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

Le slam au service de la promotion de l'expression écrite et orale : cas de quelques écoles de la DPEN mairie de Bujumbura

Nizeyimana, Gilbert

2020-10
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/293

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

LE SLAM AU SERVICE DE LA PROMOTION DE L'EXPRESSION ÉCRITE ET ORALE : CAS DE QUELQUES ÉCOLES DE LA DPEN MAIRIE DE BUJUMBURA

Par

Gilbert NIZEYIMANA

Sous la direction de:

Pr Rémy NSENGIYUMVA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de **Master en Didactique du Français Langue Étrangère.**

Bujumbura, octobre 2020

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Le Président du jury : Dr Adélin MPEREJIMANA

Le Directeur du mémoire : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Le Secrétaire du jury : Dr **É**dith NDEREYIMANA

DÉDICACE

À nos chers parents ;

À tous ceux qui aiment la recherche ;

À tous ceux qui aiment l'innovation et la créativité en didactique du français ;

À tous ceux qui aiment la langue française ;

À toutes nos connaissances ;

Que cette étude soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme du présent travail de recherche, nous ne pouvons pas oublier de remercier les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Humblement, nos sincères remerciements s'adressent au Professeur Rémy Nsengiyumva qui, malgré ses multiples obligations, a accepté d'assurer la direction du présent travail de recherche. Comme un parent guide son enfant dans les premiers pas vers la marche assurée, le Professeur Rémy Nsengiyumva a guidé nos premiers pas vers le chemin de la recherche scientifique. N'eût été ses multiples conseils et interventions pleins de sagesse, ce travail n'aurait pas vu le jour. Qu'il trouve ici l'assurance de notre très haute considération.

Nos sentiments de reconnaissance s'adressent aussi à tous les Professeurs qui nous ont formé pendant les deux ans de formation au niveau Master. Nous ne pouvons pas passer sous silence tous les enseignants qui ont contribué à notre éducation depuis l'école primaire. Que tous trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nous remercions vivement le Directeur du Lycée SOS HG et le titulaire du cours de français en deuxième année langues post-fondamentale audit Lycée. Ils nous ont accordé la permission de nous introduire en classe pour dispenser des leçons d'expérimentation sur le slam au moment où d'autres directeurs et enseignants avaient refusé. N'eût été leur accord, l'expérimentation aurait été pratiquement impossible. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nos sentiments de profonde gratitude s'adressent aussi à nos chers parents Onesphore Ntacorwasigaje et Léocadie Manirageza qui nous ont montré le chemin de l'école. Ils n'ont ménagé aucun effort pour trouver nos frais de scolarité. Ce travail est le fruit de leurs efforts. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre très grande déférence.

Une part de reconnaissance est réservée aussi à notre grand frère Audace Havyarimana. Il a été tout près de nous en nous tendant une main forte moralement et matériellement plus que tout autre membre de la famille. Qu'il trouve dans ce travail l'expression de notre profonde reconnaissance.

Gilbert NIZEYIMANA

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les établissements de la DCEN Ntahangwa possédant la section Langues 40

Tableau 2 : Les établissements de la DCEN Mukaza possédant la section Langues 41

Tableau 3 : Les établissements de la DCEN Muha possédant la section Langues 42

Tableau 4 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Ntahangwa 44

Tableau 5 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Mukaza 45

Tableau 6 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Muha..... 46

Tableau 7 : L'expression orale en deuxième année langues post-fondamentale 54

Tableau 8: La place de l'expression écrite en deuxième année langues post-fondamentale..... 55

Tableau 9 : Activités d'expression écrite exploitées par les enseignants de français en deuxième année langues post-fondamentale……55

Tableau 10 : Points de vue des enseignants sur la place de la poésie en deuxième année 56

Tableau 11 : La place accordée aux activités ludiques en deuxième année langue post-fondamentale 57

Tableau 12 : Le jeu de slam 61

Tableau 13: Déclamation par les élèves des textes proposés par l'enseignant 62

Tableau 14 : Organisation des séances de rédaction des textes à déclamer par les élèves 62

Tableau 15 : Le rôle joué par le jeu en classe de langue 65

Tableau 16 : La place accordée aux apprenants dans les activités de récitation..... 67

Tableau 17 : Le rôle des enseignants dans les activités de récitation..... 67

Tableau 18: Rôle des apprenants dans la leçon d'expression écrite..... 68

Tableau 19 : Compétence(s) langagière(s) développée(s) lors de la leçon d'expression 72

Tableau 20 : Le but de la leçon d'expression orale 75

Tableau 21 : Points de vue des enseignants sur la scénarisation du slam en classe 79

SIGLES ABRÉVIATIONS

CCF : Centre Culturel Français

C.E : Cours Élémentaire

C.M : Cours Moyen

C.M.S.P : Coupe du Monde Slam Poésie

COMIBU : Communauté Islamique du Burundi

DCEN : Directeur/Direction Communal(e) de l'Éducation Nationale

DPE : Directeur/Direction Provincial(e) de l'Éducation (ancienne appellation)

DPEN : Directeur/Direction Provincial(e) de l'Éducation Nationale

ECOFO : École Fondamentale

ENS : École Normale Supérieure

ESF : Éditions Sociales Françaises

FFDSP : Fédération Française de Slam Poésie

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

FPSE : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

GSI : Grand Slam Interscolaire

GSN : Grand Slam National

IFB : Institut Français du Burundi

LiQS	: Ligue Québécoise de Slam
LSF	: Ligue Slam de France
PAV	: Poète Autour d'un Verre
PEAC	: Parcours de l'Éducation Artistique et Culturelle
PUF	: Presses Universitaires de France
PUG	: Presses Universitaires de Grenoble
Q.I	: Quotient Intellectuel
SOS HG	: Save Our Soul Hermann Gmeiner
UB	: Université du Burundi
UFAPEC	: Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Déclamation du poème par SOZERA Samyh Samantha 81

Figure 2 : Poème de SOZERA Samyh Samantha 82

Figure 3: Suite du poème de Samyh Samantha 83

Figure 4: Déclamation du poème par NITUNGA Nicia Ciella 84

Figure 5: Poème de NITUNGA Nicia Ciella 85

Figure 6 : Suite du poème de NITUNGA Nicia Ciella 86

Figure 7 : Déclamation du poème par SOZERA Samyh Samantha Schelem de la 2e séance 88

Figure 8: Poème de SOZERA Samyh Samantha Schelem de la 2ème séance 89

Figure 9 : Suite du poème de SOZERA Samyh Samantha schelem de 2ème séance 90

Figure 10 : Déclamation de RWANTANGO Lilian Martin 91

Figure 11 : Poème de RWANTANGO Lilian Martin 92

Figure 12 : Suite du poème de RWANTANGO Lilian Martin 93

Figure 13: La recherche du Schelem 94

RÉSUMÉ

Notre travail de recherche aborde une réflexion didactique sur l'importance du jeu de slam introduit en classe de langues. Ainsi, nous avons effectué une enquête par le biais du questionnaire adressé aux enseignants de la classe de deuxième Langues en Mairie de Bujumbura. Cette enquête a été accompagnée par l'expérimentation au cours de laquelle nous avons dispensé des leçons développant les compétences liées à l'expression orale et à l'expression écrite. Le constat a été que tous les apprenants sont motivés car ils développent en même temps l'expression écrite et l'expression orale croyant qu'ils sont en train de jouer. Les apprenants ne sont plus évalués par l'enseignant. Celui-ci n'a plus de place car tout ce qui se fait en classe lors du jeu de slam est centré sur les apprenants. Ce sont les apprenants qui évaluent la performance oratoire de leurs pairs. L'enseignant est là comme un simple facilitateur, un modérateur, un animateur ou comme une personne ressource.

Mots clés : jeu de slam, motivation, enseignants/apprenants, expression orale/ expression écrite, la créativité

ABSTRACT

Our research focuses on a didactic reflection on the importance of the slam game introduced in language classes. We carried out a survey through the questionnaire addressed to the teachers of the second language class in Bujumbura Town Hall. This survey was accompanied by experimentation in which we delivered lessons developing skills related to oral expression and written expression. The observation was that all learners are motivated because they develop at the same time written expression and oral expression believing that they are playing. Learners are no longer evaluated by the teacher. This one has no more room because everything that is done in class during the slam game is centered on the learners. It is the learners who evaluate the oratory performance of their peers. The teacher is there as a simple facilitator, moderator, or as a resource person.

Keywords: slam game, motivation, teachers/learners, oral expression/written expression, creativity

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

LISTE DES TABLEAUX iv

SIGLES ABRÉVIATIONS v

LISTE DES FIGURES vii

RÉSUMÉ viii

ABSTRACT viii

TABLE DES MATIÈRES ix

AVANT PROPOS xiii

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Contexte et justification 1

2. Problématique de la recherche 2

3. État des lieux et motivation 2

4. Objectifs du travail 5

5. Hypothèses du travail 5

5.1. Hypothèse générale 5

5.2. Hypothèses spécifiques 6

6. Délimitation du sujet 6

7. Méthodologie de la recherche 7

8. Articulation du travail 7

CHAPITRE I : HISTORIQUE DU SLAM ET ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS ... 9

1. 1. Définition du mot slam 9

1.2. Origine du slam 10

1.3. Les caractéristiques du slam 11

1.4. Expansion du slam dans le monde 16

1.4.1. Le slam aux États-Unis d'Amérique 17

1.4.2. Le slam en France 18

1.5. État des lieux du slam au Burundi 23

1.6. Le slam à l'école comme vecteur de la créativité 25

1.6.1. La créativité à travers le slam 25

1.6.2. Objectifs de l'introduction du slam en classe de français langue étrangère 27

1.6.3. La créativité et l'estime de soi 28

1.6.4. L'auto efficacité à travers le slam 29

1.7. Importance du slam en classe de langue 30

1.8. La promotion et la motivation 32

1.8.1. La promotion 32

1.8.2. La motivation 33

1.8.3. Les sources de motivation 34

1.8.3.1. La motivation extrinsèque 34

1.8.3.2. La motivation intrinsèque 34

I.9. L'acquisition des compétences de l'expression orale et écrite en 2e année Langues 36

I. 9. 1. Définitions des concepts d'expressions orale et écrite 36

I.9.2. L'acquisition de l'expression orale et écrite en 2e année Langues post-fondamentale 38

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 39

2.1. Pré-enquête 39

2.2. Détermination de la population d'enquête 40

2.3. Détermination de l'échantillon 43

2.4. Enquête proprement dite 46

2.4.1. Présentation des instruments d'enquête 46

2.4.2. Le questionnaire d'enquête 47

2.4.3. L'expérimentation 48

2.4.4. Analyse du *Guide de l'enseignant 2e année Langues post-fondamentale* 52

2.5. Le dépouillement 52

2.5.1. Les techniques de dépouillement 53

2.5.1.1. Le traitement préalable ou direct 53

2.5.1.2. Le traitement manuel 53

CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 54

3.1. Présentation des résultats du questionnaire 54

3.1.1. Thème I : Contenu du Guide de l'enseignant deuxième année langues post-fondamentale 54

3.1.2. Thème II : La place des activités ludiques en classe de deuxième année langue post-fondamentale 56

3.1.3. Thème III : Les compétences en expressions orale et écrite 62

3.2. Présentation des résultats de l'expérimentation 79

3.2.1. Présentation des résultats de la première session slam 79

3.2.2. Présentation des résultats de la deuxième session slam 86

3.3. Analyse et interprétation des résultats 94

3.3.1. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire 94

3.3.1.1. Analyse et interprétation des résultats du 1er thème 95

3.3.1.2. Analyse et interprétation des résultats du 2ème thème 95

3.3.1.3. Analyse et interprétation des résultats du 3ème thème 98

3.3.2. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par expérimentation 108

3.3. Proposition d'une méthodologie pour l'introduction du jeu de slam en classe de langue 110

3.3.1. Considération des spécialistes 110

3.3.2. Démarches didactiques pour introduire le slam en classe 111

3.3.2.1. La production écrite par le biais du jeu de slam 111

3.3.2.2. La production orale par le biais du jeu de slam 112

CONCLUSION GÉNÉRALE 114

SUGGESTIONS 118

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 119

LES ANNEXES 125

AVANT PROPOS

Tout travail de recherche doit avoir ses objectifs et son apport dans le domaine. Il en est de même pour le présent travail. Son objectif est d'améliorer l'enseignement du français par le biais des activités ludiques en général et plus particulièrement par le jeu de slam. L'intérêt particulier a été mis sur le jeu de slam introduit en classe de deuxième année langues post-fondamentale. L'enquête effectuée dans la DPEN Mairie de Bujumbura a été réalisée par le biais du questionnaire adressé aux enseignants et par l'expérimentation. Toutes les trois DCEN de la Mairie de Bujumbura ont été touchées par notre enquête. La majorité des enseignants enquêtés ont confirmé que le jeu de slam, une fois introduit en classe de langue, peut aider au développement des compétences liées à l'expression écrite et orale.

Pour confirmer les propos des enseignants, nous avons procédé à l'enquête expérimentale. Cette dernière nous a introduit en classe entant qu'enseignant de français. Nous avons commencé à enseigner la théorie liée au slam. Il a été question de définir le slam comme étant une activité ludique oratoire consistant à déclamer de manière très libre des textes poétiques sous une forme de compétition. Son origine, ses caractéristiques, son expansion dans le monde et son état des lieux au Burundi ont été clairement enseignés. Lors de l'enquête expérimentale, nous avons développé en même temps les compétences liées à l'écrit et à l'oral. Avant la production orale, chaque apprenant avait eu l'occasion de rédiger un texte poétique issu de sa propre imagination/créativité.

Un jury composé par les apprenants a été formé au hasard pour évaluer la performance de chaque apprenant. Après la rédaction, tous les apprenants avaient des textes à déclamer. La centration sur l'apprenant a trouvé réellement sa place car la performance oratoire de chaque apprenant est évaluée par ses pairs. Pour clore, signalons que l'enseignant qui était au centre des enseignements apprentissages dans la méthodologie traditionnelle n'a plus sa place. Il est en classe comme simple modérateur, un guide, un animateur ou encore comme une personne ressource d'où la centration sur l'apprenant par le biais du jeu de slam introduit en classe de français langue étrangère.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Contexte et justification

L'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère vise la communication orale et écrite. Pour atteindre ce but, les enseignants de langue doivent suivre l'apprenant dès le premier jour de sa fréquentation du banc de l'école. Depuis son introduction dans l'enseignement, le français a été et reste toujours une langue de choix dans le système éducatif burundais. Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005 :448) écrivent ceci à propos du français : « *Il sert de médium aux autres disciplines, rôle que joue aussi le FLM en France et les langues maternelles à l'étranger* ».

Dans notre pays, le kirundi joue ce rôle jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'école fondamentale, c'est - à - dire jusqu'à la quatrième année. Comme toute autre langue, le français est un instrument de communication. Il est utilisé dans nos écoles sous le statut de « *langue de scolarisation* » (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca 2005 :448) à partir de la cinquième année de l'école fondamentale. Il bénéficie d'un statut particulier car la *Constitution de la République du Burundi de 2018* dans son article 5 et la Loi no1/31 du 3/novembre/2014 portant statut des langues au Burundi dans son article 5 le reconnaissent comme « *langue officielle »* de même que : « *le kirundi, langue unique du Burundi, a le statut de langue officielle et est utilisé dans tous les secteurs de la vie nationale* » (R. Renard & D. Peraya (dir.) 1985 : 17). Pour toutes ces raisons, le français est enseigné depuis la première année de l'ECOFO comme une langue très importante pour la communication tant orale qu'écrite à partir de la 2^{e} année.

Pour bien développer les compétences langagières, les enseignants de français devraient utiliser les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage motivant les apprenants. Nous pensons à l'amélioration des pratiques enseignantes en vigueur par la valorisation de l'expression orale et écrite à l'aide des activités ludiques en classe de FLE/FLS. Les activités ludiques incitent les apprenants, même les plus timides, à la prise de parole en classe. Léon François (1957 : 62) nous montre que le jeu, une fois introduit en classe, joue un rôle incomparable : *« Il* (le jeu) *répond, chez l'enfant en particulier, à de multiples besoins : besoin de mouvement, d'activité, d'exercice, de délassement, de compensation, d'émulation, d'initiation et de récréation, de sociabilité, et*c. ».

Les apprenants des classes de deuxièmes langues post-fondamentales sont des jeunes adolescents passionnés par les activités ludiques et qui ont déjà atteint un certain niveau en français. C'est pourquoi nous allons chercher des moyens et des stratégies pour développer les compétences langagières à partir d'une activité ludique bien précis et qui motive les apprenants.

2. Problématique de la recherche

Dans notre pays, le système éducatif introduit l'enseignement du français à partir de la première année de l'école fondamentale. Pour cette raison, on s'attendait à des performances considérables en français dans chacune des quatre compétences langagières pour les apprenants de la section langues au post-fondamental. Malheureusement, le niveau de maîtrise du français de nos apprenants va en decrescendo. Dupont (1983 :144) avait déjà remarqué cette baisse de niveau en français qui se généralise en Afrique quand il écrivait : « *Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dénoncer la baisse du niveau des élèves africains en français*. »

Pour relever le niveau de nos apprenants qui laisse à désirer, nous croyons en général qu'il faut introduire les activités ludiques en classe de langues. En particulier, le slam en tant qu'activité ludique va intéresser cette étude car il permet de développer deux compétences à la fois. C'est - à - dire celles liées à l'expression écrite et orale.

En tant qu'enseignant chercheur en matière d'enseignement de la langue française, nous pouvons nous poser les questions suivantes : L'ignorance de l'importance des activités ludiques en classe de langues par les enseignants n'aurait- elle pas été l'une des grandes causes de cette baisse de niveau ? Comment favoriser un apprentissage de l'écrit grâce au slam ? Le slam permet-il de se décomplexer vis-à-vis de l'oral et de l'écrit ? Comment améliorer l'expression orale des apprenants de la deuxième année langue post-fondamentale à l'aide du slam ? Au cours de ce travail, nous essaierons de chercher des réponses possibles à toutes ces questions de recherche.

3. État des lieux et motivation

Beaucoup de travaux de recherches ont été faits en vue d'améliorer l'enseignement du français. Par exemple, en 2016, Jeannette Akimana et Marie Annick Neza ont montré le rôle de la lecture pour les élèves de secondes lettres modernes et scientifiques dans leur mémoire intitulé :

Contribution à la lecture d'une œuvre dans la promotion de l'expression orale et écrite du français en secondes lettres modernes et scientifiques : Enquête menée dans quelques établissements de la Mairie de Bujumbura.

La même année, Pierre Nduwingoma a écrit son mémoire de master intitulé « *Apprentissage de l'expression orale en français : Points de vue des enseignants des classes de septième de la DPE Karusi ».*

Pour ne citer que les trois auteurs susmentionnés, nous avons trouvé un seul article de l'enseignant chercheur de l'ENS Rémy Nsengiyumva. Son article est intitulé : « Jeu de slam dans l'enseignement au Burundi : état des lieux et perspectives ». Dans cet article, ce chercheur en didactique du français a essayé de montrer sommairement l'importance du slam dans l'enseignement des langues. Parmi toutes les recherches recensées, à part « Jeu de slam dans l'enseignement au Burundi : état des lieux et perspectives », le seul article publié en 2020 dans la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs n^{o} 9*, nous retenons qu'aucune d'entre elles n'a mis un accent particulier sur l'importance du slam en classe de langues pour l'amélioration des compétences liées à l'expression que ce soit orale ou écrite.

D'autres travaux que nous pouvons citer sont ceux de Camille Vorger qui, en 2010, a écrit un mémoire de master intitulé : « *Travailler l'écrit grâce au Slam* ». Après avoir continué ses recherches sur le slam, il a soutenu en 2014 sa thèse de doctorat intitulé : « *Poétique du Slam : De la scène à l'école : Néologie, néostyles et créativités lexicales* ». La même année, Murielle Basso et Esther Herel ont soutenu leur mémoire de master intitulé : « *Slam : Un outil à plusieurs facettes : l'impact sur la compétence des élèves d'une classe de développement et à haut potentiel intellectuel* ». Le travail le plus récent est celui de la Chinoise Yu-Jin Kim qui, en 2018, a écrit un mémoire intitulé : « *Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?*»

En 2020, Pierre Nduwingoma et Edith Ndereyimana, enseignants de l'Université du Burundi, ont publié dans la revue susmentionnée un article intitulé : « Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du français langue seconde au Burundi ». Ces deux didacticiens du français ont essayé de rendre compte de la situation du ludique dans l'enseignement du français langue seconde au Burundi. Ils décrivent aussi les différents types de jeux préconisés dans le programme de

français et s'intéressent aussi aux représentations des enseignants. Malheureusement, cet article ne propose pas un jeu précis par lequel on peut enseigner le français au Burundi.

Nous ne pouvons pas oublier de citer Silva Haydée qui, lui aussi, a écrit en 2008 un ouvrage intitulé : *Le jeu en classe de langue*. Ce dernier est très révélateur pour tout enseignant qui veut relever le niveau de ses apprenants par le biais des activités ludiques.

Pour clore cette revue de la littérature, signalons qu'il a été publié dans la revue *Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique* (UFAPEC en sigle), lors de l'analyse de 2009 dans son n° 5, un article intitulé : « Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité ? ».

Dans la logique de l'approche communicative, la langue a été et reste toujours un instrument de communication par excellence. Or, pour arriver à communiquer, on doit avoir franchi un certain parcours surtout s'il s'agit de le faire oralement et en langue étrangère.

À l'école comme ailleurs, en reléguant au second plan les compétences de l'oral et de l'écrit, on ne peut pas prétendre enseigner une langue étrangère comme le français. En 1980, Jacques Weiss a écrit que la lecture est la marche vers la communication orale et écrite dans ces termes : « *Le développement de l'enfant facilite son interaction avec le milieu ce qui donne naissance à la marche, à la communication orale et écrite par le biais de la lecture* » (Jacques. Weiss 1980 :38). Le même spécialiste continue à valoriser la lecture en la considérant comme un moyen incontournable permettant la découverte de l'oral à partir de l'écrit. Pour lui, la lecture est le moyen d'améliorer son expression orale par excellence. Il le dit dans ces termes :

> *« Lire, c'est redécouvrir l'oral dans l'écrit. La lecture sera d'autant plus aisée que la langue orale sera riche. Savoir lire à 6-7ans, c'est pouvoir percevoir mentalement l'image d'un mot ou le sens de la phrase et exprimer oralement ce mot ou cette phrase, quel que soit le temps pris pour parvenir à établir le transfert du texte écrit à l'expression orale »* **(**Jacques Weiss 1980 :85).

Dans notre travail, nous cherchons à décrire les stratégies qui pourraient motiver les élèves à s'exprimer à partir de leurs propres productions écrites, soit en lisant chacun son propre texte devant le groupe classe, soit en le récitant pour celui qui l'a mémorisé.

Le fait d'introduire le slam en classe promeut en même temps deux compétences langagières à savoir l'expression écrite et l'expression orale.

4. Objectifs du travail

L'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère se fait dans le but d'aider les apprenants à communiquer dans cette langue. C'est pourquoi cet enseignement/apprentissage vise à développer la compétence communicative. Cet objectif sera atteint en centrant toute activité sur l'apprenant car c'est ce dernier qui aura à communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne. Pour cette raison, notre étude vise à contribuer à l'enseignement efficace du français par le biais du jeu de slam.

Dans notre travail, il est pertinent de poursuivre les objectifs suivants :

1. Montrer que le jeu de slam en classe de langue contribue à l'amélioration de l'expression orale et écrite;

2. Proposer des stratégies et des moyens pour introduire le slam en classe de langues pour améliorer les compétences langagières.

5. Hypothèses du travail

Avant d'entamer un travail de recherche, le chercheur doit obligatoirement avoir des hypothèses. Gilbert De Landsheere (1970 : 22) définit l'hypothèse comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables* ». Dans notre travail, il est pertinent de distinguer l'hypothèse générale des hypothèses spécifiques.

5.1. Hypothèse générale

Les enseignants de français au cycle post-fondamental ne maîtrisent pas le slam et son importance dans des leçons d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

5.2. Hypothèses spécifiques

La non maîtrise du slam serait liée :

1. au manque de connaissances des enseignants par rapport aux activités ludiques notamment le slam ;

2. aux manuels qui ne disposent pas beaucoup de textes poétiques ;

3. au fait que les enseignants ne connaissent pas l'importance de l'introduction du jeu de slam en classe de français langue étrangère.

La vérification de ces trois hypothèses susmentionnées nous occupera tout au long de ce travail de recherche. Elles seront confirmées ou infirmées après l'enquête que nous allons mener par le biais de l'analyse du *Guide de l'enseignant* et du *Cahier de Supports-Élèves*.

Notre enquête par analyse des manuels de 2^{e} langues sera appuyée par les leçons d'expérimentation que nous allons dispenser en classe. Cette expérimentation est préconisée dans le but d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses sur le rendement du jeu de slam une fois introduit en classe de langue par les enseignants.

6. Délimitation du sujet

Les recherches en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française se situent dans plusieurs domaines bien précis en l'occurrence la linguistique, la littérature, la didactique, la sociolinguistique. De même, notre travail s'inscrit dans un domaine précis, celui de la didactique. En tenant compte du temps réservé à la rédaction de ce travail, nous avons jugé bon d'aborder le seul aspect didactique. Parmi les quatre compétences langagières, nous nous intéresserons seulement aux compétences d'expressions orale et écrite.

Le choix de l'expression écrite et orale n'est pas le fruit du hasard. Nous avons pensé à ces deux compétences car le slam est d'abord une activité de production d'un discours écrit. Avant d'être un discours oral à slamer devant le public, il est d'abord produit à l'écrit.

Comme ce travail se situe aussi dans le domaine de la pédagogie, notre attention sera aussi portée sur l'usage ou non des méthodes actives. Ce sera l'occasion de voir si réellement l'enseignant joue son rôle de guide, facilitateur, animateur ou de personne ressource mettant les apprenants au centre d'intérêts par le biais du jeu de slam. Partant de toutes ces raisons, le sujet de notre travail a vu le jour sous l'intitulé de : « ***Le slam au service de la promotion de l'expression écrite et orale : Cas de quelques écoles de la DPEN Mairie de Bujumbura*** »

7. Méthodologie de la recherche

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons cru à la nécessité de commencer par une documentation centrée sur la lecture des ouvrages se rapportant à notre sujet pour l'établir sur les idées des spécialistes. Nous l'avons bien montré dans la motivation du choix de notre sujet de recherche au deuxième point.

Concernant la pré-enquête, nous nous sommes rendu aux trois directions communales de l'éducation de la mairie de Bujumbura. Les directeurs communaux de l'éducation nous ont donné toutes les écoles possédant la section langues. Après, nous nous sommes rendu aux écoles pour voir si réellement les écoles possèdent la section langues. Nous avons demandé aux directeurs et aux préfets de nous accorder la permission d'échanger avec les enseignants. Nous leur avons demandé la promesse de compléter notre questionnaire à notre retour et de nous permettre l'expérimentation du slam en classe. Ils nous ont promis de compléter le questionnaire et ont refusé l'expérimentation. Signalons qu'un seul directeur et une seule enseignante sont les seuls qui ont accepté en même temps le questionnaire et l'expérimentation. L'expérimentation nous a permis de développer en même temps les compétences de l'écrit et de l'oral.

Nous y reviendrons au deuxième chapitre. C'est là où nous allons présenter en détail la pré-enquête et l'enquête proprement dites.

8. Articulation du travail

Notre travail est subdivisé en trois chapitres. Le premier concerne l'historique du slam et l'élucidation des concepts clés. Il sera question de définir ce qu'est le slam, son origine, ses caractéristiques, son expansion dans le monde entier et son état des lieux au Burundi.

Il sera aussi question d'expliquer les termes clés. Le deuxième chapitre précise la méthodologie utilisée pour recueillir les données de la recherche. Le troisième et dernier chapitre concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche.

CHAPITRE I : HISTORIQUE DU SLAM ET ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS

1. 1. Définition du mot slam

Etymologiquement, le mot slam date du 17e siècle. Probablement, mot d'origine scandinave, est un terme anglais qui signifie « *claquer », « gagner une victoire facilement », « critiquer »*. Selon le *Document cadre pour la mise en œuvre d'un cycle slam à l'école*, le slam, synonyme de poésie et de performance, donne à chacun la possibilité de monter sur scène pour présenter sa propre performance poétique. Selon le *Document* ci-haut mentionné, le slam est « *un spectacle sous forme de rencontres de poésies »*.

Si on croit aux propos de Camille Dubois, le terme « slam » est apparu pour la première fois dans le dictionnaire du *Petit Robert* en 2009. Littéralement, le mot *slam* signifie « *claquement* ». Camille Dubois (2012 : 15) en citant S. Martinez, définit le slam dans les termes suivants : « *Il* (le slam) *est qualifié comme étant une forme oratoire consistant à déclamer de manière très libre des textes poétiques »*. Dans son anthologie intitulé *Slam entre les mots*, Martinez (2007 : 12) définit le slam comme une sorte d'événement autour d'un rite qui ne varie pas beaucoup :

> *Autour d'une scène improvisée dans un troquet ou dans une salle de quartier, les orateurs de toutes les origines sociales se retrouvent, s'emparent du micro, récitent à tour de rôle leurs textes, avant d'aller étancher leur soif au comptoir. Pour participer à une slam session rien de plus simple : il suffit d'avoir un zeste de culot pour dépasser sa timidité et le cran de monter sur scène pour, à ses risques et périls, y déclamer, hurler ou murmurer un texte que l'on écrit, qu'on a aimé lire ou qu'on improvise*.

Lors d'une session slam, les poètes de toutes les origines sociales sont les bienvenus. Rien n'est difficile même si on est débutant, il suffit tout simplement d'avoir son texte. Quand on est sûr que le texte est mémorisé, on le récite. Mais cela ne signifie pas qu'on ne peut pas prendre le micro pour lire son texte. On s'empare du micro comme les professionnels.

Ce qui est très étonnant, c'est que, lors des sessions slam, le *schelem*[1] n'est pas le poète professionnel. C'est pourquoi les débutants sont encouragés et non critiqués. De même les apprenants qui commencent à s'exercer à la prise de parole en classe, qu'ils s'expriment maladroitement ou pas, il n'y a pas de raisons fondées pour les critiquer. Par ailleurs, l'enseignant devrait profiter de cette prise de parole pour les encourager.

1.2. Origine du slam

À la fin du 20e siècle, est né un art de poésie sous forme de spectacle, c'est-à-dire une poésie sous forme de tournois à part entière : le slam. C'est au Green Mill Lounge en juillet 1986, que le slam est inventé : un club de jazz d'un quartier défavorisé de Chicago, ancienne retraite d'Al Capone. Le propriétaire Dave Jemillio permet alors à Mark Smith, meneur de la troupe de poètes le Chicago Poetry Ensemble**,** de mettre en place une scène hebdomadaire dominicale qui prendra le nom ironique d'Uptown Poetry Slam, le tournois de poésie de beaux quartiers. L'idée de Mark Smith était d'organiser un concours de poésie ouvert à toutes et à tous enfin de soirée. Malgré la réticence de son acolyte, David Cooper qui ne voit pas les gens se battre par le biais de la poésie. La formule de Mark Smith rend l'engouement plus général et une audience toujours nombreuse se précipite, curieuse de voir qui va remporter le slam. C'est - à - dire « *le grand chelem* » de la semaine qui, selon Camille Vorger (2011 :28), « *signifie une victoire écrasante consacrée par une succession de tournois remportés* » car il s'agit d'une véritable compétition qui capte l'attention. La formule de juges amateurs imaginée par Smith impose le choix au hasard des membres du jury dans le public. Ce sont ces membres du jury qui notent les poètes/slameurs et cela pose une véritable interactivité entre les poètes, les membres du jury et le public. Selon *Le Robert Dictionnaire de langue française (1985 :664)*, l'interactivité se définit comme étant « *une activité de dialogue entre un individu et une information fournie par une machine.* […] *par extension, activité de dialogue entre un individu et une information par l'intermédiaire d'un média*. »

[1] Le mot schelem *ou* chelem signifie : *« Réunion dans la même main, de toutes les levées dans certains jeux. C'est aussi une série complète de victoires, dans un support de compétition* »

L'expérience poétique, collective, participative et interactive, se révèle en peu de temps une véritable réussite : les styles littéraires les plus différents se côtoient, une liberté d'opinion absolue est garantie et les spectateurs devenant membres du jury, ont un impact croissant sur la qualité des textes et des performances. Partant cependant toujours du principe que c'est toujours le meilleur poète qui perd à la fin de la séance du jeu de slam, ce sont la théâtralité de la compétition et sa mise en scène qui importent.

Mis dans la confidence, l'auditeur sait ainsi d'entrée de jeu que la subjectivité fait à part entière partie du jeu : il n'est jamais floué. Cela veut dire que la tricherie n'a pas de place dans le jeu de slam. Les membres du jury sont choisis au hasard et ces derniers notent les slameurs objectivement.

Le slam redéfinit littéralement le poète : plus qu'un contemplateur, il re (devient) un agitateur qui diffuse à travers ses interventions un regard sur la société renouant ainsi l'étymologie du mot poésie issu du grec ancien « *poïêsis* » qui signifie « action de faire » ou encore action de la « création ». Ci-dessous, nous allons voir les caractéristiques de cet art oratoire très récent qu'est le slam.

1.3. Les caractéristiques du slam

Le slam est une forme de tournois poétique qui a été inventée par Mark Smith. La participation à une session slam est très simple. Il suffit d'avoir un texte original écrit par soi-même qu'on va claquer/slamer ou lire devant les spectateurs et les membres du jury choisis au hasard dans le public. Ainsi, pour noter les performances des poètes, comme l'a voulu Mark Smith l'inventeur du slam, quelques règles simples doivent être respectées.

Le slam véhicule par exemple, des valeurs d'ouverture, d'égalité, de respect, de partage, d'interactivité, de liberté d'expression et d'opinion. Le micro est l'instrument commun à tous les poètes du jour. Comme dans n'importe quelle compétition, le jeu de slam respecte quelques règles une fois bien mené. La session slam revêt quelques valeurs fondées sur la théâtralité du verbe, la promotion de la création littéraire que ce soit orale ou écrite, l'excellence en matière de performance scénique.

Camille Vorger (2011 :244) nous présente les sept principales règles du slam dans les termes suivants :

- ✓ Inscription ouverte à toutes et à tous ;
- ✓ Pas de décorations sonores, lumineuses ou vestimentaires ;
- ✓ Liberté d'expression ;
- ✓ Temps de parole de trois minutes au maximum ;
- ✓ Un texte dit, un verre offert (non cumulable);
- ✓ Textes issus de sa propre création ;
- ✓ Un jury choisi au hasard dans la salle note les poètes ou équipes de poètes (poèmes collectifs).

Le Bulletin écrit par André Marceau nous montre le slam comme une activité ludique par excellence. Pour lui, « *un slam poésie est avant tout un jeu* ». Pour lui, un jeu comporte des règles auxquelles les joueurs doivent se prêter. Par exemple, les joueurs de hocky ne remettent pas en question les règles de leur jeu. Lorsqu'ils contestent, c'est plutôt parce qu'un arbitre n'a pas appliqué les règles. De même, lors de la session slam, les spectateurs peuvent réagir pour ou contre la décision du jury malgré l'absence de l'instance de recours. Mais il faut retenir que cela arrive rarement puisque les membres du jury sont choisis au hasard dans le public sans tenir compte de la complaisance de l'un ou de l'autre.

Au Québec, la Ligue Québécoise de Slam (LiQS en sigle) nous donne une adaptation des règles du slam proches sinon semblables à celles proposées par son inventeur Mark Smith. Voici pour le moment les règles de la scène slam au Québec :

1. Puisque vous pourriez participer au deuxième round, préparez deux textes poétiques. Vos poèmes ou ce qui s'en rapproche doivent être originaux, c'est -à-dire que vous en êtes l'auteur et doivent être en français –argot-joual, citations (même en langue étrangère), courtes phrases en langue étrangère, lettrisme, exploréen, poésie sonore, patois, québécisme, etc. sont toutefois acceptés.

Vous pouvez dire/déclamer avec ou sans les textes. Mais en cas de doute, quant à l'originalité ou à la présence d'improvisation, on peut vous demander une copie du texte pour vérification.

Veuillez donc prévoir d'apporter vos textes même si vous les connaissez par cœur.

2. Un slam de poésie n'est pas un match d'improvisation, c'est pourquoi l'improvisation est prohibée.

3. Vos textes n'excèdent pas trois minutes. Vous bénéficiez de dix secondes de grâce. Après, vous subirez une pénalité d'un demi-point (sur le total de vos points) pour chaque dix secondes excédentaires. Au-delà de cinq minutes, vous êtes disqualifié.

4. Vous n'avez droit à rien d'autre pendant votre prestation que votre voix. En effet, aucun accessoire n'est autorisé, autre que les feuilles, ça va de soi. Pas de musique, ni pieds rythmant la mesure, ni mains tapant les poches ou ailleurs pour la remplacer. Non plus, aucun costume ou déguisement ne seront tolérés sous peine extrême de disqualification. Vous pouvez bien sûr bouger, même de manière étudiée, mais rien ne remplace la parole et la voix pour donner sens aux sons. Évidemment, aucune trame sonore (cassette ou disque diffusé) ne pourra intervenir d'aucune façon. L'utilisation d'accessoires disqualifie automatiquement le slameur. Avec votre voix, toutefois, vous pouvez faire à peu près n'importe quoi : beat, box, chant, cris, murmures, psalmodies, berceuses, onomatopées, cris d'animaux, sifflements, etc.

Voilà ce qu'il faut retenir sur cette cinquième règle. Qu'il soit lu (dramatisé ou chanté) ou encore performé, le texte, la bouche et la voix sont les vedettes du « show ».

5. Un jury (dont 5 membres qui sont choisis au hasard dans le public) jugera votre prestation en lui attribuant une note de 1 à 10. Les cinq poètes qui obtiendront le meilleur score passeront au second round. Les points de deux manches sont compatibilisés pour déterminer le gagnant. Ce dernier participera aux éliminatoires locales afin de déterminer les slameurs qui participeront aux finales provinciales. Signalons que le gagnant ne peut jamais participer à nouveau en saison régulière.

6. L'ordre de passage des slameurs est déterminé au hasard par tirage au sort des noms.

Comme le montrent les sessions slam, on peut affirmer que le slam est une occasion de rencontres. Ces rencontres regroupent les poètes slameurs de toutes les origines sociales. Ce sont aussi les rencontres des personnes de tous les horizons.

Lors de la session slam, il n'y a plus la distinction entre les poètes académiques et les poètes de la rue. Cette frontière a été franchie par Mark Smith, l'inventeur du slam.

Pour éviter le désordre et l'anarchisme dans une séance slam, il y a quelques règles strictes permettant d'harmoniser le spectacle. Voici ce que nous dit Dubois (2012 :16-17) à propos de ces règles :

> *On commence par constituer un jury comprenant cinq personnes désignées au hasard dans le public. Puis on s'inscrit auprès du présentateur qui détermine l'ordre de passage en fonction de l'ordre des inscriptions. Ensuite, les poètes montent sur scène et ne doivent déclamer qu'un poème à la fois, devant être une œuvre originale. Les textes doivent être dits à capella pour être du « slam pur ou authentique » (mais on voit actuellement des chanteurs comme Ab Al Malik qui accompagnent leur slam d'un fond sonore, on parlera alors de « slam instrumental » version plus commerciale).Ils ne doivent pas excéder 3 minutes (avec une période de grâce de dix secondes). Au-delà, des points de pénalité sont déduits de la note. Le jury attribue une note sur une échelle de 1 à 10 à la fin de chaque poème. Puis, à la fin de la session, la note la plus haute et la plus basse sont retirées. Le score, moyenne des trois notes restantes, est inscrit sur un support visible par tous. Normalement, lors des scènes ouvertes on retrouve aussi une autre règle de convivialité « un texte dit, un verre offert », néanmoins, celle-ci dépend beaucoup de la générosité du patron du bar.*

En nous référant sur toutes les règles ci-haut énumérées, nous pouvons dire que la session slam est non seulement un lieu de rencontre autour d'un discours improvisé des slameurs, mais aussi un lieu de rencontre autour d'un verre, bien sûr, si le propriétaire du bar est généreux.

Ici, on peut soulever la question de savoir pourquoi le slam est improvisé. Il est improvisé parce que le public ne connaît pas ce que vont slamer les poètes/slameurs. Le slam présente ainsi toutes les caractéristiques d'un discours.

Comme le montrent Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 :186) dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours* en citant les propos d'A.H. Gardiner :

« *Le discours est l'utilisation par les hommes, de signes sonores articulés, pour communiquer leurs désirs et leurs opinions sur les choses* ».

Il en est de même pour le slam. Le slameur parle de ce qui l'intéresse. Les thèmes traités ne sont pas des thèmes imposés et n'épargnent aucun domaine de la vie. Le slam véhicule la liberté d'expression par excellence.

Pour compléter cette définition, J. M. Schaffer et O. Ducrot (1995 :494), dans leur *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, définissent le discours ainsi : « *Un discours est une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle. Peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une séquence unique ou d'un fragment.* »

Lors de la session slam, les poètes développent chacun un thème qui l'intéresse. Tous les thèmes sont abordés. Le temps du discours slamé est de maximum trois minutes pour ne pas être pénalisé comme ci-haut mentionné. Les scènes sont ouvertes à toutes et à tous sans distinction d'âges ou d'appartenance raciale, ethnique ou sociale. Les entrées sont souvent libres ou pas chères. On y slame ses émotions, son histoire, ses points de vue et tout ce qui nous passe par la tête. Les débutants sont généralement encouragés et non critiqués, amateur ou artiste participe par le plaisir de faire part de son œuvre. La session slam est le vrai moment de partage de la parole et du plaisir. Basé sur la notion de communauté, le slam affirme le caractère et lui ajoute une dimension ludique sous forme d'un spectacle.

Maintenant que nous venons de voir les règles de la session slam, nous pouvons nous poser la question de savoir comment on fait du slam. Pour répondre à cette question, nous pouvons d'abord affirmer que le slam est un art d'inventer des poèmes devant les autres.

Pour faire du slam[2], il faut :

- *Fonctionner sur son intuition ;*

- *Avoir un avis qui évolue ;*

[2] http://www.comment-ecrire.fr/le-slam Consulté le 1er novembre 2019 à 19h 23 minutes.

- *Préparer des rimes passe-partout ;*

- *Faire de la poésie pour s'entraîner ;*

- *Être engagé dans une activité au moins ;*

- *Ne pas hésiter à parler devant un public.*

Il faut d'abord lire un poème et se le lire puis on improvise avec de la préparation et une bonne mémoire. On peut aussi lire devant le public un poème qu'on vient d'écrire. On peut choisir des rimes préparées qui peuvent passer partout et que l'on peut changer facilement. Ensuite, le vocabulaire et la mémoire aident contre le trac. Pour montrer que l'on évolue, on peut aller à des ateliers de slam pour la lecture de contes. C'est - à - dire lire une histoire et la relire en gardant la trame. Il y a aussi le théâtre d'improvisation et les exposés à présenter. Toute présentation devant un public est à prendre pour slamer.

1.4. Expansion du slam dans le monde

Le slam est une sorte de poésie orale qui est considérée comme un mouvement d'expression qui, aujourd'hui, est reconnue et médiatisée. Petit à petit le slam se forge une identité dans les milieux musicaux et poétiques américains. Il est reconnu en tant qu'art oral, un art de représentation qui exprime toute sa force à l'instant de la déclamation. Les influences du slam sont variées : les artistes s'inspirent des rythmes hip hop, flamenco ou de blues pour les mélodies. Le slam, même s'il est récent, a déjà envahi presque tous les coins de la planète. À ce propos, Murielle Basso et Esthel Herel (2014 :18), dans leur mémoire de master professionnel, stipulent ce qui suit : « *Aujourd'hui, ce mouvement* (le slam) *est porté un peu partout dans le monde* ».

Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que le slam s'est déjà imposé sur tous les quatre coins de la planète. Voici ce que nous lisons sur le site[3] :

[3] Mark Smith, https://lageneteverte.com consulté le 11/10/2019 à 12h 34 min.

> *Aujourd'hui, la poésie slam est considérée comme un mouvement artistique ainsi qu'un genre de poésie et de spoken word. Le mouvement de la poésie slam a inspiré des centaines de slams aux États-Unis, au Canada, dans certaines parties de l'Europe et au Japon, et les poètes slam ont influencé de nombreux aspects de la culture moderne, tels que les mouvements politiques, les arts, les médias, la littérature et le divertissement. La vision de Smith a également donné naissance au National Poetry Slam, un tournoi annuel de poésie de cinq jours qui se tient chaque année dans une ville américaine différente, où des équipes de poètes s'affrontent dans toutes les villes des États-Unis et du Canada pour déterminer qui est le meilleur dans ce genre. Bien qu'un certain nombre de poètes trouvent injuste la nature concurrentielle associée au slam et que la nature des poèmes soit trop informelle et non conventionnelle, la poésie du slam est devenue l'une des formes de poésie les plus accessibles qui soient.*

En tenant compte des informations délivrées par le site ci-haut cité, nous pouvons affirmer que le slam est né aux États-Unis. Par son caractère ludique très attirant et attrayant, le slam est en pleine expansion vers la conquête de tous les coins de la surface planétaire. Nous allons essayer de voir comment le slam est parvenu à s'imposer dans quelques pays tout en commençant bien sûr par son origine, les Etats-Unis d'Amérique.

1.4.1. Le slam aux États-Unis d'Amérique

Le slam est né aux États-Unis d'Amérique, il y a plus de quatre décennies. En citant Camille Vorger, Dubois (2012 : 13) nous montre que les recherches s'accordent à dire que Ted Berrigan et Ann Waldam font les figures de fondateurs du mouvement dans les années 70 :« *Ils s'affrontaient sur ce qu'on peut appeler un ring aux cordes poétiques. Ils ont ainsi commencé à démocratiser la poésie, à la rendre accessible aux citoyens* ».

Tout a commencé en 1980 avec Mark Smith à la Green Mill Tavern de Chicago. Mark Smith, un ancien travailleur de la construction a donné une nouvelle inspiration à la poésie mondiale. Le slam est un art oratoire qui vient de l'énergie de la Renaissance de Harlem, du blues américain, et de la musique hip hop. Les poètes des années 1920 ont utilisé la poésie pour exprimer leurs frustrations.

Ils vivaient dans une époque où ils se sentaient inférieurs en raison de la couleur noire de leur peau. Le blues américain et la musique hip hop ont été créés pour exprimer les luttes d'un groupe marginalisé. C'est dans cette décennie que les poètes afro-américains se sont lancés.

Comme son inventeur Mark Smith l'a souhaité et inspiré aux poètes de toute une génération, le slam reste un art oratoire qui utilise musique, poésie et honnêteté. De nos jours, il s'observe une variété des techniques auxquelles les poètes font recours. L'exemple le plus remarquable est celui de Shane Cozyan qui a écrit un poème intitulé « *To this Day* » où il a fait une vidéo d'animation pour accompagner son poème. Un poème peut être très long ou très court. La longueur du poème n'a pas d'importance. Ce qui est très important ce sont les mots qu'on utilise et la théâtralité du verbe. Les sujets des poèmes vont des droits des femmes à l'oppression raciale. C'est un art qui intègre l'esprit, le corps et l'âme. C'est un style très unique parce qu'il oblige le poète à exposer une partie de son cœur.

Aux États-Unis, les médias ont influencé la manière dont les gens se perçoivent. Les médias sociaux comme face book, Twitter, et Tumblr sont devenus un lieu pour les jeunes pour être entendus. Dans les quartiers pauvres, des événements injustes ont eu lieu et les gens de ces communautés choisissent d'utiliser leurs voix d'une manière constructive et réfléchie. Beaucoup de personnes ont réalisé que les mots que nous utilisons ont un impact important dans notre vie et la vie de ceux qui nous entourent. Les poètes de slam ont inspiré toute une génération à agir et parler.

Dans les dix dernières années, il y a eu un grand nombre de personnes qui se sont intéressées au slam. Suivant le modèle de leur ancêtre Mark Smith, les poètes d'aujourd'hui, sont sortis de leurs cachettes et nous ont donné un nouveau sentiment d'espoir. La parole qui est à la disposition de toute personne est leur seul unique instrument de lutte.

1.4.2. Le slam en France

En France, les premières soirées de slam poésie apparaissent dans la décennie 1990 même si l'expression n'avait pas encore été utilisée. Décidés à transformer un ancien repère d'entraîneurs du quartier parisien de Pigalle en bar artistique, les propriétaires initient des scènes poétiques ouvertes en 1995.

Écrivains, poètes, rappeurs ou marginaux sont rapidement conquis par ces soirées hebdomadaires qui leur offrent une tribune inédite pour exprimer leurs revendications et leur état d'âme. À Paris comme à Chicago, quelques règles sont à respecter lors de la session slam si on ne veut pas être pénalisé.

Le temps de la performance poétique ne doit pas excéder trois minutes. L'utilisation d'instrument de musique ou de déguisement est prohibée. Les participants forment un petit cercle quasi familial au sein duquel figurent deux acteurs incontournables de la scène française actuelle du slam : Nada et Pilote le Hot.

Pourtant, comme dans toute famille, les dissensions n'ont pas tardé à éclater. Lorsque le Club-Club fermait ses portes en 1998, chacun a suivi son propre chemin. Pilote le Hot a ouvert sa propre scène dans un autre bar parisien, tout en tentant de fédérer ce mouvement encore balbutiant par l'intermédiaire de l'Association Slam Productions. De son coté, Nada a animé des soirées slam dans un autre coin et a entrepris une démarche plus personnelle en réalisant des « *one man slam* ».

Art collectif pour les uns, performance poétique individuelle pour les autres, le slam à la française s'est forgé sa propre identité tout en attirant le plus grand nombre possible d'amateurs et de spectateurs. De nos jours, les slameurs /poètes décomplexés n'hésitent plus à mélanger slam et musique sur CD. En 2004, les slameurs de Spoke Orchestra (trio auquel appartient Nada) ont sorti l'album *Interdit aux mineurs*. Quant au duo franco camerounais des nubians, il a fait paraître *Echoes*, premier d'une collection dédiée *Spoken word*. Tous ces projets avaient la même ligne de conduite : mettre la musique à l'entier service des mots.

À Paris comme en provinces, les sessions slam ne se comptent plus. Pour Nada, « Le slam est une sorte d'exutoire par rapport à l'isolement ».

La session slam est un lieu de partage et de rencontre interculturelle. Les poètes en provenance de tous les milieux s'affrontent par leur performance. Sur la scène, il n'y a plus de discriminations basées sur l'origine sociale, raciale ou ethnique.

Ces nouveaux espaces d'expression sont surtout des lieux de rencontres où se confondent tous les milieux. Le slam, en tant que genre ou scène spécifique, n'apparaît que dans les années 1990, et plus particulièrement en 1995 avec la réunion d'un noyau dur (Nada, Joël Barazer, MC Clean,

Pilote le Hot) mêlant poètes et performeurs dans un bar de Pigalle, rue André Antoine - le Club-Club. Dans cet ancien bar à hôtesse désormais pluriculturel, confidentiel et toutefois favorablement notoire aux avertis, les tournois de slam de poésie amènent divers poètes à déclamer leurs textes, et se voient octroyer des scores par un jury composé de diverses personnes du public pour la première fois à Paris.

En 1995, les éditions Saravah publient *Le Banquet*, CD de Gérard Ansaloni, premier disque de slam de l'Hexagone.

En 1997, Pilote le Hot développe le mouvement à La Flèche d'or.

En 1998, l'exposition médiatique du film *Slam* de Marc Levin coïncide avec la découverte du mouvement dans l'Hexagone et plus particulièrement dans la capitale où se crée un premier cercle d'initiés. À la suite de la fermeture du Club Club, ce n'est plus un lieu qui unit les « activistes » mais bien une nouvelle forme artistique qui constitue un nouveau terrain de jeu pour partager leurs textes en public. Le plus actif du noyau du début, Pilote le Hot est le premier à mettre sur pied des « scènes slam » dans l'Est parisien.

En France, une confusion existe sur le terme de slam, parfois utilisé pour désigner une simple scène ouverte de lecture de poèmes, c'est-à-dire du « spoken word ». Des maisons de disque essayent de vendre au public des artistes individuels en utilisant le terme « slam » qu'elles limitent à de la poésie urbaine chantée ou déclamée avec de la musique. Le mouvement slam se développe donc en France sous la forme originelle des tournois mais également sous la forme de scènes ouvertes (sans tournois).

Le mouvement slam se limite encore surtout à Paris et à sa banlieue : prenant appui sur un tissu associatif local, le modèle parisien commence tout juste à se délocaliser ; il s'étendra toutefois très rapidement à la province dans des villes culturellement dynamiques (Reims, Nantes, Lille, Rennes, Tours, Poitiers…).

Dès 2004, des rencontres slam à un niveau interrégional sont organisées un peu partout en France : Grand Slam National (Nantes et Bobigny), Slam United (Paris), Bouchazoreill'Slam (Paris), Nuit du Slam (Reims, Creil, Lyon, Toulouse et Dijon), Slam Lever (Rennes), Slam l'homme Géant (Lyon), Slam So What (Paris), Rencontre Nationale Slam (Toulouse),

Slam N' Co (Nantes), Super Slam (Tours), Grand Slam de Panamá (Paris), Festival Paroles (Colmar, Sélestat, Obwald et Mulhouse), Le Mans cité Chanson (Le Mans), etc.

En 2002, Félix J. et Didier Feldmann sont à l'origine de la première aventure spoken word éditoriale liée à cette scène, en fondant les éditions Spoke, structure indépendante et très active en matière de diffusion du travail des principaux artistes slam.

En 2004, le premier Grand Slam National réunit à Nantes des équipes de poètes venant de toute la France ; elles sont accueillies par Jean Blaise. Organisé par la Fédération Française De Slam Poésie (FFDSP), le Grand Slam National (GSN) réunit des équipes de 4 poètes venus représenter leur communauté. Plusieurs rounds sont organisés, les équipes se rencontrent, les poètes déclament leurs textes sur un temps limité, devant un public au sein duquel un jury de trois personnes est choisi. Les gagnants de chaque round accèdent ainsi aux étapes suivantes que sont la demi-finale et la finale. Les 3 gagnants individuels sont To (1er), Déborah (2e) et Gaël (3e). Le nom des équipes gagnantes : L'Abracadabar (1er), Le Théâtre 95 (2e) et enfin La Pleine Lune (3^{e}).

En 2005, en même temps que le deuxième Grand Slam National, se produit le premier Grand Slam Interscolaire au Lieu Unique à Nantes, et qui réunit des élèves de CE1, CM1 et CM2.

En 2006, est sorti le premier album de spoken word *Midi 20* de Grand Corps Malade, slameur plusieurs fois vainqueur des tournois Bouchazoreill'slam, qui porte un coup de projecteur supplémentaire sur le mouvement français en utilisant le terme slam, qui veut dire « chelem », pour un artiste solitaire ou un collectif fermé. Le mouvement se développe alors en provinces et dans la plupart des villes françaises.

En 2007, la première Coupe du Monde de Slam de Poésie se produit en France, organisée par la Fédération Française De Slam Poésie (FFDSP). Les poètes gagnant du Slam national de leurs pays sont invités en France et se rencontrent. Lieux et ordres de passage sont tirés au sort ; toutes les performances des poètes sont traduites en anglais et en français, rétro-projetées sur un écran de fond de scène. La première Coupe du Monde de Slam Poésie (CMSP) organise ainsi la rencontre entre seize poètes venant des États-Unis, du Canada, d'Italie, du Zimbabwe, d'Afrique du Sud, d'Angleterre, d'Allemagne, de Suisse, de Hollande, de Madagascar, de France, du Danemark, de Suède, de République Tchèque, de Russie et de Singapour.

La Coupe du Monde se poursuit alors de manière annuelle. C'est à Bobigny que déménagent le Grand Slam National (GSN) et le Grand Slam Interscolaire (GSI), en même temps que la première Coupe du Monde de Slam de Poésie (CMSP).

En 2009, sous l'impulsion de différentes associations françaises qui souhaitent resserrer les liens entre tous les acteurs du slam français, se constitue la Ligue Slam de France (LSF). Grand Corps Malade en est le membre d'honneur et Marc Smith apporte son soutien dès sa création.

En 2010, le mouvement français se met en réseau autour de la Ligue slam de France. À partir de 2011, le réseau se met en mouvement avec l'annuelle Coupe de la Ligue Slam de France, le premier festival 100 % slam créé et dirigé par Mr Zurg et Yopo, cofondateurs de la Ligue Slam et directeurs artistiques de la Coupe.

En 2011, le huitième Grand Slam National, la cinquième Coupe du Monde et le septième Grand Slam Interscolaire se déroulent à Paris, dans les quartiers de Belleville et Ménilmontant.

En 2015, ce sont 24 pays du monde entier qui sont représentés en France lors de la Coupe du Monde : l'Allemagne, l'Angleterre, l'Argentine, la Belgique, le Brésil, le Canada, le Congo, le Danemark, l'Écosse, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, le Gabon, la Hollande, Israël, le Japon, la Macédoine, Madagascar, la Norvège, le Portugal, le Québec et la Russie. C'est la première fois qu'un poète japonais participe au seul tournoi mondial en France. Et c'est Clotilde de Brito, la représentante de la France, qui remporte la Coupe du Monde.

Cette même année, 16 villes participent au Grand Slam National dans tout le quartier de Belleville Ménilmontant. De plus, 20 établissements scolaires au Grand Slam Interscolaire, qui réunit d'une part des élèves d'écoles primaires, et d'autre part des collégiens et lycéens.

En 2016, le jeune slameur Kendal remporte le titre de Champion de France dans la catégorie 12-15 ans, tout comme son équipe de Nantes. La même année le réseau national de ligue slam de France a proposé au public plus de 300 scènes régulières, plus de 30 évènements et plus d'un millier d'ateliers dans toute la France.

En 2017, c'est Evelyn Rasmussen Osazuwa, représentante de la Norvège, qui remporte la Coupe du Monde, avec un score de 89,1 points (notes de ses 3 passages cumulés, chacun notés sur 30 points en tout).

En 2018, Grand Corps Malade, Mr Zurg et Yopo lancent les « Trophées slam à l'école » au théâtre Marigny à Paris, évènement en coproduction avec Fondation Culture et Diversité & Ligue Slam de France. Cette année, le slam français est très dynamique et en constante évolution. De nombreux acteurs le font vivre aux quatre coins de l'Hexagone, les rencontres, les tournois ou non, se multiplient et le mouvement est en continuelle expansion.

En 2019, la Coupe de la Ligue Slam de France se restructure dans une forme encore plus coopérative. Cette année, elle a organisé 17 événements dans toute la France.

1.5. État des lieux du slam au Burundi

Un groupe de jeunes réunis en association sous le nom de Jewe Slam sont derrière Vuga Festival, une première manifestation de slam au Burundi. Soutenus par l'Institut Français du Burundi (IFB en sigle) depuis les débuts en 2017, ils se sont donné une raison d'avancer et d'influencer positivement la société burundaise. Comme le dit un des membres du collectif : « *chaque jour est une scène et dans chaque scène à travers nos vers parlent les passionnés, les amoureux, et les révoltés* ». Sur le site de Yaga, journal en ligne parlant de l'histoire des hommes et des femmes du Burundi, nous lisons que les jeunes slameurs sont épris de « *liberté d'expression, d'opinion, de démocratie, de paix, d'amour, d'espoir, de vie, de cohabitation pacifique, de cohésion sociale* »[4].

Comme mentionnée ci-haut, la première manifestation incontournable du slam au Burundi a eu lieu du 3 au 6 juillet 2019 dans le festival du slam Vuga.

C'était une rencontre internationale qui réunissait la France, le Madagascar, le Cameroun, le Tchad, la République Démocratique du Congo (RDC), le Kenya, etc. Inscrit dans la lignée des arts et cultures au Burundi, le slam parle de lui-même à travers les scènes slam organisées dans différents

[4] Yaga-burundi.com/2019/vuga-premiere-fete-mot-burundi/ Consulté mercredi le 15/juillet/2020 à 10h 47 minutes.

lieux à Bujumbura et dans différentes provinces du Burundi. Environ 250 personnes se réunissent chaque deuxième jeudi du mois à l'Institut Français du Burundi (ex-CCF : Centre Culturel Français) pour une session slam. Pour la première fois, l'année 2019 a marqué un tournant de cet art oratoire nouvellement introduit au Burundi. Cette année a connu non seulement les scènes mensuelles mais aussi une scène internationale.

Cet art déclamatoire et oratoire entre la poésie et la rhétorique qui vient des Etats-Unis d'Amérique attire énormément les jeunes de la capitale économique du Burundi. Jusqu'aujourd'hui, le Burundi enregistre seulement deux éditions du championnat de poésie. La première a eu lieu au mois de juillet en 2019 et la deuxième au mois de mars en 2020. Cette deuxième édition a été lancée par le collectif des slameurs burundais le 28 janvier 2020. L'objectif de cette session était d'amener le slam dans toutes les provinces du Burundi. Malheureusement, faute de moyens, dix provinces seulement ont été ciblées. Il s'agit des provinces de Bujumbura Mairie, Bujumbura rural, Kayanza, Bururi, Gitega, Mwaro, Ngozi, Muramvya, Bubanza et Rumonge. Confirme Elodie Diane Ishimwe, secrétaire du collectif des slameurs. Mademoiselle Ishimwe, qui, elle aussi slameuse, définit le slam comme étant :

« *Une sorte de poésie qui se fait sous un rythme musical. Son rôle est de sensibiliser la société sur différents aspects de la vie* ». Elle donne l'exemple du festival de slam de juillet 2018 dédié à la femme burundaise.

On peut se poser la question de savoir qui est autorisé de participer au championnat national de slam. À cette question, Paulin Bukali donne des précisions en disant que celui ou celle qui est autorisé*(*e*)* de participer au championnat national est celui ou celle qui a 18ans et plus. Il explique : « *Il est important que la majorité aient atteint la majorité de 18 ans car le gagnant ou la gagnante du championnat voyagera seul(e) pour représenter le Burundi au cours de la Coupe d'Afrique de 2020. D'où ce(tte) dernier(e) doit être d'âge adulte* ».

Hyguette Izobimpa, schelem de 2018 qui a participé au championnat africain qui a eu lieu au Tchad, précise que « *De telles rencontres constituent une occasion d'échange d'expériences, l'ouverture au monde et l'épanouissement d'esprit. On voit ce que pensent les autres, comment ils vivent,*

comment ils s'expriment, et par conséquent, on acquiert des connaissances supplémentaires»[5]. A-t-elle expliqué.

Même si les sessions slam ne datent pas de longtemps ici au Burundi, nos slameurs se démarquent. Malgré leur engouement pour ce genre naissant, les slameurs et slameuses se trouvent face à un grand nombre de défis pécuniaires qui vont jusqu'à l'incompréhension des parents des jeunes slameurs. Mademoiselle Elodie Diane Ishimwe, la secrétaire du collectif Jewe Slam, dit : « *Les slameurs rencontrent quelques défis de manque de partenaires et d'incompréhension des parents* ». Elle exhorte les parents à laisser leurs enfants découvrir et exploiter leurs talents. Elle n'a pas oublié d'interpeller tous les partenaires à soutenir ce collectif. Avant de montrer les écoles qui pratiquent le slam dans les activités parascolaires, soulignons que le collectif Jewe Slam rassemble 50 slameurs issus de différents groupes de slam-poésie de Bujumbura. Ces groupes sont Génération Slam, Collectif Phoenix Super Slam(SS), Qui Kick ça Slam, Yetu Slam, et Poète Autour d'un Verre(PAV).

Pour clore ce point sur l'état des lieux du slam au Burundi, signalons que le slam est pratiqué dans les activités parascolaires de quelques écoles visitées en Mairie de Bujumbura. Ces écoles sont entre autres : le lycée du Saint-Esprit, le lycée SOS HG, le lycée Notre Dame de Rohero, le lycée Reine de la Paix Ngagara, le lycée Saint-Michel Archange et le Petit séminaire Notre Dame de Fatima de Kanyosha. On ne peut passer sous silence le centre jeune Kamenge qui pratique ce jeu de mots (le slam) tous les mardis à partir de 15 heures.

1.6. Le slam à l'école comme vecteur de la créativité

1.6.1. La créativité à travers le slam

Le terme "créativité" vient du latin « creare » qui signifie engendrer, créer. Cette « créativité » de l'homme a pendant longtemps été assimilée presqu'exclusivement à la « génialité » et à l'aptitude de créer une réelle innovation. Aujourd'hui, la créativité est considérée parmi les principales qualifications dans la vie professionnelle. Ici, elle est d'une part perçue comme faisant partie de notre compétence à résoudre des tâches.

[5] rtnb.bi/fr/art.php?idapi=4/0/83 Consulté le 15/juillet/2020 à 9h 45 minutes

En plus de la créativité, il y a la capacité humaine à analyser les problèmes, à abstraire et à tirer des conclusions logiques. D'autre part, la créativité est comptée parmi les compétences d'autogestion auxquelles appartiennent entre autres également la motivation et l'autonomie.

La notion de créativité signifie donc à la fois la maîtrise des méthodes et une attitude intérieure envers le monde et en particulier une certaine originalité de pensée. En tant que trait de personnalité ou don, elle semble, du moins en partie, être innée, tout comme l'intelligence.

L'intelligence et la créativité sont généralement étroitement liées, c'est-à-dire que celui qui a un Quotient Intellectuel (Q.I) élevé, obtient la plupart du temps également un score élevé dans les tests de créativité. Des études récentes ont montré que des forces émotionnelles (« intelligence émotionnelle ») sont également importantes pour la créativité. Pour être créatif, on ne doit donc pas forcément être un génie, un artiste, un philosophe ou un inventeur, ni engendrer, mu par l'inspiration, une idée révolutionnaire après l'autre, mais il suffit d'avoir de l'imagination.

Dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*, Galisson & Coste (1976 :136) définissent le terme « créativité » comme étant une : « *aptitude de l'élève à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels qu'il découvre lui-même* ». Autrement, la créativité décrit de façon générale la capacité d'un individu ou d'un groupe à imaginer ou construire et mettre en œuvre un concept neuf, un objet nouveau ou à découvrir une solution originale à un problème.

Dans le dictionnaire susmentionné, les auteurs précisent aussi que la récitation en classe de langue ne permet pas aux apprenants de développer la compétence créative. Pour eux, « *il est exact que l'enseignement des langues qui se limiterait à des pratiques de répétition a peu de chances de donner à l'élève une compétence créative, ni même de le préparer à l'expression libre* ». (Galisson & Coste (dir.) 1976 :136)

Dans notre travail, la créativité à travers le projet slam à l'école est envisagée aux apprenants du post-fondamental plus précisément à ceux de la section langues en deuxième année. Nous allons proposer une démarche didactique et pédagogique créant un espace d'expression libre. Ce sera un espace propre à mobiliser la créativité des apprenants à partir de la poésie originale produit et slamée en classe.

À partir des textes poétiques composés par les apprenants, chacun aura à exposer devant le groupe classe sa performance poétique. Ainsi, l'apprenant améliore en même temps deux compétences langagières à savoir celle de l'expression écrite et celle de l'expression orale.

En général, nous voulons améliorer les pratiques d'enseignement du français langue étrangère en privilégiant la créativité des apprenants. En particulier, la poésie nous intéresse beaucoup car certains enseignants laissent les apprenants mémoriser et réciter les poèmes des poètes les plus célèbres. Pour nous, au lieu de privilégier la récitation, nous donnerons aux apprenants l'occasion de mémoriser les textes issus de leur propre créativité.

Comme nous le voyons dans le *Document cadre pour la mise en œuvre d'un cycle slam à l'école*, à la fois auteurs, interprètes et public, les élèves développent la confiance en soi et l'estime de soi par la prise de conscience de ses propres ressources linguistiques et de sa créativité. La capacité à s'exprimer publiquement devant un auditoire et à vaincre ses difficultés est aussi développée. La reconnaissance de la qualité de son travail par les autres élèves, les professeurs, les parents (lors de la restitution finale notamment) est d'une importance capitale.

Des compétences d'expression personnelle écrite et orale sont aussi développées non seulement par la capacité à faire émerger son ressenti et sa pensée propre mais également par la capacité à concevoir des écrits et des mises en voix personnalisées.

Ainsi, il convient de chercher la mise en place d'une dynamique de classe propice à l'évolution du rapport des élèves à eux-mêmes et au groupe-classe grâce à une nouvelle situation d'expression potentiellement stimulante pour les plus réservés .De nouvelles modalités de travail scolaire font avantage à l'autonomie. Une nouvelle appréciation de l'écoute, du jugement, de l'analyse critique et de l'argumentaire trouve sa place dans une situation de classe par le biais du jeu de slam.

1.6.2. Objectifs de l'introduction du slam en classe de français langue étrangère

Quelques grands objectifs peuvent être visés lorsqu'on introduit le slam en classe de français langue étrangère. Le slam permet aux apprenants de s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral. Il donne aux apprenants l'occasion de parler, de communiquer, d'argumenter à l'oral de façon claire et organisée. Le slam développe l'écoute et la prise en compte de ses interlocuteurs. Il les valorise car chaque apprenant est obligé d'écouter ses pairs en vue de les évaluer.

Le slam permet aux apprenants d'accepter de retravailler leurs écrits pour préciser leur formulation, leurs intentions et leurs pensées. Le slam est un moyen d'utiliser à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

D'autres objectifs renvoyant à la compréhension et à l'expression en utilisant les langues des arts et du corps peuvent être visés. Nous pouvons ajouter ceux qui suivent. L'élève apprend à s'exprimer et à communiquer par les arts de manière individuelle et collective. Il comprend aussi la diversité et les particularités des différents langages artistiques employés. Par le slam, l'apprenant justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres poétiques. Pour terminer, le slam permet de s'exprimer par une activité artistique impliquant le corps et la voix.

1.6.3. La créativité et l'estime de soi

Comme nous l'avons susmentionné, la créativité se définit comme « *l'aptitude d'une personne* - l'apprenant pour notre cas – *à inventer et à créer ses propres énoncés pour s'adapter à des situations complexes de la vie courante*. »[6]

La créativité de l'apprenant suppose la production originale d'un discours oral ou écrit. Une fois acceptée et valorisée par l'enseignant, cette créativité de l'élève lui procure satisfaction et l'estime de soi. Selon le *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse* (1983 : 3930), le mot « estime » vient du verbe « estimer » lui-même dérivé du latin *aestimare*. Estime signifie *« appréciation favorable que l'on porte sur quelqu'un, bonne opinion qu'on en a, respect, considération* ». On peut expliquer le concept « estime de soi » en partant de la signification du verbe s'estimer qui signifie avoir une bonne opinion de soi-même.

Lorsque nous lisons *En Chantier* nº 6, l'article publié le 7 septembre en 2009, le constat fait est que son auteur stipule que le slam se présente comme le vrai vecteur de la créativité pour l'amélioration de l'expression orale et écrite des apprenants.

[6] Pf-mh.uvt.mu.tn/cours/quesque-la-creativite/co/questceque-la-creativite.html Consulté le 16/juillet/2020 à 17h 30 minutes.

Marjolaine Billebault[7] vente l'importance du slam pour l'amélioration de l'expression orale et écrite dans ces termes :

> *Le slam permet à chacun* (c'est-à-dire à chaque apprenant) *d'apprendre à écrire un texte libre et personnel ; d'apprendre à développer l'imaginaire, l'humour, la créativité par la recherche des rimes ; d'apprendre la confiance en soi à l'oral comme à l'écrit et l'entraide ; et d'apprendre à prendre la parole de façon rythmée pour dire un texte dont on est fier d'être l'auteur*.

Comme d'habitude, la prise de parole dans une langue étrangère comme le français n'est pas chose facile surtout lorsqu'on est débutant. Or, le slam nous présente tous les moyens qu'un enseignant de langue en général et du français en particulier peut mettre en œuvre pour aider les apprenants à surmonter ce défi. Soulignons que le fait de prendre la parole en public dans une langue étrangère comme le français et parvenir à convaincre pour se faire comprendre procure de la joie et la confiance de soi de la part de l'apprenant.

1.6.4. L'auto efficacité à travers le slam

Comme nous l'avons déjà vu ci-haut, le slam est considéré comme une forme d'art oratoire. C'est un mouvement d'expression populaire, initialement en marge dans les circuits artistiques traditionnels. Le slam est potentiellement reconnu et médiatisé aujourd'hui. Il est considéré comme une sorte d'art du spectacle où l'efficacité orale et scénique se montre par le seul moyen du verbe. En se focalisant sur la puissance du verbe et l'expression brute avec une grande économie des moyens qui entrent en vigueur, il s'établit un lien incontournable entre le texte écrit et la performance orale du poète devant les spectateurs et le jury choisi au hasard dans le public pour annoter les performances des poètes.

[7] Marjolaine Billebault, En Chantier no 6 : « Vive le slam ! Un projet pour écrire, lire et dire ensemble », Lunéville, ICEM-

La pratique du slam en milieu scolaire contribue beaucoup au développement de l'expression libre de nos apprenants. Elle permet aussi de viser les grands objectifs de l'enseignement des langues vivantes étrangères en général et du français en particulier.

En France, comme nous le lisons dans l'article L 121-6 du code de l'éducation et circulaire interministériel n° 2013-073 du 03 mai 2013, le slam à l'école permet ainsi de répondre à quelques-uns des grands objectifs de la formation et des repères de progression inscrits dans le Référentiel du Parcours de l'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) qui repose à la fois sur des :

- *Rencontres directes et médiatisés avec des œuvres des artistes ;*

- *Pratiques individuelles et collectives dans les domaines diversifiés ;*

- *Connaissances en termes d'appropriation des repères culturels.*

La question qui se pose maintenant est de savoir si le slam a un rôle à jouer en classe de langue. Le point suivant nous apporte des éclaircissements.

1.7. Importance du slam en classe de langue

Psychologues, pédagogues et didacticiens s'accordent sur la question de l'importance du jeu en classe de langue. C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'aborder ce point en partant de la question suivante : pourquoi utiliser les jeux dans la classe de français langue étrangère ? La première réponse à cette question nous est fournie par le psychologue Winnicott (1975 : 110) lorsqu'il disait que : « *c'est en jouant et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière .*»

Dans le domaine de la didactique des langues, Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005 :456), dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nous montrent que :

> *Les activités ludiques ne sont pas considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre : la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en connaitre les enjeux pédagogiques. S'il supprime l'aspect pénalisant que peut avoir l'exercice ou s'il efface l'aspect rébarbatif que peut avoir parfois tout apprentissage, le jeu peut parfois modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme*

> *astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolariser les relations maitres- élèves, etc.*

Cuq ajoute que l'activité ludique doit être guidée « *par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure* ». Pourtant, l'amusement qu'on trouve dans le déroulement d'une activité ludique n'est pas la seule motivation qui existe dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues vivantes étrangères. Par ailleurs, Caré et Debyser nous montrent que l'activité ludique qui se matérialise dans le jeu permet d'employer certaines régularités de la langue. Selon Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005 :456), une fois introduite en classe de langue, l'activité ludique « *permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* ».

Pour le coté de la psychologie cognitive, le psychologue Bange nous disait (2005 :39) que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut prendre en compte les deux aspects inséparables du savoir-faire communicatif : « l'aspect cognitif de la communication et l'aspect interactionnel ». Comme nous le savons, la langue n'est pas un savoir comme tant d'autres. Elle est un savoir procédural qui s'acquiert en s'exerçant ou autrement en agissant. On le dit le plus souvent que « *peu à peu l'oiseau fait son nid.* » D'autres disent que « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron.* »

Les deux proverbes nous permettent d'établir une analogie avec la langue qui s'apprend en agissant ce qui veut dire que la langue s'apprend en communiquant. C'est dans la communication qu'on assiste à une interaction par le biais du jeu de slam.

Grâce au jeu de slam, la classe se transforme en une sorte de spectacle et cela amuse les apprenants qui apprennent soi-disant qu'ils se trouvent dans une distraction. L'objectif de l'activité ludique qu'est le slam reste toujours fixé par l'enseignant qui l'a introduit en classe de langue car il n'y a pas de leçon sans objectif pédagogique et opérationnel.

Le jeu de slam en classe de français langue étrangère est une manière de donner aux apprenants des véritables problèmes communicatifs en interaction lesquels peuvent être résolus en étayage en présupposant l'interlocuteur dans l'apprenant (Bange 2005 :39). Les jeux entrent dans une perspective fonctionnelle dans la didactique des langues étrangères car, avec les jeux,

l'apprentissage de la communication orale et écrite ne se limite pas à la simple reproduction des contenus des Guides de l'enseignant et des Cahiers de Supports-Élèves.

Signalons que le jeu de slam est un outil permettant que les actes de langages soient réalisés avec des problèmes cognitifs de communication authentiques à résoudre, qu'il n'y ait pas seulement des assimilations entre langue source et langue cible de l'apprenant. Avec l'étayage présent dans l'usage du jeu, l'apprenant pourra résoudre les problèmes de communication d'une manière la plus autonome possible. Soulignons que l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais des activités ludiques suppose que l'apprenant dépende d'une part de l'étayage des autres et d'autre part donne l'accession à la communication en langue étrangère de manière la plus autonome possible. Ci - dessous, nous allons essayer de distinguer les concepts « promotion » et « motivation ».

1.8. La promotion et la motivation

1.8.1. La promotion

Selon le *Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de* 2011, le nom promotion dérive du verbe promouvoir, lui-même dérivé du latin promovere qui signifie « pousser en avant, faire avancer ». Le concept « promotion » vient du bas latin *promotio*, de *promovere* et signifie « *l'accession (d'une ou plusieurs personnes) à un grade, une dignité, un emploi supérieur.* » (Josette Rey Debove & Alain Rey (dir.) 2011 : 2042). Autrement dit, le terme promotion signifie par extension l'avancement.

Ce terme peut aussi signifier « *l'élévation simultanée (de plusieurs personnes) à un même grade, une même dignité, un même poste* » (Josette Rey Debove & Alain Rey 2011 : 2042).

Le verbe promouvoir qui donne promotion comme nom dérivé semble être polysémique si nous nous référons toujours au dictionnaire susmentionné. Voici ses trois acceptions :

- Promouvoir signifie élever à une dignité, un grade supérieur ;

- Promouvoir peut aussi signifier encourager, favoriser soutenir (quelque chose), provoquer la création, l'essor, le succès de ;

- Et enfin, dans le domaine commercial, mettre un produit en promotion signifie chercher à attirer l'attention des clients sur un produit.

Pour ne pas nous égarer, nous croyons que les deux derniers sens sont les mieux placés dans la logique de notre sujet qui s'intitule : « ***Le slam au servie de la promotion de l'expression écrite et orale du français : Cas de quelques écoles de la DPEN Mairie de Bujumbura*** ».

Comme nous allons le voir sur le point qui développera les sources de motivation, nous pouvons dire que le slam, une fois introduit en classe de langue, se prête mieux en tant que motivation extrinsèque dont l'importance n'est pas parmi les moindres dans l'enseignement apprentissage du français en particulier et en général dans l'enseignement apprentissage de n'importe quelle discipline autre que linguistique.

1.8.2. La motivation

On peut recenser toute une littérature de définitions du concept « motivation ». Retenons celles qui nous semblent les plus pertinentes dans le domaine de l'éducation qui est notre préoccupation en tant qu'enseignant de français.

Joseph Nuttin, dans *Théorie de la motivation humaine*[8], définit la motivation comme étant « *l'aspect dynamique du comportement* ». Pour Jean Piaget[9], « *la* motivation (*l'affectivité*) *c'est l'énergétique des conduites* ». Quant au *Dictionnaire de pédagogie et des concepts clés* (Françoise Raynal & Alain Rieunier 1997 : 237),

> *La motivation correspond à ce que l'on veut faire par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. On peut donc être parfaitement capable de faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, car rien ne nous motive. Etre motivé, c'est avoir envie de.*

[8] Joseph Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1984

[9] Jean Piaget, www.csmb.qc.ca/gesclasse/html/documentation/comprendre/motivation-base.htm consulté le 20 juin 2020 à 19 heures 30 minutes

Selon le même dictionnaire, « *motiver un élève c'est donc donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque* ». Maintenant, nous allons voir les sources de motivation. Nous allons aussi voir la nuance entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

1.8.3. Les sources de motivation

Motiver signifie purement et simplement apporter de la motivation. La motivation émane de deux sources. Il y a d'abord la motivation qui émane du for intérieur de l'individu en situation d'apprentissage, c'est la motivation intrinsèque.

Tandis que la motivation provoquée par des stimulations extérieures soit pour obtenir des récompenses, soit pour échapper aux sanctions et punitions, c'est la motivation extrinsèque. Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de distinguer clairement les deux types de motivation.

1.8.3.1. La motivation extrinsèque

Selon le dictionnaire de *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, « *la motivation est dite extrinsèque lorsqu'elle est provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse des récompenses, ou par la crainte des sanctions venant de l'extérieur* » (Raynal & Rieunier 1997 : 239). Pour illustrer cette motivation, prenons l'exemple d'un enseignant de français en deuxième année Langues post-fondamentale qui décide d'introduire le slam après sa leçon d' « *Éléments de versification* ».

Si l'enseignant juge nécessaire de récompenser l'élève qui parvient à composer et déclamer un texte/poème meilleur par rapport à celui des autres, c'est la motivation extrinsèque. Elle est extrinsèque parce qu'elle est provoquée par une force extérieure : la récompense de l'enseignant.

1.8.3.2. La motivation intrinsèque

Selon toujours le dictionnaire de *Pédagogie* (Raynal & Reunier 1997 : 239), « *la motivation est dite intrinsèque lorsqu'elle dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même*

fixés ». Avec le slam, l'enseignement/apprentissage du français vise à former des apprenants autonomes. C'est-à-dire des apprenants capables de manipuler la langue française comme ils veulent dans différentes situations de communication.

Même si notre travail vente le slam comme l'une des sources de motivation extrinsèque pouvant faciliter la relève du niveau des apprenants en matière des compétences d'expressions orale et écrite du français, l'enseignant doit essayer d'alterner les stratégies apprises pour privilégier les motivations intrinsèques.

À ce propos, Françoise Raynal et Alain Rieunier stipulent ce qui suit pour justifier la valeur ajoutée de la motivation intrinsèque : « (…), *si l'une des finalités de l'éducation consiste à former des adultes autonomes et responsables, c'est-à-dire à former des individus qui agissent à partir de leur propre échelle de valeur, il faut privilégier les motivations intrinsèques* » (1997 :239).

Mais de toutes les façons, privilégier les motivations intrinsèques ne veut pas dire que les motivations extrinsèques n'ont pas d'importance. Par ailleurs, un bon enseignant de français est celui qui essaie d'alterner les deux types de motivation.

Les auteurs du dictionnaire susmentionnés nous mettent en garde sur les deux types de motivation. Ils stipulent que pour qu'un apprenant apprenne à être autonome dans son apprentissage, il doit commencer par définir ses propres objectifs, ce qui le pousse à construire ses mécanismes pour les atteindre et à être satisfait une fois qu'il atteint les objectifs qu'il s'était fixés bien avant et à persévérer en cas d'échec.

Selon toujours les deux auteurs (1997 : 239), « *il faut d'abord qu'il fasse – impérativement - de multiples expériences de succès soutenues par des motivations extrinsèques et des renforcements externes* ».

Que l'enseignant choisisse la motivation intrinsèque ou pas, signalons que toute activité d'enseignement/apprentissage doit avoir du sens pour les apprenants. Si les élèves découvrent que l'apprentissage leur apporte ce qui sera utile dans leur vie courante, ils éprouvent un désir d'apprendre d'où la motivation intrinsèque. Maintenant, nous allons aborder les concepts liés aux compétences de l'expression orale et écrite.

I.9. L'acquisition des compétences de l'expression orale et écrite en 2e année Langues

I. 9. 1. Définitions des concepts d'expressions orale et écrite

Les concepts « expression orale » et « expression écrite » se composent de deux mots pour chacun. Le premier se compose des mots « expression » et « orale » et le deuxième des mots « expression » et « écrite ». D'abord, le mot « expression » vient du latin expressio qui signifie action d'exprimer ou expression de la pensée. Il peut se définir comme l'action ou la manière d'exprimer ou de s'exprimer. C'est aussi le fait de s'exprimer par le langage, la manière d'exprimer ses pensées par le biais de la parole.

Selon Georges Mounin (1947 :134), le concept « expression » est un terme polysémique qui possède cinq acceptions. En premier lieu, expression signifie « extériorisation d'un contenu psychique (émotions, sentiments, idées, volonté) au moyen d'un signe quelconque (gestes, mimiques, paroles, œuvre d'art) ».

En deuxième lieu, expression signifie « plus spécialement, extériorisation d'un contenu affectif ». Cette définition se rapporte à la fonction expressive du langage.

En troisième lieu, expression signifie « mot ou syntagme » par exemple, on peut dire expression argotique, populaire ou expression figurée. En quatrième lieu, expression signifie « substance d'un énoncé ». Par exemple, on peut dire expression orale ou expression écrite. En dernier lieu, le mot expression prend le sens de « signifiant d'un signe linguistique ».

En peu de mots, expression est un terme presque passe partout. Il désigne une notion étendue à tous les cas de mise en relief du message transmis oralement ou à l'écrit.

Selon le *Dictionnaire Larousse* (2017 : 319), exprimer c'est « *manifester sa pensée par le langage, les actes, les traits du visage, etc.* ». Selon le même dictionnaire, s'exprimer signifie « *Formuler sa pensée* » (2017 :319). Joseph Katihabwa (2010 : 8) abonde dans le même sens :

> « *La production orale appelée aussi expression ou communication orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante. Il s'agit d'un rapport interactif*

entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute et la compréhension de ce que dit l'interlocuteur. »

Pour *l'Encyclopaedia Universalis* (2002 : 1594), le mot « expression » désigne « *un ensemble de données perceptibles offertes à un être à un moment donné du temps et qui fonctionnent comme des signes manifestant, révélant ou trahissant les émotions, les sentiments et les intentions de cet être.* »

Trois éléments importants entrent en jeu lors de l'expression orale : celui qui produit le comportement, le produit du comportement et les moyens utilisés pour produire ce comportement. C'est aussi le point de vue de Georges Mounin (1974 : 134) qui affirme que : « *l'extériorisation du contenu psychique (émotions, sentiments, idées, volonté) au moyen d'un signe quelconque (geste, mimique, parole, œuvre d'art) plus spécialement l'extériorisation d'un contenu affectif.* »

Qu'en est-il des adjectifs « orale » et « écrite » ? L'adjectif oral qui vient du latin « os, oris » (la bouche), fait référence à tout ce qui concerne ou se transmet par la bouche. L'oral s'oppose à l'écrit. Il se rapporte au langage parlé qui se réalise par le biais de l'appareil phonatoire humain.

Dalloz et Schneider cités par Katihabwa (2010 : 8) stipulent que : « *Le déroulement de la parole est une construction linéaire du flux verbal qui, en tant que tel, doit être décrit dans son déroulement et avec ses dimensions rythmiques et musicales. »*

Quant à l'adjectif « écrit » dérivé du verbe écrire qui est lui-même dérivé du latin *escrire* ou *scribere*, il signifie « *ce qui se rapporte à l'action de tracer des caractères, de composer une œuvre.* » (Alain Rey (dir.) 1998 : 1374). Il s'apparente à des termes indoeuropéens signifiant « *gratter, inciser* », ce qui rappelle l'origine matérielle de la plupart des écritures, gravées sur pierre ou incisées. Le verbe écrire qui donne naissance à l'adjectif écrit peut prendre aussi la signification d' « *inscrire d'une manière durable »* (Alain Rey (dir.) 1998 : 1182). On le dit souvent, « *La parole s'envole mais les écrits restent* ». De cette maxime, on retient que l'écriture est une manière efficace de conserver la parole d'une manière durable pour servir à plus d'une génération.

La paire « production orale/production écrite » désigne la capacité de pouvoir s'exprimer et d'exprimer ses idées dans une langue donnée en parlant/en écrivant. Seules les deux compétences

langagières qui se présentent dans le titre de notre travail de recherche nous intéressent concomitamment avec les activités ludiques en général et en particulier au sein du jeu de slam.

I.9.2. L'acquisition de l'expression orale et écrite en 2e année Langues post-fondamentale

Comme nous le lisons dans le *Cadre européen commun de référence pour les* langues, il existe quatre compétences langagières. Ces 4 compétences se situent au niveau de l'expression et de la compréhension. L'expression orale et l'expression écrite sont les deux compétences langagières qui nous intéressent au cours du présent travail de recherche.

Mais il se pose la question de savoir comment les deux compétences langagières sont enseignées en deuxième année Langues post-fondamentale.

L'analyse du *Guide de l'enseignant 2e année Langues post-fondamentale et du Cahier des Supports-Elèves* confirment que les leçons d'expression orale et écrite sont enseignées en 2e Langues. Ces leçons viennent chaque fois à la fin de 7 ou 8 leçons commençant par un texte illustratif de la typologie textuelle du palier en cours.

Pour l'expression orale, les sujets sur lesquels les apprenants vont échanger individuellement ou en groupes sont proposés dans le *Guide de l'enseignant.* Il en est de même pour les sujets d'expression écrite. Les thèmes sont presque similaires et se trouvent proposés dans le *Guide de l'enseignant*.

L'enseignant dispense sa leçon en s'inspirant de la démarche proposée dans la rubrique intitulée : « *Planification détaillée* ». Signalons aussi que les outils linguistiques que les apprenants vont mobiliser pour réaliser la tâche sont aussi indiquées dans le *Guide de l'enseignant.* L'enseignant est obligé de suivre les démarches méthodologiques telles que proposées dans le Guide qu'il utilise.

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre développe la méthodologie utilisée pour recueillir les données de notre travail de recherche. Dans ce deuxième chapitre, cinq points sont développés. Le premier point est en rapport avec la pré-enquête. Le deuxième et le troisième déterminent la population d'enquête et la technique d'échantillonnage utilisées. Le quatrième point concerne l'enquête proprement dite. Ce dernier développe les trois instruments d'enquête qui sont le questionnaire, l'expérimentation et l'analyse du *Guide de l'enseignant de français* en classe de deuxième année Langues Post-fondamentale. Le dernier point du chapitre développe le dépouillement du questionnaire d'enquête.

2.1. Pré-enquête

Cette étape de la pré-enquête a suivi une démarche méthodologique en deux étapes. D'abord, la première étape concerne la pré-enquête dans les trois Directions Communales de l'Éducation Nationale, (DCEN) de la Direction Provinciale de l'Éducation Nationale, (DPEN) de la Mairie de Bujumbura. Les directeurs communaux de l'éducation nous ont donné les écoles possédant la section langue sous leur responsabilité. La deuxième étape a été la visite des écoles pour nous assurer si ces écoles possèdent la section Langues**.**

À chaque école visitée, nous nous sommes dirigé soit vers la direction de l'école, soit vers la préfecture de l'école pour demander l'autorisation d'entrer en classe. Cela a été fait dans le but d'éviter de nous improviser au sein de l'établissement sans accord préalable. La majorité d'enseignants nous ont promis qu'ils vont compléter notre questionnaire qui leur était adressé même s'il y a d'autres qui ont refusé en justifiant qu'ils ont beaucoup d'occupations, ce qui nous semblait fondé car c'était au mois de juin, période des travaux intensifs de fin d'année. Nous avons demandé aux l'enseignants de nous autoriser à faire l'expérimentation, la majorité des enseignants (20 sur 21) avaient refusé l'expérimentation.

Un seul directeur et une seule enseignante parmi les 21 enquêtés nous ont donc promis de faire l'expérimentation au moment de l'enquête proprement dite. Signalons que l'expérimentation a été promise après nous avoir obligé de déposer une copie de ce mémoire à la bibliothèque de l'école

après la soutenance. Nous avons accepté cette recommandation. En guise d'illustration, vous trouverez en annexe la lettre exigée pour la demande d'accès à la documentation en présence.

Les 21 écoles dont les enseignants ont été pré-enquêtés possèdent toutes les composantes des écoles de la Mairie de Bujumbura c'est-à-dire les lycées municipaux, les lycées publics à caractère d'internat et les lycées privés. La raison qui nous a poussé à faire notre pré-enquête dans les écoles présentant les caractéristiques diversifiées était d'assurer l'authenticité des résultats de notre recherche.

2.2. Détermination de la population d'enquête

Notre enquête s'est réalisée dans les trois Directions Communales de l'Éducation Nationale, (Ntahangwa, Mukaza et Muha) de la Direction Provinciale de l'Éducation Nationale de la Mairie de Bujumbura.

Au sein de la DCEN Ntahangwa, nous avons recensé au total dix-huit écoles possédant la section langues. Le tableau suivant nous montre clairement ces écoles.

Tableau 1: Les établissements de la DCEN Ntahangwa possédant la section Langues

No	**Nom de l'école**	**Nom de la DCEN**
1	Lycée municipal Buterere	
2	Lycée municipal Nyabagere I	
3	Lycée municipal Cibitoke	
4	Lycée municipal Gasenyi	
5	Lycée municipal Gihosha	
6	Lycée municipal Gikungu	
7	Lycée du Saint Esprit	

8	Lycée municipal Kamenge	NTAHANGWA
9	Lycée municipal Kinama	
10	Lycée Sainte Famille	
11	Lycée Dignité Ngagara	
12	Lycée Reine de la Paix Ngagara	
14	Lycée Saint Marc	
15	Lycée SOS HG	
16	Lycée de l'amitié	
17	Lycée Saint André	
18	Lycée de la Colombière	

Dans la DCEN Mukaza, nous avons recensé dix-sept écoles. Ces écoles se présentent clairement dans le tableau No 2.

Tableau 2 : Les établissements de la DCEN Mukaza possédant la section Langues

No	**Nom de l'école**	**Nom de la DCEN**
1	Lycée municipal Buterere	
2	Lycée municipal Nyabagere I	
3	Lycée municipal Cibitoke	
4	Lycée municipal Gasenyi	
5	Lycée municipal Buyenzi	
6	Lycée municipal de la COMIBU Buyenzi	

7	Lycée du Lac Tanganyika I	MUKAZA
8	Lycée du Lac Tanganyika II	
9	Lycée municipal Bwiza	
10	Lycée municipal Nyakabiga	
11	Lycée Scheppers Nyakabiga	
12	Ecole Saint Michel Archange	
14	Lycée de l'Avenir	
15	Lycée Africain	
16	Ecole Indépendante	
17	Lycée du Centre Culturel	

Nous nous sommes rendu aussi dans la DCEN Muha. Le DCEN, après avoir consulté les documents dans lesquels se trouvent les écoles et leurs sections, a trouvé douze écoles possédant la section langues sous ses responsabilités. Le tableau 3 présente clairement ces écoles.

Tableau 3 : Les établissements de la DCEN Muha possédant la section Langues

No	**Nom de l'école**	**Nom de la DCEN**
1	Lycée de la Convivialité	
2	Lycée municipal Kanyosha	
3	Lycée municipal Kibenga	
4	Lycée municipal Musaga	
5	Lycée municipal Gitaramuka	

6	Petit Séminaire Notre Dame de Fatima de Kanyosha	MUHA
7	Lycée municipal Ruziba	
8	FK New School	
9	Wisdom School	
10	Lycée Lumière de Kinindo	
11	Ecole Internationale de Bujumbura	
12	Lycée du Large	

En additionnant les dix-huit écoles de la DCEN Ntahangwa, les dix-sept écoles de la DCEN Mukaza et les douze écoles de la DCEN Muha, nous constatons que la Mairie de Bujumbura compte 47 établissements possédant la section Langues.

Il s'avère nécessaire de signaler que notre enquête n'a pas mis un accent particulier sur les écoles. Ce qui nous a intéressé, ce sont les enseignants de français en classe de deuxième année Langues post-fondamentale. Comme nous avons recensé quarante-sept écoles possédant la section langues, force est de constater que nous avons eu une population totale de quarante-sept enseignants de français en classes de deuxièmes années langues du post-fondamentales. En nous rendant sur terrain, nous avons constaté que des fois les DCEN peuvent donner des fausses informations. Ils peuvent continuer à considérer une section qui a été supprimée à l'école. C'est le cas du DCEN de Ntahangwa. Ce dernier a classé le Lycée d'Excellence de Ngagara parmi les écoles possédant la section langues mais arrivé sur terrain, le Directeur nous a dit qu'il n'y en a pas.

2.3. Détermination de l'échantillon

Voici ce que nous propose Javeau (1972 : 32) à propos de la technique d'échantillonnage : « *Un échantillon d'1/10 ou d'1/20 de la population-parente, quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentative de celle-ci.*»

Mucchielli, lui aussi, soutient les propos de Javeau (1975 :16) dans les termes suivants : « *Limiter l'enquête au petit nombre de personnes une sur dix, une sur vingt, une sur deux cents ou une sur deux milles qui formera l'échantillon d'enquête, telle qu'elle aura été définie antérieurement.»*

Eclairé par les auteurs susmentionnés, nous avons choisi un échantillon qui n'est ni de 1/10 ni de 1/20 ni de 1/200 ni de 1/1000. Nous avons essayé de travailler sur près de la moitié de la population-parente. Si nous avions considéré 1/10, le constat est que nous travaillerions sur 4 ou 5 établissements pour tirer des conclusions généralisant les écoles de toute la mairie de Bujumbura. C'est pourquoi nous avons jugé bon de travailler sur un grand nombre pour diminuer le risque de tirer des conclusions falsifiées et erronées. Nous avons alors adressé notre questionnaire à 21 enseignants en provenance de 21écoles différentes des trois DCEN de la DPEN Mairie de Bujumbura.

Dans la DCEN Ntahangwa, six écoles dont l'une a été choisie pour y faire une leçon d'expérimentation sur le jeu de slam ont été enquêtées. Cela veut dire que notre questionnaire a été adressé à six enseignants de ces écoles.

Tableau 4 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Ntahangwa

No	**Nom de l'établissement**	**DCEN**
1	Lycée Reine de la Paix Ngagara	NTAHANGWA
2	Lycée SOS HG	
3	Lycée Sainte Famille de Kinama	
4	Lycée du Saint Esprit	
5	Lycée Municipal Gikungu	
6	Lycée Municipal Kamenge	

Dans la DCEN Mukaza, dix écoles ont été visitées et les enseignants de ces écoles ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête. Le tableau No 5 rapporte bien les écoles enquêtées dans la DCEN Mukaza.

Tableau 5 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Mukaza

No	**Nom de l'établissement**	**DCEN**
1	Lycée Scheppers Nyakabiga	MUKAZA
2	Lycée Notre Dame de Rohero	
3	Lycée Municipal Nyakabiga	
4	Lycée Municipal Mutanga	
5	Lycée Municipal de Rohero	
6	Lycée Africain	
7	Ecole Indépendante	
8	Ecole Saint Michel Archange	
9	Lycée Notre Dame de Charité de Vugizo	
10	Lycée de l'Avenir	

Pour ce qui est de la DCEN Muha, notre enquête a touché cinq écoles seulement. Ces écoles sont reprises dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Les établissements touchés par l'échantillon dans la DCEN Muha

No	Nom de l'établissement	DCEN
1	Lycée de la Convivialité de Kanyosha	MUHA
2	Lycée du Large	
3	Lycée Municipal de Kanyosha	
4	Petit Séminaire Notre Dame de Fatima de Kanyosha	
5	Wisdom School	

Les écarts entre le nombre d'écoles enquêtées pour chaque DCEN sont justifiés par le fait qu'il y a certains enseignants qui n'ont pas accepté de répondre à notre questionnaire. Leurs justifications sont formulées en disant qu'ils se concentrent aux travaux de fin d'année scolaire.

Signalons que l'enquête s'est déroulée au mois de juin, période où il y a beaucoup de travaux pour les enseignants. Pour cette raison, nous avons jugé bon de travailler avec les enseignants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire d'enquête sans tenir compte du nombre d'écoles dans chaque DCEN. Mais toutes les trois DCEN sont représentées même si ce n'est pas au même pied d'égalité. Les tableaux 4, 5 et 6 viennent de le montrer clairement.

2.4. Enquête proprement dite

2.4.1. Présentation des instruments d'enquête

Notre travail de recherche a été réalisé à l'aide de deux instruments d'enquête. Le premier instrument a été le questionnaire d'enquête. Ce questionnaire était adressé aux enseignants de français en deuxième année langues post-fondamentale dans les écoles qui ont fait objet de l'échantillon. Malgré ses inconvénients, le questionnaire répond aux critères d'objectivité.

Daval (1964 : 100) nous éclaire en disant que:

> *La méthode par questionnaire (…) minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'interviewer. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur parce que le questionnaire peut être assimilé à un test auquel les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.*

Le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants a été un instrument efficace qui nous a permis de mettre tous les enquêtés dans les mêmes conditions en récoltant leurs idées. Selon Paul Albou (1973 : 34), la distribution du questionnaire permet au chercheur d' « *obtenir des renseignements sur ce qu'il sait, sur ce qu'il fait ou compte faire sur ce qu'il pense ou ressent* » (sic). De ce qui précède, nous remarquons que le questionnaire permet d'avoir des informations sur les comportements des enquêtés. Il nous permet aussi de connaître ce que l'enquêté fait ou pense faire.

Le deuxième instrument d'enquête est l'expérimentation. Par expérimentation, il faut sous-entendre une méthode dite expérimentale. Cette méthode consiste à une prise en compte de l'expérience par l'observation des phénomènes et le recours à l'expérience. Pour ce qui nous concerne, l'expérimentation consiste à nous introduire en classe pour dispenser des leçons développant les compétences d'expression orale et écrite.

2.4.2. Le questionnaire d'enquête

La première partie de l'enquête proprement dite a été réalisée à l'aide du questionnaire d'enquête. Il se définit comme étant : « *un outil de collecte d'information qualitative (objective) et/ou quantitative (subjective)* ». Dans les trois DCEN de la DPEN de la Mairie de Bujumbura, 21 écoles soit 21enseignants ont fait l'objet de notre enquête par questionnaire. Nous avons voulu administrer notre questionnaire à tous les 47 enseignants c'est-à-dire à la population totale, mais la majorité des enseignants l'ont refusé lors de la pré-enquête. C'est la raison pour laquelle quelques écoles ont été enquêtées (21écoles).

Leurs justifications étaient formulées ainsi : « *Nous avons un temps limité pour les travaux de fin d'année* ». Nous n'avons pas adressé le questionnaire à ceux qui le refusent. Nous avons travaillé avec ceux qui nous ont compris et qui ont accepté de contribuer à notre recherche en complétant le questionnaire qui leur était adressé.

2.4.3. L'expérimentation

La deuxième partie de l'enquête du présent travail a été réalisée par le moyen de l'expérimentation. Galisson & Coste (dir.) (1976 :204) définissent l'expérimentation comme :

> *Une activité pratique exercée au laboratoire ou engagée sur terrain (selon une procédure contrôlable et contrôlée, répondant à des règles admises) et visant à vérifier des lois naturelles ou à mettre à l'épreuve des hypothèses nées soit d'une observation empirique antérieure, soit d'une conception théorique posée à priori*.

Pour ce qui nous concerne, l'expérimentation a été faite dans le but de voir si réellement les deux objectifs que nous nous sommes fixés peuvent être atteints ou pas. L'expérimentation et l'enquête par questionnaire nous ont été utiles pour infirmer ou confirmer nos hypothèses.

Avant la descente sur terrain, nous ne croyions pas que les enseignants allaient refuser de nous autoriser l'introduction du slam en classe. Arrivé sur terrain, la réalité nous a montré que les perceptions d'avant d'aller sur terrain sont totalement différentes de la réalité du terrain. Nous avons prévu d'expérimenter le jeu de slam dans quatre écoles : deux écoles de bonne réputation (écoles qui occupent des places de choix en matière de réussite dans les examens externes) et deux écoles de mauvaise réputation (écoles qui échouent le plus souvent dans les examens externes).

Malheureusement, la majorité des enseignants ont accepté de compléter le questionnaire seulement en nous refusant l'expérimentation. Seule une enseignante d'une ancienneté de 30 ans dans le métier nous a autorisé de faire l'expérimentation.

La méthode expérimentale a été utilisée pour nous conformer aux conseils proposés par Galisson & Coste (dir.) (1976 : 204) dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* :

> *Appliquée à la didactique des langues, la recherche pédagogique s'appuie, chaque fois que possible, sur l'expérimentation. Qu'il s'agisse de mettre à l'essai une hypothèse méthodologique pour l'enseignement, d'affiner la mise au point d'un ensemble pédagogique, ou de comparer les performances réalisées par les élèves suivant des cours différents, chercheurs et professeurs souhaitent disposer de vérifications expérimentales solides*.

Assisté par l'enseignante susmentionnée, nous avons développé deux compétences langagières à l'aide des productions poétiques des apprenants. Comme d'habitude, toute leçon doit obligatoirement avoir trois étapes indissociables. Ces étapes qui sont la mise en situation/motivation (ou introduction), la leçon proprement dite appelée aussi le corps de la leçon et l'application (ou encore exercice d'application) ont été respectées.

Dans la motivation, nous avons demandé aux élèves de nous rappeler ce dont ils se souviennent en rapport avec la leçon intitulée « *Vocabulaire : Des éléments de versification* » (leçon n^{o} 12 du palier II). La première question de mise en situation était structurée ainsi : « Qui peut nous rappeler ce que vous avez appris dans la leçon de vocabulaire en rapport avec les éléments de versification ? ». Les apprenants ont donné les réponses reprises ci-dessous :

- NITUNGA Nicia Ciella : « *Nous avons appris les vers, les syllabes et les strophes*. »

- SOZERA Samyh Samantha : « *Dans la leçon en rapport avec les éléments de versification, nous avons aussi appris les sortes de strophes à savoir le distique, le tercet et le quatrain*. »

- RWANTANGO Lilian Martin : « *Nous avons vu aussi les types de vers comme l'hexasyllabe, l'octosyllabe, le décasyllabe et l'alexandrin*. »

- NSHIMIRIMANA Laurie Rania : « *Nous avons aussi appris les poèmes à formes fixes. Il s'agit du sonnet, de la ballade et du rondeau.* »

Chaque fois que l'élève donnait sa réponse, nous lui demandions de définir le vocabulaire évoqué s'il se situe dans le champ lexical de la poésie. La deuxième question était formulée de cette manière : « Est-ce qu'il y a des poètes dans cette classe ? ». Les réponses des élèves à cette question sont les suivantes :

- NIJIMBERE David : « *Ici, il n'y a pas de poètes.* »

- IGIRANEZA Don Dalley : « *Ici, il n'y a pas de poètes mais nous avons quelques slameurs qui compètent avec ceux du Lycée du Saint Eprit en se préparant aux compétitions organisées par l'IFB* ». Après cette deuxième réponse, nous avons annoncé le sujet de la leçon en disant aux élèves que nous allons apprendre le slam.

Au moment de la leçon proprement dite, nous avons enseigné les différentes définitions du mot slam, ses origines, ses caractéristiques et enfin ses instruments. Le contenu matière a été sélectionné dans les premiers points du premier chapitre du présent travail par le biais de la transposition didactique. Françoise Raynal & Alain Rieunier (1997 : 110), dans leur dictionnaire de *Pédagogie*, définissent la transposition didactique comme étant « *l'activité qui consiste à transformer le savoir savant en savoir à enseigner, lequel est encore différent du savoir enseigné, lui-même différent du savoir appris.*»

Philippe Champy & Christiane Étévé (dir.) (2005 : 1000) distinguent deux types de transpositions didactiques : « *celle qui fait passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, puis celle qui conduit au savoir enseigné réellement dans les classes*». Selon toujours les mêmes auteurs, « *la seconde s'effectue largement sous la responsabilité du maître.*»

Ainsi, le jeu de slam n'a aucune vision didactique si on considère le contexte de ses origines. Mark Smith n'avait aucune vision didactique en inventant le slam. Mais il peut être introduit en classe de langue pour jouer le rôle de relève du niveau des apprenants en matière d'expressions orale et écrite. Champy & Étévé nous aident à confirmer que l'enseignant peut contextualiser et intoduire en classe une activité qui n'a pas de visées didactiques par le biais de la transposition didactique. On peut donner l'exemple du slam. Une fois introduit en classe de langues, il aide l'enseignant à faciliter le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit et de l'oral en même temps.

Voici ce que nous proposent Champy & Étévé (2005 : 1000) : « *La transposition didactique aboutit(…) à un savoir scolaire qui se trouve dépersonnalisé, décontextualisé des conditions originales de sa production et linéarisé pour faciliter le processus d'enseignement* ». Il en est de même pour le slam. Le contexte de sa production n'a pas de visées didactiques. Mais de nos jours ce jeu de mots qu'est le slam est en train de s'imposer en classes de langues.

Au niveau de l'application, l'exercice était structuré ainsi : « Composez un poème développant un thème de votre choix que vous allez déclamer/slamer devant le groupe-classe». Cette consigne était accompagnée par une mise en garde qui rappelle aux apprenants que leur prestation devant le groupe-classe ne dépasse pas **3 minutes**. Le respect de la durée de trois minutes tel que proposé par l'inventeur du slam se conforme à ce que propose Thérèse Berahino et ses collaborateurs (2017 : 7) : « *Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire à l'oral en **3 minutes** au moins des énoncés variés à dominante explicative en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.*» (Les grasses sont de nous).

Après le moment de la rédaction, comme prévu dans les règles du jeu de slam, nous avons choisi au hasard parmi les élèves un jury de 5 élèves qui va noter sur dix points les performances de chaque slameur. Comme chacun avait un texte issu de sa propre production, tous les élèves étaient devenus slameurs sans le savoir. Le tour de l'élève membre du jury était annoté par nous à sa place. Nous avons procédé de cette manière pour éviter la subjectivité du membre du jury qui devrait s'annoter lui-même. Les textes des deux meilleurs schelems ont été retenus. Ils seront présentés sous forme scannée tels que produits par les apprenants dans la présentation des résultats de l'enquête par expérimentation. Même si cette session/séance a été improvisée, les textes qui ont été produits par les apprenants ne sont pas des textes d'une moindre qualité littéraire. Ils seront présentés ultérieurement. Nous aurons l'occasion de les analyser.

Signalons que nous avons aussi laissé aux élèves un devoir dont le sujet est susmentionné. La semaine suivante, nous sommes retourné pour animer une session de slam proprement dite. Nous l'appelons session de slam proprement dite car nous avions déjà informé les apprenants que ça serait une compétition à part entière où le schelem devait obligatoirement gagner un prix.

Annotés toujours par leurs pairs, les deux premiers ont été primés. Leurs textes seront présentés dans les résultats de l'expérimentation.

Vous allez remarquer que les élèves qui ont été choisis au hasard comme membres du jury sont des bons juges. La qualité littéraire de ces textes témoigne la justesse des apprenants membres du jury. Ils ont annoté leurs camarades sans se laisser influencer par la subjectivité.

2.4.4. Analyse du *Guide de l'enseignant 2e année Langues post-fondamentale*

L'analyse que nous avons faite du *Guide de l'enseignant* a concerné le nombre de textes proposés pour chaque palier et leur typologie. Au niveau du premier palier, nous avons trouvé que neuf textes sont proposés. Pour chacun des deux paliers qui restent, sept textes ont été proposés.

Ainsi nous avons constaté que 23 textes ont été proposés pour toute l'année aux apprenants de la 2e année Langues post-fondamentale. Nous avons trouvé que la poésie n'a pas eu une place prépondérante car sur les 23 textes 3 seulement sont poétiques d'où 13%. Signalons que cette analyse du Guide de l'enseignant *2e année Langues post-fondamentale* a été faite dans le but de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les manuels ne disposent pas beaucoup de textes poétiques.

2.5. Le dépouillement

Le dépouillement est défini sommairement comme le relevé d'un inventaire. Ce terme est le plus souvent utilisé pour le décompte des suffrages lors d'un vote. Dans la recherche effectuée par l'usage du questionnaire, Claude Javeau (1972 : 38) définit le dépouillement dans ces termes : « *Dépouiller le questionnaire, c'est dégager des résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses de travail*». Rappelons-nous que notre enquête a utilisé deux instruments d'enquête : le questionnaire et l'expérimentation. Le premier instrument concerne la distribution et la récolte du questionnaire. En deuxième lieu vient l'expérimentation. Après le recueil des questionnaires distribués, ces derniers ont été dépouillés.

On peut se poser la question de savoir qu'est-ce qu'un dépouillement d'enquête. La réponse à cette question est formulée de cette manière :

« *Le dépouillement d'enquête est une phase d'une enquête par questionnaire pendant laquelle les résultats obtenus sur un support papier sont traités manuellement et saisis lorsqu'ils sont exploitables* »[10]. Pour notre travail, le dépouillement a été fait par le comptage manuel.

[10] https://www.definitions-marketing.com/definition/depouillement/ Consulté le 31 juillet 2020 à 10h 30 minutes

Nous n'avons pas privilégié le traitement automatique des données parce que les données ne sont pas en grand nombre.

2.5.1. Les techniques de dépouillement

2.5.1.1. Le traitement préalable ou direct

Comme notre questionnaire possède des questions ouvertes, nous avons effectué un traitement préalable qui consiste à analyser le contenu des réponses données afin de les classer en grandes catégories. Les questions fermées ont fait l'objet d'un traitement direct par simple comptage des réponses fournies par les enseignants enquêtés.

2.5.1.2. Le traitement manuel

Le traitement manuel est utilisé lorsqu'on a un petit nombre de questionnaires. Pour ce qui nous concerne, nous avons utilisé des grilles de dépouillement qui nous ont permis d'effectuer un comptage des réponses sans erreurs. Le traitement informatique est utilisé lorsqu'on a un grand nombre de questionnaires à dépouiller. Sauf, l'encodage des questionnaires que nous avons fait pour garder l'anonymat des écoles et des enseignants en présentant les réponses des enquêtés, aucune réponse n'a été codée.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre est subdivisé en trois grands points. Le premier concerne la présentation des résultats. Cette présentation se fera en trois étapes à savoir le questionnaire, l'expérimentation et l'analyse du *Guide de l'enseignant*. Le deuxième point se bornera sur l'analyse des résultats présentés au deuxième point. Le troisième point quant à lui s'intéresse à l'interprétation des résultats de la recherche.

3.1. Présentation des résultats du questionnaire

Notre questionnaire compte au total 18 questions. Ces 18 questions sont regroupées en trois thèmes. C'est pour cette raison que nous avons jugé nécessaire de présenter les résultats thème par thème et question par question.

3.1.1. Thème I : Contenu du Guide de l'enseignant deuxième année langues post-fondamentale

Ce thème regroupe trois questions. Deux d'entre elles sont fermées et l'une possède une partie fermée et une autre ouverte. Ci-dessous, se trouvent les réponses fournies par nos enquêtés.

La première question était de savoir s'il y a des leçons qui développent l'expression orale dans le *Guide de l'enseignant de français deuxième année langues post-fondamentale.* À cette question, 21 sur 21 enseignants enquêtés ont répondu affirmativement d'où 100%. Aucun enseignant n'a contesté l'existence des leçons qui développent l'expression orale. Le tableau suivant montre clairement ces résultats.

Tableau 7 : L'expression orale en deuxième année langues post-fondamentale

Réponses fournies par les enquêtés	Fréquences	Pourcentage
Oui	21	100%
Non	0	0%

La deuxième question est formulée ainsi : « *Dans le Guide de l'enseignant deuxième année langues post-fondamentale, y a-t-il des leçons qui développent l'expression écrite ? Si oui, quelles sont les activités que vous exploitez le plus souvent ?* ». À la première sous-question, 19 enseignants soit 90.47% des enquêtés ont répondu « oui ». Un enseignant ou 4.76% a répondu « non » et un enseignant ou 4.76% n'a pas répondu à la question.

Tableau 8: La place de l'expression écrite en deuxième année langues post-fondamentale

Réponses données par les enseignants enquêtés	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	19	90.47%
Non	1	4.76%
Pas de réponse	1	4.76%

La deuxième partie de la question veut savoir les activités d'expression écrite exploitées le plus souvent par les enseignants. À cette question, le tableau ci-dessous rapporte les réponses des enseignants.

Tableau 9 : Activités d'expression écrite exploitées par les enseignants de français en deuxième année langues post-fondamentale

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Les activités développant à la fois l'oral et l'écrit	6	28.57%
Production écrite sur les différents types de textes	11	52.38%
Je donne un sujet pris au hasard	1	4.76%
Travaux en groupes, des exposés, expression orale et écrite	1	4.76%
Nous n'exploitons pas l'expression écrite	1	4.76%
Pas de réponse	1	4.76%

La troisième question est formulée ainsi : « *Dans le Guide de l'enseignant deuxième année langues post-fondamentale,* y a- t- il des textes poétiques ? ». Dix-huit enseignants soit 85.71% de nos enquêtés ont répondu « oui ». Trois enseignants soit 14.28% affirment qu'il n'y a pas de textes poétiques.

Tableau 10 : Points de vue des enseignants sur la place de la poésie en deuxième année langues post-fondamentale

Réponses données par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	18	85.72%
Non	3	14.28%

3.1.2. Thème II : La place des activités ludiques en classe de deuxième année langue post-fondamentale

Ce thème regroupe 4 questions fermées et ouvertes. Les questions ouvertes donnent l'occasion aux enquêtés de s'exprimer librement. Ce mélange de questions ouvertes et fermées nous a permis de faire en même temps une analyse quantitative et une analyse du contenu du discours des enquêtés. Ces questions ont facilité la tâche lors de l'interprétation des résultats car nous avons comparé et analysé en même temps les réponses des enseignants aux questions fermées tout en les confrontant aux justifications y relatives. Pour laisser l'analyse et l'interprétation aux points y relatifs, abordons la 4ème question.

Pour la 4ème question, on a deux parties, une partie fermée et une autre ouverte. Cette question est libérée ainsi : « Avez-vous l'habitude d'exploiter les activités ludiques au moment des leçons d'expressions orale et écrite ? ». Les réponses récoltées nous montrent que 16 enseignants ou 76.20% exploitent les jeux au moment de leurs leçons d'expressions orale et écrite.

Cinq enseignants ou 23.80% des enquêtés affirment qu'ils n'exploitent pas les jeux dans leurs leçons d'expressions orale et écrite. Le tableau nº 11 montre clairement la place que les enseignants accordent aux activités ludiques.

Tableau 11 : La place accordée aux activités ludiques en deuxième année langue post-fondamentale

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	16	76.20%
Non	5	23.80%

La deuxième sous-question de la question n° 4 était : « *Si oui, quelles sont les activités ludiques que vous exploitez le plus souvent ?* ». Cette question a été structurée ainsi pour vérifier si les enseignants qui affirment l'exploitation des activités ludiques les exploitent réellement. L'analyse et l'interprétation du contenu de leur discours est l'objet du troisième chapitre du présent travail. Ci-dessous, nous rapportons fidèlement les propos des 21 enseignants enquêtés.

Enseignant 1 : « *Dans certaines circonstances, ces activités ludiques sont organisées. De telles activités sont orales. Par exemple les jeux autour des thèmes : amour, dot, …* »

Enseignant 4: « *Les activités de dialogue (conversation) entre les apprenants*.»

Enseignant 6 :« - *Les jeux en rapport avec les extraits des pièces de théâtre proposées dans le livre.*

- *Composition et déclamation des slams et poèmes*.»

Enseignant 7 : « *Les apprenants produisent des théâtres selon les thèmes de leurs choix ou les thèmes donnés par le professeur*.»

Enseignant 9 : « *Organisation/préparation des leçons en forme de débat où il y a un groupe pour et un autre contre.*»

Enseignant 10 : Il affirmé qu'il exploite les activités ludiques mais il n'a pas précisé les jeux qu'il exploite le plus souvent.

Enseignant 11 : « *S'exprimer sur le sujet pour ou contre la dot*.»

Enseignant 12 : « *Déclamation, jeux de rôle*.»

Enseignant 13 : « *Échange de parole entre les élèves sur un thème donné ou bien sur les éléments qu'ils viennent de composer eux-mêmes*.»

Enseignant 14 : « *Les activités ludiques que nous exploitons le plus souvent ce sont les proverbes de Samandari et Inarunyonga*.»

Enseignant 15 : « - *La dramatisation des textes théâtraux ;*

- *La mise en scène des théâtres ;*

- *La récitation des poèmes, etc*. »

Enseignant 16 : « *Présentation à tour de rôle, chacun avec sa production. Les autres apprenants donnent leurs avis sur l'activité*.»

Enseignant 18 : « *Je fais jouer une scène de Molière ou d'un auteur classique quelconque*. »

Enseignant 19 : « *Plus Le souvent ces activités sont des histoires : les histoires qui font rire, présentation des sketches ou pièces théâtrales, discussion sur un thème quelconque ou l'un est pour et l'autre est contre, …* »

Enseignant 20 : « *Dialogues, jeux de rôle, poésie et slam*.»

Enseignant 21 : « *Les pièces de théâtre et les textes poétiques. Même si ces notions sont difficiles à exploiter, car le plus souvent ces textes sont philosophiques*.»

Les enseignants nommés 2, 3, 5, 8 et 17 pour garder l'anonymat n'exploitent pas les activités ludiques dans leurs classes. Ils ont répondu négativement à la question de savoir s'ils exploitent lesdites activités. Le chapitre qui va traiter l'analyse et l'interprétation des résultats va nous donner plus d'éclaircissement pour ceux qui affirment qu'ils exploitent les jeux en classe.

La 5ème question était : « *Qu'est-ce que vous connaissez par rapport au jeu de slam?*». À cette question, les enseignants nous ont fourni les réponses ci-après :

Enseignant 1 : « *Je n'en sais rien*.»

Enseignant 2 : « *À vrai dire, je connais peu de choses par rapport au jeu de slam. Mais j'ai eu l'occasion d'encadrer un élève qui devait participer à une compétition de ce genre*.»

Enseignant 3 : *« Le slam est un genre qui a les traits semblables au poème (à la poésie).»*

Enseignant 4 : « *Les jeux de slam sont des activités en rapport avec la poésie*.»

Enseignant 5 : « *Nous ne connaissons pas ce jeu. Le terme slam est nouveau pour nous*.»

Enseignant 6 : « *C'est un jeu qui repose sur la recherche à plaire aux oreilles en jonglant sur les allitérations et les assonances. On doit aussi jongler sur les gestes et mimiques*.»

Les enseignants baptisés 7, 10, 13 et 15 formulent leurs réponses en un seul mot : *« Rien »*

Enseignant 8 : « *Le jeu de slam est une sorte de poème oral et public déclamé en vue d'émouvoir l'auditoire*.»

Enseignant 9 : « *Le jeu de slam relève de la poésie*.»

Enseignant 11 : « *Jeu de slam, jeu pour émouvoir le public, le surprendre. Mais pas de jeu de lettre dans notre manuel*.»

Enseignant 12 : « *Pas d'idées* »

Enseignant 14 : « *Il y a des musiques variées et des entre-actes.* »

Enseignant 16 : « *C'est une production rythmée à tonalité coupée et qui rappelle les productions poétiques.*»

L'enseignant 17 n'a pas répondu à la question.

Enseignant 18 : « *Je sais que c'est un poème rédigé par des candidats (les élèves) qui le mémorisent et vont le déclamer surtout lors des tournois d'éloquence à l'Institut Français du Burundi par exemple.*»

Enseignant 19 : « *Par jeu de slam, j'entends la déclamation publique d'un poème. Cela aide les élèves et particulièrement ceux des langues à savoir mémoriser et s'exprimer en public. Ce jeu est très indispensable pour les amateurs de la langue*.»

Enseignant 20 **:** « *Le slam est une forme de poésie déclamée sur un ton musical*.»

Enseignant 21 : « *Par rapport au jeu de slam, je n'ai pas d'idées. Et d'ailleurs, c'est la première fois que je vois ce terme. En classe, je n'ai jamais vu ça*.»

La sixième question était posée comme suit: « Quel est le jeu qui peut nous aider à enseigner le français aux apprenants de deuxième année langues post-fondamentale ? ». Nos enquêtés nous ont fourni les réponses diversifiées.

Enseignant 1 : « Le théâtre »

Enseignant 2 : « *Nous ne sommes pas habitués à utiliser cette méthode*.»

Enseignant 3 : « *Le sketch de comédie* »

Enseignant 4 : « *Le jeu qui peut nous aider à enseigner le français en deuxième année langues post-fondamentale est le jeu qui favorise l'expression orale des apprenants*.»

Enseignant 5 : « *Le jeu de groupe* »

Enseignant 6 : « *Le slam* »

Enseignant 7 : « *Le jeu de rôle lors du théâtre, de l'entretien, de la conversation* »

Enseignant 8 : « *Un jeu partant de la vie courante des apprenants* »

Enseignant 9 : « *La versification et les figures de style relevant les procédés stylistiques du langage* »

Enseignant 10 : « *Les jeux de rôle* »

Enseignant 11 : « *Le jeu de lettre pourrait aider beaucoup (mots croisés, mots fléchés)* »

Enseignant 12 : « *La bonne prononciation, mimer des situations intéressantes sous forme de jeux* »

Enseignant 13 : « *La rédaction et l'exposition afin de développer l'expression orale et écrite* »

Enseignant 14 : « *Échange d'expression entre les apprenants eux-mêmes* »

Enseignant 15 : « *La mise en scène, les jeux de rôle, l'entretien, etc*. »

Enseignant 16 : « *C'est avec un seul aspect de l'apprentissage du français. Le slam, on n'en ferait pas une priorité. La littérature française et/ou africaine structurerait davantage l'esprit de l'apprenant.* »

Enseignant 17 : « *Faire des dialogues et/ou des conversations en classe sans sortir du sujet. C'est-à-dire en visant l'objectif de la leçon* »

Enseignant 18 : « *C'est entre le slam ou le théâtre en général, le sketch ou n'importe quel texte conversationnel* »

Enseignant 19 : « *Débat sur un sujet ou thème donné. Cela laisse à penser et à améliorer des connaissances. Ça aide beaucoup à bien s'exprimer devant le public. Le débat conduit sans doute à la maitrise de la langue*. »

Enseignant 20 : « *Dialogues, lectures et exposés, poésie* »

Enseignant 21 : « *Comme beaucoup d'apprenants de la deuxième langue sont des adolescents, il est bon d'utiliser les théâtres qui traitent le thème de l'amour pour les motiver* »

La septième question était de savoir si les enseignants de français en deuxième année langues post-fondamentale connaissent le jeu de slam. Elle a été formulée ainsi : « Connaissez-vous le jeu de slam ? ». À cette question, 11 enseignants ou 52.38% affirment qu'ils connaissent le jeu de slam tandis que 10 enseignants ou 47.62% affirment qu'ils ne connaissent pas du tout le jeu de slam. Il y en a même qui disent que le mot slam tombe dans leurs oreilles pour la première fois.

Tableau 12 : Le jeu de slam

À la question de savoir si les enseignants connaissent le jeu de slam, nos enquêtés ont fourni les réponses présentées dans le tableau ci-après.

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	11	52.38%
Non	10	47.62%

3.1.3. Thème III : Les compétences en expressions orale et écrite

La huitième question est structurée ainsi : « Est-ce que vous donnez des textes à déclamer par les élèves ? ». Dix-neuf enseignants soit 90.47% de nos enquêtés ont répondu affirmativement. Deux enseignants soit 9.52% de nos enquêtés ont répondu négativement.

Tableau 13: Déclamation par les élèves des textes proposés par l'enseignant

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	19	90.47%
Non	2	9.52%

La neuvième question comprend deux sous-questions : une fermée et une autre ouverte. Elle a été structurée comme suit : « Organisez-vous des séances de rédaction d'un texte à déclamer par les élèves ? ». Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous, les résultats nous montrent que 14 enseignants soit 66.66% ont répondu affirmativement tandis que 7 enseignants soit 33.33% ont répondu négativement.

Tableau 14 : Organisation des séances de rédaction des textes à déclamer par les élèves

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	14	66.66%
Non	7	33.33%

La deuxième partie de la question est ouverte. Chaque enseignant justifie librement la réponse donnée à la première sous-question qui est fermée. Les justifications de chaque enseignant se trouvent ci-dessous.

Enseignant 1 : « *Je préfère leur donner des textes soit, du livre ou des textes rédigés par nous*.»

Enseignant 2 : « *Nous demandons quelques fois aux élèves de choisir un thème et produire un texte poétique ou bien nous donnons nous-même le thème*. »

Enseignant 3 : « *Lors des activités d'apprentissage, quelques fois, je propose des sujets sur lesquels les apprenants rédigent des textes semblables à ceux déjà étudiés*.»

Enseignant 4 : *Nous organisons des séances de rédaction d'un texte de conversation*. »

Enseignant 5 **:** « *Nous ne pouvons pas organiser des séances de rédaction car les rédactions dans le Guide de l'enseignant et dans les Cahiers de supports-élèves ne figurent nulle part. Elles se trouvent dans l'ancien ouvrage*.»

Enseignant 6 : « *on donne aux élèves des thèmes qu'ils développent dans leurs slams. On organise des séances de répétition.*»

Enseignant 7 : « *parce que ça développe l'expression des apprenants à l'oral et à l'écrit*.»

Enseignant 8 : « *Le texte poétique est très exigent à tel point qu'il demande un niveau très élevé de la part des apprenants. Or, le niveau de nos apprenants laisse à désirer*.»

Enseignant 9 : « *Ces séances sont organisées dans l'optique de favoriser le développement de la compétence en expression orale mais aussi écrite*.»

Enseignant 10 : « *Selon le thème en vue, l'élève compose son propre texte et le déclame*.»

Enseignant 11 : « *Le niveau de nos apprenants est trop faible de façon que beaucoup d'élèves risquent d'abdiquer cette séance*. »

Enseignant 12 : « *Un tel travail peut se faire si les conditions le permettent, si les apprenants sont capables de le faire et y sont habitués*.»

Enseignant 13 : « *Compte tenu du programme de deuxième année langues post-fondamentale et le nombre d'élèves le plus élevé dans ma classe (96 élèves), je ne parviens pas à faire faire ce type d'exercice de peur de ne pas achever le programme*.»

Enseignant 14 : « *C'est pour donner des occasions aux apprenants dans le but de s'exprimer et de leur apprendre à parler.* »

Enseignant 15 : « *Oui, tout dépend du thème en cours et de la typologie du texte*.»

Enseignant 16 : « *Oui, les productions sont sélectionnées. On trie quelques textes qui font objet de présentation scénique.*»

Enseignant 17 : « *Oui, par exemple, quand l'objectif du texte vise la composition ou apprentissage d'un texte poétique. Après la leçon, je donne un devoir aux élèves de composer et déclamer leurs poèmes.*»

Enseignant 18 : « *Oui, les élèves rédigent une ou deux strophes pour les déclamer. S'ils s'avouent incapables, je les fais réciter les textes (ou les poèmes) des écrivains français classiques*.»

Enseignant 19 : « *Oui, ces séquences de rédaction sont souvent organisées pour faire d'abord travailler les élèves et maîtriser la langue. Ensuite, pour habituer les élèves à s'exprimer devant le public sans difficulté*.»

Enseignant 20 : « *Oui, j'organise soit la rédaction des poèmes, soit la production des textes liés aux textes précédemment exploités*.»

Enseignant 21 : « *Oui, la rédaction d'un texte à déclamer prend un long temps. Comme le programme est trop vaste, nous essayons d'utiliser convenablement ce temps pour achever le programme et les apprenants sont incapables.*»

La dixième question était formulée ainsi : « D'après vous, le jeu en classe de langue a-t-il un rôle à jouer dans la relève du niveau des apprenants en matière d'expressions orale et écrite ? Justifiez votre position ».

Cette question se scinde en deux sous-questions. Comme nous l'avons fait en présentant les réponses des enquêtés pour d'autres questions pareilles, nous présentons d'abord les résultats pour

la sous-question fermée à l'aide d'un tableau. Ensuite, nous allons rapporter fidèlement les justifications des enseignants.

À la question de savoir si le jeu en classe de langue a un rôle à jouer dans la relève du niveau des apprenants en matière d'expressions orale et écrite, 21/21 soit 100% des enseignants enquêtés ont répondu affirmativement.

Tableau 15 : Le rôle joué par le jeu en classe de langue

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	21	100%
Non	0	0%

Le tableau ci-dessus nous montre que tous les enseignants enquêtés affirment que le jeu en classe de langue a un rôle à jouer dans la relève du niveau des apprenants. Lors de l'analyse et l'interprétation des résultats de cette recherche, nous allons voir si réellement ces enseignants exploitent les activités ludiques pour relever le niveau de leurs apprenants. Maintenant, voyons comment chacun des enseignants enquêtés conçoit le rôle du jeu en classe de langue.

Enseignant 1 : « *Ça amène les élèves à développer leur expression orale*.»

Enseignant 2 : « *C'est nécessaire mais le programme ne donne pas une place importante aux jeux.* »

Enseignant 3 : « *La grande majorité préfèrent se cacher et ne parlent que très rarement si l'expression orale est développée. L'élève développe aussi son niveau d'expression*.»

Enseignant 4 : « *L'expression orale et écrite est un excellent exercice de relève du niveau de français. Cet exercice permet la manipulation libre et facile de la langue et la maîtrise du vocabulaire.»*

Enseignant 5 ***:*** *« Car l'élève qui apprend à travers le jeu comprend facilement. Le jeu facilite la motivation des apprenants en classe.»*

Enseignant 6 : « *Il* (le jeu) *permet aux élèves de vaincre la timidité et d'améliorer leur niveau de vocabulaire*.»

Enseignant 7 : « *Oui, car ils apprennent à parler très bien et à communiquer devant le public. Ils améliorent aussi l'expression écrite*. »

Enseignant 8 : « *Le jeu sert à didactiser la littérature et les compétences linguistiques*.»

Enseignant 9 : « *L'élève s'approprie la langue cible et, par sa propre expression, s'épanouie en expression du français standard*.»

Enseignant 10 : « *L'apprenant apprend à être spontané quand il s'exprime*.»

Enseignant 11 : « *L'expression orale peut aider les apprenants car c'est à partir de ces jeux qu'on corrige les fautes commises qui affectent même temps l'écrit*.»

Enseignant 12 : « *Ils* (les apprenants) *trouvent l'occasion de prendre la parole publiquement*.»

Enseignant 13 : « *Si un élève rédige quelque chose, il fait la réflexion. Il essaie de créer. L'oral lui aide à vaincre la peur, à améliorer la prononciation*.»

Enseignant 14 : « *Justement, on les aide à écrire et à parler en même temps et être à mesure de s'exprimer en présence des gens*.»

Enseignant 15 : « *Ça développe l'expression et la motivation des élèves*.»

Enseignant 16 : « *Le jeu en soi participe dans la relève du niveau des apprenants dans leur expression. Seulement les apprenants hésitent très souvent faute de bagage lexical*.»

Enseignant 17 : « *Ils gagnent doublement. On apprend en même temps le fond et la forme*.»

Enseignant 18 : « *Le jeu est d'une importance capitale car il permet aux élèves de s'acclimater au public, de savoir comment se présenter, se tenir et d'améliorer son expression par la suite*.»

Enseignant 19 : « *D'abord, l'élève rehausse son niveau dans l'expression orale (bonne éloquence). Après, les nouveaux mots et expressions prennent place*.»

Enseignant 20 : « *Ces activités diminuent la timidité et aident les élèves à améliorer leur expression.*»

Enseignant 21 : « *En familiarisant les apprenants à prendre la parole, ils profitent de cette occasion pour vaincre la peur. Et par écrit, ils développent l'esprit critique, d'analyse, de réflexion*,… »

La onzième question est celle-ci : « Est- ce que les apprenants récitent les textes produits par eux-mêmes lors de la leçon d'expression orale ? ». À cette question, treize enseignants, soit 61.90% ont répondu affirmativement et huit enseignants soit 38.10% ont répondu négativement. Le tableau suivant nous éclaire.

Tableau 16 : La place accordée aux apprenants dans les activités de récitation

Ici, la question posée a été la suivante : « Au moment de la leçon d'expression orale, les apprenants récitent les textes proposés par l'enseignant ? » nos enquêtés ont donnés les réponses présentées dans le tableau ci- dessous.

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	13	61.90%
Non	8	38.10%

La 12ème question est la suivante : « est-ce que vous donnez aux apprenants l'occasion de réciter les textes issus de leur propre création lors de la leçon d'expression orale? ». Le comptage des résultats nous montre que 17 enseignants soit 80.95% proposent des textes à leurs apprenants. Deux enseignants soit 9.52% ne proposent pas des textes à leurs apprenants. Deux enseignants soit 9.52% n'ont pas répondu à la question. Le tableau suivant présente les réponses des enseignants.

Tableau 17 : Le rôle des enseignants dans les activités de récitation

À la question de savoir si les apprenants récitent les textes proposés par l'enseignant, les enquêtés ont donné les réponses présentées dans le tableau suivant.

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	17	80.95%
Non	2	9.52%
Pas de réponses	2	9.52%

La 13ème question qui concerne la place accordée à l'apprenant dans les leçons d'expressions a été formulée de cette manière : « Est-ce qu'au moment de la leçon d'expression écrite les apprenants produisent des textes qu'ils vont réciter dans la leçon d'expression orale ? » Les résultats nous montrent que 13 enseignants soit 61.90% laissent les apprenants réciter les textes produits lors de la leçon d'expression écrite. Sept enseignants soit 33.33% ne permettent pas aux apprenants de réciter, dans la leçon d'expression orale, les textes produits par eux-mêmes. Un enseignant seulement soit 4.76% n'a pas répondu à la question.

Tableau 18: Rôle des apprenants dans la leçon d'expression écrite

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	13	61.90%
Non	7	33.33%
Pas de réponse	1	4.76%

L'enseignement/apprentissage de toute langue vivante étrangère vise la communication. Cette communication se situe au niveau de quatre compétences langagières comme nous le lisons au troisième chapitre du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

C'est pourquoi les quatre questions suivantes s'adressent aux enseignants pour savoir s'ils sont réellement conscients de la compétence développée dans leurs leçons d'expressions orale et écrite.

La quatorzième question est la suivante : « Quelle(s) est/sont la/les compétence(s) langagière(s) visée(s) par votre leçon d'expression orale ? » Les réponses des enseignants enquêtés sont rapportées ci-dessous.

Enseignant 1 : « *L'expression orale* »

Enseignant 2 : « *Nous visons essentiellement l'expression de l'élève. C'est-à-dire la maîtrise des sons et de la grammaire apprises dans les leçons antérieures*. »

Enseignant 3 : « *Avant toute chose, il faut signaler que la compétence langagière visée est la prononciation. C'est pour voir comment l'apprenant avance les idées, articule en parlant*. »

Enseignant 4 : « *Que les apprenants sachent s'exprimer librement en français*. »

Enseignant 5 : « *La prononciation des sons et des voyelles* »

Enseignant 6 : « - *S'exprimer sans peur et à haute voix*

- *Utilisation d'une orthographe correcte*

- *Utilisation des gestes et mimiques* »

Enseignant 7 : « *Chaque élève doit être capable de s'exprimer correctement tant à l'oral qu'à l'écrit*. »

Enseignant 8 : « *Expression orale/production orale* »

Enseignant 9 : « - *Compétence en expression orale et écrite*

- *Compétence en compréhension orale et écrite* »

Enseignant 10 : « *Compétence d'expression orale* »

L'enseignant 11 n'a pas répondu à la question.

Enseignant 12 : « *Communiquer avec aisance ou transmission correcte du message, usage de l'expression appropriée, bonne prononciation*,… »

Enseignant 13 : « *Habituer l'élève à tenir un discours debout devant le public, vaincre la peur, améliorer la prononciation et aussi amener l'élève à mémoriser, à prendre par cœur*. »

Enseignant 14 : « *La compétence visée par ma leçon d'expression orale est d'apprendre aux apprenants comment produire des textes conversationnels, le dialogue entre les individus. S'enrichir en expression*. »

Enseignant 15 : « *La compétence langagière d'expression orale* »

Enseignant 16 : « *La prononciation, le respect du rythme phrastique, la rapidité dans la transmission du message mais en respectant la tonalité du texte*. »

Enseignant 17 : « *L'amélioration de l'expression orale et écrite* »

Enseignant 18 : «- *Rendre la voix plus porteuse*

- *Corriger son orthographe et sa prononciation*

- *Développer sa capacité à mémoriser et fixer les acquis* »

Enseignant 19 : « *La compétence visée par l'expression orale est particulièrement celle de la compréhension*. »

Enseignant 20 : « *Compétences textuelle et linguistique* »

Enseignant 21 : « *Compréhension orale et expression orale du français* »

La question numéro quinze a été formulée comme suit : « Quelle(s) est/sont la/les compétence(s) langagière(s) visées par votre leçon d'expression écrite ? ». Les enquêtés nous ont fournis les réponses ci-après :

Enseignant 1 : « *L'expression écrite* »

Enseignant 2 : « *Nous visons essentiellement la richesse en vocabulaire, grammaire, orthographe,…* »

Enseignant 3: « *L'expression écrite cherche à développer chez l'élève sa capacité de produire un travail écrit. On prépare l'élève à la production d'un bon texte*. »

Enseignant 4 : « *Que les apprenants sachent rédiger des textes de tout genre avec un vocabulaire de style amélioré.* »

Enseignant 5 **:** « *Compétences liées à la vérification syntaxique des expressions utilisées, la sémantique (sens), morphosyntaxique, linguistique,…* »

Enseignant 6 : «- *Mieux développer les idées de façon cohérente*

- *Produire des phrases correctes*

- *Utiliser une orthographe correcte* »

Enseignant 7 : « *Chaque apprenant doit être capable de s'exprimer à l'écrit en évitant les erreurs grammaticales et syntaxiques.* »

Enseignant 8 : « *Expression écrite/production écrite* »

Enseignant 9 : « *Compétence en expression orale et écrite car en exposant le travail les élèves doivent avoir une préparation écrite comme guide*.»

Enseignant 10 : « *Compétence d'expression écrite* »

L'enseignant 11 n'a pas répondu à la question.

Enseignant 12 : « *Respect des règles de la grammaire, construction des textes cohérents, emploi du vocabulaire acquis,…* »

Enseignant 13 : « *Habituer l'élève à réfléchir, à créer son propre texte, donc à savoir utiliser le vocabulaire stocké dans sa mémoire*. »

Enseignant 14 : « *La compétence visée par ma leçon d'expression écrite c'est d'apprendre aux apprenants l'art de bien écrire bien sûr tout en essayant de s'enrichir en expression écrite. »*

Enseignant 15 : « *La compétence langagière d'expression écrite*. »

Enseignant 16 : « *Le respect strict des règles grammaticales et de la graphie, la concision, la précision et la clarté du message produit, une typographie qui respecte les parties du texte*. »

Enseignant 17 : « *Apprendre à bien écrire dans un français sans faute. Le français français je dis bien.* »

Enseignant 18 : « *La capacité de réfléchir aux idées en rapport avec le sujet, à ordonner les idées selon leur importance, à vérifier la cohérence et la pertinence des idées*. »

Enseignant 19 : « *La compétence visée par l'expression écrite est la capacité de production c'est-à-dire savoir produire*. »

Enseignant 20 : « *Compétences textuelles et linguistiques* »

Enseignant 21 : « *Compréhension écrite et expression écrite du français* »

Pour bien présenter les réponses à la quinzième question, nous avons jugé bon de les présenter sous former d'un tableau. Ce tableau présente les quatre compétences langagières, les abstentions et les réponses dont le contenu ne précise pas la compétence langagière développée.

Tableau 19 : Compétence(s) langagière(s) développée(s) lors de la leçon d'expression écrite

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Expression orale	1	4.76%
Expression écrite	14	66.66%
Compréhension orale	1	4.76%
Compréhension écrite	1	4.76%
Réponse ne précisant pas la compétence développée	6	28.57%
Pas de réponse	1	4.76%

N.B : Si on additionne ces pourcentages, on constate que le total s'élève à 114.27%, un pourcentage qui dépasse 100%. Il n'y a pas d'erreur parce que quelques enseignants ont donné des réponses qui prouvent qu'ils développent plus d'une seule compétence dans leurs leçons d'expression écrite.

Les fréquences des réponses qui ne devraient pas dépasser 21 s'élèvent à 24 d'où le pourcentage qui s'élève à plus de 100%.

La 16ème question est de savoir : « *Quel est le but de la leçon d'expression orale ?* » À cette question, les enseignants enquêtés se sont exprimés librement. Ci-dessous, nous rapportons fidèlement leurs réponses :

Enseignant 1 : *« La leçon d'expression orale aide l'apprenant à développer davantage l'expression orale.»*

Enseignant 2 : « *Donner à l'élève l'occasion d'utiliser ses connaissances oralement*»

Enseignant 3 : « *Pour moi, le but de la leçon d'expression orale est de développer chez l'apprenant son niveau langagier.* »

Enseignant 4 : « *Que les apprenants sachent s'exprimer librement en français*. »

Enseignant 5 : « *La leçon d'expression orale permet de vérifier si les apprenants ont un certain bagage de s'exprimer oralement en utilisant des expressions variées*. »

Enseignant 6 : « *S'exprimer sans timidité et exprimer ses idées d'une manière cohérente*. »

Enseignant 7 : « *Permettre ou aider l'apprenant à s'exprimer oralement et correctement sans commettre beaucoup de fautes ou avoir peur de parler devant le public*. »

Enseignant 8 : « *Améliorer la communication des apprenants en langue autre que la langue nationale. On étudie d'ailleurs les langues pour la communication*. »

Enseignant 9 : « *C'est pour développer la compétence en expression orale et en compréhension orale.* »

Enseignant 10 : « *Développer l'expression orale des élèves* »

L'enseignant 11 n'a pas répondu à la question.

Enseignant 12 : « S*avoir parler correctement en respectant les règles d'utilisation des termes d'une langue donnée*. »

Enseignant 13 : « *Son but est de savoir s'exprimer, faire vaincre la peur, la timidité d'un élève devant la foule.* »

Enseignant 14 : « *Le but visée d'une leçon d'expression orale c'est d'apprendre aux apprenants l'art de bien parler tout en essayant de s'enrichir en expression*. »

Enseignant 15 : « *Développer l'expression orale* »

Enseignant 16 : « *Permettre à l'apprenant d'oser donner ce qu'il pense sans timidité, développer la capacité à l'expression devant des groupes variés,…* »

Enseignant 17 : « - *Aider les enfants à améliorer dans l'expression orale*

- *Savoir s'exprimer sans timidité devant le public* »

Enseignant 18 : « - *Rendre sa voix plus porteuse,*

- *Corriger son orthographe et sa prononciation ;*

- *Développer sa capacité à mémoriser et fixer les acquis*.»

Enseignant 19 : « *L'expression orale permet à l'élève de savoir s'exprimer, de renforcer son éloquence et pouvoir se tenir devant le public sans peur. Elle permet aussi de se corriger et d'améliorer le nouveau vocabulaire*. »

Enseignant 20 : « *Vaincre la timidité de l'apprenant, l'aider à s'exprimer mieux et être capable d'improviser un discours oral bien structuré et correct.* »

Enseignant 21 : « *Le but de la leçon d'expression orale est de développer la compétence de l'expression orale de l'apprenant. Elle familiarise l'apprenant à s'exprimer aisément mais oralement*. »

Tableau 20 : Le but de la leçon d'expression orale

Réponses des enseignants	Fréquence	Pourcentage
Développer l'expression orale	17	80.95%
Développer la compréhension orale	1	4.76%
Développer la compréhension écrite	0	0%
Développer l'expression écrite	1	4.76%
Réponse ne précisant la compétence développée	3	14.28%
Pas de réponses	1	4.76%

La 17ème question pose la question de savoir : « *Quel est le but de la leçon d'expression écrite ?* » À cette question, les enseignants nous ont fourni les réponses ci-après.

Enseignant 1 : « *La leçon d'expression écrite aide l'apprenant à développer davantage l'expression écrite.* »

Enseignant 2 : « *Donner à l'élève l'occasion d'utiliser ses connaissances par écrit*. »

Enseignant 3 : « *Pouvoir écrire de bons textes, savoir distinguer les différents types de textes en français, les figures de style, etc*. »

Enseignant 4 : « *Que les apprenants sachent rédiger les textes de tout genre avec un vocabulaire de style amélioré.* »

Enseignant 5 : « *Vérifier si les apprenants sont capables de produire leurs propres textes en respectant la syntaxe, la morphosyntaxe, la morphologie,…* »

Enseignant 6 : « - *Agencer ses idées de façon cohérente*

- *Habituer les élèves à produire des phrases correctes*.»

Enseignant 7 : « *Permettre aux apprenants de s'exprimer à l'écrit en évitant les fautes d'orthographe et de syntaxe. Les élèves ont des occasions de produire de petits textes.*»

Enseignant 8 : « *Plus les apprenants s'expriment par écrit, plus ils développent leur niveau dans la langue cible. L'orthographe est l'un des éléments qui constitue la base d'une langue*.»

Enseignant 9 : « *C'est pour développer la compétence en expression écrite et en compréhension écrite.*»

Enseignant 10 : « *Développer l'expression écrite* »

L'enseignant 11 n'a pas répondu à la question.

Enseignant 12 : « *Savoir écrire correctement, emploi judicieux de la ponctuation, du vocabulaire, être cohérent.* »

Enseignant 13 : « *Son but est de savoir vider les expressions de sa mémoire afin d'inventer un texte nouveau, de mieux formuler des phrases grammaticalement correctes*. »

Enseignant 14 : « *Le but visé de la leçon d'expression écrite c'est d'apprendre aux apprenants l'art de bien écrire bien sûr tout en essayant de s'enrichir en expression écrite*. »

Enseignant 15 : « *Développer l'expression écrite* »

Enseignant 16 : « *Parvenir à écrire un écrit qui garde les traces pour être apprécié par tout lecteur. Montrer à l'apprenant qu'il peut être compétitif dans des productions écrites*. »

Enseignant 17 : « *Amélioration au niveau de l'orthographe*. »

Enseignant 18 : « *La capacité à réfléchir aux idées en rapport avec le sujet, à ordonner les idées selon leur importance, à vérifier la cohérence et la pertinence des idées*. »

Enseignant 19 : « *L'expression écrite a pour but d'abord de production écrite. Et puis, elle permet aussi l'amélioration du nouveau vocabulaire*. »

Enseignant 20 : « *Être capable d'intégrer les différentes compétences linguistiques dans un texte produit, être capable de produire un texte cohérent et pertinent*. »

Enseignant 21 : « *Elle a pour but de développer l'expression écrite de l'apprenant. Donc, l'apprenant devient capable de s'exprimer sans difficultés à l'écrit*. »

La dix-huitième et dernière question de notre questionnaire d'enquête pose la question en rapport avec la méthodologie ou les stratégies qu'on peut mettre en œuvre pour scénariser le jeu de slam en classe. Elle est formulée de cette manière : « Comment peut-on scénariser le slam en classe ? » Dans les lignes ci-dessous, se trouvent les réponses des enseignants à cette question qui appelle la méthodologie et les stratégies d'enseignement/apprentissage.

Enseignant 1 : « *Je n'en sais rien*. »

Enseignant 2 : « *Je n'ai pas de connaissances en poésie slam*. »

Enseignant 3 : « *En y apportant beaucoup de manuels scolaires comportant beaucoup de slams étant donné que les apprenants même les enseignants n'en savent pas grand-chose*. »

Enseignant 4 : « *On peut augmenter le nombre de leçon sur la poésie, la rédaction et la récitation*. »

Enseignant 5 : « *Nous ne pouvons pas donner des réponses car le vocable « slam » est nouveau pour nous. Sur notre établissement, ce jeu de slam n'existe pas*. »

Enseignant 6 : « *1°. Rappel sur les notions de versification et des figures de style ;*

2°. Inventaire du vocabulaire en rapport avec le thème ;

3°. Recherche du champ lexical des notons sur le thème

4°. Travail de composition ;

5°. Travail de composition et d'enrichissement.»

Enseignant 7 : « *Je n'ai jamais enseigné le slam en classe car ça ne figure pas dans les programmes*. »

Enseignant 8 : « *L'apprenant se présente devant le public et il déclame par cœur. Le slam est présenté le plus souvent pour provoquer des émotions chez l'auditoire*. »

Enseignant 9 : « *Surtout, on peut scénariser le slam par le partage des thèmes aux élèves faisant objet de la poésie. Cela pour motiver les élèves à composer les poèmes.* »

Les enseignants numérotés en 10, 11, 12 et 17 n'ont pas répondu à la question de savoir comment on peut scénariser le slam en classe. Les réponses de ces enseignants qui n'ont pas voulu s'exprimer à la question susmentionnée ressemblent à la réponse de l'enseignant numéroté en 13 qui a écrit : « *Pas d'idée* »

Enseignant 14 : « *On peut scénariser le slam en classe tout en essayant d'évoquer les jeux amusants dans le but d'éveiller les élèves abstraits. Toujours dans le même ordre d'idées, on scénarise un slam en classe en évoquant des concerts déjà assisté afin de faire un briefing sur ce qu'on a déjà vécu.* »

Enseignant 15 : « *Ce jeu n'est pas connu dans nos programmes*. »

Enseignant 16 : « *Après avoir distribué le thème ou le sujet, plus d'un apprenant préparent leur texte d'abord à l'écrit. Lors de la présentation, chacun prend une strophe de manière embrassée. On assiste donc à une intervention embrassée jusqu'à la fin. Au bout du compte, on aura assisté aussi à un jeu aussi varié riche en personnages.* »

Enseignant 18 : « *Je ne l'ai jamais fait. Je pense que le slam devrait être intégrer dans le programme de français en section langue post-fondamentale car très peu d'enseignants le maitrisent.* »

Enseignant 19 : « *Pour scénariser le slam en classe, on part d'abord d'un texte support (texte poétique). Et puis, on passe à l'organisation des tâches. C'est-à-dire en autonomie (un à un) puis en groupes. Après cela, on passe à la confrontation des idées où on va sortir un produit attendu et validé qui va nous amener à la synthèse*. »

Enseignant 20 : « *Après la théorie, on sort de la classe vers un endroit favorable aux slameurs ou tout simplement rester en classe et laisser chaque élève improviser sa séquence dans sa liberté*. »

Enseignant 21 : « *Ce genre de leçon ne figure nulle part dans la matière de la 2ème langue. C'est pourquoi je n'ai pas des notions en rapport avec le terme de slam. Et, comme je n'ai jamais vu ça au cours de ma formation, je ne vois pas comment je peux scénariser ça. Si cette matière figurait dans le programme de 2ème langue, je me débrouillerais (…)* »

Les réponses des 21 enseignants sont reprises sous forme de synthèse dans le tableau numéro 21.

Tableau 21 : Points de vue des enseignants sur la scénarisation du slam en classe

Réponses fournies par les enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Réponses précisant la méthodologie du jeu de slam en classe	7	33.33%
Réponse ne précisant pas la méthodologie du jeu de slam	4	19.04%
Réponse précisant le manque de connaissances au jeu de slam	6	28.57%
Les abstentions : les places réservées aux réponses sont vides	4	19.04%

3.2. Présentation des résultats de l'expérimentation

3.2.1. Présentation des résultats de la première session slam

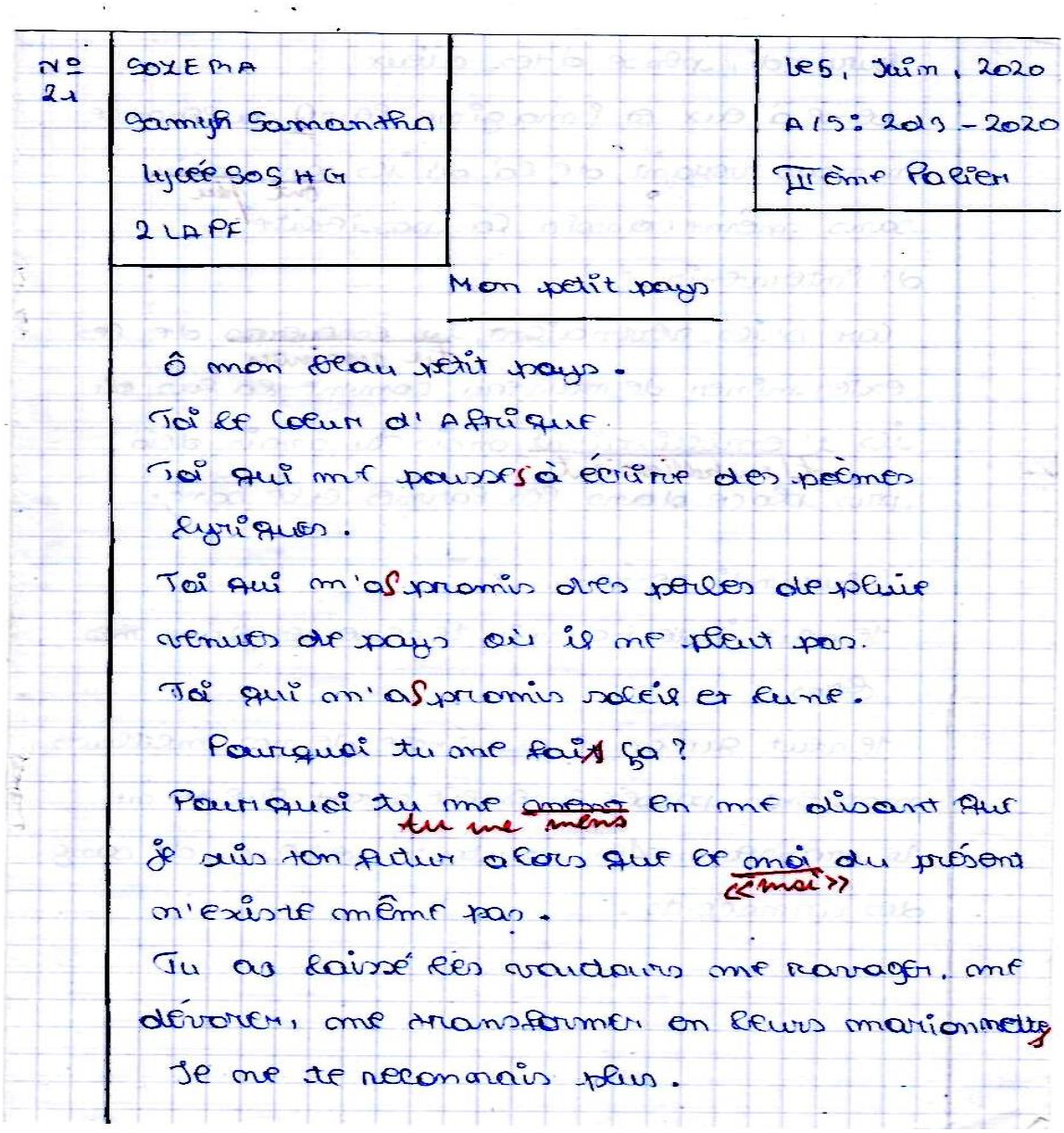
Il est question de présenter les résultats de la première séquence de la leçon dispensée sur le slam. Cette leçon a été dispensée en suivant la démarche méthodologique présentée au point en rapport avec l'expérimentation. Rappelons-nous sommairement cette démarche. D'abord, la mise en situation était un rappel des éléments de la douzième leçon du 2ème palier en rapport avec le vocabulaire *Des éléments de versification.* La leçon proprement dite qui est la partie théorique cruciale de notre expérimentation a développé 4 points seulement. Le premier point était en rapport avec les différentes définitions possibles du slam. Le 2ème point s'est intéressé aux origines du slam. Le troisième point a traité les caractéristiques du slam et ses règles. Le dernier point a été de montrer aux apprenants les principaux instruments du slam. Il a été retenu qu'ils se résument en **un stylo**, **une feuille de papier**, **un texte, la bouche** et **la voix du slameur**.

Au terme de la leçon proprement dite, le sujet de rédaction ci-haut mentionné a été donné aux élèves. Nous le leur avons expliqué. Nous leur avons rappelé que le texte pris quelque part ne fait jamais objet du texte à slamer. Nous avons insisté en disant que le texte doit obligatoirement être original. Après tous ces éclaircissements, nous avons accordé aux élèves un temps de 15 minutes pour la rédaction des poèmes.

Ces 15 minutes écoulées, nous avons procédé à la déclamation des poèmes par les élèves. Le jury de 5 membres choisis au hasard parmi les élèves était en place. Chaque élève-slameur était noté sur 10 points et la note varie de 1 à 10. La déclamation du slam du dernier slameur terminée, nous avons passé à la proclamation des résultats pour déterminer qui est le schelem de la séance. Les élèves SOZERA Samyh Samantha et NITUNGA Nicia Ciella ont été choisies par leurs pairs membres du jury comme schelems de la séance. Signalons que lors de la déclamation, chacun lisait son texte sur un ton mélodieux et musical parce que les textes composés sur place n'étaient pas encore mémorisés. Ci-dessous, se trouvent les deux meilleurs textes des élèves susmentionnés.



Figure 1: Déclamation du poème par SOZERA Samyh Samantha



N° 21

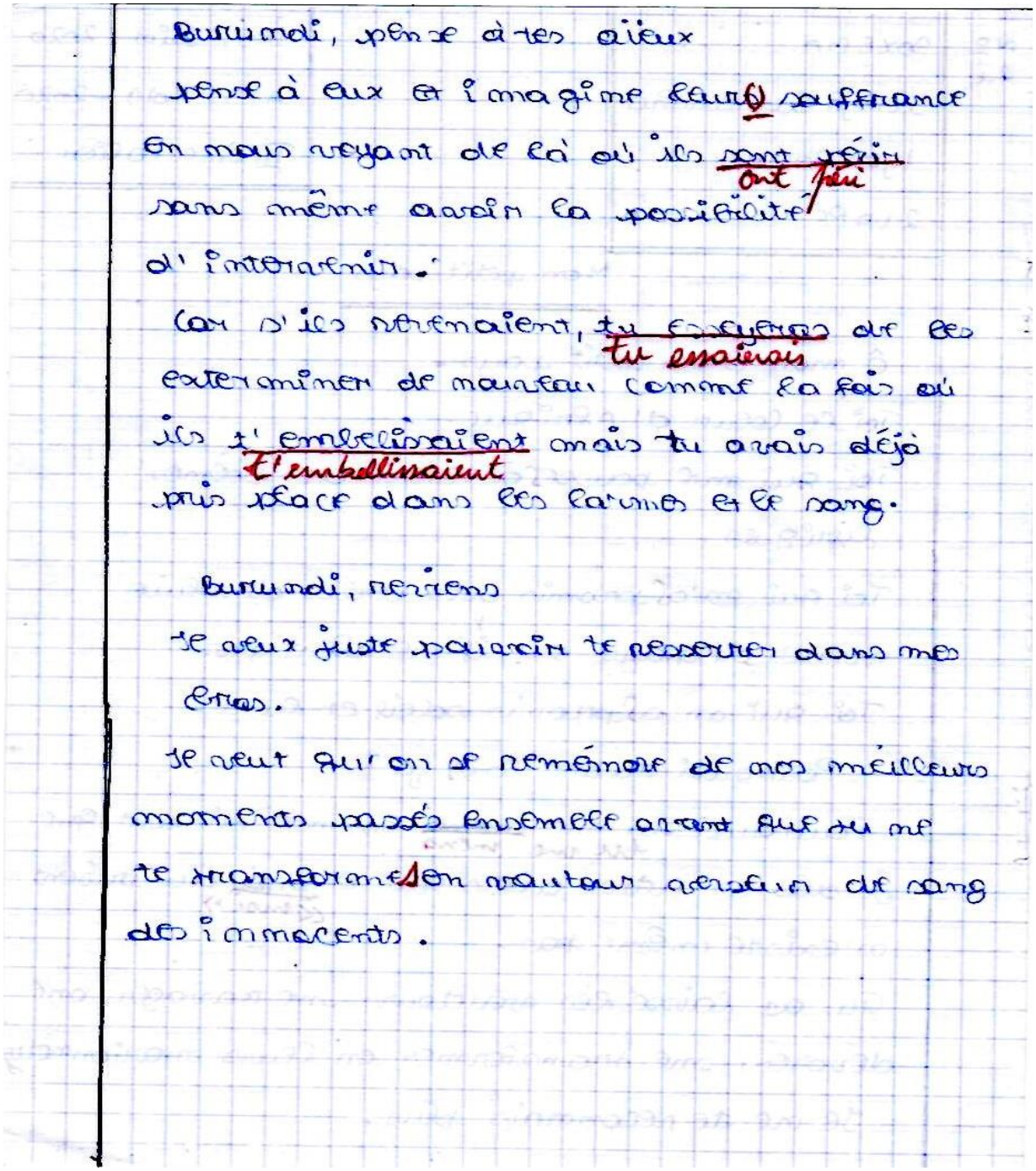
SOZERA
Samyh Samantha
Lycée SOS HG
2 LAPF

Les, Juin, 2020
A/S: 2019-2020
IIème Palier

Mon petit pays

Ô mon beau petit pays.
Toi le Coeur d'Afrique
Toi qui m'as poussé à écrire des poèmes lyriques.
Toi qui m'as promis des perles de pluie venues de pays où il ne pleut pas.
Toi qui m'as promis soleil et lune.
Pourquoi tu me fais ça ?
Pourquoi tu me ~~ment~~ tu me mens en me disant que je suis ton futur alors que le ~~moi~~ «moi» du présent n'existe même pas.
Tu as laissé les vautours me ravager, me dévorer, me transformer en leurs marionnettes
Je ne te reconnais plus.

Figure 2 : Poème de SOZERA Samyh Samantha



Burundi, pense à tes aïeux
pense à eux et imagine leur souffrance
En nous voyant de là où ils sont périr
ont péri
sans même avoir la possibilité
d'intervenir.
Car s'ils revenaient, tu essaierais de les
tu essaierais
examiner de nouveau comme la fois où
ils t'embelliraient mais tu avais déjà
S'embellissaient
pris place dans les larmes et le sang.

Burundi, reviens
je veux juste pouvoir te resserrer dans mes
bras.
je veut qu'on se remémore de nos meilleurs
moments passés ensemble avant que tu ne
te transformes en vautour versoir du sang
des innocents.

Figure 3: Suite du poème de Samyh Samantha

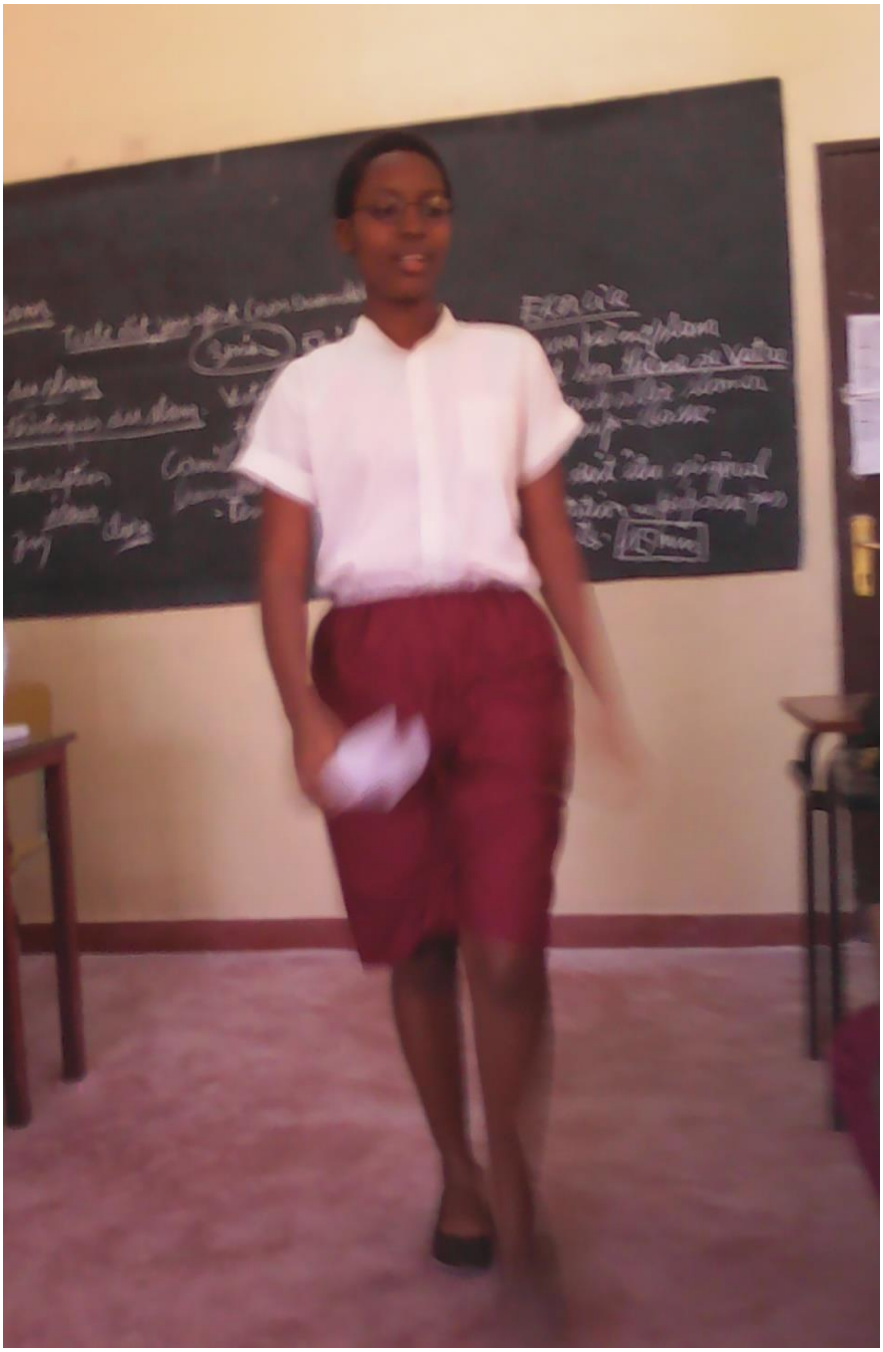
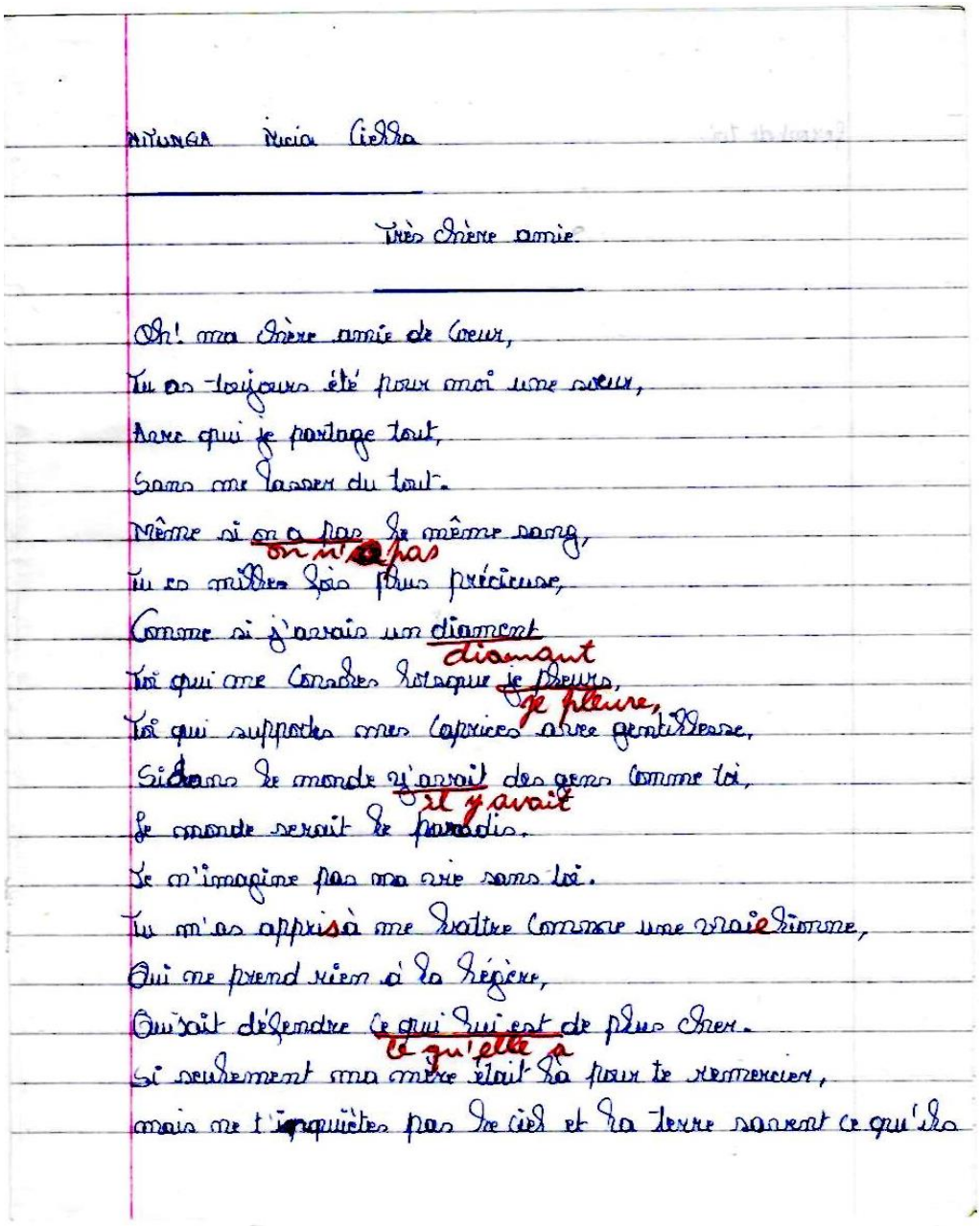


Figure 4: Déclamation du poème par NITUNGA Nicia Ciella



NITUNGA Nicia Ciella

Très chère amie

Oh! ma chère amie de coeur,
Tu as toujours été pour moi une soeur,
Avec qui je partage tout,
Sans me lasser du tout.
Même si on a pas le même sang,
Tu es mille fois plus précieuse,
Comme si j'avais un diament
Toi qui me Consoles lorsque je pleure,
Toi qui supportes mes caprices avec gentillesse,
Si dans le monde y'avait des gens comme toi,
Le monde serait le paradis.
Je n'imagine pas ma vie sans toi.
Tu m'as appris à me battre comme une vraie femme,
Qui ne prend rien à la légère,
Qui sait défendre ce qui lui est de plus cher.
Si seulement ma mère était là pour te remercier,
mais ne t'inquiètes pas le ciel et la terre savent ce qu'elle

Figure 5: Poème de NITUNGA Nicia Ciella

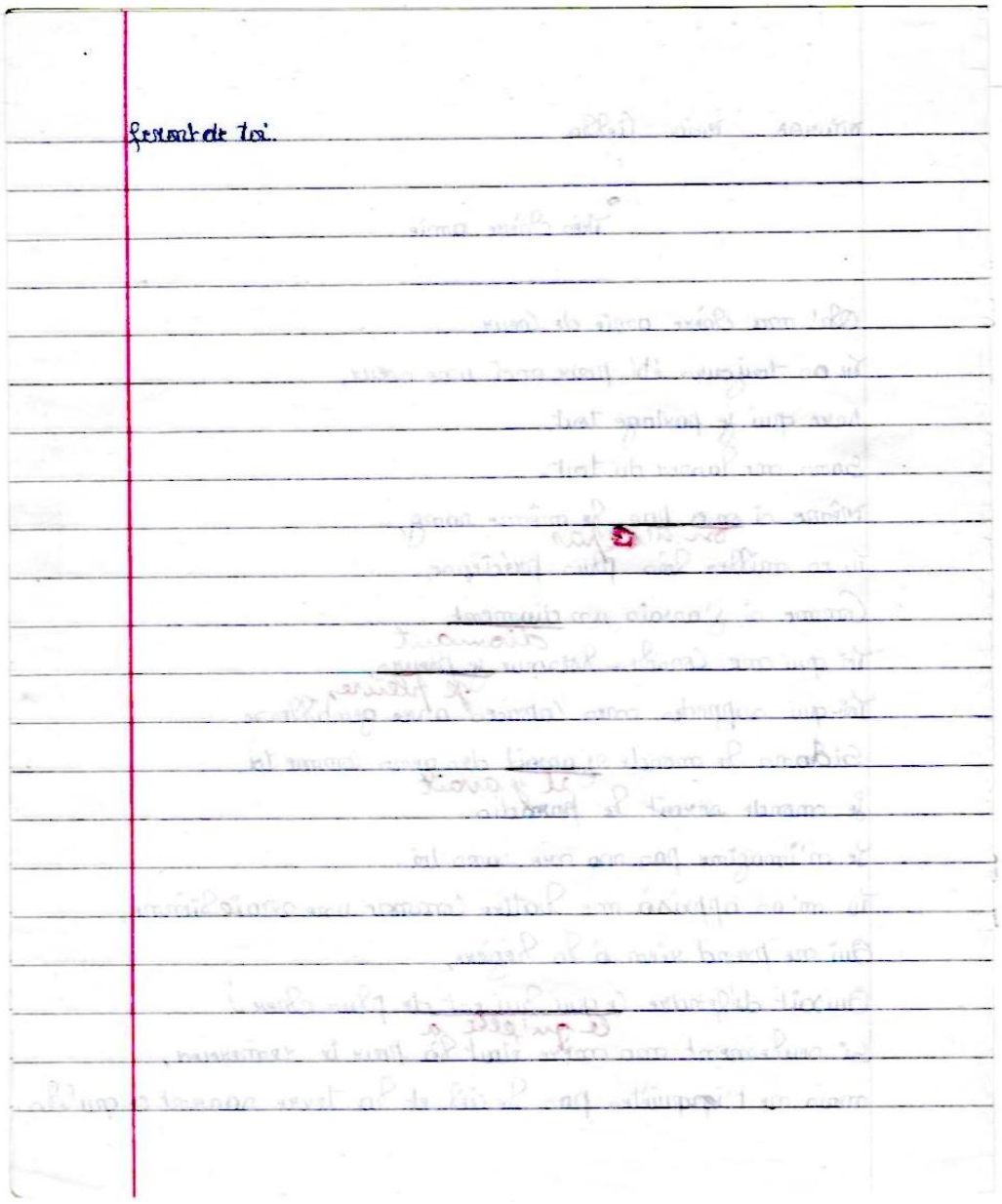


Figure 6 : Suite du poème de NITUNGA Nicia Ciella

3.2.2. Présentation des résultats de la deuxième session slam

Lors de la deuxième séquence, plus de la moitié de la classe était absent (10 élèves sur 23 étaient présents). Les dix élèves qui étaient présents avaient chacun son propre texte. Pour bien slamer leurs poèmes, nous avons rappelé aux apprenants les règles du slam. Nous leur avons expliqué que ce n'est pas seulement le texte qui compte mais aussi la théâtralité du verbe du slameur.

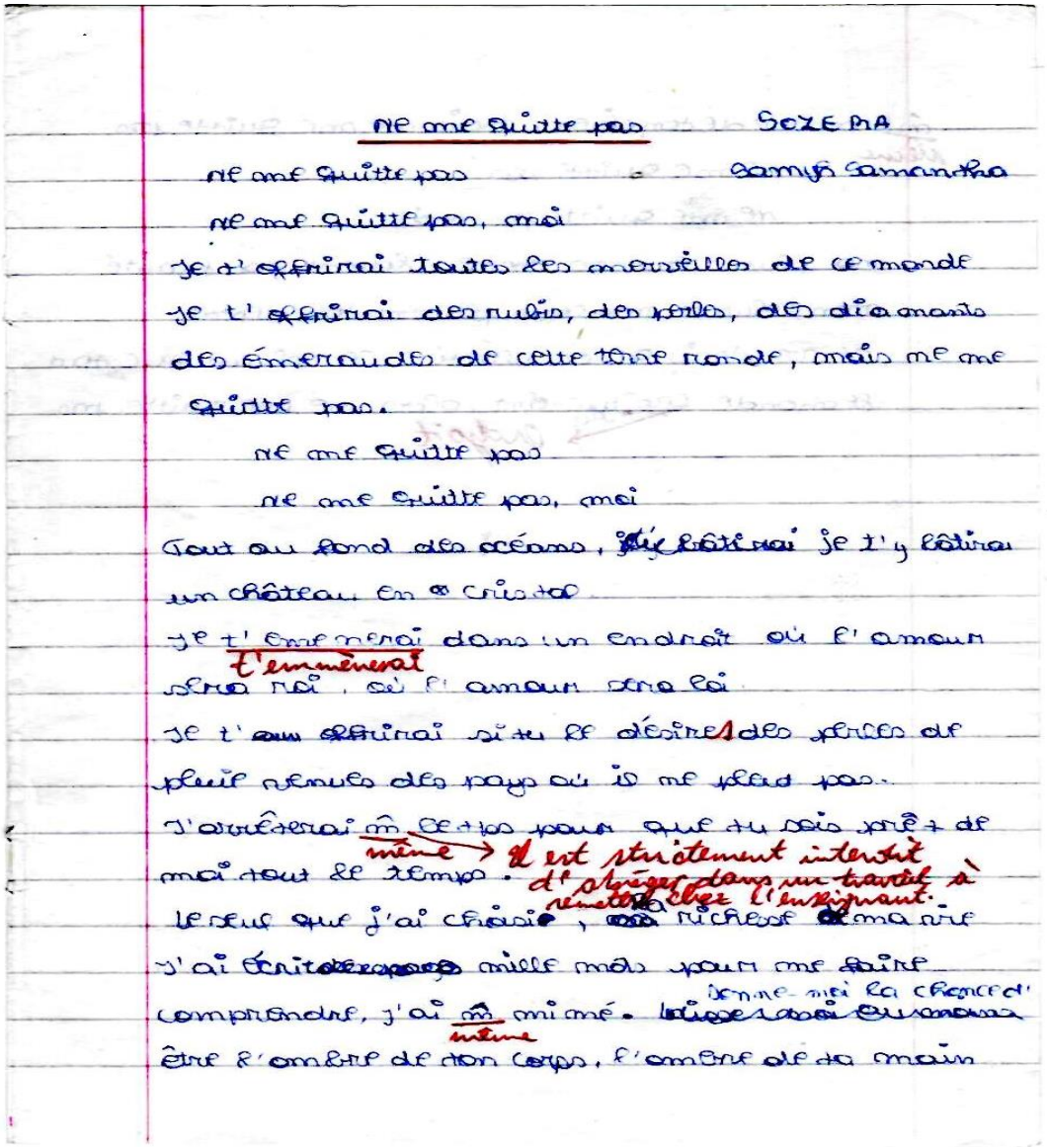
Chacun était conscient que le slameur doit vivre les mots qui sortent de sa bouche pour attirer l'émotion et l'attention du public.

Après avoir remarqué que la majorité des élèves étaient absents, nous avons jugé bon de choisir au hasard 3 membres du jury au lieu 5. En choisissant 3 membres seulement, nous avons sciemment violé la règle de Mark Smith qui exige que le jury soit composé par 5 membres. Nous l'avons fait dans le but d'éviter que la moitié des participants se retrouvent dans le jury.

Parmi les dix candidats en compétition, l'élève SOZERA Samyh Samantha est sortie schelem avec une note moyenne de 9 sur 10. Comme nous l'avions préalablement promis, SOZERA Samyh Samantha a été primée dans le but de l'encourager. Il s'agit de la motivation extrinsèque explicitée ci-dessus au premier chapitre du présent travail de recherche. L'élève RWANTANGO Lilian Martin était classé en deuxième position après SOZERA Samyh Samantha avec une note moyenne de 8.5 sur 10. Grâce à la qualité de son texte, lui aussi avait été primé. Ci-dessous, nous présentons les textes des deux schelems.



Figure 7 : Déclamation du poème par SOZERA Samyh Samantha Schelem de la 2e séance



Ne me quitte pas SOZERA

Ne me quitte pas Samyh Samantha

Ne me quitte pas, moi

Je t'offrirai toutes les merveilles de ce monde

Je t'offrirai des rubis, des perles, des diamants

des émeraudes de cette terre ronde, mais ne me

quitte pas.

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas, moi

Tout au fond des océans, je t'y bâtirai

un château en cristal

je t'emmènerai dans un endroit où l'amour

sera roi, où l'amour sera loi

Je t'offrirai si tu le désires des perles de

pleurs venues des pays où il ne pleut pas.

J'arrêterai même le temps pour que tu sois prêt de

moi tout le temps. Il est strictement interdit de changer dans un travail à remettre chez l'enseignant.

Le seul que j'ai choisi, la richesse de mon cœur

J'ai écrit mille mots pour me faire

comprendre, j'ai même aimé. Donne-moi la chance d'

être l'ombre de ton corps, l'ombre de ta main

Figure 8: Poème de SOZERA Samyh Samantha Schelem de la 2ème séance

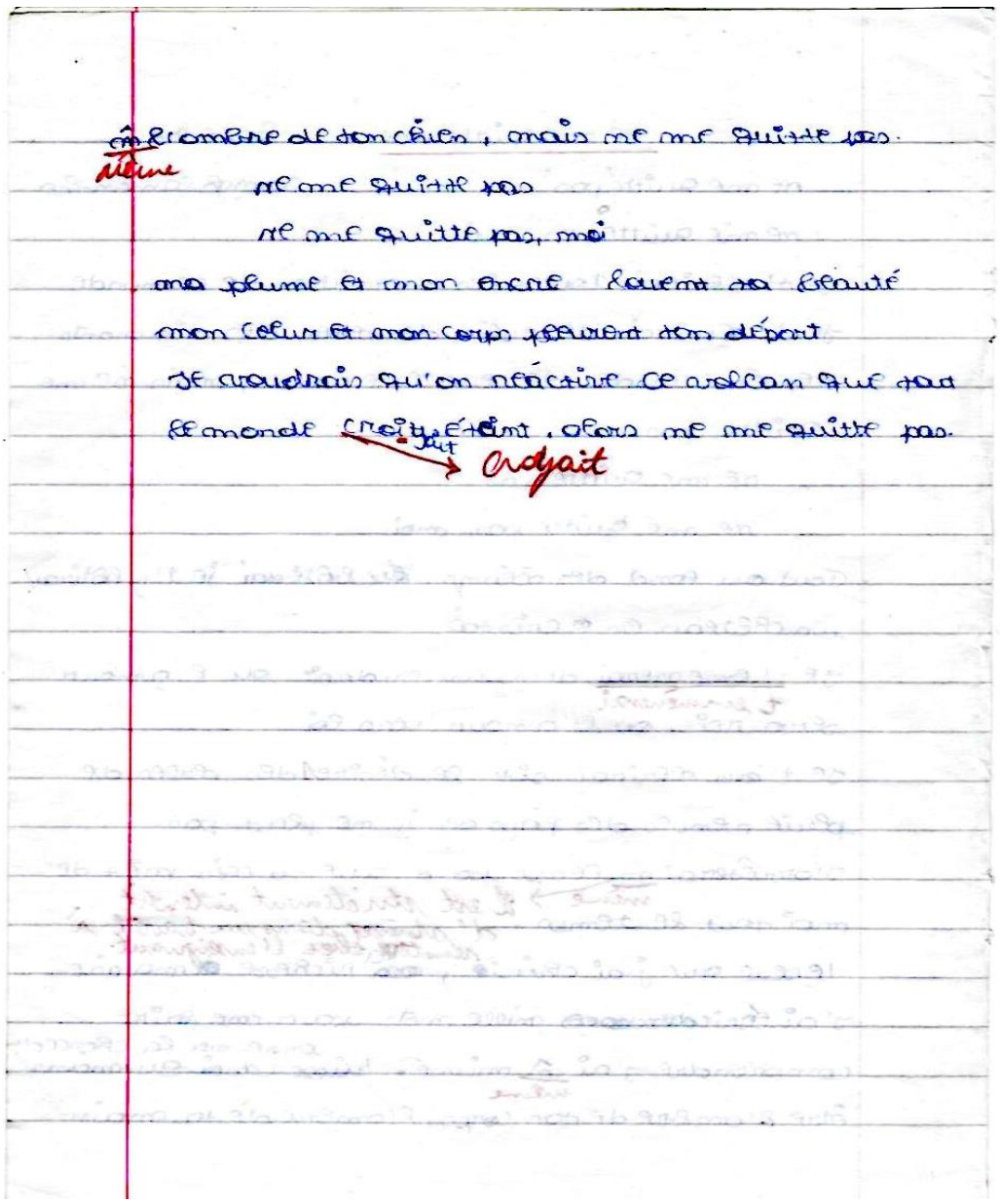
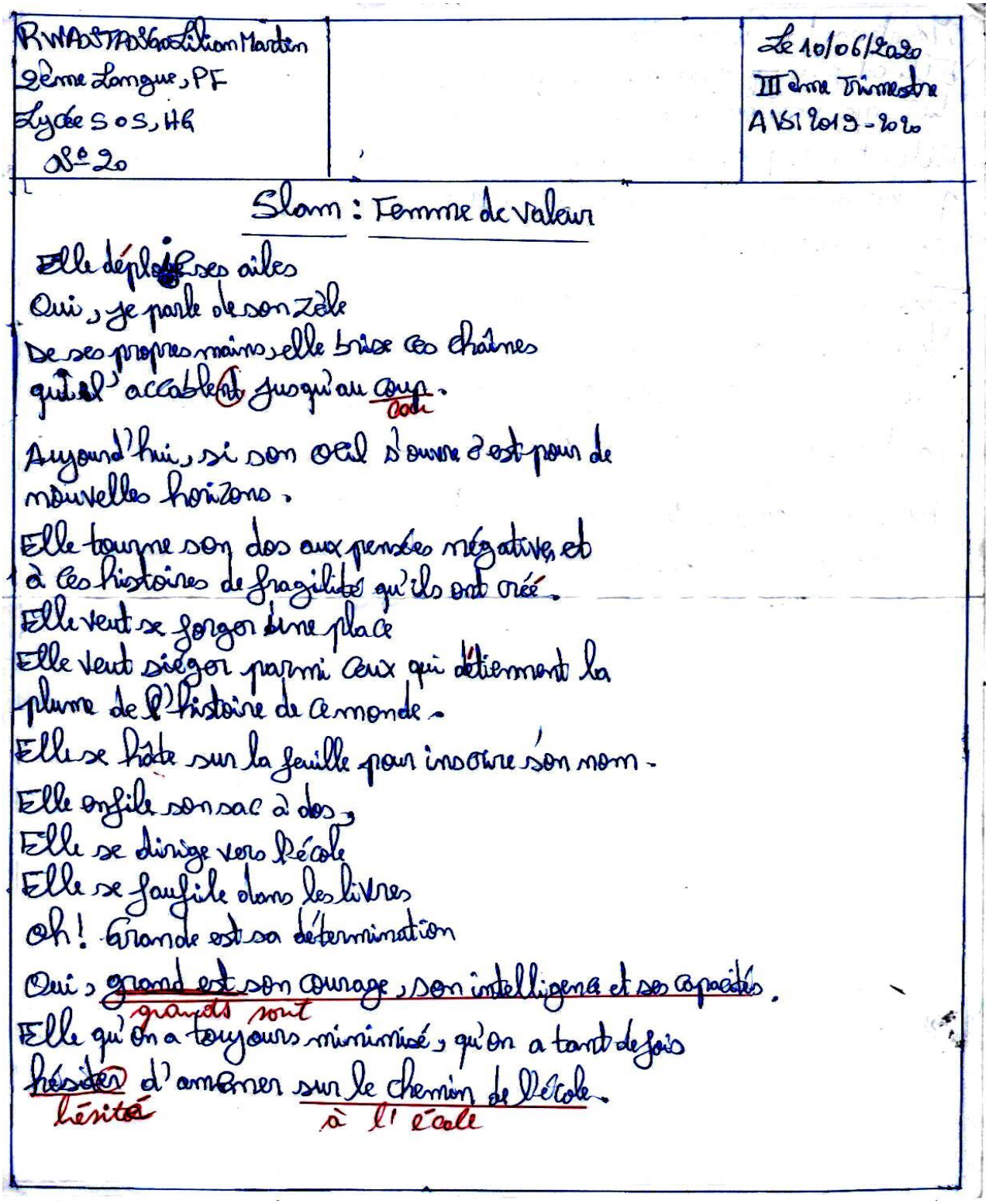


Figure 9 : Suite du poème de SOZERA Samyh Samantha schelem de 2ème séance



Figure 10 : Déclamation de RWANTANGO Lilian Martin



RWANTANGO Lilian Martin
2ème Langue, PF
Lycée S O S, HG
8e 2o

Le 10/06/2020
IIIème Trimestre
AS 2019-2020

Slam : Femme de valeur

Elle déploie ses ailes
Oui, je parle de son zèle
De ses propres mains, elle brise ces chaînes
qui l'accablent jusqu'au coup.
code

Aujourd'hui, si son oeil s'ouvre c'est pour de
nouvelles horizons.
Elle tourne son dos aux pensées négatives et
à ces histoires de fragilités qu'ils ont créé.
Elle veut se forger une place
Elle veut siéger parmi ceux qui détiennent la
plume de l'histoire de ce monde.
Elle se fraie sur la feuille pour inscrire son nom.
Elle enfile son sac à dos,
Elle se dirige vers l'école
Elle se faufile dans les livres
oh! Grande est sa détermination
Oui, grand est son courage, son intelligence et ses capacités.
grands sont
Elle qu'on a toujours minimisé, qu'on a tant de fois
hésiter d'amener sur le chemin de l'école.
hésité à l'école

Figure 11 : Poème de RWANTANGO Lilian Martin

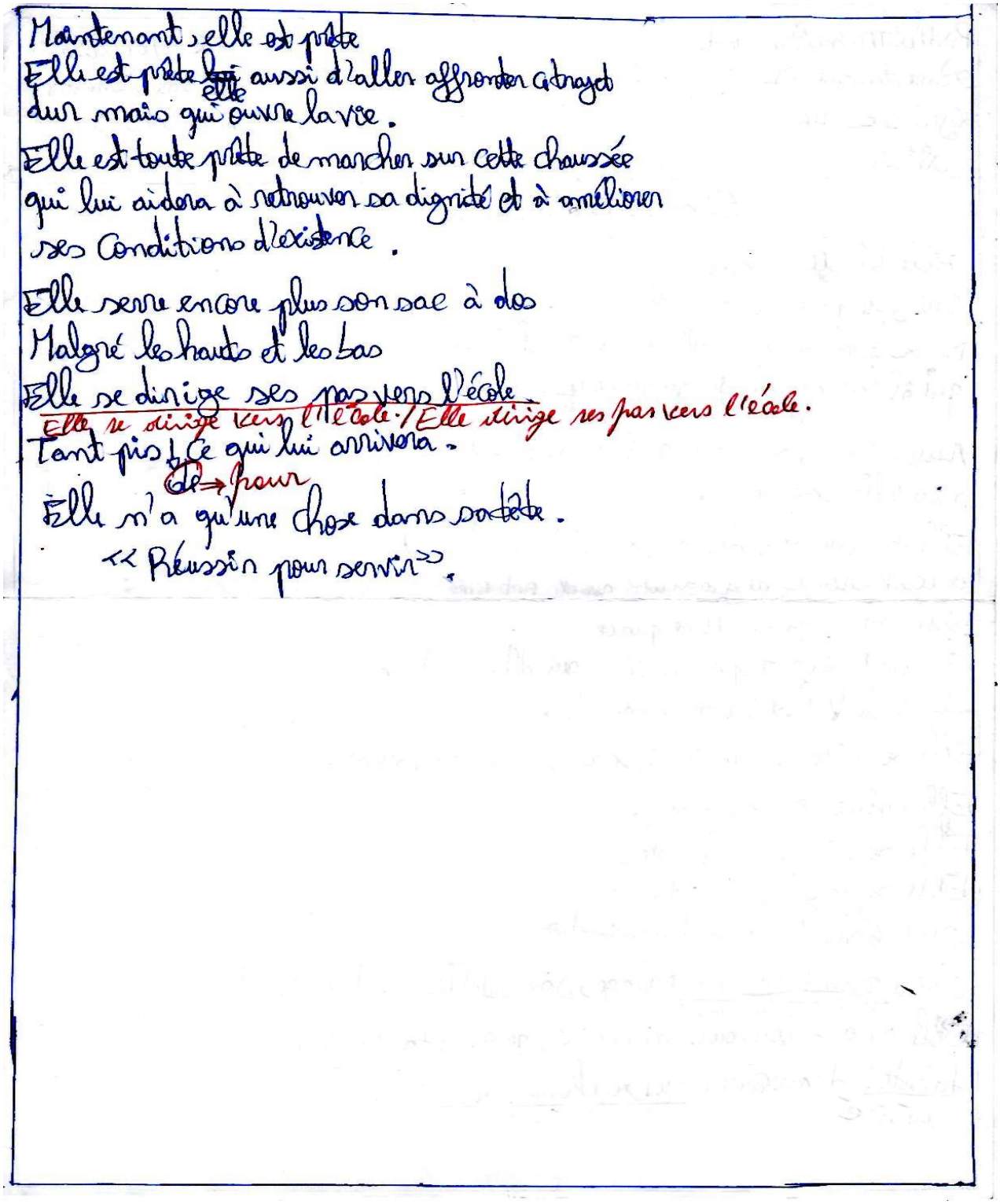

Maintenant, elle est prête
Elle est prête elle aussi d'aller affronter Gitaya
elle
dur mais qui ouvre la vie.
Elle est toute prête de marcher sur cette chaussée
qui lui aidera à retrouver sa dignité et à améliorer
ses Conditions d'existence.
Elle serre encore plus son sac à dos
Malgré les hauts et les bas
Elle se dirige ses pas vers l'école.
Elle se dirige vers l'école./Elle dirige ses pas vers l'école.
Tant pis ! Ce qui lui arrivera.
de → pour
Elle n'a qu'une chose dans sa tête.
« Réussir pour servir ».

Figure 12 : Suite du poème de RWANTANGO Lilian Martin

Le schéma ci-dessous nous montre comment le schelem a été choisi dans la deuxième séance. Comme c'est déjà souligné ci-haut, la deuxième séance de notre expérimentation s'est déroulée au moment où plus de la moitié de la classe s'était absentée. Nous nous sommes trouvé dans l'obligation de ne pas respecter la règle disant que le jury doit être composé par 5 membres choisis au hasard. Dans le but de ne pas utiliser presque tous les participants comme membres du jury, nous avons choisi au hasard 3 élèves membres du jury pour annoter leurs camarades. C'est pourquoi vous voyez sur ce dessin les moyennes de trois notes au lieu de cinq.

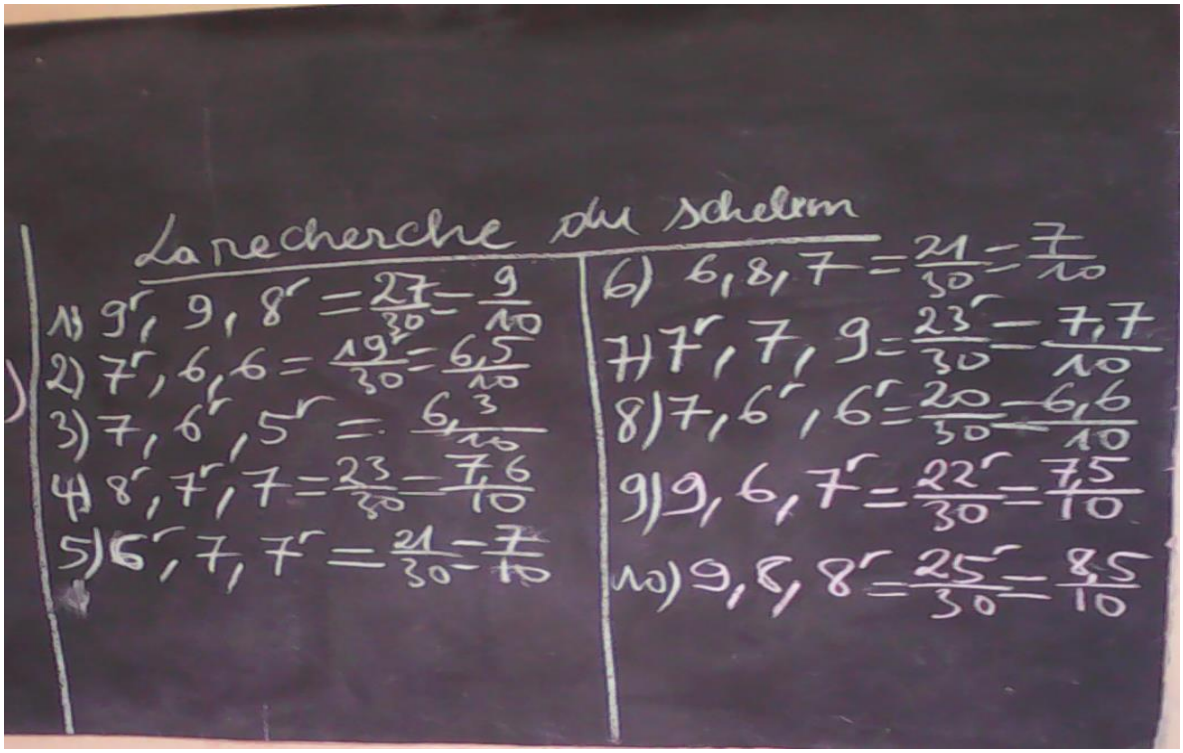


Figure 13: La recherche du Schelem

3.3. Analyse et interprétation des résultats

3.3.1. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Notre questionnaire compte 18 questions regroupées en trois thèmes. C'est pourquoi nous avons voulu que l'analyse et l'interprétation des résultats suivent le même ordre pour ne pas dérouter le lecteur du présent travail de recherche.

3.3.1.1. Analyse et interprétation des résultats du 1er thème

Pour la 1ère question, la totalité des enseignants enquêtés ont prouvé l'existence des leçons qui développent l'expression orale dans le *Guide de l'enseignant*. Rien n'est étonnant car ces leçons se trouvent chaque fois après 8 leçons précédées par un texte s'inscrivant dans une typologie précise de texte.

La deuxième question est presque semblable à la 1ère et cherche la même information mais sur la compétence de l'expression écrite. La majorité des enseignants enquêtés(19) ont répondu affirmativement. Un seul enseignant ignore l'existence des leçons d'expression écrite dans le *Guide*. Nous pouvons dire qu'il enseigne ces leçons sans savoir de quelle compétence il s'agit. Nous disons cela car ces leçons viennent après celles qui développent l'expression orale.

La dernière question du 1er thème est en rapport avec la poésie. Dix-huit enseignants soit 85.71% ont affirmé qu'il y a des textes poétiques dans le *Guide de l'enseignant* et trois enseignants soit 14.28% ne savent pas distinguer le texte poétique des autres types de textes car ils ont catégoriquement nié l'existence de ces textes alors qu'ils se trouvent dans le *Guide* qu'ils exploitent toujours. Bien sûr les textes poétiques sont peu nombreux mais il y a quand même 3 textes poétiques sur les 23 proposés soit 13% pour toute l'année. Nous pouvons citer leurs titres :

- *Il est interdit d'interdire* (deuxième texte du palier II)

- *L'homme qui te ressemble* (troisième texte du palier II)

- *Le lac* (quatrième texte du palier II)

3.3.1.2. Analyse et interprétation des résultats du 2ème thème

À la question de savoir si les enseignants ont l'habitude d'exploiter les activités ludiques en classe, 16 sur 21 enseignants enquêtés disent qu'ils ont cette habitude. Six enseignants seulement ne font pas recours aux jeux. La formulation de la sous-question : « *Si oui, quelles sont les activités que vous exploitez le plus souvent ?* » a pour objectif de vérifier si réellement les enseignants exploitent les activités dignes d'être appelées activités ludiques.

Nous commençons par montrer les enseignants qui exploitent les activités qu'on peut qualifier de ludiques. Ces enseignants se regroupent dans 4 catégories en tenant compte du jeu exploité le plus souvent. Commençons par ceux qui exploitent le plus souvent le dialogue/la conversation. Ils sont au nombre de 3 à savoir : 4, 13 et 20. Ceux qui exploitent les pièces théâtrales sont au nombre de 6 à savoir : 6, 7, 15, 18, 19 et 21. Trois enseignants seulement exploitent en même temps les compétences langagières d'expressions écrite et orale par le biais du jeu de slam même si ce jeu n'est prévu nulle part dans le programme : 6, 20 et 21. Parmi les 21 enseignants enquêtés, 9 seulement exploitent en réalité les activités ludiques. Si on analyse le contenu de leurs discours, on trouve que ceux qui exploitent les jeux sont au nombre de neuf seulement. Ils sont numérotés : 4, 6, 7, 13, 15, 18, 19, 20 et 21.

Tenant compte du contenu de leurs discours, nous avons remarqué que les enseignants baptisés 1, 9, 11, 12, 14 et 16 n'exploitent pas les activités ludiques. Ils ne savent pas distinguer les activités ludiques des simples exposés faits en classe comme le débat.

La 5ème question a été formulée : « Qu'est-ce que vous connaissez par rapport au jeu de slam?». Cette question a été ainsi formulée dans le but de confirmer ou d'infirmer la première hypothèse du présent travail de recherche. Les réponses fournies par les enseignants enquêtés nous montrent que onze enseignants soit 52, 3% ne savent rien à propos du jeu de slam. Ce sont les enseignants baptisés 1, 2, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17 et 21. Ceux qui semblent avoir des notions sur le jeu de slam sont au nombre de neuf. Ce sont entre autres les enseignants baptisés 3, 4, 6, 8, 11, 16, 18, 19 et 20. Un sur les vingt et un enseignants ne s'est pas exprimé, ce qui veut dire que lui-même n'a « *pas d'idées* » si on en croit à l'enseignant 12. Après avoir analysé les réponses de ceux qui disent qu'ils connaissent le jeu de slam, on remarque que leurs connaissances sont très superficielles par rapport à la théorie en rapport avec le slam qui se trouve aux points allant de un à cinq du premier chapitre du présent travail de recherche. Cela se justifie par le fait que les enseignants n'ont pas été initiés à la, pédagogie du jeu en général et en particulier au jeu de slam.

La 6ème question a été posée pour voir ce que les enseignants exploitent sachant que ce sont des jeux. Les réponses fournies par les enseignants se regroupent en deux catégories. La 1ère catégorie est celle des enseignants qui exploitent réellement les activités ludiques. Ils sont moins nombreux par rapport à ceux qui n'exploitent pas ces activités.

Sept enseignants sur vingt et un enquêtés exploitent les activités ludiques. Ce sont entre autres les enseignants 1,3, 6, 7,18, 20 et 21. Leurs réponses se trouvent détaillées dans la présentation des résultats de l'enquête par questionnaire.

Les enseignants 10, 15 et 17 exploitent des activités en rapport avec les jeux de rôle, les dialogues et les conversations. De telles pratiques ne sont pas dignes d'être appelées activités ludiques. Ce sont des simulations. Voici les réponses des enseignants numérotés ci-dessous :

Enseignant 10 : « *Les jeux de rôle* »

Enseignant 15 : « *La mise en scène, les jeux de rôle, l'entretien, etc*. »

Enseignant 17 : « *Faire des dialogues et/ou des conversations en classe sans sortir du sujet. C'est-à-dire en visant l'objectif de la leçon* »

Les 3 enseignants dont les propos se trouvent ci-dessus prouvent que les activités ludiques pour eux sont tout ce qui fait recours à la dramatisation. Pierre Nduwingoma et Edith Ndereyimana (2020 : 66) disent que cette façon de faire n'est pas à considérer comme un jeu. Ils affirment que : « *Cette façon de faire, qui renvoie à la dramatisation, n'a rien à voir avec les jeux en français (où l'élève joue et apprend sans s'en rendre compte).* (…) *les enseignants décrivent les tours de parole dramatisés en classe.* »

Les huit enseignants nommés 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14 et 19 exploitent les activités qui ne sont pas dignes d'être appelées activités ludiques. Ce qu'ils exploitent sont des activités qui ne sont pas guidées par des règles à suivre. Or, dans une activité ludique, il doit y avoir une ou plusieurs règle(s) stricte(s) à suivre car, une fois la règle violée, le joueur est pénalisé. Les enseignants 2, 11 et 16 n'exploitent pas du tout les jeux dans leurs leçons d'enseignement/apprentissage du français. Ce dernier(16) veut le retour de la littérature africaine et/ou française car, si on croit à son dire : « (…) *La littérature française et/ou africaine structurerait davantage l'esprit de l'apprenant*. »

La 7ème question « *Connaissez-vous le jeu de slam ?* » est posée ainsi pour vérifier l'honnêteté de nos enquêtés. Les réponses à cette question ont été comparées à celles de la question numéro 5. Nous avons trouvé que les réponses fournies par les enseignants à ces deux questions sont semblables. Comme pour la 5ème question, onze (11) enseignants soit 52,38% affirment qu'ils ne

connaissent pas le jeu de slam. Mais si on analyse les réponses des enseignants à la 5ème question, nous remarquons que même ceux qui disent qu'ils connaissent le jeu de slam, ont en réalité des connaissances superficielles sur cet art oratoire qu'est le slam. Nous l'avons remarqué en dépouillant le questionnaire. Nous croyions que les enseignants qui connaissent le slam allaient utiliser même le verso du questionnaire pour épuiser leurs idées en répondant à la question mais leurs réponses ne dépassent pas deux ou trois lignes.

Pour clore sur le deuxième thème, nous affirmons que le slam est sommairement connu par quelques enseignants en tant qu'art oratoire qui consiste à déclamer des poèmes devant le public. Aucun enseignant n'a précisé le nom de son inventeur. De plus, nous avons constaté qu'aucun enseignant n'a répondu en disant que le slam est une activité ludique qui possède ses propres règles. De cela, résumons-nous en disant que le slam est moins connu pour ne pas dire qu'il n'est pas connu par les enseignants. Ils ne connaissent pas aussi son importance une fois introduit en classe de langue, ce qui le prouve est que peu d'enseignants utilisent le slam pour développer les compétences langagières chez les apprenants.

3.3.1.3. Analyse et interprétation des résultats du 3ème thème

La 8ème question est structurée de cette manière : « *Est-ce que vous donnez des textes à déclamer aux élèves ?* ». À cette question, 19 enseignants soit 90.47% des enquêtés ont répondu affirmativement. Deux enseignants seulement soit 9.52% des enquêtés ont répondu négativement. À partir de ces réponses fournies par les enquêtés, nous constatons que la grande majorité d'apprenants n'ont pas l'occasion de découvrir leurs talents par l'expression libre. Leur créativité est mise en cause par les enseignants qui leur imposent des textes à déclamer. Cette imposition des textes à déclamer peut même provoquer la démotivation de certains apprenants car, quelques fois ce qui intéresse l'enseignant n'est pas toujours ce qui intéresse et motive les apprenants. La démotivation se définit simplement comme le fait de démotiver, d'enlever toute motivation, toute raison d'agir. En tant qu'enseignant chercheur, nous proposerions de laisser libre choix aux apprenants mais tout en restant dans la ligne droite des curricula officiels.

La 9ème question consiste à demander si les enseignants organisent des séances de rédaction des textes à déclamer par les élèves.

Quatorze enseignants soit 66.66% organisent ces séances tandis que 7enseignants soit 33.33% ne les organisent pas. Le pourcentage de 66.66% des enseignants qui donnent aux apprenants l'occasion de s'exprimer à partir de leurs propres productions est appréciable. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'individu en situation d'apprentissage de la langue doit obligatoirement être l'acteur principal. Le slam nous a aidé à développer en même temps les compétences de l'écrit et de l'oral tout en plaçant nos apprenants au centre d'intérêt. Pas seulement un seul apprenant mais tous les apprenants car celui qui slame son texte/poème donne le travail aux membres du jury et à toute la classe qui apprécient la performance scénique de chacun.

La compétence liée à l'expression écrite est développée en premier lieu car l'apprenant écrit et réécrit son texte sur papier avant de décider de le mémoriser. En deuxième lieu, l'expression orale est développée pendant la session slam proprement dite. Elle est développée car il s'agit d'une session où le seul instrument de lutte oratoire est la bouche de l'élève/du slameur.

En outre, c'est ce dernier qui éprouve le besoin de communiquer en langue étrangère. Pour cette raison, il doit avoir une place de choix dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible. Un bon enseignant de français est celui qui laisse libre choix à ses apprenants de créer et d'inventer à partir de ce qui les motive. Ainsi, dans une situation d'enseignement apprentissage de l'oral et/ou de l'écrit, on aura des idées qui s'inscrivent presque dans tous les domaines avec un vocabulaire diversifié.

Ces 7 enseignants ci-haut mentionnés n'organisent pas des séances de rédaction des textes à déclamer et inhibent la créativité des apprenants. Leurs pratiques sont à décourager. Ci-dessus, nous avons déjà montré qu'il est regrettable d'enseigner une langue sans toutefois donner aux apprenants l'occasion de s'exprimer que ce soit à l'oral ou à l'écrit. L'apprenant de la langue doit obligatoirement être captivé dans une situation d'acteur social qui doit accomplir les tâches. Prônent les partisans de la perspective actionnelle.

Partant de cette réponse de l'enseignant 5 **:** « *Nous ne pouvons pas organiser des séances de rédaction car les rédactions dans le Guide de l'enseignant* et dans les *Cahiers de supports-élèves ne figurent nulle part. Elles se trouvent dans l'ancien ouvrage* ».

Nous remarquons que cet enseignant prouve qu'il ne sait pas exploiter le *Guide de l'enseignant* qu'il utilise toujours. Nous l'accusons d'incompétence en ce qui concerne l'exploitation des manuels car nous savons belle et bien que ces leçons s'y trouvent sous l'appellation d'« *Expressions libres* » dans la rubrique intitulée « *Développement des ressources* ».

Les sujets d'expressions orale et écrite proposés par les concepteurs du *Guide de l'enseignant* se trouvent dans la rubrique appelée « *Planification détaillée* ».

L'enseignant 8 sous-estime ses apprenants en leur accusant d'avoir un niveau bas : « *Le texte poétique est très exigent à tel point qu'il demande un niveau très élevé de la part des apprenants. Or, le niveau de nos apprenants laisse à désirer*». Le niveau bas des apprenants doit nous intéresser pour la recherche d'une méthodologie efficace et des nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage dans le but de relever ce niveau qui laisse à désirer.

L'enseignant 11 a répondu : « *Le niveau de nos apprenants est **trop faible** de façon que beaucoup d'élèves risquent d'**abdiquer** cette séance* »(Les grasses sont de nous). Si les apprenants tentent « *d'abdiquer* » la séance d'enseignement/apprentissage, cela veut dire qu'ils sont démotivés et ne sont pas motivés. Cet enseignant a déjà remarqué que le niveau de ses apprenants est trop faible. La question qui se pose ici est de savoir si cet enseignant a un esprit de créativité pour inventer des stratégies qui peuvent l'aider à relever le niveau de ses apprenants. Mais, on ne peut pas oublier qu'il doit commencer par les motiver pour susciter en eux l'envie d'apprendre.

L'enseignant 13 dit : « *Compte tenu du programme de deuxième année langues post-fondamentale et le nombre d'élèves le plus élevé dans ma classe (96 élèves), je ne parviens pas à faire faire ce type d'exercice de peur de ne pas achever le programme* ». Pour cet enseignant, le programme prime sur tout. Son attention est portée sur l'achèvement du programme. La relève du niveau de ses apprenants ne lui dit rien.

Bref, pour la question à laquelle nous venons de rapporter les réponses, par l'usage des adjectifs : « ***incapable*** », « ***faible*** », « (…) *si les apprenants sont **capables** de le faire*(…)», les enseignants numérotés en 18, 21, 11 et 12 montrent qu'ils éprouvent au préalable le complexe d'accuser leurs apprenants d'avoir le niveau bas.

Cette habitude est à décourager aux enseignants de langues car au début de l'apprentissage de n'importe quelle langue, l'apprenant doit obligatoirement avoir un niveau toujours très bas par rapport à celui de son enseignant. (Les grasses sont de nous)

La 10ème question était formulée comme suit : « *D'après vous, le jeu en classe de langue a- t- il un rôle à jouer dans la relève du niveau des apprenants en matière d'expression orale et écrite ?* ». Le premier enseignant ne doute pas sur son importance. Il s'exprime ainsi **:** « *Ça amène les élèves à développer leur expression orale* ». Pierre Nduwingoma & Edith Ndereyimana (2020 :60) sont du même avis. Voici ce qu'ils disent : « *Ils* (les jeux) *motivent la prise de parole. »*

Le deuxième enseignant sait que les activités ludiques sont nécessaires mais il ne parvient pas à démontrer en quoi elles sont nécessaires : « *C'est nécessaire mais le programme ne donne pas une place importante aux jeux* ». Si on en croit à son dire, nous pouvons constater que cet enseignant n'utilise pas les jeux. La seule raison qu'il avance est que le programme n'accorde pas une place importante aux activités ludiques, ce qui est vrai.

Pour le 3ème enseignant**,** *« La grande majorité préfèrent se cacher et ne parlent que très rarement si l'expression orale est développée. L'élève développe aussi son niveau d'expression* ». Cette réponse qui dévie pour ne pas donner la réponse à la question de savoir si le jeu a un rôle à jouer en classe nous montre que cet enseignant n'utilise pas les jeux pour motiver les apprenants qui sont démotivés. Pourtant, cet enseignant devrait savoir ce que nous proposent Pierre Nduwingoma & Edith Ndereyimana (2020 : 60) : « *Au moment où des recherches montrent que les apprenants sont démotivés durant l'enseignement-apprentissage, les jeux constituent actuellement une manière efficace d'inciter les apprenants à être interactifs et concernés par l'enseignement-apprentissage* ». Cette enseignant connaît qu'à partir des activités ludiques on peut améliorer le niveau de l'élève en expression mais il éprouve des difficultés à préciser la compétence langagière qui peut être développée à l'aide du jeu.

De même que pour l'enseignant précédent, le 4ème enseignant nous répond comme s'il n'a pas compris la question ou comme celui qui ne pratique pas du tout la pédagogie du jeu en classe. Voici sa réponse : « *L'expression orale et écrite est un excellent exercice de relève du niveau du français.*

Cet exercice permet la manipulation libre et facile de la langue et la maîtrise du vocabulaire ». La réponse donnée par cet enseignant nous montre qu'il s'exprime sur le rôle des leçons d'expression orale et écrite alors que la question qui lui a été posée est de savoir le rôle du jeu en classe de langue.

Les enseignants baptisés 7, 11, 13, 14 et 17, eux aussi se sont égarés pour répondre à la question qui ne leur avait pas été posée. Analysons ensemble leurs réponses :

- « *Oui, car ils apprennent à parler très bien et à savoir communiquer devant le public et améliorer l'expression écrite*.»

- « *L'expression orale peut aider les apprenants car c'est à partir de ces jeux qu'on corrige les fautes commises qui affectent même l'écrit* ». Celui-ci s'exprime par rapport au rôle de l'expression orale au lieu de s'exprimer par rapport à l'importance du jeu.

- « *Si un élève rédige quelque chose, il fait la réflexion. Il essaye de créer. L'oral lui aide à vaincre la peur, à améliorer la prononciation.*»

- « *Justement, on les aide à écrire et à parler en même temps et être à mesure de s'exprimer en présence des gens*.»

- « *Ils gagnent doublement. On apprend en même temps le fond et la forme*.»

Nous n'avons pas voulu mélanger les réponses des enseignants qui ne savent pas le rôle du jeu en classe de langue à celles de ceux qui le savent. C'est pourquoi ceux qui ont essayé de montrer le rôle du jeu en classe sont présentés ci-dessous. Aucun commentaire n'accompagne les propos de ces enseignants qui savent le rôle du jeu introduit en classe de langue.

Enseignant 5 : « *Car l'élève qui apprend à travers le jeu comprend facilement. Le jeu facilite la motivation des apprenants en classe*. »

Enseignant 6 : « *Il* (le jeu) *permet aux élèves de vaincre la timidité et d'améliorer leur niveau de vocabulaire.* »

Enseignant 8 : « *Le jeu sert à didactiser la littérature et les compétences linguistiques*. »

Enseignant 9 : « *L'élève s'approprie la langue cible et, par sa propre expression, s'épanouie en expression du français standard*. »

Enseignant 10 : « *L'apprenant apprend à être spontané quand il s'exprime*. »

Enseignant 12 : « *Ils* (les apprenants) *trouvent l'occasion de prendre la parole publiquement*. »

Enseignant 15 : « *Ça développe l'expression et la motivation des élèves*. »

Enseignant 16 : « *Le jeu en soi participe dans la relève du niveau des apprenants dans leur expression. Seulement les apprenants* ***hésitent*** *très souvent faute de bagage lexical* ». Cet enseignant ne doute pas que le jeu participe dans la relève du niveau des apprenants.

Mais il pense que si les élèves doutent lors de l'expression orale est une erreur. Par contre, le fait d'hésiter lors de l'expression orale se trouve classé parmi les caractéristiques de l'oral : « *L'oral est marquée par des répétitions, inachèvements, hésitations, réajustements discursifs, de nombreuses incises ce qui lui vaut d'être traité de fautif*. » (Kwame Jean Martial 2019 : 15)

Enseignant 18 : « *Le jeu est d'une importance capitale car il permet aux élèves de s'acclimater au public, de savoir comment se présenter, se tenir et d'améliorer son expression par la suite*.»

Enseignant 19 : « *D'abord, l'élève rehausse son niveau dans l'expression orale (bonne éloquence). Après, les nouveaux mots et expressions prennent place*.»

Enseignant 20 : « *Ces activités diminuent la timidité et aident les élèves à améliorer leur expression*.»

Enseignant 21 : « *En familiarisant les apprenants à prendre la parole, ils profitent de cette occasion pour vaincre la peur. Et par écrit, ils développent l'esprit critique, d'analyse, de réflexion,…* »

En 1991, De Grandmont, cité par Pierre Nduwingoma & Edith Ndereyimana (2020 : 63), avait montré que : « *Le jeu constitue un élément de motivation qui consiste à réaliser une activité essentielle pour le plaisir et la satisfaction qu'on en tire* ».

Ces enseignants à l'Université du Burundi ajoutent que « *les enfants éprouvent sans doute beaucoup de plaisir à étudier en jouant et peuvent plus maîtriser la leçon que lorsqu'ils étudient normalement* ».

En plus de cela, Silva Haydée (2008 : 27) est un auteur révélateur pour ce qui est de l'importance du jeu introduit en classe :

> (…) *le jeu peut apporter dans certains cas des solutions à diverses contraintes bien connues des enseignants, car il permet de briser la relation pédagogique traditionnelle. Le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement des activités, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants, tandis que le caractère réglé du jeu permet d'offrir des cadres tout à la fois souples et fortement structurés pour l'expression en grand groupe et dans des sous-groupes.*

En nous situant précisément dans l'enseignement-apprentissage de la langue française, les enseignants susdits (2020 :63) complètent Silva Haydée : « (…) *par le billet du jeu, l'enseignant de la langue étrangère et, précisément, de la langue française, peut installer chez les apprenants une compétence langagière » (sic).* Pour notre sujet de travail, nous avons trouvé qu'il est possible, par le biais du jeu, d'installer plus d'une seule compétence langagière en même temps. Sans toutefois oublier la motivation véhiculée par le jeu, par le biais du jeu de slam, toutes les 4 compétences langagières sont améliorées. Mais dans le présent travail de recherche, nous nous sommes concentré sur celles liées à l'expression.

La onzième question est celle-ci : « Au moment de la leçon d'expression orale, les apprenants récitent les textes composés par eux-mêmes ? ». Plus de 60% des enseignants enquêtés ont répondu que les apprenants récitent les textes produits dans l'expression écrite. Cette pratique de classe est à encourager. Les élèves apprennent à être autonomes. Ceux qui ne donnent pas aux apprenants l'occasion de s'exprimer librement à partir de leurs productions devraient changer cette pratique car l'enseignement de l'oral ne doit pas seulement se baser sur la récitation.

Dans le même ordre d'idées, François Weiss (2002 : 11) nous conseille d'introduire en classe la communication simulée qu'il définit dans les termes suivants :

> *Dans la communication simulée, l'élève doit faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative, car il est amené à fabriquer des dialogues à partir de situations, de scénarios, ou de stimuli auditifs ou visuels, à réagir de façon spontanée dans les sketches, les jeux de rôle et d'improvisation, les débats. Il est appelé à s'impliquer davantage, à donner son opinion, à réagir à celle des autres, bref l'élève est appelé à participer à une véritable interaction dans la salle de classe.*

« *Au moment de la leçon de l'expression orale, les apprenants récitent-ils les textes proposés par l'enseignant ?* » À cette 12ème question, les résultats nous montrent que 17 enseignants soit 80.95% imposent des textes à leurs apprenants pour la récitation. Deux enseignants soit 9.52% affirment qu'ils ne proposent pas des textes à leurs apprenants. Deux enseignants soit 9.52% se sont réservés et n'ont pas répondu. Si nous confrontons les réponses fournies à la question numéro 11 à celles de la question numéro 12, nous constatons que les enseignants proposent des textes à leurs apprenants ou bien les laissent libre choix de réciter les textes issus de leurs propres productions. Cette alternance n'est pas une mauvaise pratique.

La 13ème question qui concerne la place accordée à l'apprenant dans les leçons d'expressions a été formulée de cette manière : « Au moment de la leçon d'expression écrite, les apprenants composent-ils eux-mêmes les textes qu'ils vont réciter dans la leçon d'expression orale ? » Les résultats prouvent que 61.90% laissent les apprenants créer les textes qu'ils vont oraliser lors de l'expression orale. 33.33% ne donnent pas aux élèves l'occasion de réciter les textes issus de leurs propres créativités. Ces résultats sont satisfaisants si on considère la place de l'apprenant dans une leçon d'expression orale. Mais il y a encore une barrière à franchir pour ces 33.33% qui ne placent pas l'apprenant au centre d'intérêts.

La 14ème question pose la question de savoir la/les compétence(s) langagière(s) développée(s) au moment de la leçon d'expression orale. En posant une telle question, nous pensions que la réponse pour tous nos enquêtés sera l'expression orale ou peut-être la compréhension orale. Mais seuls les enseignants 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 21 ont donné la réponse attendue ou la réponse presque similaire. Les enseignants numérotés 2, 5, 19 et 20 nous ont fourni des réponses qui ne précisent pas la compétence langagière développée. Un seul enseignant n'a pas répondu. Nous ne savons pas pourquoi il n'a pas répondu à la question.

À la question de savoir la/les compétence(s) langagière(s) visées par la leçon d'expression écrite, 12 enseignants seulement sont les seuls qui ont donné les réponses attendues. C'est-à-dire l'expression écrite. Ces enseignants sont 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 et 21. Les enseignants 2, 5, 6, 18, 19 et 20 ont donné des réponses qui ne précisent pas la compétence développée par la leçon d'expression écrite. Cet état de fait nous pousse à douter sur leurs méthodologies pour la leçon d'expression écrite. On ne peut pas développer une compétence langagière quand on n'est pas conscient de ce que l'on fait. Si on enseigne la leçon d'expression orale ou écrite sans toutefois savoir la compétence qu'on veut installer chez les apprenants, l'objectif ne peut pas être atteint. La formulation de cet objectif est aussi lacunaire. Ainsi, l'objectif de toute leçon qui doit être opérationnel ne peut permettre à l'apprenant de produire un comportement observable au moment où l'enseignant éprouve des difficultés de préciser ce qu'il vise à la fin de la leçon.

La question numéro17 a été ainsi formulée : « Quel est le but de la leçon d'expression orale ? » Parmi les 21 enseignants enquêtés, 19 savent que la compétence développée est celle d'expression orale. Voici ceux qui ont donné la réponse attendue : 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 et 21. L'enseignant 3 nous a donné une réponse qui ne précise pas la compétence langagière développée : « *Pour moi, le but de la leçon d'expression orale est de développer chez l'apprenant son niveau langagier* ». L'enseignant 11 n'a pas répondu à la question. Nous ne savons pas s'il l'a sautée sciemment ou sans le savoir.

La 18ème question était structurée de cette manière : « Comment peut-on scénariser le jeu de slam en classe ? ». Cette dernière question est la clé voûte de notre travail de recherche. En formulant la question de cette manière, nous avons voulu voir la démarche méthodologique mise en œuvre par les enseignants qui pratiquent le jeu de slam dans leurs leçons d'enseignement-apprentissage du français. Les réponses nous fournies par les enseignants se regroupent en 4 catégories.

La première catégorie est celle des enseignants qui ne savent rien sur la scénarisation du jeu de slam en classe mais qui ont préféré le dire. Ces 10 enseignants sont 1, 2, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 18 et 21. La 2ème catégorie est celle des enseignants qui ne savent rien en rapport avec la scénarisation du jeu de slam. Ils ont prouvé leur honnêteté en laissant incomplète la place réservée à la réponse. Ces 4 enseignants sont 10, 11, 12 et 17. La 3ème catégorie compte 3 enseignants.

Ces enseignants prouvent que les sessions slam se pratiquent dans leurs classes mais la démarche préconisée n'est pas pertinente pour motiver les apprenants. Voici ce qu'ils proposent :

- Enseignant 8 : « *L'apprenant se présente devant le public et il déclame par cœur. Le slam est présenté le plus souvent pour provoquer des émotions chez l'auditoire*. » ;

- Enseignant 9 : « *Surtout, on peut scénariser le slam par le partage des thèmes aux élèves faisant objet de la poésie. Cela pour motiver les élèves à composer des poèmes.* » ;

- Enseignant 14 : « *On peut scénariser le slam en classe tout en essayant d'évoquer des jeux amusants dans le but d'éveiller des élèves distraits. Toujours dans le même ordre d'idées, on scénarise un slam en classe en évoquant des concerts déjà assistés afin de faire un briefing sur ce qu'on a déjà vécu.* »

La 4ème catégorie compte 4 enseignants c'est-à-dire ceux qui ont proposé une démarche méthodologique plus ou moins pertinente pour introduire les sessions slam en classe. Les 4 démarches méthodologiques de ces 4 enseignants se suivent par ordre de pertinence :

- Enseignant 6 : « 1°. *Rappel des notions de versification et des figures de style ;*

2°. Inventaire du vocabulaire en rapport avec le thème ;

3°.Recherche du champ lexical des notions sur le thème ;

4°.Travail de composition ;

5°.Travail de correction et d'enrichissement. »

- Enseignant 16 : « *Après avoir distribué le thème ou le sujet, plus d'un apprenant préparent leurs textes d'abord par écrit. Lors de la présentation, chacun prend une strophe de manière embrassée. On assiste donc à une intervention embrassée jusqu'à la fin. Au bout du compte, on aura assisté à un jeu aussi varié riche en personnages.* »

- Enseignant 20 : « *Après la théorie, on sort de la classe vers un endroit favorable aux slameurs ou tout simplement rester en classe et laisser chaque élève improviser sa séquence dans sa liberté.* »

- Enseignant 19 : « *Pour scénariser le slam en classe, on part d'abord d'un texte support (texte poétique). Et puis on passe à l'organisation des tâches. C'est-à-dire en autonomie (un à un) et puis en groupes. Après cela, on passe à la confrontation des idées où on va sortir un produit attendu et valide qui va nous amener à la synthèse*. »

Pour clore, la 18ème question nous révèle ce que les enseignants avaient caché dès la première question du 3ème thème qui est en rapport avec les activités ludiques. Dès le départ, les enseignants qui dépassent le nombre de 4 ont confirmé maintes fois qu'ils connaissent le jeu de slam. Mais l'analyse des réponses données à la 18ème question nous montre que la majorité des enseignants enquêtés ne connaissent pas la méthodologie appropriée pour scénariser le jeu de slam en classe. Après l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation, nous allons proposer une démarche méthodologique efficace qui faciliterait l'introduction du jeu de slam en classe pour installer les compétences langagières chez les apprenants.

3.3.2. Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par expérimentation

Les textes récoltés au cours de la première séance nous montrent que les apprenants, une fois trouvée l'occasion de produire à partir de leurs propres créativité, produisent des textes d'une esthétique appréciable. Au moment de la première séance, l'expression écrite a primé sur l'expression orale. Nous affirmons que l'expression écrite a primé sur l'expression orale car les élèves se sont exprimés en lisant leurs textes poétiques qui se trouvaient sur les feuilles de papier.

Au cours de notre leçon, nous avons commencé par une motivation qui consiste à rappeler les notions de versification antérieurement vues. Ce rappel a été fait en vue de mettre les apprenants dans le bain du sujet puisque le slam s'inscrit dans la typologie des textes poétiques. Après cette étape de mise en situation, nous avons entamé la leçon de slam proprement dite. La théorie sur le slam a été installée. Cette théorie était essentiellement basée sur 4 points essentiels à savoir la définition du slam, ses origines, ses caractéristiques/ses règles et enfin ses instruments.

Au niveau de l'exercice d'application de notre leçon intitulée « Le slam », nous avons donné un sujet qui intéresse tous les apprenants. On peut se poser en tant qu'enseignant la question de savoir s'il est possible de choisir et proposer un sujet qui intéresse et motive tous les apprenants. Pour enlever toutes les ambiguïtés, nous pouvons dire que c'est très simple et possible.

On donne un sujet de rédaction formulé de manière à ce que chacun découvre qu'il va produire un texte développant un thème qui l'intéresse. Ainsi tous les apprenants rédigent sans exception aucun. Chacun va développer un thème qui l'intéresse et se sent à l'aise car le thème ne lui est pas imposé. Par exemple, à partir de l'exercice d'application qui a été structuré de cette manière : « *Composez un poème développant un thème de votre choix que vous allez slamer devant le groupe-classe* », tous les apprenants ont produit des textes originaux dans 15 minutes seulement. Deux d'entre eux sont ceux proposés dans la première séance de l'expérimentation ci-haut présentée.

Les élèves avaient seulement 15 minutes pour la rédaction. Pour ne pas perdre du temps, la rédaction se faisait au moment où nous étions en train de choisir au hasard les membres du jury. Dans la première séance, la règle exigeant 5 membres a été respectée. Mais pour la 2ème séance, nous ne l'avons pas respectée pour les raisons susdites.

Au moment de la déclamation, notre place a complètement disparu au profit de celle des apprenants. Ce qui veut dire que le slam est le tremplin de la centration sur les apprenants. Ce sont les élèves désignés comme membres du jury qui apprécient les performances de chacun de leurs camarades. Ils sont à la place de l'enseignant et ont le droit d'évaluer au moment où leur enseignant (nous-même) est en classe comme un simple observateur, un animateur, un modérateur, un facilitateur ou encore comme une personne ressource. Rémy Nsengiyumva (2020 : 82) nous parle des avantages du jeu de slam en classe de langue. Pour ce didacticien,

> *Le jeu de slam présente des avantages chez les apprenants. Il provoque une créativité accrue des slameurs en produisant des textes variés. Il permet aux élèves d'acquérir une capacité de s'exprimer devant un auditoire sans timidité. C'est le jeu qui libère considérablement l'imagination des élèves. Le slam favorise le développement des compétences d'expression orale et écrite des apprenants. Avec cette activité ludique, les élèves maitrisent les différentes stratégies de mémorisation des textes rédigés et les reproduisent fidèlement en classe.*

Lors de la déclamation, toute la classe était éveillée et attentive. On a assisté à une véritable interaction en classe entre le slameur et la classe en général et en particulier avec les membres du jury qui annotent les poètes slameurs. On attend patiemment la proclamation du schelem.

Ce dernier est connu après la proclamation des résultats qui consiste à faire la moyenne de ces cinq notes de chaque poète. Celui ou celle qui obtient la moyenne la plus élevée sur 10 est proclamé(e) schelem de la session.

Pour les deux séances prestées en classe, après la proclamation du schelem, les textes de tous les élèves ont été récupérés pour la correction de l'expression écrite. Nous avons corrigé ultérieurement les copies des élèves en vue de faire un feed-back sur la qualité de leurs productions écrites. Les corrections éventuelles que nous avons faites s'observent aux poèmes récoltés et présentés dans le présent travail de recherche.

3.3. Proposition d'une méthodologie pour l'introduction du jeu de slam en classe de langue

3.3.1. Considération des spécialistes

Pour Jean Houssaye (dir. 1993 :28), « *L'enseignement du français a pour premier objectif de rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit* ». Partant de cette citation, nous pouvons affirmer que le slam est l'activité ludique par excellence qui promeut les compétences langagières liées à l'expression orale et écrite. Cette activité aide les enseignants de français à développer les compétences liées à l'expression orale et écrite. Le slam est un instrument à caractère didactique reconnu dans beaucoup de systèmes éducatifs. Rémy Nsengiyumva stipule que :

> (…) *le slam est l'une des pratiques enseignantes susceptible non seulement de développer les compétences communicatives mais aussi de promouvoir les compétences communicatives mais aussi de promouvoir les mécanismes de l'intervention didactique. C'est donc un véritable support d'acquisition des compétences communicatives permettant aux apprenants de s'exercer librement à la prise de parole en public. C'est un genre qui prône l'expression orale et écrite*.

Ce spécialiste ainsi que d'autres comme Camille Vorger nous ont inspiré. Ainsi, nous avons pensé à la méthodologie qui semble pertinente pour didactiser le slam.

La conception d'une méthodologie pour l'introduction du jeu de slam en classe se focalise essentiellement et en même temps sur deux compétences langagières.

C'est-à-dire l'expression écrite en premier lieu et l'expression orale ensuite. Le Professeur Rémy Nsengiyumva est du même avis : « *La mise en place d'une didactisation de ce jeu se focalise sur deux compétences essentielles à développer en vue d'inciter les apprenants à prendre la parole en public d'une manière efficace. Il s'agit alors de la production écrite et orale* ». Comme le slam véhicule pour lui et en lui les compétences d'expressions écrite et orale, notre démarche s'inspire aussi de la manière dont est conçue le Guide de l'enseignant pour respecter les curricula officiels.

La démarche méthodologique que nous allons proposer inverse seulement l'ordre de succession de ces deux leçons pour commencer par celle liée à l'expression écrite. Le point suivant développe les démarches méthodologiques que nous proposons à ceux qui veulent introduire le slam en classe de langue.

3.3.2. Démarches didactiques pour introduire le slam en classe

La didactisation du jeu de slam en classe de français ou en classe de toute autre langue étrangère que nous proposons ici concerne deux compétences langagières. Avec ce jeu de mot qu'est le slam, l'enseignant peut aider les apprenants à produire des textes variés à l'écrit comme à l'oral. La didactisation du slam à l'écrit comme à l'oral est l'objet des points qui suivent.

3.3.2.1. La production écrite par le biais du jeu de slam

Dès le début de notre travail de recherche, nous avons promis la proposition d'une démarche didactique permettant d'introduire le slam en classe. Même si le slam authentique se rencontre à l'oral, il ne faut pas oublier que le texte à slamer se rencontre sur papier à l'état brut. C'est-à-dire au niveau de la production écrite. C'est pourquoi nous proposons les deux démarches l'une en groupe et l'autre en autonomie.

La première activité est d'enseigner toute la théorie liée au slam aux apprenants. Après cette étape, on procède à la formation des groupes. Ainsi, pour gagner du temps, on adopte la stratégie de faire travailler ensemble les deux ou les trois élèves se trouvant sur le même banc pupitre. Dix (10) à quinze (15) minutes suffisent pour la production d'un texte à slamer lors de la production orale.

L'enseignant n'est plus vu comme un gendarme mais comme un animateur, une personne ressource ou encore comme un modérateur. Il essaie de chronométrer chaque étape de la leçon et l'informe aux apprenants. Ces derniers travaillent en tenant compte du temps imparti à chaque activité.

Une autre méthode pouvant être mise en application est de laisser les élèves travailler en autonomie. Chaque apprenant sera capable de produire un texte original développant un thème de son choix. Avec cette démarche, il est strictement interdit d'imposer le thème aux apprenants. Ce sont les apprenants qui rédigent chacun un texte développant un thème de son choix. Comparativement à ce que nous avons fait lors de l'expérimentation, la production écrite des textes est une activité qui peut se prolonger même à la maison. Mais, conformément aux règles du jeu de slam, si le texte n'est pas encore mémorisé, on se présente devant le groupe classe pour le slamer en lisant.

3.3.2.2. La production orale par le biais du jeu de slam

Au moment de la séance dédiée à l'expression orale, le rôle de l'enseignant doit d'abord se manifester. Avant la production orale des apprenants, l'enseignant doit commencer par une sensibilisation de toute la classe. Il aide les apprenants à franchir toutes les barrières liées à la crainte du public. C'est-à-dire que l'expression orale libre est impossible si les apprenants restent timides. Il s'agit d'une séance d'abord de moralisation pour montrer aux apprenants que la crainte et la timidité n'ont pas de place chez le slameur qui se respecte. Les apprenants sont initiés à la lecture spontanée car les textes sont composés sur place.

Au moment de la lecture du poème par l'apprenant, l'enseignant invite les autres apprenants à noter en même temps que lui les erreurs qui se remarquent au niveau de la prononciation et au niveau syntaxique. Après le tour de toute la classe, l'enseignant invite les élèves à suggérer des corrections aux erreurs éventuelles notées.

Cette correction collective se fait poème par poème. Pour terminer, signalons que les productions orales des élèves peuvent être enregistrées par l'enseignant pour les faire entendre à toute la classe au moment de la correction collective afin d'y remédier.

Ici, nous sommes du même avis que Rémy Nsengiyumva (2020: 82) : « *Pour y remédier, l'enseignant se servira alors des téléphones portables et chaque slameur s'enregistre et évalue la qualité de sa prononciation* ».

Comme l'utilisation des téléphones est interdite à l'école pour les apprenants, nous suggérons l'utilisation du téléphone de l'enseignant. Ainsi, l'oral est enseigné tout en respectant les instructions officielles et le règlement scolaire en vigueur dans le système éducatif burundais.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche, nous avons présenté le slam comme outil ludique au service de la promotion de l'expression écrite et orale. Nous avons cherché à innover en cherchant d'autres moyens qui, jusqu'aujourd'hui inconnus du système éducatif burundais, pourraient faciliter la relève du niveau de nos apprenants en matière des compétences langagières liées à l'expression. Après avoir formulé les questions de recherche, nous avons constaté qu'il est pertinent de poursuivre les deux objectifs suivants :

- Montrer que le jeu de slam en classe de langue contribue à l'amélioration de l'expression écrite et orale ;

- Proposer des stratégies et des moyens pour introduire le slam en classe de langues pour améliorer les compétences langagières.

Ces deux objectifs ont été atteints. Le slam a été introduit en classe et tous les apprenants sont parvenus à composer et déclamer chacun son poème original dans un temps très limité. En plus de cela, des stratégies pour introduire le slam en classe ont été proposées.

Pour entamer notre recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale de cette manière : « Les enseignants de français au cycle post-fondamental ne maîtrisent pas le slam et son importance dans des leçons d'enseignement/apprentissage du français ». De cette hypothèse générale, s'est éclatée trois autres les plus spécifiques en affirmant provisoirement que la non-maîtrise du slam serait liée :

- au manque de connaissances des enseignants par rapport aux activités ludiques notamment le slam ;

- aux manuels qui ne disposent pas beaucoup de textes poétiques ;

- au fait que les enseignants ne connaissent pas du tout l'importance de l'introduction du jeu de slam en classe de français langue étrangère.

L'hypothèse selon laquelle « la non-maîtrise du slam serait liée au manque de connaissances des enseignants par rapport aux activités ludiques notamment le slam a été confirmée car 11 enseignants soit 52,38% disent qu'ils ne savent rien à propos du jeu de slam. Il y en a même qui disent que le mot « slam » est nouveau pour eux. En plus de cela, les résultats du questionnaire nous ont montré que même les dix enseignants qui affirment qu'ils connaissent le slam ont des connaissances superficielles sur ce jeu de mots.

Concernant l'hypothèse selon laquelle les manuels ne disposent pas beaucoup de textes poétiques, elle a été confirmée. L'analyse approfondie du *Guide de l'enseignant* et du *Cahier des Supports-Élèves* nous a montré que sur les vingt-trois (23) textes proposés, trois (3) seulement soit 14,76% sont des textes poétiques.

Quant à l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne connaissent pas du tout l'importance de l'introduction du jeu de slam en classe de français langue étrangère, elle a été confirmée. Onze (11) enseignants soit 52,38% affirment qu'ils ne connaissent pas le jeu de slam. S'ils n'en savent rien, force est de constater que l'enseignant ne peut pas introduire en classe une activité ludique qu'il ne maîtrise pas.

Pour bien vérifier les hypothèses susmentionnées, nous avons subdivisé notre travail de recherche en trois chapitres. Le premier chapitre concerne le cadre théorique et l'élucidation des concepts clés. Le deuxième chapitre a déterminé la méthodologie utilisée tandis que la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats ont été objet du troisième chapitre. Le dernier chapitre constitue la partie cruciale de notre travail de recherche. Dans ce chapitre, il a été question de rendre compte des résultats issus de l'analyse et de l'interprétation de ces deux types d'enquêtes réalisées. L'interprétation des résultats nous a permis de constater que les trois hypothèses formulées au départ sont confirmées.

Pour le premier chapitre, il a été question d'élucider les concepts clés. Sur base des dictionnaires de spécialité, les termes suivants ont été définis : le jeu de slam, la créativité, la promotion/la motivation, les sources de motivation, l'expression orale et l'expression écrite. Le deuxième chapitre nous a décrit la méthodologie utilisée. Nous avons fait l'enquête par questionnaire appuyée par les leçons d'expérimentation que nous avons dispensées au lycée SOS HG en classe de deuxième année langues post-fondamentale.

Au moment de l'enquête proprement dite, nous nous sommes rendu aux écoles pour adresser aux enseignants notre questionnaire d'enquête. Pour le cas du Lycée SOS HG, le questionnaire a été donné à l'enseignante et cette dernière nous a introduit en classe pour scénariser les leçons d'expérimentation. Ces leçons ont été dispensées en deux séquences réparties en deux jours. Concernant le questionnaire d'enquête, le dépouillement nous a amené à faire une analyse quantitative pour les questions fermées et l'analyse qualitative pour les questions ouvertes. Les résultats ont confirmé que la majorité des enseignants ne connaissent pas le slam et son importance une fois introduit en classe.

À la question de savoir comment on peut scénariser le slam en classe de langue, 4 enseignants seulement (6, 16, 19 et 20) soit 19,04% ont essayé de montrer une démarche méthodologique qu'on peut suivre pour installer les compétences langagières chez les apprenants. Malheureusement, ils n'ont pas précisé les compétences qu'ils souhaitent installer avec cette activité ludique. C'est pourquoi nous avons proposé une démarche méthodologique à suivre pour installer en même temps l'expression écrite et orale. Les résultats de l'expérimentation faite nous ont montré que la méthodologie que nous avons suivie est la plus efficace par rapport à celle proposée par chacun de ces quatre enseignants susmentionnés. La nôtre est la plus efficace car elle a été expérimentée et les deux compétences langagières ont été développées en même temps.

Par le biais des activités ludiques, les apprenants sont en réalité motivés. Ainsi, le slam pourrait être l'une des stratégies motivantes qui pourrait aider les apprenants des classes de deuxièmes années langues post-fondamentales à relever leur niveau d'expressions en français que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Comme le précise le postulat de l'approche communicative, la langue s'apprend en communiquant. Ainsi, l'enfant qui s'amuse en produisant un texte (slam ou poème, pourquoi pas une autre typologie de texte ?) qu'il va lui-même slamer devant ses condisciples peut acquérir simultanément les compétences de l'écrit et de l'oral. Par ailleurs, l'apprenant apprend à écrire et à s'exprimer en public croyant qu'il est en train de s'amuser. L'introduction des activités ludiques en classe de langues à l'exemple du slam permet la promotion d'autres compétences langagières comme celles liées à la compréhension.

En définitive, notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français. Il a été pour nous l'opportunité de montrer aux enseignants du post-fondamental qu'on peut enseigner autrement pour relever le niveau des apprenants. Ainsi, le slam nous parait comme étant une activité ludique par excellence qui peut entrer en classe non pas seulement pour un simple amusement mais aussi et surtout pour faciliter l'installation des compétences langagières. Ça ne serait pas du tout une erreur si on considère le slam comme un tremplin de relève du niveau des apprenants dans toutes les compétences langagières.

Comme le jeu de slam est un outil à plusieurs facettes, d'autres chercheurs pédagogues peuvent continuer les recherches sur le slam. Nous en tant qu'enseignant de français au cycle post-fondamental, nous l'utilisons pour développer les compétences liées à l'expression. Tout autre enseignant-chercheur intéressé par cette étude peut continuer les recherches sur le slam pour voir ce qu'il peut apporter dans l'amélioration des compétences liées à la compréhension. Nous proposons par exemple le thème suivant : « ***Le slam au service de la promotion de la compréhension écrite et orale du français*** ».

SUGGESTIONS

Au terme de ce travail de recherche, nous voudrions adresser quelques suggestions aux différents partenaires de l'éducation en général et en particulier à ceux du domaine de l'enseignement du français :

1. Aux enseignants de l'école fondamentale et du post-fondamental, nous suggérons qu'il faut introduire en classe les activités ludiques à caractère pédagogique pour aider les apprenants à apprendre croyant qu'ils s'amusent. Le jeu de slam est une activité ludique par excellence qui peut être introduit en classe de langues pour développer les compétences langagières chez les apprenants.

2. Au ministère de l'éducation national et de la recherche scientifique, nous suggérons ce qui suit :

- Influencer les recherches sur la pédagogie du jeu car le jeu est un instrument efficace pour la motivation des apprenants ;

- Influencer les recherches sur le slam pour voir s'il est possible de l'intégrer dans les manuels de l'école fondamentale au 4ème cycle, au post-fondamental et au niveau de l'enseignement supérieur dans les filières de langues et littératures françaises ou anglaises ;

- Valoriser et multiplier les activités ludiques dans le système éducatif burundais ;

- Organiser des formations continues pour initier les enseignants à la pédagogie du jeu.

3. Aux concepteurs des programmes, nous leur proposons de réserver une place aux activités ludiques dans tous les domaines d'enseignement/apprentissage en général et du français en particulier. Nous proposons particulièrement le slam comme une activité ludique par excellence qui peut être introduit en classe pour améliorer le niveau des apprenants en français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages généraux

BADIN, P. 1977. *La psychologie de la vie sociale, les aspects psychosociaux de la personnalité*. Paris : Centurion.

BANGE, P. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction.* Paris : Harmattan.

Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

DE LANDSHEERE, G. 1970. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.

DE LANDSHEERE, G. 1982. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin 5ème Edition.

DEL BAYLE, J.-L. 1978. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat.

DUPONT, P.1983. *L'Afrique noire peut-elle parler français ?*, Paris : Karthala.

EILEEN, S. 1976. *Histoire de la musique noire* américaine. Paris: Editions Buchet /Chastel.

FERGUS HUGHES, P. 2009. *Children, Play, and Development*. Los Angeles: SAGE.

HOUSSAYE, J. (dir.). 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.

HUIZINGA, J. 1976. *Homo ludens : Essais sur la fonction sociale du jeu.* Poitier : Editions Gallimard.

JAVEAU, C. 1972. *L'enquête par questionnaire*. Paris : Editions des U.L.B.

KOUAME J – M. 2019. *Cours de communication et interaction en classe de FLE*. Syllabus de cours de Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Bujumbura : UB.

LALLEMAND, V. 2002. *L'élève, Homo Ludens ? La pédagogie du jeu :* « Anatomie Poursuite ». Louvain-la-Neuve : Haute Ecole Léonard de VINCI.

LEON, F. 1957. *Cours de pédagogie générale*. Paris : Éditions des frères maristes 3e édition.

MUCCHIELLI, R. 1975. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESP.

NUTTIN, J. 1984. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

RENARD, R. & PERAYA, D. (dir.). 1985. *Les langues africaines et les langues d'enseignement*. Paris : Didier.

SAUSSURE, F. (de). 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SEOUD, A. 1977. *Pour une didactique de la littérature.* Paris : Didier.

WEISS, J. 1980. *À la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne : Éditions Peter Lang.

WINNICOTT, P. W. 1975. *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* Paris : Éditions Gallimard.

Les articles

BILLEBAULT, M. 2009. « Vive le slam ! Un projet pour écrire, lire et dire ensemble » in *En Chantier no* 6. Lunéville : ICEM-Pédagogie Freinet.

CAILLOIS, R. « Classification des jeux de Roger Caillois », in *La Revue électronique des écoles doctorales ED LISIT et ED LETS* (Maison des sciences de l'homme de Dijon) Consulté en ligne le 14 avril 2020 à 13 heures quatre minutes.

NDUWINGOMA, P. & NDEREYIMANA, E. 2020. « Rôle des activités ludiques dans l'enseignement du français langue seconde au Burundi » in *Synergies Afrique des Grands Lacs n°9*, Consultable en ligne sur http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/publications_gerflint.pdf

NSENGIYUMVA, R. 2020. « Le jeu de slam dans l'enseignement au Burundi : état des lieux et perspectives » in *Synergies Afrique des Grands Lacs n^{o} 9,* Consultable en ligne sur http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/publications_gerflint.pdf

Autres documents consultés

Cabinet du Président de la République du Burundi. 2014. *La Loi no1/31 du 3/novembre/2014 portant statut des langues au Burundi*.

République du Burundi, (2018), *Constitution de la République du Burundi de 2018.*

Les sites

Consultable sur le site de la Radiotélévision Nationale du Burundi, https://rtnb.bi/fr/art.php?idapi=4/0/83 Consulté le 15/juillet/2020 à 9h 45 minutes

FOURNIER, Martine. « Le jeu en vaut-il la chandelle ? » https://www.scienceshumaines.com Consulté le15 avril 2020 à 9 heures.

http://www.scienceshumaines.com -Jeu et éducation Consulté le 15 avril 2020 à 9 heures.

http://www.scienceshumains.com – Jeu et éducation (consulté le 15 avril à 9 heures 40 minutes.

http://www.scienceshumains.com – Jeu et éducation Consulté le 15 avril 2020 à 9h 04 minutes.

https://pf-mh.uvt.mu.tn/cours/quest-ce-que-la-creativite/co/questceque-la-creativite.html Consulté le 15/07/2020 à 11h 30 minutes.

https://slamcap.blogspot.com/2009/01/les-regles-du-slam-de-poesie.htm/?m=1 Consulté le 13/10/2019 21h 30 minutes.

https://www.definitions-marketing.com/definition/depouillement/ Consulté le 31 juillet 2020 à 10h 30 minutes.

https://www.invitation-voyages.com/2013/12/18/le-slam-et-son-impact-social-aux-etats-unis/ Consulté le 11/10/2019 à 13h 5 minutes.

https://www.iwacu-burundi.org/2e-edition-du-championnat-burundais-de-slam-poesie-cest-parti/ Consulté le 15/07/2020 à 15h 37 minutes.

https://www.universalis.fr/encyclopedie/experience-et-experimentation-sciences/#i-2923 Consulté le 31 juillet 2020 à 00h 30 minutes.

https://yaga-burundi.com/2019/vuga-premiere-fete-mot-burundi/ Consulté mercredi le 15/07/2020 à 10h 47 minutes.

Jean Piaget, www.csmb.qc.ca/gesclasse/html/documentation/comprendre/motivation-base.htm consulté le 20 juin 2020 à 19 heures 30 minutes.

Licence Créative Common by SA publié par Mattius mardi le 16 août 2016 consultable sur https://www.comment-ecrire.fr/Le-slam? Lang=fr Consulté le 11/10/2019 à 11h 57 minutes.

Mark Smith, https://lageneteverte.com consulté le 11/10/2019 à 12h 34 min

Tsunami MC, d'après Slampapi.com, le site de Marc Smith, fondateur du mouvement slam https://www.grandcorpsmalade-fan.net/slam.php Consulté le 25 octobre 2019 à 8h 47 minutes.

Les manuels scolaires

BERAHINO, T. et al. 2017. *Cahier des supports-Élèves, 2ème Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues)*. Bujumbura : DGBP & BEPEPF.

BERAHINO, T. et al. 2017. *Guide de l'enseignant, 2ème Année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues).* Bujumbura : DGBP & BEPEPF.

Les mémoires et thèses

BASSO, M. & HEREL, E. 2014. *Slam : un outil à plusieurs facettes*. Lausanne : Haute école pédagogique.

DUBOIS, C. 2012. *Travailler l'écrit grâce au slam : Une expérience didactique au sein d'un pôle d'insertion.* Grenoble : Université Stendhal, mémoire de master 2.

GHILISSEN, V. & DIEGAS, V. 2000. *Les participes passés par le jeu*. Wallon : École normale catholique du Brabant.

KATIHABWA, J. 2010. *Impact didactique de la non-maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Bujumbura : mémoire UB/FLSH.
NDUWINGOMA, P. 2010. *Apprentissage de l'expression orale en français : Points de vue des enseignants des classes de septième de la DPE Karusi*. Bujumbura : mémoire UB/FLSH.

NINTERETSE, C. 1987. *Les problèmes qui handicapent l'apprentissage de la lecture en première année primaire.* Bujumbura : UB, FPSE.

L'anthologie

MARTINEZ, S. 2007. *Slam entre les mots*. Paris : La Table Ronde.

Les Dictionnaires

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du* discours. Paris : Éditions du Seuil.

CUQ, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE Internationale.

DAVAU, M. et al. 1976. *Dictionnaire du français vivant.* Paris : Bordas.

Dictionnaire Larousse. 2017, Paris : Larousse.

Encyclopaedia Universalis. 2002, Paris : Encyclopaedia Universalis France S.A.

GALISSON, R. & COSTE, D. (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.

Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse.1983. Paris : Librairie Larousse.

Le Robert Dictionnaire de la langue française Tome 5.1985. Paris : Dictionnaires le Robert.

Le Robert Dictionnaire de langue française Tome 2. 1985. Paris : Dictionnaires le Robert.

MOUNIN, G. (dir.). 1974. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Editeur.

REY, A. (dir.) 1998. *Dictionnaire historique de la langue française Tome 1*. Paris : Dictionnaire Le Robert-SEJER.

REY-DEBOVE, J. & REY, A. (dir.). 2011. *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

SCHAFFER, J. M. & DUCROT, O. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

VORGER, C. 2011. *Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néo styles et créativité lexicales,* Volume I. Grenole : Thèse de doctorat Université Stendhal Grenoble 3.

YU – JIN, K. 2018. *Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?* Grenoble : Mémoire/Université de Grenoble.

LES ANNEXES

1. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

IDENTIFICATION DES ENQUÊTÉS

Nom de l'établissement : ……..

Section :……..

Classe :……

DCEN :……...

DPEN :……

Ancienneté de l'enseignant :……...

Niveau d'études de l'enseignant :……...

CONSIGNES POUR BIEN RÉPONDRE AUX QUESTIONS :

1. Pour les questions fermées, vous allez mettre une croix dans la case se trouvant devant la réponse que vous jugez correcte.

2. Pour les questions ouvertes, si vous remarquez que votre réponse est très longue, vous allez utiliser le verso de la feuille mais n'oubliez pas de mentionner le numéro de la question à laquelle vous aurez répondu au verso.

Thème I : Questions sur le contenu du *Guide de l'enseignant deuxième année langue post-fondamentale*

1. Dans le *Guide de l'enseignant deuxième année langue post-fondamentale,* y a-t-il des leçons qui développent l'expression orale ?

OUI ☐ NON ☐

2. Dans le *Guide de l'enseignant deuxième année langue post-fondamentale,* y a-t-il des leçons qui développent l'expression écrite ?

OUI ☐ NON ☐

Si oui, quelles sont les activités que vous exploitez le plus souvent ?

……

3. Dans *Guide de l'enseignant deuxième année langue post-fondamentale*, y a-t-il des textes poétiques ?

OUI ☐ NON ☐

Thème II : Questions sur la place des activités ludiques en classe

4. Avez-vous l'habitude d'exploiter les activités ludiques au moment des leçons d'expression orale et écrite ?

OUI ☐ NON ☐

Si oui, quelles sont les activités ludiques que vous exploitez le plus souvent ?

……
……..……..

5. Qu'est-ce que vous connaissez par rapport au jeu de slam ?

…….…….…….

6. Selon vous, quel est le jeu susceptible d'enseigner le français aux apprenants de deuxième année langue post-fondamentale ?.....

.....

7. Connaissez-vous le jeu de slam ?

OUI ☐ NON ☐

Thème III : Questions sur les compétences d'expressions orale et écrite

8. Est-ce que vous donnez des textes à déclamer aux élèves ?

OUI ☐ NON ☐

9. Organisez-vous des séances de rédaction d'un texte à déclamer par les élèves ?

OUI ☐ NON ☐

Justifiez votre position.

……

……...

10. D'après vous, le jeu en classe de langue a-t-il un rôle à jouer dans la relève du niveau des apprenants en matière d'expressions orale et écrite ?

OUI ☐ NON ☐

Justifiez votre position.

……..

…….

11. Au moment de la leçon d'expression orale, les apprenants récitent les textes composés par eux-mêmes ?

OUI ☐ NON ☐

12. Au moment de la leçon d'expression orale, les apprenants récitent les textes proposés par l'enseignant ?

OUI ☐ NON ☐

13. Au moment de la leçon d'expression écrite, les apprenants composent des textes qu'ils vont réciter dans la leçon d'expression orale ?

OUI ☐ NON ☐

14. Quelle(s) est /sont la/les compétence(s) langagière(s) visée(s) par votre leçon d'expression orale ?

……
……..……..

15. quelle(s) est/sont la /les compétence(s) langagière(s) visée(s) par votre leçon d'expression écrite
?……
……..……

16. Pour vous, quel est le but de la leçon d'expression orale ?

……..……
……..

17. Pour vous, quel est le but de la leçon d'expression écrite ?

……
……

18. Comment peut-on scénariser le slam en classe?

.....
.....
.....

NIZEYIMANA Gilbert
Université du Burundi &
École Normale Supérieure
Master Conjoint en Didactique
du Français Langue Étrangère

Bujumbura, le 25/05/2020

Objet : Demande d'accès à la documentation

À Monsieur le Directeur du Lycée SOS HG

à

Bujumbura

Monsieur le Directeur,

J'ai l'honneur de m'adresser auprès de votre haute autorité pour solliciter votre bienveillance pour l'autorisation d'accès à la documentation disponible au sein de l'école dont la responsabilité vous est confiée.

En effet, Monsieur le Directeur, je suis étudiant de Master en Didactique du Français Langue Étrangère. Je suis en train d'effectuer mes recherches sur le thème : « ***Le slam au service de la promotion de l'expression écrite et orale : Cas de quelques écoles de la DPEN Mairie de Bujumbura*** »

Ainsi, je voudrais solliciter votre bienveillance pour m'autoriser l'accès à l'enseignant de Français en 2ème année langues post-fondamentale pour lui adresser le questionnaire d'enquête et lui demander l'autorisation de scénariser une leçon de slam en vue de l'expérimentation.

Au cas où ma requête rencontrerait votre approbation, je vous garantis de garder l'anonymat et de respecter toutes les consignes que vous me recommanderez et plus particulièrement celle de vous donner la copie de mon mémoire après la soutenance.

Espérant une suite favorable à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma plus haute considération.

Gilbert NIZEYIMANA