UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Contribution de l'audiovisuel à l'enseignement du français : étude menée dans quelques collèges de Bujumbura

SURWAVUBA, Théogène; DIRECTEUR: - Dr. MAZUNYA Maurice; CO-DIRECTEUR: - M. HABONIMANA Gervais

2005-09
UB, INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1024

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
DEPARTEMENT DE FRANCAIS

CONTRIBUTION DE L'AUDIOVISUEL A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : ETUDE MENEE DANS QUELQUES COLLEGES DE BUJUMBURA.

Par SURWAVUBA Théogène

DIRECTEUR :
- Dr. MAZUNYA Maurice

CO-DIRECTEUR :
- M. HABONIMANA Gervais.

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de Licencié en Pédagogie Appliquée Agrégé de l'enseignement secondaire en français.

Bujumbura,Septembre 2005.

DEDICACE

Au Seigneur, Tout-Puissant,

A ma regrettée mère,

A mon père,

A mes chers sœurs et frères,

A mes chers amis,

A mon Epouse.

Je dédie ce mémoire

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous serions ingrat si nous passions sous silence les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Nous pensons particulièrement au Docteur MAZUNYA Maurice et à Monsieur HABONIMANA Gervais, Professeurs à l'I.P.A. qui, en dépit de leurs nombreuses obligations, ont accepté d'assurer respectivement la direction et la co-direction de ce mémoire. Leurs conseils pratiques et leur rigueur scientifique ont guidé nos premiers pas de chercheur. Nous leur exprimons notre profonde gratitude.

Notre sentiment de reconnaissance va également à l'endroit de nos futurs collègues des écoles secondaires qui, malgré les nombreuses tâches qu'ils ont à accomplir, ont répondu à notre questionnaire. Les informations dont ils nous ont fait bénéficier ont été déterminantes.

Nous remercions aussi notre famille qui n'a ménagé aucun effort pour que nous puissions aller à l'école et étudier. Qu'elle trouve en nous le couronnement des sacrifices que lui a imposés notre formation.

Que tous nos éducateurs, enseignants et professeurs, de l'école primaire à l'université, trouvent dans ce travail le fruit de leur labeur. Nous ne manquerions pas de leur adresser nos sincères remerciements car nous sommes ce qu'ils ont fait de nous.

Nombreux sont ceux qui nous ont fait bénéficier de leurs aides directes ou indirectes dans la réalisation de ce mémoire. Nous pensons vous avoir pris beaucoup de temps et abusé de votre gentillesse. Acceptez notre sincère gratitude.

Que tous les étudiants, particulièrement ceux de l'I.P.A. trouvent ici l'expression de notre reconnaissance pour avoir rendu notre séjour agréable à l'Université du Burundi.

A toute personne qui, de près ou de loin, directement ou indirectement, a contribué dans notre formation humaine et intellectuelle, nous disons grand merci.

SURWAVUBA Théogène

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

1. B.D. Bande dessinée
2. BEPES : Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement Secondaire
3. C.D. : Compact disc. (Disque compact)
4. Cf. Confer. (Référez vous à)
5. CREDIF : Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion de la langue française
6. D.L. Didactique des langues
7. D.V.D : Digital Video Disc
8. E.A.O. : Enseignement Assisté par Ordinateur
9. etc : et coetera ou cetera (et le reste, et la suite)
10. Ibidem : au même endroit.
11. L.E. : Langue étrangère
12. LLA : Langue et Littérature africaines
13. I.P.A. Institut de Pédagogie Appliquée
14. LLF : Langue et Littérature françaises
15. L M : Langue maternelle
16. L.S. : Langue seconde
17. op.cit : dans l'ouvrage cité.
18. ORAVEP : Observatoire des Ressources Audiovisuelles pour l'Education Permanente.
19. PUF : Presses Universitaires de la France.
20. Q : Question
21. SGAV : Structuro-globale audiovisuelle
22. T : Tome
23. UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....i
REMERCIEMENTS.....ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....iv
TABLE DES MATIERES.....v
LISTE DES TABLEAUX.....x
O. INTRODUCTION GENERALE.....1

0.1. Cadre du sujet :

- Choix et intérêt du sujet.....2
- Délimitation du sujet.....6

02. Objectifs de recherche

- Objectif global.....6
- Objectifs spécifiques.....7

03. Hypothèses de recherche

- Hypothèse globale.....7
- Hypothèses spécifiques.....7

04. Méthodologie.....8
05. Organisation du travail.....9

Ière PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'AUDIOVISUEL ET LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES.....11

CHAPITRE.I : DEFINITION DES CONCEPTS-CLES.....11

1.1. Enseignement.....12
1.2. Didactique des langues.....13
1.3. Les concepts de langue maternelle, langue étrangère et langue seconde..14
1.4. Les concepts de moyen, technique, méthode et méthodologie.....15
1.5. Le concept de média.....17
1.6. L'audiovisuel.....18

CHAPITRE. II : EVOLUTION METHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

2.0. Introduction.....22
2.1. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....24
2.1.1. Méthodologie traditionnelle.....24
2.1.2. Méthodologie directe.....25
2.1.3. Méthodologie active.....25
2.1.4. Méthodologie audiovisuelle.....28

2.2. Analyse comparative.....30
2.3. Matériel didactique dans une classe de langue.....31
2.3.1. Documents pédagogiques.....31
2.3.2. Documents authentiques.....32
Conclusion.....33

CHAPITRE III : QUELQUES MOYENS D'ENSEIGNEMENT AUDIOVISUELS DANS LES CLASSES DE FRANCAIS

3.0. Introduction.....34

3.1. Inventaire descriptif et critique de quelques moyens d'enseignement audiovisuels.....34

3.1.1. Les films.....35

3.1.2. Le magnétophone et les audiocassettes.....36

3.1.3. Le magnétoscope et les vidéocassettes.....37

3.1.4. Le vidéodisque.....38

3.1.5. Le laboratoire des langues.....40

3.2. Fonctions didactiques de l'image.....41

3.2.1. Figuration de la signification linguistique.....42

3.2.2. Représentation d'une situation de communication.....45

3.3. Fonctions didactiques du document sonore.....48

3.3.1. Intonation.....48

3.2.2. Prononciation.....50

3.4. Fonctions didactiques du document vidéo.....51

3.4.1. La Fonction illustrative.....52

3.4.2. La Fonction déclencheur.....53

3.4.3. La Fonction de moteur.....53

3.5. L'Approche « multimédia ».....54

3.6. Principes d'un enseignement audiovisuel.....56

Conclusion.....57

II^{ème} PARTIE : ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS

CHAPITRE IV : METHODES DE RECHERCHE.....58

4.1. Instruments de recherche.....58

4.1.1. Analyse du contenu documentaire.....59

4.1.2. Entretien.....59

4.1.3. Questionnaire.....60

4.2. La pré-enquête.....62

4.2.1. Déroulement de la pré-enquête.....63

4.2.2. Détermination de la population d'enquête et circonscription du lieu d'enquête.....65

- Population d'enquête.....65
- Lieu d'enquête.....66

4.2.3. Choix de l'échantillon.....69

4.3. L'enquête proprement dite.....70

4.3.1. Déroulement.....70

4.3.2. Problèmes rencontrés.....71

4.3.3. Dépouillement.....71

Conclusion.....77

CHAPITRE V : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....78

5.0. Introduction.....78

5.1. Matériel didactique dans les classes de français au Burundi.....80

5.1.1. Matériel didactique disponible.....80

5.1.2. Matériel didactique en usage.....82

Synthèse globale.....86

5.2. Méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.87

5.2.1. Supports didactiques en usage dans les leçons de compréhension de textes écrits.....87

5.2.2. Types de leçons favorables à l'image comme outil didactique..91

5.2.3. Types de leçons favorables au document sonore.....94

5.2.4. Remèdes aux lacunes des élèves en matière de prononciation...97

5.2.5. Fréquence de recours aux documents vidéo dans les classes de français.....101

5.2.6. Portée de l'audiovisuel dans les classes de français : 103

Synthèse globale.....106

5.3. Promotion de l'audiovisuel dans l'enseignement du français, au Burundi.....109

5.3.1. Le BEPES et les moyens d'enseignement audiovisuels.....109

5.3.2. Les ateliers de formation et de recyclage en faveur des enseignants.....111

5.3.3. Place de l'audiovisuel dans le programme et les manuels pédagogiques.....112

Synthèse globale.....115

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS.....116

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 121

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Répartition de la population de la pré-enquête.....64

Tableau n° 2 : Répartition globale de la population d'enquête.....67
et de l'échantillon.

Tableau n° 3 : Répartition des thèmes et items.....73

Tableau n° 4 : Identification de l'échantillon.....79

0. INTRODUCTION GENERALE

Les médias audiovisuels à savoir la radio, le cinéma, la télévision, la vidéo, la presse, etc.. jouent, dans le domaine de la communication et de l'information, un rôle indéniable. Ils font du monde un village planétaire.
Michel BUTOR le précise en ces termes :

> *« Aujourd'hui, nous ne vivons jamais dans un lieu unique (...). Nous avons des renseignements sur l'extérieur. Ouvrons la radio, nous voici en présence d'un speaker distant des centaines ou de milliers de mètres. Je suis bien « chez-moi » mais ce chez-moi n'est pas fermé, il « communique » par la radio, le téléphone, la presse, les livres, les œuvres d'art. »*[(1)].

Actuellement, l'audiovisuel dépasse la sphère de la communication et de l'information pour s'imposer sur le terrain pédagogique. C'est de cette façon que les didacticiens de langues étrangères notamment ont senti la nécessité et l'urgence d'explorer les atouts de l'usage des moyens audiovisuels dans des classes de langues, car ceux-ci *« s'intègrent vraiment à un processus didactique plutôt que de s'y ajouter »* [(2)].

---

(1) BUTOR (Michel) «Essais sur le roman, philosophie de l'ameublement » in Assises de l'enseignement du français et en français, Ed. AUPELF-UREF, Montréal, 1998 p.379

(2) COSTE (Daniel) &FERENEZI(Victor) « Méthodologie et moyens audiovisuels » in REBOUILLET (André) Guide pédagogique pour le professeur de français, langue étrangère, Librairie Hachette, Paris, 1971, P.136

En plus, comme l'indiquent à juste raison MARGERIE, C et PORCHER, L.,

> *« Les médias possèdent beaucoup de caractéristiques qui les rendent d'une grande fécondité potentielle pour l'enseignement des langues. Ils sont en effet eux-mêmes des instruments de communication, et en tant que tels, témoignent d'une efficacité quotidienne que nul ne songerait à contester. Leur puissance de diffusion, leur aptitude à porter les messages loin et rapidement, l'attrait qu'ils exercent, constituent autant d'atouts dont la didactique des langues semblerait aisément devoir tirer profit ».*[1].

Progressivement donc, l'audiovisuel est en train d'investir le domaine de l'enseignement, celui des langues étrangères notamment.

0.1. Cadre du sujet

- Choix et intérêt du sujet

Le choix de notre sujet n'a pas été le fruit du hasard. Plutôt, il a été dicté par une situation-problème manifeste.

En effet, de nombreux enseignants de français considèrent le matériel audiovisuel comme un simple moyen de divertissement.

---

(1) MARGERIE (Charles de) & PORCHER (Louis), Des media dans les cours de langues, éditions Fernand Nathan, Paris, 1981, P.91.

Les médias audiovisuels constituent des moyens de détente certes, mais ils jouent aussi et surtout un grand rôle dans les domaines de l'information et de la formation.

Cela étant, ils exercent sur tous les domaines de la vie une influence si fulgurante, qu'aujourd'hui, ils investissent le terrain scolaire et plus précisément celui de la didactique des langues étrangères.

Dans une classe de langue étrangère, le recours à l'audiovisuel comme moyen d'enseignement offre un bon nombre d'avantages. Nous citerons à titre exemplatif la motivation et la participation d'un grand nombre d'élèves ainsi que l'amélioration des rapports élèves/enseignant.

De surcroît, l'audiovisuel comme moyen d'enseignement d'une langue étrangère pallie certaines insuffisances notamment celles liées à la prononciation et la spontanéité dans l'expression orale. Aussi, l'audiovisuel permet-il aux apprenants d'être en immersion linguistique.

Dans notre pays, le français est à la fois une langue utilisée dans l'administration et l'enseignement. Le Ministère de l'Education Nationale semble l'avoir bien compris car, le français s'illustre par son volume horaire hebdomadaire compris entre 10 et 7 heures dans les classes du cycle inférieur des humanités.

En dépit de ce volume horaire, dirions-nous suffisant, le niveau de nos élèves ne s'améliore vraiment pas.

Au cours de nos stages effectués en octobre 2000 et en janvier 2004 respectivement dans les classes du cycle inférieur et dans celles du cycle supérieur des Lycées de Bujumbura, nous nous sommes rendu compte que le livre demeure le seul matériel didactique en usage dans la plupart de nos écoles secondaires.

Or, face à la croissance et au développement spectaculaire de nouvelles techniques de transmission d'informations et de connaissances – les moyens audiovisuels notamment – nous constatons avec TORESSE, B. que l'école, faute de pouvoir intégrer les progrès techniques et scientifiques enregistrés dans le monde, perd sa traditionnelle mission. En effet :

> *« L'école, au lieu de continuer à être une fenêtre brillante dans un monde terne, devient un point tout noir dans un monde brillant »* [1]

Face aux effectifs scolaires aujourd'hui élevés et aux besoins sans cesse diversifiés, les acteurs intervenant dans le secteur de l'enseignement du français ne sauraient demeurer dans la passivité. A ce sujet, MAZUNYA, M. estime que :

> *« L'école ne peut plus se priver de cet ensemble multimédia qui va contribuer incommensurablement à la vulgarisation d'un savoir jusqu'ici livresque et nécessitant l'enseignant comme unique courroie de transmission »*[2]

---

(1). TORESSE (Bernard), La nouvelle pédagogie du français, 2, O.L.D.L. , Paris, 1978 p. 9.

(2) MAZUNYA (Maurice), "Nouvelles Technologies de l'information et de la communication et autonomisation des apprentissages » in Au Cœur de l'Afrique, LXVIN° 4, Décembre 2000. p. 453.

Si le Matériel audiovisuel est disponible dans quelques écoles secondaires du Burundi, il est exploité à des fins autres que celles strictement pédagogiques faute de leçons de français y adaptées ou soit par manque d'informations suffisantes sur la méthodologie y relative. En d'autres termes, l'audiovisuel n'est pas encore effectivement reconnu au Burundi comme moyen d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, alors qu'il a déjà fait ses preuves sous d'autres cieux.

Nonobstant l'importance du recours à l'audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères tel que le français, nous constatons malheureusement que celui-ci ne provoque pas l'engouement des chercheurs du domaine de la didactique du français au Burundi Cela est d'autant vrai que même les travaux de fin d'études universitaires à ce sujet ne sont pas très nombreux. Nous n'enregistrons que le mémoire de Monsieur NDIKURIYO André de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Langue et Littérature françaises. C'est un travail qui date de 1991 et qui est intitulé : les problèmes actuels de l'audio-visuel dans l'enseignement officiel du français au Burundi. Il se contente d'une sorte d'inventaire du matériel audio-visuel disponible dans les écoles d'alors, et ce, de l'école primaire à l'école secondaire.

L'étude que nous nous proposons d'entreprendre nous engage donc hors des sentiers battus car nous insisterons sur la méthodologie appropriée à l'outil audiovisuel et sur l'attitude des utilisateurs que sont les enseignants de français.

Délimitation du sujet

Comme le titre l'indique, nous avons ciblé, dans notre recherche, les classes du cycle inférieur des humanités.

A notre sens, le cycle inférieur des humanités constitue une étape très importante dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. En effet, pour la première fois, les élèves font face à plusieurs cours systématiquement enseignés en français. Contrairement à l'école primaire, l'usage courant du français devient une pratique incontournable pour les ex-écoliers habitués à un enseignement privilégiant le recours à la langue maternelle au cours des explications.

Ainsi nous estimons qu'il serait plus bénéfique et par conséquent plus encourageant de consentir plus d'efforts et de moyens d'enseignement du français dans les classes du cycle inférieur au regard de la nouveauté des candidats dans le système.

Nous pensons que cela pourrait permettre aux élèves une fois au terme de ce cycle, de pouvoir affronter et parachever les études secondaires avec plus d'aisance en français langue étrangère au Burundi.

0.2. Objectifs de recherche

- Objectif global

Le présent travail vise l'amélioration de l'enseignement du français au Burundi par l'usage des moyens audiovisuels.

- Objectifs spécifiques

En termes d'objectifs spécifiques, nous nous proposons ce qui suit :

1. Faire un état des lieux concernant le matériel audiovisuel disponible et son exploitation dans les classes de français au cycle inférieur des humanités
2. Amener les enseignants de français à exploiter les moyens audiovisuels à leur disposition
3. Amener les décideurs à prendre conscience de l'importance et de la place prestigieuse de l'audiovisuel dans le renforcement de l'enseignement du français et à agir en conséquence.

0.3. Hypothèse de recherche

- Hypothèse globale

L'usage peu répandu des moyens d'enseignement audiovisuels est en grande partie responsable du niveau bas de la communication orale et écrite des élèves.

- Hypothèses spécifiques

1. L'insuffisance de matériel audiovisuel rend problématique son exploitation dans les classes de français.
2. La majorité des enseignants de français n'utilisent pas l'audiovisuel car ils ne maîtrisent pas sa méthodologie et ne sont pas convaincus de sa portée pédagogique.
3. Les décideurs ne sont pas assez conscients de son intérêt pédagogique.

0.4. Méthodologie

Pour pouvoir vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons entrepris les démarches suivantes :

1. Lecture des ouvrages qui traitent de l'enseignement des langues étrangères par les moyens audiovisuels et de son efficacité pédagogique. Cette documentation nous a permis de maîtriser l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères ainsi que les outils didactiques aujourd'hui en vogue.

2. Entretiens avec les élèves, les enseignants de français ainsi que les cadres du BEPES en particulier ceux de la section français. Ces entretiens nous ont permis d'entrevoir une situation – problème dans l'enseignement du français par l'audiovisuel au cycle inférieur des humanités.

3. Elaboration d'un questionnaire écrit dont la version finale a été précédée d'un pré-test effectué auprès d'un petit nombre d'enseignants.

0.5. Organisation du travail

Notre travail est divisé en 2 parties subdivisées à leur tour en 5 chapitres.

La première partie porte sur les fondements théoriques sur l'audiovisuel et les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues tandis que la deuxième est essentiellement en rapport avec l'enquête qui a été menée auprès des enseignants de français de quelques écoles secondaires publiques de la municipalité de Bujumbura.

Ces deux parties sont précédées par une introduction générale axée sur le cadre de notre sujet, les objectifs ainsi que les hypothèses.

La première partie comprend 3 chapitres. Le premier est en rapport avec l'élucidation des concepts-clés de notre travail. Il a pour objet d'assurer chez nos lecteurs une compréhension appropriée et univoque des mots-clés qui reviendront souvent au cours de notre travail. Le deuxième chapitre, quant à lui, est une page historique sur l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères.
Dans cette page, nous nous employons à décrire, dans le temps et dans l'espace, les principales méthodologies qui ont marqué le secteur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous ne manquerons pas d'indiquer le matériel didactique qui a toujours accompagné cette évolution méthodologique.

Le troisième chapitre parle des moyens d'enseignement audiovisuels et du rôle qui est le leur dans différentes leçons de français. En outre, il précise les principaux principes qui oeuvrent en faveur de la réussite d'un enseignement audiovisuel.

La deuxième partie est articulée sur 2 chapitres. Le premier concerne la description de la démarche que nous avons entreprise en vue de parvenir aux résultats obtenus par enquête. Par la suite, nous présentons, analysons et interprétons lesdits résultats.

Cette analyse et cette interprétation se font autour de 3 thèmes. Le premier traite du matériel didactique dans les classes de français au Burundi, le deuxième de la méthodologie d'enseignement/apprentissage du français au Burundi et le troisième de la promotion de l'audiovisuel dans l'enseignement du français au Burundi. Ces résultats sont d'une importance capitale car ils nous permettent soit de confirmer, soit d'infirmer ou même de nuancer les hypothèses posées.

Enfin, notre travail se termine par une conclusion générale ainsi qu'une série de recommandations.

I[ère] PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'AUDIO-VISUEL ET LES METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DES LANGUES

Dans cette partie nous nous attelons à l'élucidation des concepts-clés de notre sujet ainsi qu'à l'étude de l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues. Après nous être imprégné du contenu sémantique des mots-clés de notre travail, nous ferons un tour d'horizon sur quelques moyens d'enseignement audiovisuels et leur importance dans les classes de français.

CHAPITRE I : DEFINITION DES CONCEPTS-CLES

Dans le but d'éviter à nos lecteurs les ambiguïtés de sens, nous avons estimé essentielle l'élucidation des mots-clés de notre travail.

Et d'ailleurs, dans son ouvrage intitulé Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, PUREN, C. nous fait un clin d'œil en ces termes :

> « *Aussi, tout auteur d'une étude de quelque ampleur, se voit-il contraint de commencer par définir d'emblée, et d'une manière en définitive personnelle, un certain nombre de termes-clés* » ([1])

([1]) PUREN, (Christian) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Clé International, Paris, 1988, P.17

Ainsi, les mots, n'ayant de sens que dans un contexte précis, il est de toute évidence que nous nous employons à élucider les termes-clés auxquels nous aurons le plus souvent à faire face tout au long de notre travail. Ce sont donc des définitions qui s'inscrivent dans la droite ligne de la didactique des langues.

1.1. Enseignement

Le Nouveau Larousse Encyclopédique définit l'enseignement comme une *« action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances »*[1].
Le mot-valise dans cette définition, c'est le verbe « transmettre ». Avec celui-ci, un certain nombre de questions se posent : Quoi transmettre ? A qui ? A l'aide de quoi ? Pour aboutir à quoi ? etc. Ces quelques interrogations prouvent à suffisance la complexité de cette activité. D'où son intérêt comme objet d'étude.

Le verbe « transmettre » indique une action qui implique nécessairement deux acteurs. Dans ce contexte, il s'agit de l'enseignant et de l'enseigné (ou de l'apprenant). C'est d'ailleurs pour cette raison que la modernité rompt de plus en plus avec les habitudes d'antan qui tendaient à considérer séparément tantôt l'acte d'enseignement, tantôt l'acte d'apprentissage. C'est dans ces conditions que le couple enseignement/apprentissage est né.

---

(1) Nouveau Larousse Encyclopédique, Larousse/VUEF, 2001. p.127

1.2. Didactique des langues

Pendant longtemps, le mot « didactique » a eu en français le statut d'un adjectif servant à qualifier, avec parfois une connotation légèrement péjorative tout ce qui se rapportait à l'enseignement considéré surtout comme une transmission magistrale du savoir.

Comme substantif, il *« désigne une science, ou tout au moins un ensemble de disciplines de type scientifiques »*[1]

Néanmoins, le terme « didactique » éveille certaines résonances qui sont la marque d'une approche particulière des problèmes généraux d'enseignement d'où la didactique des langues, des mathématiques, de la physique, etc. Dans le Dictionnaire de didactique des langues étrangères, GALISSON, R et COSTE, D. définissent la didactique des langues de la manière suivante :

> *« C'est un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi ? quoi ? comment enseigner ? en vue de quoi ?) et produits sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), par des producteurs, eux-même le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs des enseignants, chercheurs) »*[2]

Notons cependant qu'il existe une distinction entre la « didactique » et la pédagogie ». Le premier concept – le plus récent d'ailleurs – désigne tous les phénomènes qui se passent dans la classe tandis que le second s'intéresse à tout ce qui touche l'éducation et l'instruction même en milieu extra-scolaire.

---

(1) Encyclopaedia Universalis, Tome 7, Encyclopaedia Universalis France S.A., 1990 p. 393.

(2) GALISSON Robert & COSTE Daniel/dir. Dictionnaire didactique des langues étrangères, Hachette, Paris, 1972

1.3. Les concepts de langue maternelle, langue étrangère et langue seconde

Par « langue maternelle » (L.M. ou L.1), il faut entendre la première langue qui s'impose à nous dès notre naissance. Contrairement à ce que d'aucuns croiraient, cette première langue n'est pas nécessairement celle de la mère biologique car elle peut être acquise dans des conditions tout à fait particulières. Nous citerons ici le cas d'orphelins grandis dans un bain linguistique biologiquement non maternel.

Quant au concept de « langue étrangère » (L.E ou L2)celui-ci se réalise par opposition à celui de langue maternelle. D'emblée, il y a donc lieu de dire que toute langue non maternelle est étrangère. Cependant, ce qui intéresse les didacticiens de langues étrangères c'est que *« la distinction entre langue maternelle et langue étrangère indispensable pour évoquer les procédures spécifiques d'apprentissage a fini par s'imposer »* [1]

Ce qu'il convient donc de retenir ici, c'est que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que la langue maternelle implique des procédures tout à fait particulières et appropriées.

Les concepts de langue maternelle et de langue étrangère ne suffisent pas à eux seuls pour décrire toutes les situations d'appropriation d'une langue. Par exemple, le français n'est pas que langue étrangère dans les Départements d'Outre-mer et les Territoires d'Outre-mer et dans les anciennes colonies françaises en Afrique. Il est dit « langue seconde » (L.S)

---

(1) GALISSON Robert & COSTE Daniel/Dir, op. cit. p.198.

Même si GALLISSON, R. et COSTE, D. disent que la « langue seconde » est *« une expression pédagogiquement non justifiée »* [1], ils reconnaissent qu'elle « *introduit une nuance utile par rapport à la langue étrangère pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique,...) ou dans lesquels une langue non maternelle bénéficie d'un statut privilégié (le français dans certains pays d'Afrique francophone)* » [2].

1.4. Les concepts de moyen, technique, méthode et méthodologie

Dans le domaine de la pédagogie par technique, nous entendons un ensemble plus ou moins cohérent de moyens d'enseignement. Ceux-ci sont des objets techniques utilisés par le professeur et les élèves (apprenants) dans le cadre d'une méthode. En didactique des langues, nous citerions des appareils comme le magnétophone, le magnétoscope, les photos, etc.

Le concept de méthode, lui, pourrait prêter à confusion. BESSE, H. lève l'équivoque en ces termes :

« *Méthode renvoie soit à un complexe d'hypothèses (linguistiques, psychologiques, pédagogiques, etc.) répondant à certaines finalités relatives à l'enseignement des langues L2, soit à un manuel ou un ensemble comprenant film, enregistrements, etc. destinés à faciliter cet enseignement.* »[3]

---

(1) GALISSON [Robert] et COSTE [Daniel]/dir. Op.cit. p. 198

(2) Ibidem

(3) BESSE Henry " Méthodes, méthodologies, pédagogie" in
Le Français dans le Monde, numéro spécial
Janvier 1995 p. 97.

D'après PUREN, C. les méthodologies d'enseignement quant à elles se définissent de la façon suivante :

> *« Les méthodologies (...) sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes »* [1]

Ces éléments sont entre autres les objectifs généraux, les contenus linguistiques, les situations d'enseignement, etc.

Le même auteur explique en ces mots la relation qui existe entre méthode et méthodologie :

> *« Parmi les méthodes, les différentes méthodologies effectuent donc des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence. La méthodologie directe par exemple s'oppose à la méthodologie traditionnelle par l'utilisation systématique de la méthode directe (...), de la méthode orale et de la méthode active (...). Mais on retrouve ces trois méthodes combinées différemment dans les deux méthodologies suivantes : la méthodologie active (..) et la méthodologie audiovisuelle »* [2]

Les méthodologies se situent donc à un niveau supérieur par rapport aux méthodes. Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre.

---

(1) PUREN Christian, op.cit. p.17

(2) Ibidem

1.5. Le concept de média

« Média » est un nom masculin pluriel. Il désigne un ensemble de techniques de diffusion d'informations ou d'annonces publicitaires par l'intermédiaire d'un moyen d'expression écrite ou parlée servant à véhiculer un message à destination d'un groupe humain.
Tantôt il s'écrit avec « s », des fois avec accent aigu, des fois sans accent.

Il implique l'idée de moyen, l'idée d'intermédiaires. PORCHER, L. précise qu'il s'agit d'*« intermédiaires de type technologique »* [1]. Il ajoute par conséquent que les média peuvent être définis comme des *« objets techniques qui servent d'intermédiaire entre les hommes et quelque chose d'autre »*[2].

Actuellement, la particularité des rapports entre émetteurs (ou média) et récepteurs (ou public potentiellement vaste) a entraîné la naissance de l'expression « mass média » pouvant aussi s'écrire « masses média ».

Les mass média sont donc des moyens massifs de communication.

GALISSON, R. et COSTE, D l'expriment en ces propos :

« Les mass média sont donc d'avantage des moyens de diffusion ou d'information puissants particulièrement aptes à toucher des publics nombreux et dispersés »[3].

---

(1) PORCHER(Louis), Vers la dictature des média, Hatier, Paris, 1979, p. 7

(2) Ibidem

(3) GARISSON (Robert) & COSTER (Daniel)/dir. Op.cit. p.330

Dans son ouvrage Médias, Warren K. Agee les répartit en deux catégories ayant des points communs certes, mais matériellement différentes. Il s'agit de :

- *« La presse écrite et l'édition : les journaux, les magazines et les livres dont le contenu crée des images dans l'esprit des lecteurs en leur livrant des informations*
- *La radio, la télévision et le cinéma. Mais avec les enregistrements et la vidéo, qui transmettent leurs messages en exerçant sur le sens un impact audiovisuel dont l'intensité émotionnelle est parfois forte »*[1]

Ce phénomène de massification est particulièrement clair car en effet, un nombre infini d'auditeurs et de spectateurs peut ainsi être parfois atteint en même temps.

1.6. L'audiovisuel

L'apparition du terme « audiovisuel » dans le lexique français ne date pas de très longtemps.
« Audiovisuel » est un mot composé formé à partir de deux racines latines. Il s'agit de « audio » qui signifie « entends » et « visualis » dérivé de « visus ». Celui-ci veut dire la faculté de voir « vidère ». A l'heure actuelle, tantôt il s'écrit en un mot, tantôt il s'écrit en deux mots séparés par un tiret.

---

(1)AGEE WARREN K. et al., Médias, De Boeck-Wesmael, s.a, Bruxelles (pour la traduction française), 1989 p.6

Dans le Nouveau Larousse Encyclopédique, comme adjectif, « audiovisuel » signifie ce *« qui appartient aux méthodes d'information, de communication ou d'enseignement utilisant l'image et (ou) le son »* [1]

En tant que substantif, le même dictionnaire précise que « audiovisuel » est un nom masculin qui désigne *« un ensemble des techniques, des méthodes audiovisuelles »*[2]

Cette position n'est pas tellement éloignée de celle de BESSE, H., car d'après lui :

> *« L'audiovisuel renvoie à un ensemble de moyens visant à agir sur la perception auditive et visuelle quel que soit l'appareillage utilisé pour produire le son et l'«image »* [3]

ROBERT, P. dans le Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, définit l'audiovisuel en ces termes :

« L'audiovisuel est un ensemble de moyens, de procédés de communication, d'apprentissage audio-visuels. »(4)

En nous référant ne fût-ce qu'à ces quelques définitions, il apparaît que l'audiovisuel a toujours plus ou moins été envisagé en rapport avec la pédagogie.

---

(1) Nouveau Larousse Encyclopédique, Larousse/VUEF, 2001 p.541.

(2) Ibidem

(3) BESSE(Henry) op.cit. p.97

(4)ROBERT (Paul), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. T.1, Dictionnaire LE ROBERT, Paris, 1985 p. 696.

Néanmoins, dans le domaine de l'enseignement, le terme « audiovisuel » prête à confusion car il renvoie à la fois à l'aide proprement dite et au matériel qui la supporte

Ainsi, par exemple :

> « *Un projecteur n'est qu'un support, seules les vues projetées constituent, l'aide utilisée comme moyen de développement du cours et non comme simple élément de distraction* [1]

Les aides audiovisuelles existent depuis longtemps avec l'usage du tableau noir, des cartes de géographie, de gravures, des tableaux de papier ou de feutre, etc. Actuellement, les progrès technologiques ont multiplié et perfectionné ces matériels et supports. Les principales de ces aides audiovisuelles sont les projections sonorisées ou pas, des vues ou des films animés ou pas, les projections sur transparents, la télévision, les enregistrements vidéo, etc.

Dans le domaine de l'enseignement, l'introduction de l'audiovisuel répond à deux options fondamentales :

> « *D'une part, à la nécessité de faire face à l'augmentation des besoins d'encadrement, d'autre part, à la transformation de l'acte pédagogique lui-même* » [2]

---

(1) Grand Dictionnaire Encyclopédique, Librairie Larousse, Canada, 1982 p. 822

(2) Encyclopaedia Universalis, Volume 1, Paris, 1990 p. 269.

En effet, aujourd'hui les enfants naissent dans un environnement médiatique axé sur l'image, le son et même l'électronique. C'est pour cela qu'ils ont d'autres aptitudes communicatives, d'autres attentes et probablement d'autres besoins. A ce propos, MARGERIE, C. et PORCHER, L. disent ceci :

> *« A temps nouveaux, moyens nouveaux, et donc, problèmes et solutions nouveaux. »*[1].

L'institution éducative, au lieu de laisser les jeunes sur leur soif, doit s'adapter à cette nouvelle réalité plutôt que de continuer à vivre sur des modèles anciens privilégiant le livre.

Aux Etats-Unis par exemple, le développement de l'enseignement programmé et de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) a donné naissance à des machines à enseigner.

---

(1) MARGERIE (charles) &PORCHER (Louis),op.cit.p.10

CHAPITRE II : EVOLUTION METHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

2.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'évolution et au renouvellement de la pensée méthodologique en matière d'enseignement des langues étrangères.

Avant d'embrayer sur cette méthodologie, nous estimons qu'il n'est pas inutile d'indiquer les raisons majeures qui ont milité en faveur de cette évolution et de ce renouvellement.

Au départ, on enregistre un changement de conception éducative. En effet, à travers le monde, l'étude des langues vivantes étrangères a longtemps été considérée comme un complément de la culture humaniste.

Aux Etats-Unis d'Amérique par exemple ou même dans certains pays européens, les jeunes élèves ont appris *« non pas à parler français mais à lire CORNEILLE, RACINE ou CHATEAUBRIAND »* [1]. En d'autres termes, à ce niveau , les exigences de communication étaient – si pas jetées dans les oubliettes – mais tout au moins reléguées au second plan.
Petit à petit, le revirement s'est dégagé au moment où les exigences d'un humanisme essentiellement littéraire se voyaient devancées par celle d'une culture nouvelle où la communication et les échanges tous azimuts devenaient la seule préoccupation de l'humanité.

---

(1) REBOUILLET (André)/dir. Guide pédagogique pour le professeur de français, langue étrangère, Librairie Hachette, Paris, 1971 p. 131.

Finalement, il a fallu attendre le XXè siècle pour que les sociétés humaines – quoiqu'en proie aux conflits de tous ordres – soient moins ethno-centristes que jadis et recherchent la compréhension internationale. L'objet de l'étude d'une langue étrangère n'est plus une connaissance humaniste mais plutôt la maîtrise d'une approche communicative.
Cela ne pouvait donc pas laisser inamovible la méthodologie d'enseignement/apprentissage de ces langues

Aussi, la démographie galopante a-t-elle exercé une certaine influence en faveur de cette évolution. Du préceptorat à la généralisation de la pratique scolaire, la population bénéficiaire des apprentissages en langues n'a fait qu'augmenter, et cela, dans les pays surdéveloppés comme dans les pays déshérités du Tiers-Monde. Ainsi, l'accroissement brutal des populations scolaires a rendu urgente cette impérieuse nécessité de revoir les méthodes REBOUILLET, A. exprime la nécessité de révision des méthodes d'enseignement du français langue étrangère- de la façon suivante :

> *« Si celles-ci, étaient déjà peu efficaces auprès des minorités relativement privilégiées, leur échec risquait de devenir une faillite complète avec les nouvelles populations d'élèves considérablement grossies »*[1].

---

(1) REBOUILLET (André)/dir. op. cit. p.7

Enfin, les progrès de la technologie moderne ont contribué immensément à cette évolution et au renouvellement de méthodologies. Cela est d'autant plus patent que les professeurs de langues étrangères se sont vus noyés dans un univers médiatique constitué de disques, de films muets et animés, de postes de radio, de téléviseurs, de magnétophones, etc. Cette panoplie de moyens audiovisuels ne pouvait pas les laisser insensibles quant à la modernisation de leur enseignement.

Le renouvellement des méthodologies d'enseignement des langues a donc été le résultat de la combinaison des facteurs ci-haut décrits.

2.1. Les méthodologies d'enseignement des langues

Les principales méthodologies qui se sont succédé dans l'histoire de l'enseignement des langues sont les suivantes : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle.

2.1.1. La Méthodologie traditionnelle

La pédagogie traditionnelle se fonde sur le principe que l'enseignant sait tout et que l'élève ne sait rien. A ce niveau, la méthode qui fut en vogue dans le domaine de la didactique des langues en France est celle de la grammaire–traduction. Elle a d'abord été utilisée dans l'enseignement des langues mortes (le latin et le grec) avant d'être appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères.

Les principales caractéristiques de la méthode grammaire-traduction sont la mémorisation des règles grammaticales, des listes de mots par ordre alphabétique ainsi que les activités liées à la traduction L.M/L.E(Thème) et vice-versa (Version).

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la méthodologie traditionnelle insistait sur l'écrit et le recours quasi-systématique à la langue maternelle.

2.1.2. La Méthodologie directe

La méthodologie directe est née en Allemagne au XIXè siècle en réaction à la méthodologie traditionnelle. Pour la première fois, la didactique des langues étrangères va privilégier la pratique permanente de l'oral et le non-recours à la langue maternelle. Plus de traduction, on ne recourt plus ni au thème, ni à la version. Le centre d'intérêt devient progressivement l'apprenant lui-même. L'apprentissage des règles théoriques par cœur est banni et la méthode la plus utilisée est la méthode interrogative.

2.1.3. La Méthodologie active

La méthodologie active comprend essentiellement les méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V.)

La méthode audio-orale voit le jour autour des années 1950. Son innovation majeure est l'usage du magnétophone. L'élève peut donc à son gré se faire répéter la même phrase pour mieux imiter le modèle proposé ;
Une autre nouveauté à ce niveau est le recours au conditionnement des élèves. En effet, on leur propose des exercices structuraux auxquels, ils apportent de

réponses comprenant une même structure. C'est le cas des exercices de correction phonétique

La méthode S.G.A.V. quant à elle est née, en 1954 des recherches menées par l'équipe du Professeur Guberina de l'Institut de phonétique de l'Université de ZAGREV en Yougoslavie [1] . Elle fut enrichie par les recherches de l'équipe de Paul RIVENC du Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion de la langue française (CREDIF) basé à Paris et de RAYMOND Renard de l'Université de Mons en Belgique.

Comparativement à la méthode audio-orale, les grandes innovations de la méthode SGAV dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sont :

- L'approche globale des énoncés et non des exercices structuraux coupés de toute situation de communication

- L'éducation de l'oreille à une parfaite audition susceptible de permettre une bonne compréhension.

Les modèles sonores préalablement enregistrés sur bande magnétique par d'authentiques voix de locuteurs natifs sont présentés, pour imitation, à l'élève apprenant la langue étrangère.

---

(1) RENARD (Raymond. La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole. Librairie Marcel Didier, Paris, 1976 p. 10

En principe, ces modèles sonores ne sont pas répétés par les enseignants qui, quand bien même ils seraient des locuteurs natifs de la langue à l'étude, risqueraient de modifier l'intonation originelle par souci de correction de la faute visée. A ce niveau le Professeur RENARD, R. estime que *« seul le magnétophone donne une totale garantie d'imperturbabilité. »*[1]

Du côté de l'enseignant d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle, la même recommandation demeure la règle d'or car d'après le même professeur,

> *« A moins d'avoir pour langue maternelle celle qu'on enseigne, ce qui est rarement le cas, le professeur de langue ne fournit pas toujours les garanties d'authenticité »* [2]

Ainsi, la didactique des langues étrangères commençait petit à petit à mettre à profit les progrès technologiques que l'humanité enregistrait.

---

(1) RENARD (Raymond), op. cit. p. 16

(2) Ibidem

2.1.4. La Méthodologie audiovisuelle

D'après PUREN, C., la définition de la méthodologie audiovisuelle repose sur *« l'unique critère de l'intégration didactique autour du support audiovisuel »*[1].

La méthodologie audiovisuelle est une émanation américaine. Elle a été initié en vue d'organiser l'enseignement du français à des militaires américains. Plus tard, les didacticiens français du CREDIF s'en sont saisis. Dans son article « Mise au point de la méthodologie audiovisuelle » paru dans la revue Les Langues Modernes n° 4, RIVENC, P. reconnaît cette inspiration en ces termes :

> *« Dans le domaine de la didactique, nous avons le sentiment de nous être référés, en effet, à certains principe – devenus universels – (...) mais plus encore à certaines expériences menées à l'école des militaires de SHAPE alors installée à Roquencourt, près de Saint-Germain (...) »* [2]

Nous le disions plus haut, avec les méthodes audio-orale et SGAV, la didactique des langues étrangères commençait déjà à se saisir de quelques outils que les progrès technologiques avaient déjà rendus disponibles. La méthodologie audiovisuelle, elle, va plus loin.

---

(1) PUREN (Christian), op.cit. p.288

(2) RIVENC (Paul), « Mise au point de la méthodologie audiovisuelle » in Les Langues Modernes n° 4 p. 334.

D'aucuns disent que tout enseignement est incontestablement audiovisuel et qu'il y a bien longtemps qu'on se sert des projections fixes de toute sorte, des magnétophones, des magnétoscopes, des postes téléviseurs, des magnétoscopes, etc. LE FRANC, R, dans son ouvrage intitulé Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement, formule une nuance :.

> *« Autrefois, on ne demandait pas à proprement parler d'instruire mais au plus d'apporter un complément ou une illustration et, le plus souvent, simplement de détendre ou d'amuser. L'enseignement dit audiovisuel prétend faire de ces procédés mécaniques modernes (...) un moyen essentiel qui, éventuellement et sans doute exceptionnellement peut se suffire à lui-même et permettre de se passer des procédés traditionnels »(1)*

Contrairement aux méthodologies précédentes qui n'ont pas à vrai dire fait long feu, la méthodologie audiovisuelle continue à faire ses preuves dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

En effet, c'est une méthodologie qui a su motiver les élèves au maximum. Elle est également parvenue à l'adaptation des contenus-matière aux méthodes d'enseignement. Les directives et les conseils qu'elle tient à l'endroit des enseignants à propos de la conduite à tenir dans l'usage de ces moyens sont d'une progression extraordinaire.
Elle suggérait par exemple aux enseignants de rappeler les mots connus des élèves avant d'expliquer les mots nouveaux.

---

(1) LEFRANC R./dir. Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement. Editions Bourrelier, Paris, 1961 p.6

Il leur était conseillé de bien vouloir élucider les mots concrets avant les mots abstraits. En outre, ils devaient maximiser le recours à l'image avant de donner des explications en langue étrangère que les apprenants ne comprenaient pas toujours.

Mais le principe général et essentiel de cette méthodologie est qu'elle a compris et fait comprendre qu' *« une langue vivante (...) s'apprend en vivant cette langue »*[1]

2.2. Analyse comparative

Les différentes méthodologies ont essayé, chacune à une époque donnée, d'apporter une contribution dans le processus d'amélioration des mécanismes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

De la méthodologie traditionnelle aux méthodologies inspirées par les progrès de la technologie, la didactique des langues a toujours enregistré des avancées significatives.

Dans la méthodologie traditionnelle, avec la méthode grammaire/ traduction notamment, la langue étrangère est enseignée comme une suite de règles que les apprenants doivent mémoriser et mettre en application. Le vocabulaire est appris par cœur tandis que les phrases sont traduites systématiquement de la langue maternelle à la langue étrangère ou vice-versa. L'apprenant, lui, n'y est pas pour grand chose car on ne lui demande que de mémoriser seulement.

---

(1) PUREN (Christian), op. cit. p.324

La seule correction qu'apporte cependant la méthodologie directe par rapport à la précédente est la pratique plus permanente de l'oral et le non-recours à la langue maternelle dans un processus d'enseignement d'une langue étrangère. Il faudra attendre les méthodologies active et audiovisuelle pour que finalement les didacticiens se rendent compte que dans un processus d'enseignement d'une langue étrangère l'apprenant est un partenaire central et par conséquent incontournable.

Dans son ouvrage Opérations énonciatives et apprentissages d'une langue étrangère en milieu scolaire, GAUTHIER, A. établit une comparaison intéressante entre les méthodologies traditionnelle, directe et audiovisuelle.

> *« Pour la première, l'élève était essentiellement un décrypteur. Il ne s'agissait pas en fait de s'approprier la langue étudiée. La seconde, faisant de l'enseignant le maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l'élève un répondeur (...) Les méthodes audiovisuelles vont faire de l'élève un acteur. »* [1]

2.3. Matériel didactique dans une classe de langue

On distingue principalement deux types de matériel didactique dans une classe de langue. Il s'agit des documents dits pédagogiques et des documents dits authentiques.

2.3.1. Documents pédagogiques

Dans la méthodologie traditionnelle, les enseignants de langue étrangère n'avaient à leur disposition que des livres de grammaire et des dictionnaires.

-(1) GAUTHIER André, Opérations énonciatives et apprentissages d'une langue étrangère en milieu scolaire, A.P.L.V., 1981 p. 55

Les grammaires leurs procuraient des règles à faire mémoriser aux apprenants tandis que les dictionnaires leur permettaient d'organiser des leçons de traduction des mots ou des énoncés, de la langue maternelle à la langue étrangère ou vice-versa.

Les documents pédagogiques sont donc des documents qui ont été conçus et réalisés en vue de servir comme outils d'enseignement.

2.3.2. Documents authentiques

Aujourd'hui, la technologie moderne aidant, les méthodologies active et surtout audiovisuelle ont su mettre à profit ce qu'on a appelé « documents authentiques » .
Sont ainsi appelés : *« Tous les documents qui, n'ayant pas été faits pour des buts pédagogiques, sont cependant utilisables dans l'enseignement. »* [1]

Ce sont des journaux, des magazines, des émissions de radio ou de télévision, des photos, des enregistrements sonore et vidéo, etc.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'apport des documents authentiques est indéniable dans la mesure où ils font preuve d'une communication orale ou même écrite réelle ; présentée telle qu'elle s'organise en dehors de la classe.

---

(1) MARGERIE (Charles de) & PORCHER (Louis), op . cit. p. 18

En réalité, la langue est une ouverture sur le monde. C'est pour cela qu'à défaut de la faire sortir de la classe, *« il faut introduire dans celle-ci (dans la classe) quelques échos et quelques reflets du dehors et d'ailleurs »* [1] Cela permet aux apprenants d'être en immersion linguistique au cours des apprentissages.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous venons de montrer que la méthodologie d'enseignement des langues étrangères a évolué dans le temps et dans l'espace. En outre, l'évolution et le renouvellement méthodologiques ont suivi le rythme du développement technologique. Cela a permis d'améliorer et même de perfectionner les mécanismes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder l'étude de quelques moyens d'enseignement audiovisuels dans les classes de français. Au cours de ce chapitre, nous tâcherons de décrire et de critiquer les principaux moyens d'enseignement audiovisuels.

En même temps, leur rôle dans différentes classes de français attirera notre attention.

---

(1) COSTE (Daniel) & FERENCZI (Victor), op. cit. p. 154.

CHAPITRE III : QUELQUES MOYENS D'ENSEIGNEMENT AUDIO-VISUELS DANS LES CLASSES DE FRANCAIS

3.0. Introduction

L'exploitation du son et surtout de l'image à des fins de communication ne date pas d'hier. D'inventions en inventions, de découverte en découvertes, l'humanité a su se doter d'un éventail de moyens de communication audiovisuels. Certains de ceux qui étaient pour la plupart initialement conçus pour des fins de détente ou de divertissement ont fini par intéresser les didacticiens de langues – étrangères notamment. La conception et la réalisation de certains d'autres par ailleurs ont été inhérentes à la pédagogie. Dans ce chapitre, nous ferons un inventaire descriptif et critique de quelques moyens d'enseignement audiovisuels. Nous ne manquerons pas de parler du rôle qui est le leur dans les différentes leçons de français. Nous terminerons par la définition de l'approche « multimédia » et les principes d'un enseignement audiovisuel.

3.1. Inventaire descriptif et critique de quelques moyens d'enseignement audiovisuels

La technologie moderne met de plus en plus au service de la méthodologie audiovisuelle toute une gamme de moyens audiovisuels en vue de la production des sons et/ou des images. Dans son ouvrage, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, REBOUILLET, A. les inventorie de la sorte :

« Du dessin fait au tableau jusqu'au film (...) en passant par le projecteur de diapositives ou de films fixes, de la simple voix du professeur jusqu'au laboratoire de langues sans oublier le tourne-disque, l'appareil de radio ou de télévision, le magnétophone, l'éventail de ces instruments est vaste » [1]

3.1.1. Les films

Dans le Nouveau Larousse Encyclopédique, le film se définit de la façon suivante :

« C'est une pellicule recouverte d'une émulsion sensible à la lumière, et sur laquelle s'enregistrent les images en photographie et cinématographie » [2]

Dans le cas de la photographie comme dans celui de la cinématographie, le résultat est l'image ou la succession des images (avec ou sans commentaires). « Film » signifie aussi « document, oeuvre cinématographique » [3].

C'est dans ce sens que le Grand Larousse de la langue française distingue le film muet, sonore, parlant, en couleur.... suivant que ledit document présente la succession d'images seulement ou qu'il les accompagne des sons, des commentaires, etc [4].

---

(1) PEBOUILLET André/dir op. cit. p. 147

(2) Nouveau Larousse Encyclopédique/VUEF, 2001.p.333

(3) Ibidem

(4) Grand Larousse de la langue française, Librairie Larousse , Canada, 1971 p.1953

Dans le même ordre d'idées, le terme « film » n'est pas tellement éloigné du terme « vidéo » du moins au niveau de leur contenu sémantique.
Dans son ouvrage Médias, AGEE Warren K. définit ce dernier terme en ces termes :

> *« C'est un terme général désignant les films et autres documents pré-enregistrés sur une bande vidéo ainsi que les émissions de télévision enregistrées sur magnétoscope »* [1]

Aujourd'hui on parle souvent de document vidéo à la place de document audiovisuel

Traditionnellement, lesdits documents étaient du ressort de la détente et du divertissement. Progressivement, la didactique des langues étrangères s'en est emparée.

3.1.2. Le magnétophone et les audiocassettes

Le magnétophone est un appareil d'enregistrement et de reproduction des sons par aimantation. Cet enregistrement se fait sur une bande magnétique se trouvant à l'intérieur d'une audiocassette encore appelée cassette sonore ou encore bande sonore. Introduit de fraîche date dans le matériel pédagogique, le magnétophone joue, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, un rôle des plus actifs. En effet, d'après REBOUILLET, A. le magnétophone est le meilleur auxiliaire du maître dans la classe de langues.

---

(1) AGEE Warren K et al.op.cit.p735

« Il lui permet non seulement de reproduire des textes sonores qu'il a choisis ou élaborés en fonction de son cours mais aussi d'enregistrer la prononciation de ses élèves durant les pauses prévues après chaque phase. Chacun peut ainsi s'entendre, évaluer sa performance et effectuer autant d'essais qu'il souhaite » (1)

Précédemment, nous avons indiqué que la plupart des professeurs de langues étrangères ne sont pas des locuteurs natifs de ces langues-là.
Etant donné qu'ils ne sont pas toujours des modèles surtout en matière de prononciation, le magnétophone leur offre l'opportunité de faire recours à des voix authentiques.

En outre, avec le magnétophone, il est facile d'interrompre l'audition, de la reprendre, d'aller rapidement en avant ou en arrière, de passer de la lecture à l'enregistrement et vice-versa. Aussi, il se manipule aisément et est d'accès plus au moins facile.

3.1.3. Le magnétoscope et les vidéocassettes

Le magnétoscope est un appareil d'enregistrement des images de télévision sur une bande en plastique recouverte d'une substance magnétique se trouvant à l'intérieur d'une vidéocassette encore appelée cassette vidéo ou encore bande vidéo.

---

(1) REBONILLET (André)/dir.op.cit.149.

Relié à un téléviseur, fait remarquer AGEE-Warren.K « *le magnétoscope permet de repasser des émissions de télévision qu'il a enregistrées et de passer des bandes « vidéo pré-enregistrées »*[1]

Dans son ouvrage le document vidéo dans la classe de langue, LANCIER, T. exprime les mérites du magnétoscope et des vidéocassettes à travers ces quelques lignes :

> *« Grâce à eux, aux possibilités d'enregistrement et de lecture qu'ils offrent (...) sont levés deux obstacles à l'utilisation des programmes de télévision en classe de langues. Tout d'abord, l'enseignement n'est désormais plus tributaire des heures de programmation. L'émission peut être enregistrée pour être exploitée à n'importe quel moment »*[2]

Nous ajouterions avec AGEE Warren. K. que le magnétoscope offre également la possibilité de visualiser des documents vidéo pré-enregistrés.

3.1.4. Le vidéodisque

Le vidéodisque, dit AGEE Wawen K., est *« un disque semblable au microsillon sur lequel ont été gravés le son et l'image et que l'on peut visionner sur un écran de télévision »*

---

(1) AGEE Warren K. et al.op.cit.p.726.

(2) LANCIER (Thierry), le document vidéo dans la classe de langue, clé International, France, 1986.p.10

(3) AGEE Warren.k. et al.op.cit.p.735

Compte, C., dans son article « Réflexion sur le vidéothèque pour un apprentissage interactif paru dans la revue Le français dans le Monde, nous fait appréhender le sens du terme vidéodisque en le comparant au tourne-disque et au magnétoscope qu'il estime connus de tous.

> *« Imaginer un tourne-disque raccordé à une télévision dont le disque donnerait à la fois un message audio et un message vidéo. Ce vidéodisque possède tous les avantages du magnétoscope (l'accélération, retour en arrière, arrêt sur image»* [1]

Comme le souligne à juste titre le même auteur, un certain nombre de qualités rendent le vidéodisque supérieur au magnétoscope :

> *« A une meilleure définition de l'image et du son le vidéodisque ajoute les avantages d'une lecture par rayon laser. Les informations stockées sur disque ne s'altèrent pas (pas de perte de couleur comme pour les films, pas de détérioration du message comme pour les bandes magnétiques. La lecture par laser écrite évite l'usure (...) et surtout permet des déplacements bien plus rapides d'un point du disque à l'autre sans avoir besoin à chaque changement de séquence de rebobiner la bande comme il faut le faire avec un magnétoscope »* [2].

---

(1). COMPTE (Carmen), « Réflexions sur le vidéothèque pour un apprentissage interactif » in Le Français dans le Monde, Hachette, Paris, Février-Mars 1984, p60

(2) Ibidem

Aussi, le vidéodisque, plus que le magnétoscope offre un bon nombre de qualités susceptibles de permettre aux enseignants qui en disposent de mener efficacement leurs enseignements linguistiques.

3.1.5. Le laboratoire des langues

Le laboratoire des langues est une salle insonorisée comportant des cabines individuelles pourvues d'un magnétophone double piste c'est-à-dire qu'il assure la confrontation successive de deux voix : professeur-élève. Ces cabines sont aussi munies d'un micro d'enregistrement, d'écouteurs et même quelques fois d'un bouton d'appel.

C'est donc un véritable laboratoire de langues car :

> *« Il fournit à l'élève l'occasion de se livrer , selon son rythme propre de travail et sans être intimidé par la présence d'autrui, à une pratique orale intensive de la langue enseignée »* (1)

Le laboratoire des langues permet une grande variété d'apprentissages linguistiques. Pour les débutants par exemple, il est possible d'organiser des exercices de correction phonétique, de répétition et d'entraînement prosodique, de fixation des structures grammaticales, etc.

---

(1) REBOUILLET (André)/dir.op.cit.p.148

Quant aux apprenants qui ont un niveau plus ou moins avancé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le laboratoire des langues permet l'organisation des exercices d'initiation à l'audition de dialogues réels, des exercices sur les niveaux de langue, des exercices de traduction, etc...

Quoique le laboratoire de langue soit d'un coût plus ou moins élevé, les performances qu'il permet d'acquérir dans un processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère sont indéniablement énormes.

3.2. Fonction didactique de l'image

Dans le domaine de la communication, l'Observatoire des Ressources Audiovisuelles pour l'Education Permanente en France , à travers le Guide des ressources audiovisuelles, nous apprend ce qui suit à propos de l'image :

> *« Une image parle souvent plus souvent qu'un long discours(...) il faut donc apprendre à lire les images »* (1)

Du côté de la didactique des langues étrangères, nous reconnaissons avec RENARD, R. que l'image joue un grand rôle :

---

(1) ORAVEP, Guide des ressources audiovisuelles, Paris, 1988,p.7

« Pas un mot des personnages, ni du professeur ne viendra tenter de décrire, ni d'évoquer ce paysage que l'image (...) rend bien plus accessible, plus immédiatement vécu, que la plus belle des phrases » [1]

Ainsi donc que ce soit dans la communication de tous les jours que ce soit dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le recours à l'image est incontournable.

A cet effet, COSTE, D. et FERENCZI, V. distinguent principalement deux fonctions didactiques. Il s'agit de *« la figuration de la signification linguistique et de la représentation d'une situation de communication »* [2].

3.2.1. Figuration de la signification linguistique

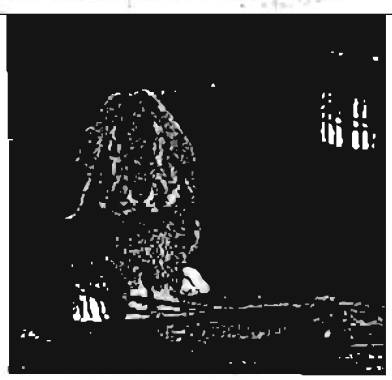
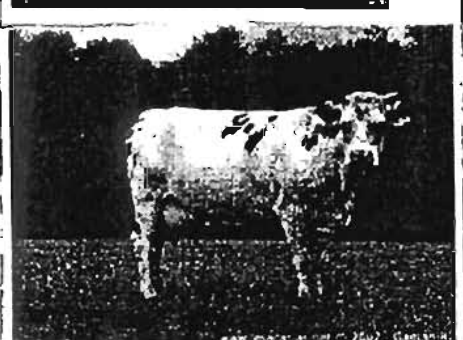
Si la langue est inconnue ou mal connue, l'image, pourvu qu'elle ne soit que la représentation d'une réalité parfaitement connue des élèves, servira, sans recours à une traduction en langue maternelle, à la compréhension d'unités linguistiques de la langue étrangère.

---

(1) RENARD (Raymond), op.cit.p18

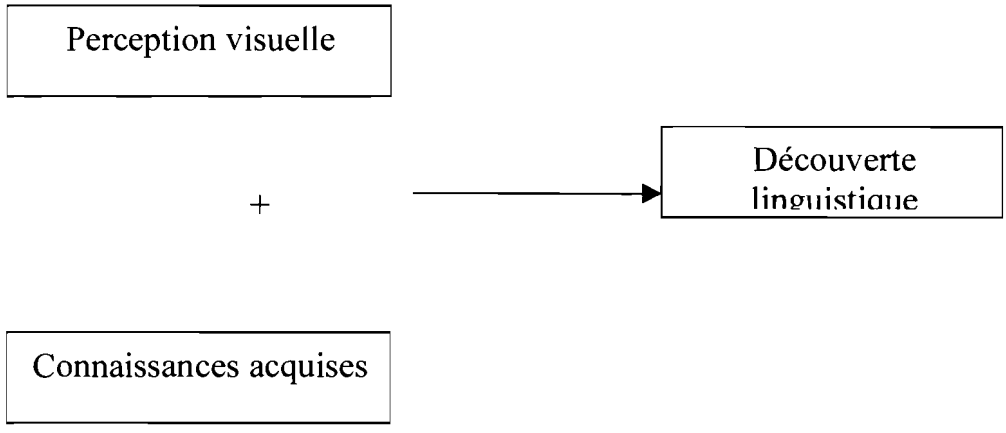
(2) COSTE (Daniel)&FERENCZI(Victor), op.cit.pp138-139

Exemple : Classe de français et apprenants burundais.

	I	II	III
	Image	Unité linguistique en langue maternelle (Kirundi)	Unité linguistique en langue étrangère (français)
a		Indege	Avion
b		Urukwavu	Lapin
c		Inka	Vache

En guise d'exemple, entre le support visuel Ia. et l'élément linguistique III.a., l'élève ou l'apprenant établit un rapport direct, et, en principe non ambigu sans passer par la traduction.

Le professeur de langue étrangère n'a donc pas à recourir à la traduction en langue maternelle ou aux explications dans une langue étrangère que ses élèves ne maîtrisent peut-être pas encore. L'image y est pour grand chose elle sert a évoquer le signifié du signifiant. Par exemple l'élève réalise de lui-même que le signe linguistique « avion » est le signifiant du signifié que l'image sous ses yeux représente COSTE, D et FERENCZI,V. résument cette opération sous forme de schéma :



De même qu'une image conduit à la découverte du sens du signe linguistique en langue étrangère, de même un ensemble d'images préside à la réalisation du sens d'un énoncé tout entier ou même d'un texte. D'où la nécessité de recourir à l'image dans les leçons de compréhension de textes et de vocabulaire surtout dans les classes du cycle inférieur.

En effet, dans ces classes, les élèves ont tendance à tout traduire en langue maternelle. Notons aussi que des leçons d'expression écrite ou même orale sont également envisageables à partir d'une image ou de plusieurs images.

Néanmoins, il faut remarquer que cette fonction a des limites : c'est-à-dire que les expériences des apprenants doivent être équivalentes. Par exemple, « une vache » représentée doit être connue de tous les élèves.

3.2.2. Représentation d'une situation de communication

Précédemment, il était seulement question d'établir une correspondance aussi étroite que possible entre les données de l'expérience (supports visuels) et leur expression linguistique (signe linguistique).

Cette fois-ci, les connaissances acquises, et l'expérience commune aidant, la perception visuelle permet non seulement une acquisition linguistique mais elle permet aussi un enrichissement culturel.

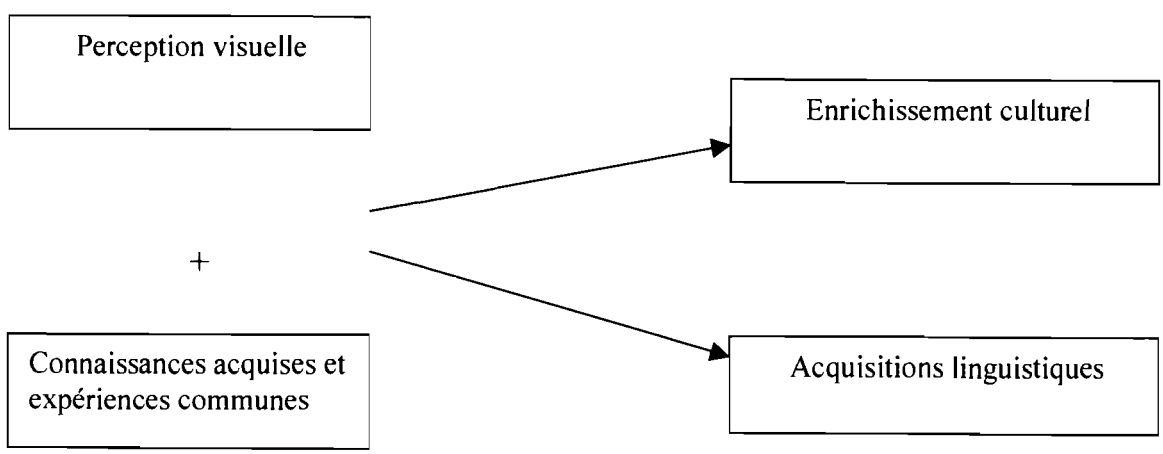
Exemple : Classe de français et apprenants burundais

	I	II	III	IV
	Image	Unités linguistiques en L.M (Kirundi)	Acquisitions linguistiques en L.E (Français)	Enrichissement culturel
a		Gutwara ibintu n'abantu	Transport des bien et des personnes	Alors qu'au Burundi le bétail donne la viande, le lait et les peaux, ailleurs (en France), il sert aussi de moyen de transport
b		Ubugeni	Mariage	Dans cette culture, le mariage est béni par le prêtre

Comme pour le cas précédent, l'élève ou l'apprenant établit un rapport de sens direct entre par exemple, I a et III a sans passer par II a. C'est-à-dire que l'apprenant découvre le sens de l'énoncé en observant l'image ou les images correspondantes. Mais cette fois-ci, l'élément nouveau est que cette acquisition linguistique est mise en situation. L'image n'est plus qu'une traduction, elle est aussi une mise en situation.

Ainsi, grâce à l'image, l'étude du vocabulaire ou même de textes entiers peut déboucher sur des informations d'ordre culturel, scientifique, etc.
Dire aux élèves d'observer une image ou une série d'images, leur demander de développer oralement ou par écrit le sens profond de cette image ou de ces images, cela contribue sensiblement à l'amélioration de l'expression orale et de l'expression écrite des élèves. La démarche méthodologique n'est pas complexe : il faut leur donner du temps suffisant d'observation, les aider à constituer eux-mêmes le récit tout en évitant de le faire à leur place.

Cette fonction se synthétise comme suit :



Encore une fois, il est indispensable d'indiquer que même à ce niveau, les objets représentés, les graphiques doivent être connus des élèves et les expériences partagées. Dans le cas contraire, cette représentation est vide de sens.

3.3. Fonctions didactiques du document sonore.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les documents sonores jouent un rôle de premier plan surtout lorsque la langue cible n'est pas la langue maternelle de l'enseignant. Ils permettent aux élèves de maîtriser l'intonation de la langue en question. En outre, ils favorisent l'appréhension des écarts entre la version sonore d'un texte et sa transcription visuelle. Aussi, les leçons de phonétique sont-elles bien réussies grâce aux audiocassettes.

3.3.1. Intonation

Qu'elle soit directement donnée ou reproduite à l'aide d'un enregistrement, la parole est la première manifestation de la langue. Alors que la langue est un système, la parole, elle, est sa concrétisation.

Quand les élèves écoutent la voix de leur professeur ou les voix authentiques d'une audiocassette, ils perçoivent, non pas un bruit mais une suite de sons modulés suivant certains schémas intonatifs.

Le Dictionnaire de linguistique de DUBOIS, J. et ses collaborateurs nous définit l'intonation en la comparant à l'accent :

> *« (...) les variations de hauteur du ton laryngien ne portent pas sur une syllabe mais sur une suite plus longue (suite de mots) et forment la courbe mélodique de la phrase »*(1).

---

(1). DUBOIS (Jean), Le Dictionnaire linguistique, P.268

Ces variations de hauteur sont utilisées pour véhiculer, en dehors de la simple énonciation, des informations complémentaires. Il y en a qui sont d'ailleurs reconnues par la grammaire. Il s'agit de l'interrogation dans des phrases interrogatives, de la colère ou la joie dans les phrases exclamatives, etc.

Exemples :

Il est venu. (Simple énonciation d'information)

Il est venu ? (Intonation montante)

En imitant des voix authentiques préalablement enregistrées, les élèves ressasseront plusieurs fois des intonations que leur proposera leur professeur. Dans un deuxième temps, il leur demandera de produire des énoncés de leur choix dans différentes situations de communication. Le rendement de ce genre d'exercice est très positif surtout que ces adolescents, prendront sans doute plaisir à se jauger aux voix authentiques.

L'apport du document sonore dans cet entraînement à la maîtrise des intonations de la langue étrangère dans diverses situations de communication est de taille car, séparée de sa transcription visuelle, le texte sonore présente un découpage fort différent de celui auquel nous habitue l'écriture.

3.3.2. Prononciation

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la prononciation est un autre défi. En effet, les langues sont des systèmes. Ces systèmes ne sont pas érigés de la même manière. De même, les règles de fonctionnement de ces systèmes ne sont pas identiques.

Ainsi par exemple, un jeune burundais qui apprend le français aura du pain sur la planche car il affrontera la prononciation des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

Il prononcera tout simplement [maRadi] à la place de [maladi], [miR] à la place de [mYR], ...car [I], [Y], ...ne sont pas admis en Kirundi.

La nasalisation, elle, sera pour lui une bête noire. Il dira systématiquement [mama] à la place de [mamɑ̃], [pɛ] à la place de [pɛ̃], car [ɑ̃], [ɛ̃], n'existent pas dans l'alphabet du Kirundi.

Ces interférences phoniques ne sauraient être levées que par l'écoute des voix authentiques à travers les documents sonores telles les audiocassettes surtout que la majorité des enseignants de français au Burundi ne sont pas des locuteurs natifs et que par conséquent ils ne peuvent pas s'ériger en modèles. Seul un bain linguistique est susceptible de pallier ces lacunes. C'est pour cela que la didactique des langues étrangères prône la promotion des documents authentiques en vue de pouvoir mettre les apprenants en immersion linguistique.

3.4. Fonctions didactiques du document vidéo.

Le document vidéo procède par imprégnation. Il propose et procure aux élèves des sensations, des sentiments, voire des émotions collectives qu'ils éprouveront le besoin d'exprimer juste après la projection.

Avec le document vidéo, toutes les compétences linguistiques peuvent être réalisées. LANCIER, T. dans son ouvrage Le Document vidéo dans une classe de langue, démontre en ces termes la variété des activités possibles avec le document vidéo :

> *« Les quatre aptitudes linguistiques à savoir la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite y sont tour à tour travaillées.*
> *Certaines de ces activités convoquent plusieurs de ces aptitudes en même temps et, surtout, nous serions tentés d'y ajouter, une cinquième aptitude, l'attention* visuelle ».[1]

Ainsi, le document vidéo permet d'éveiller la curiosité des élèves et de soutenir leur intérêt. En outre, il améliore les rapports entre l'enseignant et ses élèves et fait sortir la pédagogie du verbalisme.

---

(1) LANCIEN (Thierry), op. cit. p.11.

Dans son ouvrage la vidéo en classe de langue, COMPTE, C. distingue 3 fonctions didactiques du document vidéo. Il s'agit de *« la fonction illustrative, la fonction déclencheur et la fonction moteur »* [1]

3.4.1. Fonction illustrative

Le document vidéo fournit des illustrations d'acte de parole. A titre exemplatif, à travers des situations de communication comme les salutations et les niveaux de langue, le document vidéo rend explicites certaines structures de la langue étrangère ainsi que les aspects socio-culturels du peuple dont on apprend la langue.

Pour le cas du français, les élèves s'imprègneront plutôt facilement des formules de salutation s'ils visualisent des actes de parole mettant en scène lesdites formules. C'est là qu'ils prendront connaissance, de façon quasi-automatique, des formules recommandées entre jeunes et adultes, entre hommes, et femmes, entre égaux, etc. Aussi, ils découvriront par eux-mêmes les aspects et la portée socio-culturels de ces formules de salutation.

Des jeux de rôle sont par la suite organisés à l'endroit des élèves en vue de mettre en pratique ce qu'ils ont visualisé. Cela leur permet non seulement de développer leurs performances en matière d'expression orale mais aussi assure le renforcement de l'acquisition des aspects socio-culturels du pays dont ils apprennent la langue.

---

(1) COMPTE (Carmen), La vidéo en classe de langue, Hachette, Paris, 1993 pp.30-32.

3.4.2. La Fonction déclencheur

La fonction de déclencheur fait du document vidéo une source d'analyse et d'activités dont il est le centre. La visualisation d'un document vidéo procure chez les élèves des sensations et des sentiments autour de ce qu'ils viennent d'observer.

Le professeur est alors appelé à en profiter pour demander à ses élèves de faire un commentaire, oralement ou par écrit, de ce qu'ils viennent de visualiser. Cela contribue efficacement à l'amélioration de l'expression orale et écrite des élèves à partir de l'analyse des documents vidéo.

3.4.3. La Fonction de moteur

Cette fonction consiste à utiliser le document vidéo en dehors de l'apprentissage. On s'en sert essentiellement comme moteur d'un travail ou d'une activité sur l'un ou l'autre thème.

Après la visualisation du document vidéo, contrairement au cas précédent, ici le professeur propose à ses élèves des activités qui demandent une gymnastique d'esprit. Il leur propose un thème ou un sujet de discussion à développer, toujours oralement ou par écrit, en comparaison avec ce qu'ils ont visualisé.

Cet exercice permet aux élèves de développer leurs capacités d'expression orale et écrite en procédant par comparaison.

3.5. L'Approche multimédia

Aucun médium ne paraît être en mesure à lui seul de résoudre les problèmes réels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cela se comprend aisément lorsqu'on tient compte des diverses dimensions de la langue considérée dans son existence de communication sociale.
Aujourd'hui, face à la panoplie des médias auxquels ils font face, les didacticiens des langues étrangères privilégient une approche dite « multimédia ». MARGERIE, C. et PORCHER, L. la définit en ces termes :

> *« C'est une démarche qui associe entre eux plusieurs média différents. Plusieurs combinaisons sont évidemment possibles. »* (1)

A dire vrai, il n'existe donc pas de moyens ou d'appareils audiovisuels polyvalents, chacun a sa spécificité et son domaine privilégié.

Dans cette même perspective, BEACCO, J.C. dans son article intitulé, « La méthode circulante et les méthodologies constituées » paru dans la revue. Le Français dans le Monde, n'y va pas par quatre chemins. Il dit ceci :

---

(1) MARGERIE (Charles de) & PORCHER (Louis) op.cit. p.13.

« A n'en pas douter le métissage des méthodologies en cette époque (...), pourrait constituer une réponse adéquate à la demande éducative, partout où elle relève d'un calcul effectif qui conduit à des tactiques d'enseignement élaborées en fonction des paramètres pertinents d'une situation éducative » [1]

Néanmoins, pour que cette approche aboutisse à des résultats escomptés, un certain nombre de conditions doivent être remplies.

S'il s'agit par exemple de répéter un énoncé plusieurs fois pour que l'apprenant en soit imprégné, un médium sonore, de préférence une audiocassette est le plus adapté comparativement au médium vidéo. Cela étant, les spécificités de chaque matériel définissent donc ses potentialités pédagogiques particulières. Il faut donc éviter d'abuser de cette approche en usant des combinaisons inopportunes et fantaisistes.

Pour que cette approche soit véritablement féconde, elle se doit également de couvrir l'essentiel des aspects de la communication langagière c'est-à-dire l'oral et l'écrit.

La langue est une pratique sociale, exercée en un lieu et en un moment donné, par des interlocuteurs définis. La réalisation des différents médias audio-visuels doit tenir compte de tous ces facteurs.

---

(1) BEACCO (Jean Claude), « La méthode circulante et les méthodologies constituées » in Le Français dans le Monde, numéro spécial, Janvier, 1995, p. 43.

3.6. Principes d'un enseignement audiovisuel

Enseigner le français langue vivante et étrangère, c'est apprendre aux élèves (ou aux apprenants) à communiquer en français. Et pour gagner ce pari, on doit fournir beaucoup d'efforts.

Les moyens d'enseignement audiovisuels se révèlent très efficaces certes, mais leur rôle *« doit être défini en fonction d'un certain nombre d'objectifs et de principes »* (1)

- La langue est un instrument de communication qui, dans ses réalisations, comporte de multiples variantes. Par conséquent, l'enseignement audiovisuel doit permettre l'acquisition d'une langue usuelle ; c'est pour cela que l'accent doit être mis sur le français parlé.
- L'enseignement audiovisuel veille au respect des situations de communication. Il importe donc de ne pas séparer les énoncés linguistiques de leurs conditions normales de production et d'emploi.
- L'enseignement audiovisuel se doit de comprendre que la communication linguistique est un tout où interviennent des éléments verbaux (la parole) certes, mais que d'autres facteurs (images, dessins, gesticulations, signes, graphiques,...) entrent aussi en jeu dans la mesure où ils sont porteurs d'une signification.
- La traduction en langue maternelle est à bannir. L'enseignement audiovisuel s'attache à créer, pour l'apprenant, un bain linguistique. C'est sous cette condition que le recours à la traduction en langue maternelle devient inutile.

---

(1) COSTE (Daniel) & FERENCZI (Victor), op. cit. p. 136.

CONCLUSION

A travers ce chapitre, nous nous rendons compte que la technologie moderne met au service de la didactique des langues étrangères une gamme de moyens audiovisuels.

Nous venons d'en faire une description technique et critique. Cela nous a permis d'embrayer sur leurs fonctions didactiques dans différentes classes de français.

Avec des exemples de leçons à l'appui, nous avons démontré méthodiquement que chaque moyen audiovisuel a son originalité et sa spécificité qui lui permettent d'être le mieux indiqué dans l'un ou l'autre type de leçon.

Nous avons également essayé de fournir aux enseignants la démarche méthodologique adéquate en vue de rentabiliser différents moyens audiovisuels dans différentes leçons.

Nous aurions été incomplet si nous n'avions pas signalé l'intérêt pédagogique de leur combinaison ainsi que les principes qui président à leur succès.

Nous allons maintenant passer à la deuxième partie qui consacrée à l'enquête que nous avons effectuée auprès des enseignants de français.

II^{ème} PARTIE : ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS

Dans cette dernière partie de notre travail, nous décrivons d'abord le parcours qui nous a permis l'obtention des données d'information ; ensuite nous passerons à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Ceux-ci nous permettront alors de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de cette recherche.

CHAPITRE IV : METHODES DE RECHERCHE

4.1. Instruments de recherche

Il existe plusieurs méthodes de recueil d'informations. A ce sujet, DE KETELE, J.M. ROEGIERS, X. nous apprennent que les principales méthodes sont au nombre de quatre à savoir *« la pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et à l'étude des documents »* (1)

Il est inutile de chercher à les classer par ordre de mérite car le génie réside, pour le chercheur, dans le choix d'une méthode en fonction du thème de recherche, de la population à la quelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. Ainsi nous avons opté pour l'analyse du contenu documentaire, l'entretien et le questionnaire écrit.

---

(1) DE KETELE (Jean-Marie) & ROEGIERS (Xavier) , Méthodologie du recueil d'informations, de Boeck-Weswael, s.a. Bruxelles, 1993 p. 16

4.1.1. Analyse du contenu documentaire

Dans le souci d'éviter de nous emmurer dans nos propres représentations, nous avons eu, comme nous le conseille à juste titre Omar OKTOUF, *« à répertorier et à consulter des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles sur le sujet de la recherche »* [1]

Il s'agissait d'identifier, de rassembler et de consulter tous les documents susceptibles de nous fournir de plus amples informations sur l'enseignement du français par les moyens audiovisuels. D'autres documents tel les manuels scolaires – les livres des élèves et les guides méthodologiques des enseignants de français – ont attiré notre attention à ce niveau.

4.1.2. Entretien

Les informations obtenues par analyse du contenu documentaire ont été enrichies par une série d'entretiens menés auprès des personnes qui suivent au quotidien l'enseignement du français au Burundi.

Des visites ont été organisées dans quelques écoles secondaires de la municipalité de Bujumbura et de l'intérieur du pays. Là, les entretiens avec les Préfets des Etudes et les enseignants de français ont porté essentiellement sur la méthodologie d'enseignement du français dans leurs écoles ainsi que sur les outils didactiques dont ils font usage au cycle inférieur.

Nous ne nous sommes pas arrêté là car dans la même perspective, nous nous sommes rendu au BEPES où nous avons eu des entretiens avec les Conseillers pédagogiques des sections français et Médias. Ces entretiens nous ont permis de prendre connaissance de l'état actuel du BEPES en matière des programmes de français en vigueur, des outils didactiques en usage ainsi que du suivi y réservé.

---

(1) OKTOUF(Omar), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique P.V. du Québec, 1987, p. 107

D'autres données statistiques tel le nombre d'écoles secondaires publiques et privées de la municipalité de Bujumbura ainsi que l'effectif d'enseignants de français y affectés nous ont été livrées par le chef du personnel de la Direction Provinciale de l'Enseignement en Mairie de Bujumbura.

4.1.3. Questionnaire

Le questionnaire est un instrument de recherche ayant pour base une communication écrite entre le chercheur et l'informateur.

Plusieurs raisons nous ont poussé à opter pour cet instrument de recherche :

- Le niveau d'instruction de notre population d'enquête : les enseignants savent lire et écrire en français ; ils peuvent donc décoder et comprendre le message écrit.

- La disponibilité des informateurs : lorsqu'ils sont au service, les enseignants sont toujours trop occupés. Ils sont soit en train de dispenser des leçons, soit en train de corriger des copies. Le questionnaire est donc un instrument de recherche qui cadre bien avec leur emploi du temps

- La taille de l'échantillon et de son emplacement : les informateurs, même dispersés et en nombre relativement élevé ont été joints grâce au questionnaire.

- Facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs : il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

Nous le disions plus haut (Cf 4.1.), il importe peu de chercher à hiérarchiser les méthodes de recueil d'informations. Si nous avons, par la suite, opté pour le questionnaire, ce n'est pas parce qu'il est exempt d'inconvénients mais c'est plutôt pour des raisons d'opérationnalité et de commodité. DAVAL,R. recommande le questionnaire car, d'après lui,

« La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'enquêté. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions »[1]

Cependant, les détracteurs du questionnaire l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude et d'influencer l'informateur. A ce propos, DE LANDESHEERE, G. n'hésite pas à le qualifier de second ordre par rapport à l'interview.

« Fréquemment (...) les questions sont posées en fonction de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation (...), les sujets donnent à leur tour une opinion tout aussi entachée de subjectivisme » [2]

On serait tenté de croire que l'interview est la meilleure méthode de recueil d'informations mais Roger MUCCHIELLI rétorque qu'à son tour « *l'interview oblige le répondant à tâtonner et quelque fois il risque de s'égarer sur des considérations inutiles »*[3]

---

(1) DAVAL (R), Traité de psychologie sociale, P.V.F., Paris, 1967 p.190.

(2) DELANDESHEERE(G), Introduction à la Recherche en Education, Ed. Georges phone, Liège, 1982, p.75

(3) MUCCHIELLI (R), Le Questionnaire dans l'enquête psychosociale ; connaissance du problème, E.S.F, 1953. pp 36-37.

Donc, nous pensons que le questionnaire, bien que critiqué pour ses points faibles, garde tout de même son importance. Georges De LANSHEERE le soutient en ces termes :

> *« Bien que le questionnaire soit l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science expérimentale, reconnaissons que jusqu'à ce que la science expérimentale nous permette de nous passer des jugements humains ou éloigne de notre esprit l'intérêt des événements unique, ce fantasme enfant de la science, si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable. »*[1]

En fin de compte, nous sommes d'avis avec Georges DE LANDSHEERE qui invite les chercheurs à prendre conscience des défauts et des limites du questionnaire pour agir en conséquence, et qui, en même temps, reconnaît son efficacité en tant qu'instrument de recherche sans conteste.

4.2. La pré-enquête

Après nous être imprégné du contenu documentaire au sujet de l'enseignement du français par les moyens audiovisuels et après avoir mené des entretiens avec quelques enseignants de français, nous avons organisé une pré-enquête à l'aide d'un questionnaire écrit.

---

(1) De LANSHEERE (Georges), op. cit. P. 180.

Nous tenons à préciser avec CHEVRY (G.R.) que les principaux buts de la pré-enquête sont :

- *« éprouver le questionnaire : voir s'il a été bien construit et si les items sont compréhensibles et adaptés*
- *tester les hypothèses*
- *définir la population d'enquête »*[1]

Cela étant, la pré-enquête dans un travail scientifique revêt une importance capitale. PINTON, R et GRAWITZA, M l'expriment en ces propos

> *« Il convient d'insister sur la pré-enquête approfondie, c'est-à-dire un essai d'enquête sur questionnaire et de mieux rendre compte des difficultés »* [2]

4.2.1. Déroulement de la pré-enquête

Notre pré-enquête s'est déroulée au cours du mois de Novembre 2004. Nous l'avons effectuée auprès de 10 enseignants de français répartis dans 5 établissements scolaires (2 écoles publiques de la Mairie, 2 écoles publiques de l'intérieur du pays et une école privée de la Mairie).

---

(1) CHEVRY (GR.), Pratique des enquêtes statistiques, P.U.F, Paris, 1962 p. 13.

(2) PINTON (R) & GRAWITZ (M), Méthodes des sciences sociales, T.2 Dalloz, Paris, 1964 p. 819.

Tableau n°1 : Répartition de la population de pré-enquête

ETABLISSEMENT	NOMBRE
1. Lycée de l'Humanité	2
2. Lycée du Saint-Esprit	2
3. Lycée Municipal de Rohero	2
4. Lycée de Buhonga	2
5. Lycée de Musema	2
TOTAL	**10**

Le dépouillement et l'analyse des résultats de la pré-enquête nous ont fait découvrir ce qui suit :

1. Certains items ont été identifiés comme superfétatoires au moment où d'autres étaient mal formulés.
2. Certains items, partant certains thèmes, tel qu'ils étaient construits, ne permettaient pas de vérifier les hypothèses
3. Du point de vue de la méthodologie d'enseignement du français et des outils didactiques en usage, il n'y a pas de différence entre les écoles de Bujumbura et celles de l'intérieur du pays.

Finalement, sur base de ce qui précède, nous avons décidé d'entreprendre les actions suivantes :

1. Suppression des items et thèmes jugés superflus
2. Reformulation des items et thèmes mal construits
3. Définition de la population d'enquête et circonscription du lieu d'enquête. (Enseignants de français au cycle inférieur des écoles publiques de la municipalité de Bujumbura)

4.2.2. Détermination de la population d'enquête et circonscription du lieu d'enquête

- Population d'enquête

Notre recherche devait concerner tous les partenaires impliqués dans le domaine de l'enseignement du français, c'est-à-dire les élèves, les préfets des études, les enseignants de français, les inspecteurs de français,... car en principe, d'après MUCCHIELLI, (R), l'univers de l'enquête est *« l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête »* [1] .

Nous avons finalement opté pour les enseignants de français comme notre population d'enquête car ce sont eux qui vivent au quotidien la didactique du français.

---

(1) MUCCHIELLI, Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, connaissance du problème, E.S.F. 1953. P.17

Notons que nous avons ciblé les enseignants de français du secteur public laissant de côté ceux du secteur privé. Cela a été dicté par le fait que, sauf exception, les enseignants des écoles privées y exercent en tant que professeurs vacataires tout en exerçant dans les écoles publiques en tant que professeurs à temps plein. D'une manière ou d'une autre, ils font partie de notre population d'enquête. Cela est d'autant plus vrai qu'elles sont peu nombreuses les écoles privées ayant des enseignants qui exercent à temps plein.

- Lieu d'enquête

La taille de notre travail, l'insuffisance des moyens financiers, l'insécurité encore persistante dans certaines régions et sur quelques axes routiers du pays ainsi que le délai qui nous était imparti, tels sont les principaux handicaps qui nous ont empêché d'étendre notre recherche sur toute l'étendue du pays comme nous l'avions souhaité.

C'est pour cela que nous avons cristallisé notre enquête dans les écoles publiques de la municipalité de Bujumbura. D'ailleurs, les résultats de la pré-enquête ont attesté que du point de vue de la méthodologie d'enseignement et des outils didactiques en usage, il n'y avait pas de nette différence entre les écoles de Bujumbura et celles de l'intérieur du pays.

Après la détermination de la population d'enquête et la circonscription du terrain d'enquête, nous nous sommes rendu à la Direction Provinciale de l'Enseignement en Mairie de Bujumbura.

L'entretien que nous avons fait avec le Chef du Personnel nous a permis de savoir que 31 écoles secondaires publiques sont implantées à Bujumbura et que près de 130 enseignants de français y sont affectés. Les écoles qui n'ont pas de cycle inférieur comme le Lycée Scheppers de Nyakabiga et l'ETS Kamenge ne nous ont pas intéressé de même que les professeurs du cycle supérieur.

TABLEAU N° 2 : REPARTITION GLOBALE DE LA POPULATION D'ENQUETE ET DE L'ECHANTILLON

ETABLISSEMENT	POPULATION DE L'ENQUETE	ECHANTILLON
1.Lycée Gisenyi	4	-
2. Lycée Notre Dame Rohero	5	2
3. Lycée Lac Tanganyika	7	5
4. Lycée Notre Dame Vugizo	6	3
5. Lycée Ngagara	3	2
6. Lycée S^{t} Esprit	7	5
7. Lycée Ste Famille de Kinama	2	-
8. Lycée Comibu Buyenzi	3	3
9. Lycée Pédagogique Ngagara	3	1
10. Petit séminaire Kanyosha	3	2
11. Lycée Municipal Musaga	5	-

12. Lycée Municipal Rohero	4	2
13. Collège Municipal Ntahangwa	3	-
14. Lycée Municipal Bwiza	4	-
15. Collège Municipal Buterere	4	-
16. Lycée Municipal Kamenge	5	-
17. Lycée Municipal Kibenga	5	-
18. Lycée Municipal Cibitoke	4	-
19. Lycée Municipal Gikungu	4	2
20. Collège Municipal Kinama	3	-
21. Collège Municipal Ngagara	4	-
22. Collège Municipal Nyakabiga	3	-
23. Collège Municipal Mutanga	4	-
24. Lycée Municipal Ruziba	4	-
25. Collège Municipal Kanyosha	3	-
26. Lycée Municipal Gihosha	4	1
27. Collège Public Ngagara	4	-
28. Lycée de la Convivialité de Kanyosha	4	3
TOTAL…….	**117**	**31**

4.2.3. Choix de l'échantillon

Notre population d'enquête était constituée des enseignants de français répartis dans les cycles inférieurs des établissements scolaires.

N'étant pas à même de toucher toute la population d'enquête, nous avons jugé bon de la réduire dans les limites reconnues scientifiquement. Nous avons dû échantillonner notre population d'enquête.

Echantillonner, dit MUCCHIELLI, R.

« C'est limiter l'enquête à un nombre de personnes (1/10 ou 1/20, 1/2000 etc) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête telle qu'elle a été définie antérieurement » (1)

Ainsi, comme l'indique la 3è rubrique du tableau n°2, nous avons retenu 31 enseignants de français sur 117 soit 26,4% répartis dans 12 établissements sur 28 soit 42,9 %. Compte tenu de ces pourcentages, nous pensons que cet échantillon est largement représentatif.

---

(1) MUCCHELLI (R) op. cit. p.117

D'ailleurs, dans son ouvrage L'enquête par questionnaire, JAVEAU, C. nous tranquillise en ces termes :

« Un échantillon de 1/10 ou de 1/20 de la population parente quand il est tiré au hasard est suffisamment représentatif » [1].

4.3. L'enquête proprement dite

4.3.1 Déroulement

Après la pré-enquête qui nous a permis de réviser certains aspects de notre questionnaire, nous sommes passé à la vitesse supérieure en organisant l'enquête proprement dite. Nous visions toutes les informations susceptibles de nous permettre de confirmer, d'infirmer ou de nuancer nos hypothèses.

Notre enquête s'est déroulée au cours des mois de janvier et de février 2005. La distribution du questionnaire s'est faite sans problèmes majeurs. En effet, nous nous rendions nous même dans les écoles, après des entretiens avec les enseignants concernés, nous leur donnions, main à main le questionnaire. A cet égard, nombreux sont les préfets des études qui ont accepté de nous mettre en contact avec les professeurs de français de leurs écoles.

---

(1) JAVEAU (C), L'enquête par questionnaire, E.V.B, Bruxelles, 1972 p.32.

4.3.2. Problèmes rencontrés

Dans la distribution du questionnaire comme dans sa récolte, le problème majeur auquel nous nous sommes heurté au cours de notre enquête est surtout d'ordre financier. Les établissements dans lesquels nous devrions nous rendre ne sont pas du tout proches les uns des autres. De surcroît la situation de la plupart d'entre eux est incompatible avec le circuit normal des bus. Nous devrions donc effectuer des montées et des descentes dans un même quartier ou d'un quartier à un autre à pieds.

En effet, la récolte du questionnaire a été particulièrement pénible car nombre d'enseignants manquaient au rendez-vous deux ou même trois fois de suite. Mais nous avons persévéré et patienté jusqu'à obtenir 27 questionnaires sur les 31 qui avaient été distribués.

4.3.3 Dépouillement

JAVEAU, C. indique que *« dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses »*[1]

Notre questionnaire comprend 3 thèmes. Il s'agit de :

1. Matériel didactique dans les classes de français au Burundi
2. Méthodologie d'enseignement/Apprentissage du français au Burundi
3. Promotion de l'audiovisuel dans l'enseignement du français au Burundi.

---

(1).JAVEAU (C.), op. Cit. P.32

A l'intérieur de chaque thème, il y a un certain nombre d'items et au total nous en dénombrons 14. Le dernier a été ménagé en vue de donner aux enseignants l'opportunité de pouvoir formuler des observations et avancer des propositions propices au renforcement de l'enseignement du français par les moyens audiovisuels.

Après le groupement des réponses pour pouvoir obtenir *« ces résultats intéressants »*[1] dont parle JAVEAU.C., nous avons procédé d'abord par une analyse quantitative et ensuite par une analyse qualitative.

L'analyse quantitative nous a permis de présenter les réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans des tableaux. Ces derniers permettent d'identifier la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage des enquêtés qui l'ont avancé.

Quant à l'analyse qualitative, en d'autres termes, il s'agit de l'interprétation des résultats sous forme de tableaux.

(1) JAVEAU (C) , op. Cit. P. 32

TABLEAU N° 3 REPARTITION DES THEMES ET ITEMS

THEMES	ITEMS	INDICATEURS
I. MATERIEL DIDACTIQUE DANS LES CLASSES DE FRANCAIS AU BURUNDI	1. Matériel didactique disponible	a.Les cassettes sonores b. Les cassettes vidéo c. Un poste de radio-cassettes d. Un magnétophone e. Un magnétoscope f. Un lecteur de CD et/ou de DVD i. Un projecteur de diapositives j. Les livres
	2. Matériel didactique en usage	a. Les cassettes sonores b. Les cassettes vidéo c. Un poste de radio-cassettes d. Un magnétoscope e. Un lecteur de CD et/ou de DVD f. Un projecteur de diapositives j. Les livres.

THEMES	ITEMS	INDICATEURS
II. METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNE-MENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI	1. Supports didactiques en usage dans les leçons de compréhension de textes	a. Le texte imprimé seulement b. Le texte imprimé accompagné d'images c. Dessins et schémas mis au tableau par le professeur pour illustrer le texte d. Autres.
	2. Types de leçons favorables à l'image comme outil didactique	a. Leçon d'expression écrite b. Leçon de compréhension de texte c. Leçon de compréhension à l'audition d. Leçon d'expression orale e Autres.
	3. Types de leçons favorables au document sonore	a. Leçon d'expression écrite (Ex : Rédaction) b. Leçon d'expression orale (Ex : Etude d'une chanson, récitation de poèmes,...) c. Leçon de grammaire d. Leçon de conjugaison e. Leçon d'orthographe

THEMES	ITEMS	INDICATEURS
	4 Remèdes pour les lacunes des élèves en matière de prononciation	a. Utiliser des cassettes sonores et/ ou vidéo avec des locuteurs français natifs b. Leur servir de modèle c. Leur demander d'écouter souvent les stations d'émission étrangères comme la Radio France Internationale d. Pas de remède possible
	5 Fréquence de recours aux documents vidéo dans les classes de français.	a. Souvent b. Quelques fois c. Rarement d. Jamais.
	6. Portée de l'audiovisuel dans les classes de français	a. Les dernières séances du jour pour détendre les élèves b. Les activités parascolaires comme les clubs de théâtre, de danse, de langues, etc c. Les leçons proprement dites d. Autres

THEMES	ITEMS	INDICATEURS
III. PROMOTION DE L'AUDIO-VISUEL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURUNDI	1. Le BEPES fournit- il les moyens d'enseignement audio-visuels ?	a. Plusieurs fois b. Quelques fois c. Une fois d. Jamais.
	2. Avez- vous déjà participé aux ateliers de formation et de recyclage sur l'enseignement du français par l'audio-visuel ?	a. Plusieurs fois b. Quelques fois c. Une fois d. Jamais
	3.Que contiennent le programme et les manuels de français à propos de l'audio-visuel ?	a. Ils sont muets à ce propos b. Ils proposent quelque chose.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, il ressort que les méthodes de recueil d'informations auxquelles nous avons fait recours, ont été indéniablement bénéfiques. En effet, il était hasardeux de nous lancer dans l'exploitation d'un terrain avant de le débroussailler. Ainsi, l'analyse des documents qui traitent de notre sujet nous a permis de maîtriser ses contours. A elle seule, cette théorie ne pouvait pas nous permettre de tirer des conclusions fiables. C'est pour cette raison que nous nous sommes retrouvé dans l'obligation de nous entretenir avec les personnes qui suivent au quotidien la didactique du français. Nous sommes alors parti de la théorie acquise et de ces entretiens pour élaborer un questionnaire d'enquête.

L'enquête, elle même précédée d'une pré-enquête s'est découlée sur fond d'embûches certes, mais les informations qu'elle nous a permis d'obtenir ont été indéniablement déterminantes.

Dans le dernier chapitre, nous allons procéder à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats de l'enquête. Dans cette rubrique, nous mettons en avant les chiffres et les interprétons minutieusement en vue de confirmer, d'infirmer ou même de nuancer nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE V. : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

5.0. Introduction

L'enquête que nous avons organisée et réalisée a débouché sur des résultats.

Au cours de ce dernier chapitre, dans un premier moment, nous présentons ces résultats que l'enquête nous a permis d'obtenir. Dans un deuxième moment, nous les analysons et les interprétons. En vue de mener efficacement cette réflexion, nous avons jugé bon de procéder par des tableaux.

Etant donné que notre questionnaire d'enquête était constitué de 3 thèmes à l'intérieur desquels se trouvait un certain nombre d'items (Cf. TABLEAU N° 4.), notre interprétation suivra également ce cheminement. A chaque item correspond un tableau. Ce tableau est suivi par un commentaire des chiffres qu'il contient. L'analyse et l'interprétation de chaque item sont suivies par une synthèse partielle. La synthèse globale, quant à elle, interviendra après l'analyse et l'interprétation de tous les items d'un thème tout entier.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il sied de présenter à nos lecteurs l'identification de notre échantillon.

TABLEAU N° 4 : IDENTIFICATION DE L'ECHANTILLON

NIVEAU, PROFIL DE FORMATION ET ANCIENNETE		EFFECTIFS	POURCENTAGE (%)
Niveau de formation	Niveau universitaire	25	92,6
	Niveau non-universitaire	2	7,4
TOTAL		27	100
Profil de formation	Approprié	21	77,8
	Non approprié	6	22,2
TOTAL		27	100
Ancienneté	1 à 4 ans	14	51,9
	5 à 9 ans	8	29,6
	10 ans et plus	5	18,5
TOTAL		27	100

Notre population d'échantillon comprend 27 enseignants dont 92,6% ont un niveau de formation universitaire.

Concernant le profil de formation, seuls 77,8% de nos enquêtés ont une formation compatible avec le métier d'enseignant de français. Les autres (22,2%) sont des D7, des licenciés en L.L.A, des historiens, etc.

Quant à l'ancienneté dans la profession d'enseignant, 51,9% des enseignants qui ont fait l'objet de notre enquête ont une ancienneté qui va de 1 à 4 ans tandis que 29,6% ont une ancienneté comprise entre 5 et 9 ans. Les 18,5% qui restent, eux, ont déjà soufflé au moins dix bougies dans l'exercice de ce métier.

Notez que, les variables de niveau et de profil de formation, d'ancienneté dans le métier n'ont pas d'impact notoire sur les réponses proposées par les enquêtés. Cependant, elles peuvent nous aider à expliquer ou même à contrarier certaines positions des enseignants par rapport à l'un ou l'autre item.

5.1. Matériel didactique dans les classes de français au Burundi

5.1.1. Matériel didactique disponible

Q.3. Votre école, dispose-t-elle du matériel didactique suivant en faveur de l'enseignement du français ?

INDICATEURS	REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE(%)
a. les cassettes sonores	Oui	2	7,4
	Non	25	92,6
b. Les cassettes vidéo	Oui	2	7,4
	Non	25	92,6
c. Un poste de radio – cassettes	Oui	6	22,2
	Non	21	77,8
d. Un magnétophone	Oui	3	11,1
	Non	24	88,9
e. Un magnétoscope	Oui	3	11,1
	Non	24	88,9
f. Un lecteur de C.D. et/ou de D.V.D.	Oui	0	0
	Non	27	100
g. Un projecteur de diapositives	Oui	2	7,4
	Non	25	92,6
h. Les livres	Oui	27	100
	Non	0	0

92,6% des enseignants constituant notre échantillon contre seulement 7,4% affirment que les cassettes sonores comme supports didactiques sont absentes au sein des écoles dans lesquelles ils exercent. Les chiffres qui précèdent restent valables pour les cassettes vidéo.

Quant au poste de radio-cassettes censé en principe aller de pair avec les cassettes sonores, seuls 22,2% des enquêtés disent que leurs écoles en possèdent. Par contre, 77,8% le déclarent absent dans leurs établissements.

Le support des cassettes vidéo-le magnétoscope – est d'une rareté aussi notoire car 88,9% des enseignants interrogés attestent que celui-ci est absent dans leurs écoles.

Le lecteur de CD et/ou D.V.D, lui, est totalement absent dans le paysage pédagogique burundais. En effet, tous les enseignants constituant la population de notre échantillon (100%) nient l'existence de ce support sonore et/ou vidéo dans leurs écoles.

Le projecteur de diapositives n'est pas non plus très répandu dans la plupart des écoles secondaires puisque 92,6% de nos enquêtés contre seulement 7,4% dénoncent son absence.

Les livres, sont des supports didactiques disponibles dans toutes les écoles secondaires. C'est ce qu'affirment tous nos enquêtés (100%).

5.1.2. Matériel didactique en usage

Q.4. Parmi les moyens d'enseignement suivants, précisez celui (ceux) au(x) quel(s) vous faites recours au cours de vos leçons de français.

INDICATEURS	REPONSES	FREQUENCE	POURCENTAGE(%)
a. les cassettes sonores	Oui	1	3,8
	Non	26	96,2
b. Les cassettes vidéo	Oui	1	3,8
	Non	26	96,2
c. Un poste de radio – cassettes	Oui	1	3,8
	Non	26	96,2
d. Un magnétophone	Oui	0	0
	Non	27	100
e. Un magnétoscope	Oui	1	3,8
	Non	26	96,2
f. Un lecteur de C.D. et/ou de D.V.D.	Oui	0	0
	Non	27	100
g. Un projecteur de diapositives	Oui	0	0
	Non	27	100
h. Les livres	Oui	27	100
	Non	0	0

96,2 % de l'échantillon de notre population d'enquête contre 3,8% ne font jamais recours aux cassettes sonores pendant leurs leçons de français.

Cependant 7,4% de nos enquêtés ont précédemment indiqué que leurs écoles sont dotées de cassettes sonores. Donc, sur 7,4% d'enseignants qui possèdent des cassettes sonores, seuls 3,8% les exploitent. C'est-à-dire que 3,6% n'en utilisent pas alors que leurs écoles en possèdent.

Nous pensons qu'il manque à ces enseignants ou bien la motivation, ou bien la maîtrise de la conduite à tenir dans la préparation et le déroulement de leçons appelant ce genre de support didactique.

Quant aux cassettes vidéo, seuls 3,8% de nos enquêtés en tirent profit pédagogique. Le reste des enseignants interrogés c'est-à-dire 96,2% affirment qu'ils ne les utilisent pas du tout dans leurs enseignements.

Paradoxalement, comme pour le cas précédent, 3,6% des enseignants qui ont été interrogés ne les utilisent pas au moment où ils étaient à 7,4% ceux qui déclaraient que leurs établissements en sont dotés.

Nous croyons qu'ils ne maîtrisent pas la méthodologie audiovisuelle et que, par conséquent, ils les utilisent à des fins autres que pédagogiques ou ne les utilisent pas du tout.

A travers le même tableau, il transparaît que la majorité des enseignants c'est-à-dire 96,2% avouent ne pas faire usage des postes de radio-cassettes quand ils dispensent leurs leçons de français. Or, 22,2% des mêmes enseignants avaient déclaré ce matériel disponible dans leurs écoles. En d'autres termes, 18,4% des enseignants n'utilisent pas les postes de radio-cassettes dans leurs leçons alors qu'ils sont à portée de leurs mains.

Nous pensons que ce manque d'intérêt affiché pour les postes de radio-cassettes par les enseignants dans leurs leçons de français est dû au manque d'information suffisante à propos de son efficacité pédagogique, quand ils sont associés aux cassettes sonores. Nous nous gardons aussi de passer sous silence l'insuffisance des cassettes sonores disponibles dans les écoles. Aussi, il n'est pas exclu que ces postes de radio soient exploités à des fins non pédagogiques.

D'après tous nos enquêtés (100%), le magnétophone, le lecteur de CD et/ou de D.V.D. ainsi que le projecteur de diapositives sont totalement absents dans les classes de français. Bien entendu, le lecteur de CD ou de D.V.D. ainsi que le projecteur de diapositives ne sauraient être présents dans les classes de français au moment où ils sont absents dans les écoles. (Cf. Tableau précédent).

Par contre, nous ne comprenons pas pourquoi le magnétophone est absent dans les classes de français alors que 11,1% des enseignants l'avaient déclaré disponible dans leurs écoles. A cet égard, les arguments de manque de motivation et d'information en rapport avec l'apport de ce matériel dans les leçons de français tiendraient toujours debout.

Le magnétoscope qui avait été déclaré disponible dans les écoles par 11,1%des enquêtés n'est présent dans les classes de français qu'à raison de 3,8% seulement . Ici, nous ne doutons pas que pour le reste (7,3%) ce matériel soit exploité à des fins de détente.

Les livres sont cependant, les moyens d'enseignement les plus utilisés dans les écoles car tous nos enquêtés (100%) affirment y faire recours au cours de leurs leçons de français.

Synthèse partielle

A travers cette question nous cherchions à établir un état des lieux en matière du matériel didactique audiovisuel disponible dans les écoles secondaires. Le constat a été que celui-ci est loin d'être suffisant.
En effet, les moyens d'enseignement audiovisuels (les cassettes sonores et vidéo, les magnétophones, les magnétoscopes,...) sont très peu nombreux dans les écoles secondaires au moment où le livre demeure le support didactique le plus disponible.

Aussi, faut-il remarquer une dissonance entre certains outils d'enseignement audiovisuels et leurs supports habituels.

Ex : - poste de radio-cassettes (22,2%) et les cassettes sonores (7,4%)
- magnétophone (11,1%) et les cassettes vidéo (7,4%).

Synthèse globale

A travers ce thème, nous nous étions donné la mission d'établir un état des lieux en matière de matériel audiovisuel disponible et de son exploitation dans les classes de français.

Au terme de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus à ce niveau, dans un premier moment, nous constatons que les moyens d'enseignement audiovisuels sont insuffisants voire inexistants dans la plupart des écoles secondaires publiques de notre pays.

Dans un deuxième moment, comme conséquence logique dirions-nous, la présence et l'exploitation desdits moyens dans les classes de français laissent à désirer.

Mais la question qui se pose est de savoir ce qui pousse les enseignants à ne pas exploiter au maximum le peu de matériel audiovisuel mis à leur disposition.

De façon globale, nous avons essayé d'en indiquer les raisons. Nous y reviendrons de façon détaillée dans le développement du deuxième thème lorsqu'il s'agira de parler du matériel didactique spécifiquement propice à l'un ou l'autre type de leçon en vue de l'atteinte des objectifs fixés.

5.2. Méthodologie d'enseignement/apprentissage du français au Burundi

5.2.1. Supports didactiques en usage dans les leçons de compréhension de textes écrits

Q. 5.1. Quel outil didactique utilisez-vous au cours des leçons de compréhension de textes imprimés ?

5.2. Justifiez votre choix s'il vous plaît

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE(%)
a. Le texte imprimé seulement	18	66,7
b. Le texte imprimé et les accompagné d'images	6	22,2
c. Dessins et schémas mis au tableau par le professeur pour illustrer le sens du texte	3	11,1
d. Autres	0	0
TOTAL	**27**	**100**

Les leçons de compréhension de textes constituent un genre de leçons qui posent problèmes – surtout dans les premières classes du cycle inférieur – et aux enseignants et aux enseignés. En fait, les enseignants comprennent parfaitement le texte sans savoir comment le faire comprendre à leurs élèves.

Quant aux élèves, ils n'ont pas chaque fois un vocabulaire suffisant pour pouvoir poser des questions de compréhension. Faisons remarquer que pour les premiers comme pour les seconds, il est pédagogiquement défendu de recourir à une langue autre que celle à l'étude. C'est d'ailleurs précisément pour cette raison que la didactique des langues étrangères privilégie, en guise de palliatif, le recours aux supports audiovisuels.

Après nous être rendu compte que les moyens d'enseignement purement audiovisuels tel les cassettes sonores et vidéo, les magnétophones, les magnétoscopes,... sont insuffisants dans la plupart des écoles secondaires et que même le peu qu'il y a n'est pas mis à profit, nous avons jugé indispensable de vérifier si les enseignants savent tirer parti de l'apport de l'image par exemple dans la leçon de compréhension de texte.

En effet, nous avions proposé à notre échantillon d'enquête 3 supports didactiques possibles au cours d'une leçon de compréhension de texte . Notons d'emblée que ce sont des supports qui sont tous facilement accessibles. Il s'agit du texte imprimé accompagné d'images ainsi que des dessins et images imaginés et mis au tableau par le professeur pour illustrer le texte.

Plus de la moitié de nos enquêtés (66,7%) ont déclaré ne recourir qu'au texte imprimé seulement au cours des leçons de compréhension. La plupart de ces enquêtés justifient ce choix par le fait que les guides méthodologiques en provenance du BEPES ne leur proposent que cela. D'autres se gardent d'apporter une quelconque justification.

Dans tous les cas nous pensons que cette situation est le résultat des difficultés qu'il y a à se défaire de la tradition. En effet, nous avons évolué dans un système où le seul et prétendu suffisant matériel didactique dans ce genre de leçon est le livre ; et plus précisément le texte. Il est donc difficile de rompre avec les habitudes d'antan même pour les enseignants qui disposent d'une information et/ou d'une formation suffisante(s) en la matière. Cela est d'autant plus difficile que même la carte routière des enseignants du cycle inférieur – les guides méthodologiques – ne proposent pas autre chose.

Seuls 22,2% des enseignants constituant l'échantillon de notre population d'enquête associent quand même le texte imprimé à l'image qui l'accompagne. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi ils sont si peu nombreux à le faire alors que presque tous les textes des manuels de français au cycle inférieur sont pourvus d'images illustratives.
Quant à ceux qui ne font pas cette gymnastique d'esprit d'associer l'image au texte, nous continuons à croire que ce sont des traditionalistes prisonniers des guides méthodologiques car non seulement l'image permet de bien introduire le texte mais aussi, elle parle, parfois mieux que lui.

S'agissant des dessins et images imaginés et mis au tableau par le professeur pour illustrer le texte, ils sont estimés seulement à 11,1% les enseignants qui prennent cette initiative. Ils justifient ce choix par le fait que cela leur permet de ne pas recourir à la langue maternelle au cours des explications.

Hormis la tradition qui ne fait pas mention de cette procédure dans les guides méthodologiques, nous croyons que cette situation résulterait du manque de motivation chez les enseignants. Et d'ailleurs, même le peu d'enseignants qui font cette initiative la prennent pour un « sacrifice ».

Nous avions donné à nos enquêtés la latitude de pouvoir suggérer d'autres outils didactiques en faveur des leçons de compréhension de textes écrits. Mais le constat est qu'aucune suggestion n'a été formulée ce qui nous fait penser que ce que nous avions proposé était suffisant.

Synthèse partielle

D'une autre part, nous sommes parti du postulat selon lequel les leçons de compréhension de textes écrits posent problèmes aux enseignants et aux enseignés pour des raisons que nous avons tenté d'expliquer.

D'une part, nous sommes convaincu qu'à côté du livre – entendons le texte imprimé – d'autres moyens d'enseignement, les images notamment, s'offrent gratuitement à l'enseignant de français. Nous cherchions donc à prendre connaissance de l'attitude des enseignants face à ces supports visuels.

A l'issue de cette analyse, nous nous rendons compte que le rôle de l'image dans la leçon de compréhension de textes écrits est, si pas ignoré, relégué au second plan, car 66,7% de nos enquêtés n'y font jamais recours. Ils se contentent seulement d'un enseignement livresque, alors que, comme nous l'avons indiqué plus haut, le recours aux supports audiovisuels est incontournable dans le processus d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

5.2.2. Types de leçons favorables à l'usage de l'image comme outil didactique

Q.6. Dans quelle leçon le recours à l'image vous paraît-il incontournable ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE(%)
a. Leçon d'expression écrite	3	11,1
b. Leçon de compréhension de textes imprimés	14	51,8
c. Leçon de compréhension à l'audition	7	26
d. Leçon d'expression orale	3	11,1
e. Autres	0	0
TOTAL	**27**	**100**

Convaincu de l'importance pédagogique des supports didactiques visuels dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tel le français au Burundi, nous avons voulu recueillir les avis et considérations des professeurs de français au sujet de la place qu'ils réservent à l'image dans différentes leçons qu'ils sont appelé à dispenser.

En effet, nous avions proposé à nos enquêtés 4 types de leçons (Cf Tableau de la Q.6) et il leur était demandé de préciser celle qui se prête le plus au support visuel

Seuls 11,1% de nos enquêtés savent qu'il est possible et pédagogiquement rentable d'initier une leçon d'expression écrite à partir d'une image (ou des images).

Autrement dit, nombreux sont les enseignants qui continuent à s'emmurer dans la tradition livresque qui, dans ce genre de leçon, se limite à proposer un sujet écrit de rédaction. Par ailleurs, cela nous fait penser que même les B.D. des manuels scolaires ne sont pas correctement exploitées à cette fin.

Par contre, plus de la moitié de nos enquêtés (51,8%) disent qu'un support visuel est d'une importance capitale dans une leçon de compréhension de texte écrit. C'est une situation quelque peu paradoxale car précédemment 66,7% des mêmes enseignants déclaraient ne recourir qu'au texte imprimé, faisant ainsi table rase d'autres supports visuels mis à leur disposition. Cela étant, nous sommes en droit de penser que, dans ce domaine, les enseignants ne savent pas comment s'y prendre. C'est aussi possible qu'ils ne soient pas motivés.

Quant à 26% des enseignants interrogés, l'image est plutôt un support didactique très utile dans une leçon de compréhension à l'audition. Dans les premières classes du cycle inférieur – en 7è année notamment – le BEPES propose aux enseignants des textes à lire aux élèves sous la rubrique « Reconstitution de texte » et des récits et contes sur bandes sonores. Néanmoins, dans un cas comme dans l'autre, l'apport de l'image n'est pas évoqué.

Ainsi donc, nous ne pouvons pas ne pas nous étonner de ce que ce pourcentage est si élevé. En fait, les textes que le BEPES propose dans la rubrique « Reconstitution de texte » ne sont pas accompagnés des images de même que les récits enregistrés sur cassettes sonores.(pour les écoles qui en ont).

En plus, nous savons désormais qu'ils ne sont pas très nombreux les enseignants qui prennent l'initiative de les réaliser eux-mêmes ; ici nous rappelons qu'ils ont précédemment été évalués à 11,1% seulement.

Les enseignants sont donc nombreux à être convaincus de l'intérêt pédagogique qu'offre l'image dans une leçon de compréhension à l'audition (26%) mais curieusement, moins de la moitié de ceux-là (11,1%) prennent cette initiative de les réaliser eux-mêmes. Quant au reste, nous estimons qu'il leur manque le savoir-faire et la motivation.

S'il est possible d'initier une leçon d'expression écrite à partir d'une image ou des images, il est également possible de le faire pour initier une leçon d'expression orale. C'est l'avis de 11,1% de nos enquêtés. Ici, le commentaire et l'analyse effectués au début restent valables.

La rubrique « Autres » n'a pas attiré l'attention de nos enquêtés. Nous ne savons pas si ce que nous leur avions proposé était suffisant ou s'ils ont plutôt la prédilection pour les questions fermées et semi-fermées.

Synthèse partielle

Les points de vue des enseignants au sujet du rôle des supports visuels dans différents types de leçons sont partagés ; 11,1 % pour les leçons d'expression écrite et orale, 51,8% pour les leçons de compréhension de textes imprimés et 26% pour les leçons de compréhension à l'audition.

Néanmoins, ces résultats sont plus intéressants lorsqu'ils sont comparés à ceux du tableau précédent puisque c'est là que les contradictions entre les réponses sont identifiées.

Ainsi, comme nous l'avons précédemment expliqué, ce sont ces contradictions qui donnent le sens aux résultats du présent tableau.

5.2.3. Types de leçons favorables au document sonore

Q.7. Dans quel type de leçon faudrait-il recourir au document sonore ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE (%)
a. Leçon d'expression écrite	3	11,1
b. Leçons d'expression orale	21	77,8
c. Leçon de grammaire	3	11,1
d. Leçon de conjugaison	0	0
e. Leçon d'orthographe	0	0
TOTAL	**27**	**100**

Le but de la question était de nous renseigner, auprès des enseignants, sur l'importance qu'ils attribuent au document sonore dans différentes leçons de français.

11,1% des enseignants estiment qu'en vue de mener à bon port une leçon d'expression écrite, il est également nécessaire de faire recours au document sonore.

C'est un pourcentage qui nous étonne de par sa faiblesse parce qu'il atteste que près de 90 % des enseignants de français négligent ou carrément ignorent le rôle que joue le document sonore dans les activités d'expression écrite.

Il s'agirait, pour le cas d'espèce, de demander aux élèves de résumer ou de développer, par écrit, un récit ou un conte qu'ils viennent d'écouter sur cassette sonore ou – à défaut de cela – tout simplement d'un quelconque texte lu expressivement par le professeur à ses élèves. Ici, il n'est donc pas question, à vrai dire, de non-disponibilité de moyens audiovisuels hautement sophistiqués mais il est plutôt question de méthodologie.

Par ailleurs, la majorité des enseignants interrogés (77,8%) trouvent plutôt tout naturel que c'est plutôt la leçon d'expression orale qui s'accorde le mieux avec l'usage du document sonore. Cependant, le fait qu'ils soient nombreux les enseignants qui prennent cette position ne relève pas, de l'évidence de la chose seulement. Il est plutôt riche de signification car il témoigne que les enseignants ont du mal à se défaire de la tradition. C'est pour cela que la quasi totalité des enseignants croient que l'usage du document sonore ne se prête presque exclusivement qu'aux leçons d'expression orale ; jetant ainsi dans les oubliettes les leçons d'expression écrite, de phonétique, de prononciation, etc.

Dans le même tableau, nous remarquons que 11,1% de nos enquêtés estiment utile le document sonore dans une leçon de grammaire. A dire vrai, c'est une position que nous ne saurions pas expliquer car en réalité, l'enseignement de la grammaire, repose pour l'essentiel et surtout ou cycle inférieur sur les règles régissant le fonctionnement d'une langue.

Nous ne comprenons pas clairement dans quelle mesure on ferait appel à un document sonore alors qu'il s'agit tout simplement de mettre en application les dites règles.

Nous pensons que nos enquêtés ont peut-être voulu étendre leur point de vue à l'application de ces règles mais dans un code plutôt oral.

Et d'ailleurs, nous avons l'impression que c'est pour ces mêmes raisons que, d'après tous nos enquêtés, il n'est pas question de faire recours au document sonore dans des leçons de conjugaison et d'orthographe car, dans un cas comme dans un autre, il est seulement question d'application de règles.

Synthèse partielle

Nous avions proposé à nos enquêtés 5 types de leçons dont il s'agissait, de préciser celle qui s'accorde le mieux avec l'usage du document sonore. Au terme de l'analyse des résultats de ce niveau, nous nous rendons compte que pour la majorité des enseignants (77,8%), seules les leçons d'expression orale s'accordent le mieux avec les documents sonores.

Ces résultats nous ont étonné car comme nous l'avons suggéré plus haut, d'autres types de leçons d'une aussi grande importance nécessitent ce genre de matériel didactique. Sinon, nul doute qu'il manque à la plupart d'enseignants l'information et /ou la formation suffisante(s) en matière de la conduite à tenir dans différentes leçons face au matériel didactique sonore.

5.2.4. Remèdes aux lacunes des élèves en matière de prononciation

Q.8.1. Quelle action entreprenez-vous pour remédier aux lacunes de vos élèves en matière de prononciation ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCENTAGE (%)
a. Utiliser des cassettes sonores et/ou vidéo avec des locuteurs français natifs	1	3,8
b. Leur servir de modèle.	20	74
c. Leur demander d'écouter souvent les stations d'émissions étrangères tel la R.F.I.	4	14,8
d. Pas de remède possible	2	7,4
TOTAL.....	**27**	**100**

Q.8.2. Etes-vous alors satisfait de votre stratégie ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCENTAGE (%)
a. Non	5	18,5
b. Un peu	14	51,9
c. Oui	8	29,6
TOTAL.....	**27**	**100**

Ce n'est pas un secret de polichinelle, l'expression orale de la plupart des élèves en français laisse à désirer. Cela est imputable à plusieurs facteurs. Les principaux sont le matériel didactique en usage et la méthodologie y apportée. Après nous être rendu compte que la question précédente paraissait plus ou mois généralisante, nous avons voulu connaître l'attitude et la conduite des enseignants de français face à un aspect particulier de l'expression orale : la prononciation.

En vue d'améliorer la prononciation de leurs élèves en français, seuls 3,8% des enseignants interrogés déclarent avoir recours aux cassettes sonores avec des locuteurs français natifs.

Et pourtant, dès le début, 7,8% des mêmes enseignants affirmaient que leurs écoles en sont dotées. Les postes de radio-cassettes, eux, avaient été déclarés disponibles par 22,2% des enseignants. Même les magnétophones ne sont pas totalement inexistants car 11,1% des enquêtés les avaient déjà déclarés disponibles dans leurs écoles.

Nous avons précédemment identifié que les supports sonores ne sont pas suffisants au sein des écoles secondaires. Mais, encore une fois, même le peu qu'il y a n'est pas exploité au maximum. Nous imputons cet état de fait au manque de connaissances approfondies en matière de méthodologie appropriée à ces outils

Quant à la majorité de nos enquêtés (74%), n'ayant peut-être pas de cassettes sonores et de magnétophones (ou des postes de radio-cassettes), ou n'y faisant pas recours alors que disponibles, préfèrent à leur tour se prendre pour des modèles en matière de prononciation.

Etant donné que parmi les enseignants de notre échantillon il n'y avait pas de locuteur français natif, nous doutons que tous les 74% soient de véritables « modèles ». Nous y reviendrons dans le deuxième volet de cette question quand il s'agira d'analyser les résultats des stratégies mises en œuvre.

La suite de l'analyse des résultats du tableau montre qu'il sont évalués à 14,8% seulement les enseignants qui, en guise de remède, conseillent tout de même à leurs élèves d'écouter souvent les stations d'émission étrangères tel R.F.I. A l'heure actuelle, la majorité des ménages burundais sont en possession des postes de radio. Malheureusement, ils sont très peu nombreux les enseignants qui mettent à profit ces appareils.

Nous croyons que ce manque d'intérêt affiché à l'endroit de ces postes récepteurs par les enseignants découle du manque d'information en rapport avec l'exploitation pédagogique de ce genre de matériel.

Pour 7,4% de nos enquêtés, il n'y a pas de remède possible aux lacunes de leurs élèves en matière de prononciation. En fait, cette position témoigne d'un manque d'information et de confiance pour eux-mêmes. On l'a vu plus haut, toutes les écoles ne sont certes pas équipées de cassettes sonores et de magnétophones (ou des postes de radio-cassettes) mais les enseignants devraient proposer à leurs élèves ce qu'il y a de plus ou mois accessible notamment les postes récepteurs.

Aussi, quand bien même ils n'atteindraient pas la perfection en matière de prononciation, nous ne doutons pas que les enseignants feraient mieux que certains de leurs élèves.

En fin de compte, nous constatons que certains enseignants n'ont même pas confiance en eux-mêmes. C'est une insécurité pédagogique dont les conséquences se répercutent sur les apprenants.

Par la suite, nous avons cherché à savoir si les enseignants sont satisfaits des résultats des stratégies qu'ils mettent en œuvre.

Seuls 29,6% de nos enquêtés se disent satisfaits des remèdes qu'ils apportent. Le reste des enseignants c'est-à-dire 70,4% ne sont qu'un peu ou pas du tout satisfaits de leurs stratégies.
Ce pourcentage (29,6%) paraît satisfaisant. En réalité, il ne l'est pas. On le remarque quand on le compare aux chiffres du tableau précédant. En effet, 92,6% de nos enquêtés (3,8% qui font recours aux cassettes sonores, 74% qui se prennent pour des modèles et 14,8% qui conseillent l'écoute des stations d'émission étrangère) proposent et mettent en œuvre des stratégies en vue de remédier aux insuffisances de leurs élèves en matière de prononciation. Mais seulement 31,9% de ceux-là sont satisfaits de leurs stratégies.

Cela étant, nous sommes en droit d'affirmer que les stratégies qu'ils entreprennent ne sont pas suffisantes et adéquates. D'où alors l'imposante nécessité de penser aux cassettes sonores avec des locuteurs français natifs en guise de palliatif. L'écoute des émissions radio-diffusées avec des voix authentique est aussi recommandée.

Synthèse partielle

Nous sommes partis du fait que le niveau de la plupart des élèves en matière de prononciation est lacunaire.
Le premier volet de la question visait l'identification des stratégies que les enseignants mettent en œuvre pour pallier ces insuffisances.
Le deuxième volet de la question quant à lui avait pour objet l'évaluation des performances acquises grâce à ces stratégies et remèdes.

L'analyse et l'interprétation des résultats révèlent que les remèdes apportés par la majorité des enseignants ne sont ni suffisants ni adéquats. Nous prenons à témoin le pourcentage des enseignants qui proposent des remèdes (92,6%) et celui de ceux qui sont satisfaits des résultats enregistrés (31,9%). Cela signifie que 68,1% des enseignants proposent des remèdes qui ne sont pas valables.

5.2.5. Fréquence de recours aux documents vidéo dans les classes de français

Q.9.1 Vous arrive-t-il d'utiliser un document vidéo ?
Q.9.2. Citez le dernier document vidéo que vous avez visualisé en classe de français

Q.9.3. Comment avez-vous procédé pour dispenser cette leçon ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE (%)
a. Souvent	1	3,8
b. Quelques fois	0	0
c. Rarement	0	0
d. Jamais	26	96,2
TOTAL.....	**27**	**100**

Dans la poursuite de notre étude sur la méthodologie d'enseignement/ apprentissage du français au Burundi, nous avons voulu, en posant ces 3 questions complémentaires, recueillir auprès de nos enquêtés la fréquence avec laquelle ils font usage des documents vidéo au cours de leurs leçons.

Au départ, 11,1% de nos enquêtés nous déclaraient que leurs écoles sont dotées de magnétoscopes.

En outre, 7,4% des mêmes enseignants déclaraient disponibles les cassettes vidéo au sein de leurs écoles.

Paradoxalement, à la lecture de ce tableau, il apparaît qu'ils dépassent pas 3,8% les enseignants qui font souvent recours à ce matériel audiovisuel au cours de certaines de leurs leçons. Sinon, les autres (96,2%) n'y ont jamais recours.

Notons que même les 3,8% qui disent recourir souvent à ce genre de matériel ont préféré passer sous silence la nature des documents visualisés et la méthodologie utilisée. Nous croyons qu'ils ont opté pour le silence parce qu'ils ne sont pas sûrs de s'y prendre convenablement.

Synthèse partielle

Après avoir pris connaissance de l'état des lieux des moyens d'enseignement audiovisuels dans les écoles secondaires du Burundi et après avoir recueilli les avis et considérations des enseignants de français sur la place qu'ils accordent aux supports sonores et visuels séparés dans leurs leçons, nous visions, à travers cette question, la fréquence de l'emploi des documents qui combinent le son et l'image dans les leçons de français.

En un mot, au terme de cette analyse, nous remarquons que l'exploitation de ces outils est loin d'être régulière non que les dits outils soient totalement absents mais parce qu'ils ne les exploitent pas du tout faute de méthodologie. La question suivante nous en dira plus.

5.2.6. Portée de l'audiovisuel dans les classes de français

Q.1. D'après vous, à quelle occasion faudrait-il précisément faire recours aux moyens audiovisuels comme le poste de radio-cassettes, le magnétoscope, ou le magnétophone ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE (%)
a. Les dernières séances du jour pour détendre les élèves	0	0
b. Les activités parascolaires comme les clubs de théâtre, de danse, de langues, etc..	15	55,6
c. Les leçons proprement dites.	12	44,4
d. Autres	0	0
TOTAL.....	**27**	**100**

Cette question constitue le couronnement du développement de notre thème au sujet de la méthodologie de l'enseignement du français au Burundi. En la formulant, nous visions la portée que les enseignants de français assignent à un certain nombre de moyens audiovisuels tel qu'inventoriés dans la question. Les avis recueillis auprès de nos enquêtés sont diversement intéressants.

En effet, personne (0%) ne trouve que le visionnement des cassettes-vidéo, l'écoute des chansons ou des récits enregistrés sur des bandes sonores,...soient des activités des dernières séances du jour en vue de détendre les élèves. Ce pourcentage nous étonne au regard de ce qui précède où étaient rares les enseignants qui prenaient l'initiative de se servir pédagogiquement du peu de matériel audiovisuel disponible. Mais en réalité, cela signifie que nombre d'enseignants (44,4%) négligent le recours à ces outils alors qu'ils sont convaincus de leur pertinence pédagogique.

Pour plus de la moitié de nos enquêtés (55,6%), ces activités sont à envisager dans les travaux parascolaires comme les clubs de théâtre, de danse, de langues, etc.

Au fond, cette position est aussi étonnante que la précédente au regard du niveau de formation de la majorité de nos enquêtés (92,6%) ont un niveau de formation universitaire. Nous avons du mal à interpréter cette position mais en toute franchise, nous croyons qu'elle est dû au manque de connaissances en rapport avec la méthodologie appropriée à ces outils.

Par contre, nos enquêtés ne nous ont proposé aucune autre occasion susceptible de motiver le recours à ces outils.

Synthèse partielle

Les réponses à la question précédente nous avaient laissé sur notre soif car nos enquêtés n'ont pas dit un mot ni sur la nature des documents vidéo visualisés ni sur la méthodologie qu'ils ont adoptée.

Présentement, les résultats de ce tableau attestent que nombreux sont les enseignants qui croient, à tort, que le matériel audiovisuel ne revêt vraiment pas de portée pédagogique car ils sont estimés à 55,6% ceux qui ignorent ou négligent son importance comme matériel didactique à part entière. L'explication de cette situation tiendrait à la fois au manque d'informations en rapport avec l'usage de ces outils et de motivation chez la plupart des enseignants. Mais en réalité, l'information nouvelle qu'apporte cet item est la suivante : nombre d'enseignants (44,4%) se refusent de recourir aux moyens d'enseignement audiovisuels alors qu'ils en connaissent la portée pédagogique. C'est regrettable.

Synthèse globale

Eu égard à ce vaste thème sur la méthodologie d'enseignement/ apprentissage du français au Burundi, il s'agissait de faire un tour d'horizon sur différents types de leçons auxquelles les enseignants de français ont affaire. En outre, de façon quasi concomitante, il était question d'établir un pont entre différentes leçons et matériel didactique en usage sans oublier la méthodologie y apportée. Dans tout cela, nous visions fondamentalement la place que les enseignants de français accordent aux moyens d'enseignement audiovisuels dans leurs leçons. Notons d'emblée que l'opportunité de ce thème se justifie par le fait que le précédent avait débouché sur l'établissement d'un état des lieux en matière du matériel audiovisuel disponible dans les écoles secondaires publiques du Burundi. C'est donc une suite logique.

Ainsi, à travers différentes questions formulées et posées en entonnoir aux enseignants, nous cherchions à attirer l'attention de nos lecteurs sur une situation pédagogique inquiétante car nous suspections que lesdits moyens soient mal exploités, exploités à des fins autres que celles strictement pédagogiques ou encore non exploités. De la sorte, nous projetions éveiller la conscience des enseignants en faveur de l'exploitation pédagogique correcte des moyens d'enseignement audiovisuels qui sont mis à leur disposition.

Dans un premier moment, il était question d'identifier la méthodologie et les supports didactiques adoptés par les enseignants dans un type de leçon qui posent problèmes aux élèves-les leçons de compréhension de texte.

A ce niveau, nous nous sommes étonné de ce que plus de la moitié des enseignants (66,7%) s'emmurent toujours dans un enseignement essentiellement livresque au détriment des supports visuels (33,3%) tel que les images et les dessins qui s'offrent à eux gratuitement. Autrement dit, ils ignorent qu'il est possible d'illustrer un texte par une image.

Dans un deuxième moment, nous avions proposé à nos enquêtés une série de leçons et cherchions leur position par rapport à l'image comme support didactique. Là aussi, le constat est qu'ils sont nombreux les enseignants qui ne savent pas exploiter l'image à des fins pédagogiques. Tenez ! Ils sont seulement 11,1% les enseignants qui savent partir d'une image (ou des images) pour initier des leçons d'expression orale et d'expression écrite. Le reste l'ignore.

Par la suite, nous avons visé les avis et considérations des enseignants sur le rôle qu'ils allouent au document sonore dans leurs leçons. A cet égard, la majorité des enseignants (77,8%) s'empressent à avancer les leçons d'expression orale comme les seules susceptibles d'appeler l'usage de documents sonores au détriment d'autres types de leçons.

Dans ce sens, cela veut dire que nombre d'enseignants ignorent que les leçons d'expression écrite, de prononciation, de phonétique, etc. peuvent être bien réussies à l'aide des documents sonores comme supports didactiques.

Avant d'être écrite, la langue est parlée. Il est donc impérieux que les enseignants de français, en l'occurrence ceux du cycle inférieur, s'emploient à gagner ce pari. C'est dans cette perspective que nous nous sommes abstenu de passer sous silence un aspect particulier de l'expression orale : la prononciation.

Malheureusement, les informations recueillies auprès des enseignants attestent que les stratégies apportées par ceux-ci en vue de pallier ces lacunes ne sont ni suffisantes ni adéquates. Cela est d'autant plus vrai que parmi les 92,6% qui proposent des stratégies seuls 31,9% sont satisfaits des résultats enregistrés.

Avant de mettre un terme à l'étude de ce thème, il nous a semblé très utile de chercher à vérifier si les enseignants font souvent recours au matériel qui combine le son et l'image dans leurs leçons (document vidéo). Au fait, dans cette rubrique, nous avions besoin des renseignements sur la méthodologie utilisée. Le constat est qu'un infime pourcentage (3,8%) y fait souvent recours. Nous ajouterions à toutes fins utiles qu'aucune information ne nous a été livrée quant à la méthodologie adoptée dans l'exploitation des documents vidéo. Nous croyons qu'ils n'en savent pas grand chose.

Pour mettre un terme à ce thème, nous avons proposé à nos enquêtés une série de moyens audiovisuels comme le poste de radio-cassettes, les magnétophones, les cassettes vidéo et sonores,...

Les résultats enregistrés attestent qu'ils sont nombreux (44,4%) les enseignants qui ne font pas usage des moyens d'enseignement audiovisuels alors qu'ils sont informés que lesdits moyens jouent un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

5.3. La promotion de l'audiovisuel dans l'enseignement du français au Burundi

5.3.1. Le BEPES et les moyens d'enseignement audiovisuels

Q.11. Le BEPES vous fournit-il des moyens d'enseignement audiovisuels ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCENTAGE (%)
a. Plusieurs fois	0	0
b. Quelques fois	0	0
c. Une fois	2	7,4
d. Jamais	25	92,6
TOTAL.....	27	100

Dans le domaine de l'enseignement du français, le BEPES-et plus précisément les sections français et Médias-joue un grand rôle. En effet, ce département a dans ses missions la multiplication des manuels scolaires.

Nous avons alors cherché à savoir si le BEPES s'acquitte convenablement de la vulgarisation des moyens d'enseignement audiovisuels dans les écoles car cette activité est de son ressort.

92,6% de nos enquêtés affirment que le BEPES ne leur a jamais fourni des moyens d'enseignement audiovisuels ; seuls 7,4% disent avoir été servis une fois.

Par contre, si nous jetons un regard rétrospectif au Tableau N°4, nous nous rendons compte que 18,5% de nos enquêtés viennent de passer 10 ans ou plus dans l'exercice de la profession d'enseignant.

De ce qui précède, nous pouvons déduire d'une part que le pourcentage des 92,6% qui n'ont jamais été servis en moyens d'enseignement audiovisuels a été gonflé par celui des enseignants qui viennent de passer moins de 10 ans dans la profession (51,9% : 1 à 4 ans + 29,6 % : 5 à 9 ans = 81,5% 1 à 9 ans).
En d'autres termes, cela signifie qu'il y a 10 ans que le BEPES ne disponibilise pas dans les écoles les moyens d'enseignement audiovisuels. D'une autre part, nous sommes amené à réaliser que finalement les quelques écoles qui disposent de quelques moyens d'enseignement audiovisuels risquent d'être les plus anciennes. Cela étant, il est aussi probable que le matériel audiovisuel encore disponible ne soit pas totalement en bon état.

Synthèse partielle

Les résultats du tableau précédent laissent entrevoir que le BEPES ne met plus à la disposition des enseignants de français des moyens d'enseignement audiovisuels.

Les cadres du BEPES contactés à cet effet disent que la balle est plutôt dans le camp du Ministère de l'Education Nationale et des donateurs. Mais malheureusement, ces derniers semblent aujourd'hui avoir d'autres priorités.

5.3.2. Atelier de formation et recyclage en faveur des enseignants

Q.12. Avez-vous déjà participé à des séminaires de formation organisés par le BEPES ou le MINEDUC sur le rôle de l'audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage du français ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE (%)
a. Plusieurs fois	0	0
b. Quelques fois	0	0
c. Une fois	1	3,8
d. Jamais	26	96,2
TOTAL…….	**27**	**100**

Epaulé par le Ministère de l'Education Nationale, le BEPES a également dans ses attributions le suivi de l'action pédagogique sur terrain. L'une des stratégies du BEPES en vue de pallier certaines lacunes liées à la méthodologie et aux problèmes d'usage de l'un ou l'autre matériel didactique se trouve être l'organisation des ateliers de formation et de recyclage au bénéfice des enseignants. L'enjeu était de savoir si, à côté des visites de classes par les inspecteurs, le BEPES organiserait des séminaires de formation sur le rôle de l'audiovisuel dans l'enseignement du français en vue de doter les enseignants des connaissances solides en matière de l'exploitation pédagogiques de ces outils.

Malheureusement, le constat, est que le BEPES ne s'acquitte pas suffisamment de cette exigence car 96,2 % de nos enquêtés déclarent n'avoir jamais participé à un seul atelier de formation de ce genre. Cette situation doit être vieille de plusieurs années car seuls 3,8% des mêmes enquêtés disent y avoir participé une fois alors que 18,5% ont une ancienneté de 10 ans ou plus dans cette profession.

Synthèse partielle

Le Ministère de l'Education Nationale en général et le BEPES en particulier ne fait pas grand chose dans le sens d'installer ou d'aiguiser chez les enseignants de français des connaissances en matière d'exploitation des moyens d'enseignement audiovisuels. En témoigne le pourcentage de ceux qui n'ont jamais pris part à un quelconque séminaire organisé à cet effet.

5.3.3. Place de l'audiovisuel dans le programme et les manuels pédagogiques

Q.13. Que contiennent le programme de français et les manuels scolaires (les livres des élèves et les guides méthodologiques) au sujet de l'usage des moyens audiovisuels dans les classes de français ?

Quoi par exemple ?

INDICATEURS	FREQUENCE	POURCEN-TAGE (%)
a. Ils sont muets à ce propos	27	100
b. Ils proposent quelque chose	0	0
TOTAL	**27**	**100**

Les contenus des manuels scolaires élaborés et mis à la disposition des enseignants par le BEPES devraient en principe s'accorder avec le programme en vigueur. En vue de permettre un aboutissement heureux de l'action pédagogique (c'est-à-dire l'atteinte des objectifs fixés), le BEPES propose aux enseignants de français au cycle inférieur des guides méthodologiques. Ces guides devraient logiquement éviter aux enseignants de naviguer dans le brouillard.
Il était donc question à ce niveau d'identifier la place qu'occupent les moyens d'enseignement audiovisuels dans ces différents manuels.

Sur ce point, tous nos enquêtés (100%) disent que les manuels mis à leur disposition ne proposent rien en ce qui concerne l'usage des moyens d'enseignement audiovisuels dans les classes de français.

D'emblée, nous remarquons que le programme de français ne dit pas grand chose au sujet de l'enseignement par les moyens audiovisuels. Néanmoins, presque tous les textes des livres des élèves sont munis des images au même titre que les B.D.

En plus , les guides méthodologiques des enseignants ne sont pas totalement muets au sujet de l'enseignement audiovisuel, car ils proposent des leçons de compréhension à l'audition à travers la reconstitution des textes lus de manière expressive par le professeur à ses élèves.

Malheureusement, à défaut des moyens audiovisuels coûteux, les enseignants ne savent pas tirer parti du peu disponible. Nous l'avons déjà vu, une opportunité d'initier des leçons de compréhension à l'audition leur est offerte.

Les textes qu'ils enseignent sont munis d'images dont ils devraient tirer profit au cours des leçons y relatives. Les B.D. constituent également de très bonnes occasions propices aux leçons d'expression orale et écrite si elles sont bien exploitées. Dans tout cela, la responsabilité de ceux qui ont élaboré les guides méthodologiques (entendons le BEPES) est prépondérante car ceux-ci n'évoquent ou ne conseillent nulle part le recours à ces moyens audiovisuels dans différentes leçons. Ce vide est lourd de conséquences lorsque nous savons que nombre d'enseignants considèrent ces guides comme un code de la route.

Synthèse partielle

Dans cette rubrique, nous constatons que les enseignants ne savent pas mettre à profit les moyens d'enseignement audiovisuels se trouvant à portée de leurs mains.

Mais, au fait, l'élément d'information nouveau est que, à ce niveau, la responsabilité se trouve aussi du côté du BEPES à travers notamment les guides méthodologiques et le programme qu'il produit et met à la disposition des enseignants.

Synthèse globale

Le BEPES ne s'acquitte pas correctement de sa mission en matière d'élaboration et de fourniture des moyens d'enseignement audiovisuels. En outre, l'encadrement pédagogique des professeurs dont le Ministère de l'Education Nationale et le BEPES sont garants n'est pas satisfaisant surtout du côté de l'organisation des ateliers de formation et de recyclage en rapport avec l'usage des moyens audiovisuels.

Nous nous en voudrions de ne pas souligner que les contenus des guides méthodologiques sont, à ce propos, lacunaires.

Pour justifier ces manquements, des arguments tel que la crise avec son cortège d'inconvénients peuvent être avancés sans nous convaincre car même le minimum n'est pas fait.

Nous croyons donc que les décideurs dans le domaine de l'enseignement ne sont pas assez conscients de l'importance du recours aux moyens d'enseignement audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère au Burundi. Il était donc fondamentalement question d'éveiller leur conscience et de les amener à réagir, chacun dans son secteur.

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

Notre travail traite de l'importance des moyens d'enseignement audiovisuels dans les classes de français au cycle inférieur.

Dans notre introduction générale, nous nous sommes employé à justifier l'intérêt de notre sujet, à le délimiter et à formuler les objectifs et hypothèses de recherche.

Dans la première partie, le développement des fondements théoriques sur l'audiovisuel a porté essentiellement sur trois dimensions.
Dans un premier moment, l'élucidation des concepts-clés de notre travail a attiré notre attention. Cela a permis d'assurer, chez nos lecteurs, une compréhension uniforme et univoque des termes-clés de notre sujet de recherche.

Dans un deuxième moment, grâce à une sorte de fouille dans le temps et dans l'espace, nous nous sommes occupé de l'évolution et du renouvellement de la pensée méthodologique en matière de l'enseignement des langues étrangères. C'est là que nous avons découvert les principales méthodologies qui se sont succédé dans le temps et dans l'espace ainsi que le matériel didactique qui les a toujours accompagnées. Nous avons également établi une comparaison qui a attesté qu'il y a eu une nette amélioration tant au niveau des démarches méthodologiques qu'à celui du matériel didactique.

Dans un troisième moment, il a été question de moyens d'enseignement audiovisuels et du rôle qui est le leur dans différentes leçons de français.

Nous avons d'abord procédé à une description technique et critique desdits moyens. Ensuite, nous en avons souligné les fonctions didactiques tout en indiquant chaque fois la démarche méthodologique appropriée pour aboutir aux meilleurs résultats.

La deuxième partie a été dominée par l'enquêté, effectuée auprès des enseignants de français de quelques écoles de la municipalité de Bujumbura.
Cette enquête était axée sur trois thèmes : le premier était en rapport avec le matériel didactique dans les classes de français au Burundi et le deuxième concernait la méthodologie d'enseignement/apprentissage du français au Burundi. Le troisième portait sur la promotion de l'audiovisuel dans l'enseignement du français au Burundi. Que nous a révélé l'enquête à ce propos ?

Au départ, nous avions formulé une hypothèse globale et 3 hypothèses spécifiques. Ont-elles été confirmées ou infirmées. ?

L'hypothèse globale selon laquelle l'usage peu répandu des moyens d'enseignement audiovisuels est responsable du niveau bas de la communication orale et écrite des élèves a été confirmée : l'enquête atteste que globalement ces moyens sont rares dans la plupart des établissements scolaires alors que le troisième chapitre nous en a démontré l'importance dans les classes de français.

L'insuffisance de matériel audiovisuel (démontrée par l'enquête) ne peut que rendre problématique son exploitation dans les classes de français il y a des professeurs qui voudraient bien recourir au document vidéo par exemple pour initier certaines leçons mais qui se trouvent seulement avec des postes de radio-cassettes parfois encore sans audiocassettes. Cela signifie que la première hypothèse spécifique a été vérifiée.

Par contre, la deuxième hypothèse spécifique a été confirmée partiellement. En effet, nous pensions que nombre d'enseignants n'utilisent pas les moyens d'enseignement audiovisuels soit parce qu'ils ne maîtrisent pas leur méthodologie soit parce qu'ils ne sont pas convaincus de leur portée pédagogique. Mais à notre surprise, l'enquête nous a révélé que près de la moitié des enseignants savent pertinemment que ces outils sont d'une grande importance dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. C'est-à-dire, à ce niveau, que ce non-recours à l'outil audiovisuel tient seulement à la non-maîtrise de la méthodologie y appropriée.

Pour sa part, la troisième hypothèse spécifique selon laquelle les décideurs ne sont pas conscients de l'intérêt pédagogique des moyens d'enseignement audiovisuels, a, à vrai dire, été confirmée.

Cela se comprend aisément car d'après les résultats de l'enquête, les décideurs, à travers le Ministère de l'Education Nationale et le BEPES ne s'acquittent pas correctement des tâches qui sont les leurs : plus de fourniture de moyens audiovisuels, pas assez de séminaires de formation ou de recyclage en rapport avec le rôle de ces outils dans les classes de français. La même étude a montré que les programmes et les manuels scolaires sont aussi lacunaires à cet effet.

Nous venons de tirer des conclusions sur les hypothèses autour desquelles nous avons développé notre étude. Que peut-on suggérer de ce constat ?

Notre sujet traite de la contribution de l'audiovisuel à l'enseignement du français au cycle inférieur au Burundi. Les premiers à vivre la didactique des langues au quotidien sont les enseignants de français ; ils sont donc, en principe, bien indiqués pour pouvoir avancer des suggestions. C'est dans cette optique qu'un item (le tout dernier) avait été ménagé. Leurs suggestions se résument en ces points :

- Organisation des séminaires de formation et de recyclage sur le rôle des moyens d'enseignement/audiovisuels dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Burundi.
- Disponibiliser des moyens d'enseignement audiovisuels comme les magnétophones (et les audiocassettes), les magnétoscopes (et les vidéocassettes), les postes de radio-cassettes,...dans les écoles secondaires.
- Révision des programmes en vigueur et des contenus des manuels scolaires en les adaptant à ces nouvelles technologies. (le faire en y associant les enseignants).
- Initiation des enseignants et des élèves à la manipulation de l'outil informatique aujourd'hui où presque tout est disponible sur internet.

La balle n'est pas seulement, comme le laissent entendre la plupart des suggestions des enseignants, dans le camp des décideurs. Parfois, elle est aussi dans le leur. C'est ainsi qu'ils sont appelés à maximiser le recours au peu de moyens audiovisuels mis à leur disposition. Ils devraient également user de la finesse d'esprit pour en créer, dans la mesure du possible.

Si les bons outils ne font pas le bon artisan, celui-ci ne peut non plus, sans ceux-là, obtenir les meilleurs résultats. C'est dans cette perspective que nous interpellons les décideurs à fournir aux enseignants les outils didactiques à même de leur permettre de mener à bon port leur mission. Nous ajouterions qu'à notre avis, le manque de motivation affiché par la plupart d'enseignants ne saurait être levé que par l'amélioration de leurs conditions de travail.

Dans l'introduction générale, nous avons pris le soin de préciser qu'en terme d'objectif global, notre travail vise l'amélioration de l'enseignement du français au Burundi par l'usage des moyens audiovisuels. Nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les aspects de cette étude, somme toute complexe,. Nous pensons que d'autres chercheurs pourront nous compléter ou éventuellement nuancer certains aspects que nous n'aurions pas très bien analysés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES GENERAUX

1. AGEE Warren K. et al, Médias, De Boeck-Wesmael, s.a., Bruxelles, 1989

2. BEPES, Programme de français du cycle inférieur, Bujumbura, 1990

3. CHEVRY (G.R), Pratique des enquêtes statistiques, P.U.F., Paris, 1962

4. COMPTE (Carmen), La Vidéo en classe de langue, Hachette, Paris, 1993.

5. COSTE (Daniel) & FERENCZI (Victor), « Méthodologies et moyens audiovisuels » in REBOUILLET (André), Guide pédagogique pour le professeur de français, langue étrangère, Librairie Hachette, Paris, 1971.

6. DAVAL (R) , Traité de psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1967.

7. DEKETELE (Jean-Marie) & ROEGIERS (Xavier), Méthodologie du recueil d'informations, De Boeck-Wermael, s.a, Bruxelles, 1993.

8. DE LANDESHEERE (Georges), Introduction à la Recherche en Education, Edition Georges Thone, Liège, 1982.

9. JAVEAU (C), L'enquête par questionnaire, E.V.B., Bruxelles, 1972

10. LANCIER (Thierry), le document vidéo dans la classe de langue, clé International, France, 1986 .

11. LE FRANC (R) Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement. Editions Bourrelier, Paris, 1961 .

12. MARGERIE (Charles de) & PORCHER (Louis), Des média dans le cours de langues, Editions Fernand Nathan, Paris, 1981. .

13. MUCCHIELLI (Roger), Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, connaissance du problème, E.S.F., 1953.

14. OKTOUF (Omar), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique. P.V. du Québec, 1987.

15. ORAVEP, Guide des ressources audiovisuelles, Paris, 1988 .

16. PINTON (R) & GRAWITZ (M), Méthodes des sciences sociales, T2. Dalloz, Paris, 1964.

17. PLANQUE (Bernard), Audiovisuel et enseignement, Edition Caserman, Paris, 1971. .

18. PORCHER (Louis), Vers la dictature des média, Hatier, Paris, 1979.

19..PUREN (Christian), Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues, Clé International, Paris, 1988.

20.REBOUILLET (André)/dir.Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Librairie Hachette, Paris, 1997.

21. RENARD (Raymond), la méthodologie S.GAV. d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole, Librairie Marcel Didier, Paris, 1976.

22. TORESSE (Bernard), La nouvelle pédagogie du français, T2, O.L.D.L., Paris, 1978.

23. UNESCO, L'éducation aux médias, Paris, 1984.

II. ARTICLES DES REVUES

1. BEACCO (Jean-Claude), « La méthode circulante et les méthodologies constituées » in le Français dans le Monde, numéro spécial, janvier 1985.

2. BESSE (Henri), « Méthodes, méthodologies et pédagogie » in Le Français dans le Monde, numéro spécial, janvier, 1995

3. COMPTE (Carmen) « Réflexions sur le vidéothèque pour un apprentissage interactif » ; in le Français dans le Monde, Hachette, Paris, Février Mars 1984.

4. MAZUNYA (Maurice), « Nouvelles Technologies de l'information et de la communication et autonomisation des apprentissages au Burundi » in Au Cœur de l'Afrique, Tome LXVI N° 4, Décembre 2000.

5. RIVENC (Paul) « Mise au point de la méthodologie audiovisuelle » in les langues Modernes n° 4.

III. DICTIONNAIRES

1. DUBOIS (Jean) et al. Le Dictionnaire de linguistique

2. GALISSON (Robert) & COSTE (Daniel)/dir. Dictionnaire didactique des langues étrangères, Hachette , Paris, 1972

3. Grand Larousse de la langue française, Librairie Larousse, Canada, 1971.

4. Encyclopaedia Universalis, T.7, France, s.a., 1990

5. Nouveau Larousse Encyclopédique, Larousse/VUEF, 2001

6. ROBERT (Paul), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 1985.

7. S F E Z (L), Dictionnaire critique de la communication, T1, P.U.F., Paris, 1993

IV. Mémoires et thèse

1. NDIKUBWAYO (André), les problèmes actuels de l'audio-visuel dans l'enseignement officiel du français au Burundi, Université du Burundi, Bujumbura, 1991

2. NDANZIZA (Désiré), Le professeur de français face à la pédagogie de la prononciation. Méthodes et perspectives, Université du Burundi, Bujumbura, 2001.

3. MAZUNYA (Maurice), La dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du français au Burundi, Evolution et Perspectives. Thèse de doctorat, Université de Nancy II, U.F.R. Sciences du langage, Nancy, 1989.

ANNEXES

UNIVERSITE DU BURUNDI
INSTITUT DE PEDAGOGIE
APPLIQUEE (I.P.A.)

Bujumbura, le 04/11/2004

N/R : 2004/I.P.A.

Objet : Demande d'accès

A Monsieur/Madame.....
.....
à
.....

Monsieur/Madame.....

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que Monsieur Théogène SURWAVUBA, lauréat de l'I.P.A., Département de Français, est un étudiant mémorand.

Son sujet de fin d'études porte sur la « Contribution de l'audiovisuel à l'enseignement du Français : Etude menée dans quelques Collèges de Bujumbura.»

Je vous serais gré au cas où vous voudriez bien lui fournir les renseignements portant sur son sujet de recherche.

Veuillez agréer, Monsieur/Madame.....l'expression de ma haute considération.-

Copie pour information a :
- Monsieur le Recteur
- Monsieur le Vice-Recteur
- Monsieur le Directeur de recherche
- Monsieur le Directeur administratif et financier

Dr Daniel NTAHOMVUKIYE

Doyen de l'I.P.A.

Université du Burundi
à
BUJUMBURA

UNIVERSITE DU BURUNDI
INSTITUT DE PEDAGOGIE
APPLIQUEE (I.P.A.)

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

A. LETTRE/CONSIGNES

Madame, Mademoiselle,
Monsieur le Professeur de Français,

Nous vous adressons ce questionnaire en vue d'une collecte des informations sur un travail de fin d'études universitaires. Celui-ci porte sur la CONTRIBUTION DE L'AUDIOVISUEL A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : ETUDE MENEE DANS QUELQUES COLLEGES DE BUJUMBURA. Il vise l'amélioration des méthodes et techniques d'enseignement du français au Burundi.

Nous estimons que vous êtes le (la) mieux indiqué(e) pour pouvoir nous fournir les renseignements dont nous avons besoin. Nous comptons beaucoup sur votre contribution car le sujet traite d'une problématique que vous vivez au quotidien.

Il n'y a pas de réponse fausse, la meilleure est celle que vous voudrez bien donner.

Dans le but de vous permettre une libre expression de vos opinions, nous vous garantissons l'anonymat. Ainsi vous ne marquerez ni votre nom ni votre établissement scolaire. Vous mettrez seulement une croix dans la case devant la réponse que vous aurez choisie et que vous pourrez justifier si nécessaire dans l'espace blanc en-dessous des réponses proposées.

SURWAVUBA Théogène

ETUDIANT MEMORAND.

B. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

0. IDENTITE DE LA POPULATION D'ENQUETE

1. Voudriez-vous nous dire votre niveau d'études ?

a. ☐ Licence en Langue et Littérature françaises

b. ☐ Candidature en Langue et Littérature françaises

c. ☐ I.P. (Français-Kirundi ou Français-Anglais

d. ☐ I.P.A-Français (1er cycle)

e. ☐ I.P.A.-Français (2è cycle)

f. ☐ Autres.

2. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

I. MATERIEL DIDACTIQUE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS AU BURUNDI

3. Votre école, dispose-t-elle du matériel didactique suivant en faveur de l'enseignement du français ?

a. ☐ Les cassettes sonores

b. ☐ Les cassettes vidéo

c. ☐ Un poste de radio-cassette

d. ☐ Un magnétophone (pour les cassettes sonores)

e. ☐ Un magnétoscope (pour les cassettes vidéo)

f. ☐ Un lecteur de CD et/ ou de D.V.D.

i ☐ Un projecteur de diapositives

j. ☐ Les livres.

4. PARMI LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT SUIVANTS, PRECISEZ CELUI (CEUX) AU(X) QUEL(S) VOUS FAITES RECOURS AU COURS DE VOS LEÇONS DE FRANÇAIS ?

a. ☐ Les cassettes sonores

b. ☐ Les cassettes vidéo

c. ☐ Un poste de radio-cassette

d. ☐ Un magnétophone (pour les cassettes sonores)

e. ☐ Un magnétoscope (pour les cassettes vidéo)

f. ☐ Un lecteur de CD et/ou de D.V.D.

i ☐ Un projecteur de diapositives

j. ☐ Les livres.

II. METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI

5.1. Quel outil didactique utilisez-vous au cours des leçons de compréhension de textes écrits ?

a. ☐ Le texte imprimé seulement

b. ☐ Le texte imprimé accompagné d'images

c. ☐ Dessins et schémas mis au tableau par le professeur pour illustrer le sens du texte

d. ☐ Autres

5.2. Justifier votre choix s'il vous plaît

6. Dans quelle leçon le recours à l'image vous paraît-il incontournable ?

a. ☐ Leçon d'expression écrite

b. ☐ Leçon de compréhension de textes imprimés

c. ☐ Leçon de compréhension à l'audition

d. ☐ Leçon d'expression orale

e. ☐ Autres

7. Dans quel type de leçon faudrait-il recourir au document sonore ?

a. ☐ Leçon d'expression écrite (Exemple : Rédaction)

b. ☐ Leçon d'expression orale (Exemples : étude d'une chanson, récitation de poèmes,...)

c. ☐ Leçon de grammaire

☐

d. Leçon de conjugaison

e. ☐ Leçon d'orthographe

8.1. Quelle action entreprenez-vous pour remédier aux lacunes de vos élèves en matière de prononciation ?

a. ☐ Utiliser des cassettes sonores et/ ou vidéo avec des locuteurs français natifs

b. ☐ Leur servir de modèle

c. ☐ Leur demander d'écouter souvent la Radio France Internationale.

d. ☐ Pas de remède possible.

8.2 Etes-vous alors satisfait de votre stratégie ?

a. ☐ Non

b. ☐ Un peu

c. ☐ Oui

9.1. Vous arrive-t-il d'utiliser un document vidéo?

a. ☐ Souvent

b. ☐ Quelques fois

c. ☐ Rarement

d. ☐ Jamais

9.2. Citez le dernier document vidéo que vous avez visualisé en classe de français.

9.3. Comment avez-vous procédé pour dispenser cette leçon ?

10. D'après vous, à quelle occasion faut-il précisément faire recours aux moyens audiovisuels comme les postes de radio/cassettes, les magnétophones, les magnétoscopes, les images gros-plan, etc. ?

a. ☐ Les dernières séances du jour pour détendre les élèves

b. ☐ Les activités parascolaires comme les clubs de théâtres, de danses, de langues, etc.

c. ☐ Les leçons proprement dites

d. ☐ Autres

III. PROMOTION DE L'AUDIOVISUEL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURUNDI

11. Le Bureau d'Etudes et des programmes de l'Enseignement Secondaires (BEPES), vous fournit-il des moyens d'enseignement audiovisuels ?

a. ☐ Plusieurs fois

b. ☐ Quelques fois

c. ☐ Une fois

d. ☐ Jamais.

12. Avez-vous déjà participé à des séminaires de formation organisés par le BEPES ou le Ministère de l'Education Nationale sur le rôle de l'audio-visuel dans l'enseignement apprentissage du français ?

a. ☐ Plusieurs fois

b. ☐ Quelques fois

c. ☐ Une fois

d. ☐ Jamais.

13. Que contiennent le programme de français et les manuels scolaires (les livres des élèves et les guides méthodologiques) au sujet de l'usage des moyens audiovisuels dans les classes de français ?

a. ☐ Ils sont muets à ce propos

b. ☐ Ils proposent quelque chose

Quoi par exemple ?

.....

.....

.....

14. Quelles stratégies proposeriez-vous en vue du renforcement de l'enseignement du français par les moyens audiovisuels ?

.....

.....

.....