



DSPACE

<https://dspace.org/>

Pédagogie coopérative dans le développement de la compétence orale en français: cas des classes de 1re année langues du post-fondamental en mairie de Bujumbura

Nkeshimana, Jean Laurent; Sous la direction de : Pr Adelin Mperejimana

2024

UB, IPA & ENS

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1789>

**UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

**MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE**



**PEDAGOGIE COOPERATIVE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA
COMPETENCE ORALE EN FRANÇAIS: cas des classes de 1^{re} année langues du
post-fondamental en mairie de Bujumbura.**

Par :

Jean Laurent NKESHIMANA

Sous la direction de:

Pr Adelin MPEREJIMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en
vue de l'obtention du diplôme de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère

Bujumbura, août 2024

IDENTIFICATION DES MEMEBRES DU JURY

Président du jury : Pr Clément BIGIRIMANA

Directeur de mémoire : Pr Adelin MPEREJIMANA

Assesseur : Jérémie MANIRATUNGA

DEDICACE

A nos parents qui se sont livrés corps et âme pour aboutir à cette étape;

A nos sœurs et frères ;

A la famille Pasteur FURAHINI MNDEME ;

A notre tante Micheline NDIHOKUBWAYO ;

A la famille Rémy NDIKUMANA ;

A toutes nos connaissances.

REMERCIEMENTS

Au bout de cette étude, nous tenons à exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué à la réalisation et à l'aboutissement du présent travail.

Nos sincères remerciements s'adressent d'abord au Pr Adelin MPEREJIMANA qui a accepté de diriger ce travail depuis la circonscription du sujet jusqu'à sa soutenance.

Nos sentiments de reconnaissance s'adressent ensuite à madame Chantal INAMUCO qui, malgré ses préoccupations familiales, nous a toujours soutenu durant notre parcours académique.

Nous remercions aussi nos camarades de classe en Master en Didactique du Français Langue Etrangère qui ont manifesté un esprit d'équipe tout au long du cycle.

Que toute personne, qui a contribué à la réalisation de ce travail, trouve enfin ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

RESUME

Ce travail vise le développement de l'expression orale en français chez les apprenants du FLE par l'application de l'approche coopérative. Pour y arriver, les méthodes telles que la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire, l'analyse documentaire comparée et l'expérimentation ont été au service. Les résultats montrent que les apprenants peuvent prendre la parole en fonction du thème de la leçon et des activités consignées même s'ils ne maîtrisent pas les ressources. De plus, les récompenses et les sanctions occupent une place importante dans une leçon d'expression orale, surtout lorsqu'il s'agit d'encourager ou de punir. Cependant, il est difficile d'animer la leçon dans 45min même quand l'enseignant a prévu des gages. Les récompenses marquées par des applaudissements peuvent elles aussi conduire les apprenants à rire ou à applaudir longuement et par conséquent à perdre du temps. En revanche, la recherche des termes prend beaucoup de temps alors que l'enseignant ne peut pas arrêter l'apprenant qui parle pour éviter des ennuis ou de la peur chez les autres. Enfin, la formation des groupes homogènes n'est pas facile lorsque l'enseignant ne connaît pas suffisamment le niveau de ses apprenants.

Mots clés: pédagogie, groupe, expression orale

ABSTRACT

This work aims to develop oral expression in French among French as Foreign Language (FFL) learners through the application of the cooperative approach. To achieve this, methods such as documentary research, questionnaire surveys, comparative documentary analysis and experimentation were used. The results show that learners can speak according to the theme of the lesson and the asked activities even if they do not master the resources. Additionally, rewards and sanctions play an important role in a speaking lesson, especially when it comes to encouraging or punishing. However, it is difficult to lead the lesson in 45 minutes even when the teacher has planned tasks. Rewards marked by applause can also lead learners to laugh or applaud for a long time and a waste of time. Nevertheless, searching for terms takes a lot of time while the teacher cannot stop the learner from speaking to avoid trouble or fear in others. Finally, the formation of homogeneous groups is not easy when the teacher does not sufficiently know the level of his learners.

Keywords: pedagogy, group, oral expression

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMEBRES DU JURY	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT.....	v
TABLE DES MATIERES.....	vi
SIGLES ET ABREVIATIONS	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
AVANT PROPOS.....	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
1. Problématique de la recherche	1
2. Hypothèses.....	2
2.1. Hypothèse générale.....	2
2.2. Hypothèses spécifiques.....	2
3. Objectifs.....	3
3.1. Objectif général.....	3
3.2. Objectifs spécifiques.....	3
4. Délimitation du sujet.....	3
5. Méthodologie du travail.....	3
6. Plan du travail	4
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	5
1. 1. Elucidation des concepts-clés	5
1. 1. 1. Pédagogie et son évolution	5

1. 1. 2. Notion de coopération.....	6
1. 1. 3. Notion de compétition.....	7
1. 1. 4. Notion de groupe.....	7
1. 2. Notion de compétence orale.....	8
1.2.1. Enseignement-apprentissage et évaluation de l'expression orale en FLE	9
1.2.2. L'enseignement-apprentissage du FLE.....	9
1.2.3. Profils de l'enseignant et de l'apprenant du FLE.....	10
1.2.4. Profil de l'enseignant du FLE	10
1.3. L'enseignant stratégique est un penseur	10
1.3.1. L'enseignant stratégique est un preneur de décisions	10
1.3.2. L'enseignant stratégique est un motivateur.....	10
1.3.3. L'enseignant stratégique est un modèle	11
1.3.4. L'enseignant stratégique est un médiateur.....	11
1.4. L'enseignant stratégique est un entraîneur.....	11
1.4.1. Profil de l'apprenant du FLE	11
1.4.2. Profil de l'apprenant selon Rubin	13
1.4.3. Développement de l'expression orale	14
1.4.4. Notion de groupe en classe de FLE	14
1.5. Répartition des groupes en classe de FLE Selon Peretti & al. (1994 : 30)	14
1.5.1. Répartition par hasard.....	15
1.5.2. Répartition par désignation	15
1.5.3. Répartition par volontariat	15
1.5.4. Place et sortes de jeux en classe de FLE.....	16
1.6. Jeux de rôle en classe de FLE	16

1.6.1. Fondements des récompenses et gestion des sanctions en classe de FLE	17
1.6.2. Notion de récompenses en classe de FLE	18
1.6.3. Notion de punitions en classe de FLE.....	18
1.6.4. Sanctions physiques	18
1.7. Sanctions liées au langage.....	19
1.7.1. Sanctions linguistiques.....	19
1.7.2. Anti sanctions.....	19
1.7.3. Supports utiles à l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE	20
1.7.4. Documents sonores	20
1.8. Documents audio-visuels	20
1.8.1. Traitement de l'erreur en FLE	21
1.8.2. Comparaison et compétition en classe de FLE	21
1.8.3. Analyse des manuels.....	21
1.8.4. Objectifs dans les deux manuels	23
1.9. Contenus dans les deux manuels.....	24
1.9.1. Orthographe	24
1.9.2. Vocabulaire	24
1.9.3. Conjugaison	25
1.9.4. Leçons d'expression libre dans les deux manuels.....	25
CHAPITRE II: METHODOLOGIE DE RECHERCHE	27
2.1. Méthode de recherche	27
2.1.1. Population d'enquête et choix de l'échantillon	27
2.1.2. L'enquête	34
2.1.3. Enquête proprement dite	34
2.1.4. Expérimentation	34
2.2. Résultats de l'expérimentation.....	35

2. 2. 1. Déroulement de la leçon	35
2.2.2. Nature de la leçon et répartition générale des groupes	35
2. 2.3. Leçon proprement dite	35
2. 2. 4. Application/Remédiation	37
2. 3. Appréciations de l'expérimentation	37
2.3.1. Dépouillement.....	37
2.3.2. Difficultés rencontrées.....	38
2.3.3. Lecture des ouvrages.....	38
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	39
3.1. Résultats de l'enquête	39
3.1. 1. Ressources à acquérir.....	39
3.1. 2. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français.....	42
3. 1. 3. Evaluation des apprenants en français	61
CONCLUSION GENERALE	79
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	83
ANNEXES	86

SIGLES ET ABREVIATIONS

C.-à-d.	: C'est- à -dire
CEO	: Compréhension de l'Expression Orale
Cf.	: Confer
DCE	: Direction Communale de l'Enseignement
DPE	: Direction Provinciale de l'Enseignement
EAC	: East African Community
ENS	: Ecole Normale Supérieure
Etc.	: Et-cætera
FLE	: Français Langue Etrangère
FLM	: Français Langue Maternelle
IPAM	: Institut Pédagogique d'Afrique Malgache
L1	: Langue première
L2	: Langue seconde
LM	: Langue Maternelle
n°	: Numéro
p.	: Page
PF	: Post-Fondamental
PGG	: Pédagogie des Grands Groupes
PI	: Pédagogie d'Intégration
QCM	: Questions à Choix Multiples
MEEERS Scientifique	: Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Grille d'analyse des manuels.....	22
Tableau n°2 : DCE NTAHANGWA.....	29
Tableau n°3 : DCE MUKAZA.....	30
Tableau n°4 : DCE MUHA.....	31
Tableau n°5 : Répartition de l'échantillon du lieu et de la population d'enquête.....	33
Tableau n°6 : Types de leçons récurrentes dans les manuels scolaires en vigueur.....	39
Tableau n°7: Types de leçons bien accueillies par les apprenants et la raison.....	40
Tableau n°8 : Montée des apprenants en expression orale avec le nouveau programme.....	42
Tableau n°9 : Effectifs des apprenants en classes enquêtées.....	43
Tableau n°10 : Pédagogie coopérative en classe de français.....	44
Tableau n°11: Position des enquêtés par rapport à la pédagogie des grands groupes.....	45
Tableau n°12 : Activités langagières des apprenants au sein des groupes.....	46
Tableau n°13 : Autres activités à envisager dans le cadre de la PGG.....	51
Tableau n°14: Aspiration à l'esprit de compétitivité chez les apprenants.....	54
Tableau n°15 : Moments propices pour la compétitivité.....	55
Tableau n°16: Gages constructifs infligés à l'élève pour provoquer son expression.....	57
Tableau n°17 : Valeur ajoutée des séances d'expression libre en expression orale.....	62
Tableau n°18: Valorisation de l'évaluation entre les pairs.....	64
Tableau n°19 : Dimensions langagières liées aux difficultés des apprenants du FLE.....	66
Tableau n°20 : Les facteurs externes qui sont à l' origine de la non maitrise du français.....	71
Tableau n°21 : Les séances de la dictée.....	76

AVANT PROPOS

L'enseignement-apprentissage d'une langue est centré sur le développement des compétences langagières. La raison est que la langue sert d'outil de communication dans des situations diverses et tout le monde est doté des dispositifs nécessaires pour pouvoir comprendre et parler n'importe quelle langue

Cependant, les mécanismes à prendre en compte sont complexes et interdépendants pour enseigner et apprendre ces langues dont la considération des profils de l'enseignant et de l'apprenant, la matière à enseigner, les méthodologies, etc.

Sur le plan méthodologique et en langues, de nombreuses approches pédagogiques et didactiques se sont succédé en se complétant pour essayer de donner des solutions aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Dans ce travail, nous nous attachons à montrer l'apport de la pédagogie coopérative au développement de la compétence orale en classe de FLE. Pour aboutir aux objectifs, le travail est organisé en trois périodes. La première période est dédiée à la lecture des théories ou réflexions qui fondent l'enseignement-apprentissage en général et du FLE en particulier. Dans la deuxième période, il s'agit d'analyser les résultats issus de l'enquête par questionnaire et de la grille d'analyse des manuels. La troisième et dernière période est consacrée à l'expérimentation pour appliquer l'approche qui fait objet de notre recherche dans une situation de classe réelle.

INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage d'une langue étrangère demande beaucoup d'efforts et la dépendance et l'interdépendance apparaissent comme stratégies pédagogiques pour inciter les apprenants à développer leur esprit d'équipe lors de l'apprentissage. Cela n'est dû au fait que la situation didactique fait intervenir trois éléments interdépendants dont l'enseignant, la matière et l'élève.

Cependant, comme l'apprentissage d'une langue de l'autre est un voyage de longue haleine, les acteurs doivent conjuguer les efforts pour y arriver. Cela résulte du fait que toutes les langues en général, exigent quatre compétences à la fois ; la lecture, l'écriture, l'oral et la compréhension. Parmi ces compétences, nous nous sommes intéressé à la compétence orale dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Or, l'élève seul ne peut pas réussir son expression orale surtout puis que la langue s'apprend en parlant et parler exige au moins deux individus et parfois pour être mieux classé. C'est pour quoi, chaque acteur dont l'enseignant, la matière et l'élève doit être mis en valeur, bien situé et géré du côté de la situation classe.

Ce sont alors ces considérations qui nous ont poussé à choisir notre sujet de mémoire portant sur « Pédagogie coopérative dans le développement de la compétence orale en français: cas des classes de 1^{re} année langues du post-fondamental en mairie de Bujumbura» pour montrer comment le français, en l'occurrence la compétence orale, peut être appris suivant ce modèle coopératif.

1. Problématique de la recherche

L'enseignement-apprentissage d'une langue est basé sur le développement des compétences langagières. Ce sont entre autres la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. S'agissant de l'apprentissage de l'oral, c'est un acte qui prend plusieurs volets et qui est facilité par l'intervention de certaines conditions. Dans ce sens, nous pouvons dire que par exemple, qu'il faut des années et des années pour apprendre à prononcer mais avec une bonne démarche, nous pouvons y arriver en quelques jours. A cela s'ajoute l'intérêt d'apprendre cette langue en la parlant car, selon Couez & Wambach (1980 :35) « *...on commence par l'apprentissage de l'oral afin d'éviter les interférences de l'écrit...* ». Les interactions en classe et en dehors de la classe sont également les clés pour y parvenir.

Cependant, dans la plupart des cas, il s'observe un nombre considérable d'apprenants qui affichent un niveau très bas lorsqu'ils s'expriment ou sont soumis à s'exprimer à l'oral alors qu'ils apprennent à parler depuis la première année jusqu'à l'université. Cela devient une situation difficilement compréhensible car tout individu est doté du langage qui lui permet de comprendre et de s'exprimer dans n'importe quelle langue. En conséquence, cela nous a poussé à nous interroger sur les causes de cette situation.

1. La non maîtrise de l'expression orale en français n'est-elle pas liée à la gestion inadéquate de la classe?
2. Cette situation ne provient-elle pas de l'inadéquation des activités développant la compétence orale?
3. Ne manque-t-il pas un mode de travail pragmatique et pertinent pour qu'un apprenant puisse s'exprimer facilement en français?

2. Hypothèses

En nous appuyant sur point de vue de De Landsheere (1970 : 22), définissant l'hypothèse comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables* ». Autrement dit, ce sont des suppositions dont leurs finalités seront soit vraies ou soit fausses.

De ce fait, nous avons d'abord émis des hypothèses qui seront ensuite vérifiées à travers les résultats de l'enquête et de l'analyse des manuels et/ou de l'expérimentation.

2.1. Hypothèse générale

La compétition résultant d'un travail coopératif serait un fil maître du développement de la compétence de production orale des apprenants en français.

2.2. Hypothèses spécifiques

1. Les activités liées au développement de l'expression orale seraient mal pensées et inadéquates.
2. L'équité basée sur le choix de groupes homogènes serait un atout dans le développement de la compétence de l'expression orale.
3. L'esprit de travail en compétition mêlée ou résultant de la coopération serait l'une des clés du développement de la compétence de la compétence orale.

3. Objectifs

L'enseignement-apprentissage du français vise généralement l'objectif de rendre les apprenants capables de s'exprimer correctement et avec clarté à l'oral et à l'écrit sans difficultés. Cela nous a conduit à poursuivre les objectifs ci-après au cours de notre travail.

3.1. Objectif général

L'objectif général visé dans ce travail est de contribuer à la réussite de l'expression orale en contexte scolaire burundais par l'application de l'approche coopérative compétitive.

3.2. Objectifs spécifiques

En entreprenant ce travail, nous visons spécifiquement à :

1. Montrer l'intérêt et l'état des groupes dans le développement de l'expression orale ;
2. Déterminer les activités responsables au développement de l'expression orale ;
3. Démontrer l'importance de l'esprit de compétitivité par le travail coopératif dans la maîtrise de la compétence orale.

4. Délimitation du sujet

Ce travail se focalise sur l'enseignement-apprentissage du français en général et de l'expression orale en particulier. Pour des raisons pratiques, nous avons considéré les 20 classes de la 1^{re} année de la section Langues se trouvant en Mairie de Bujumbura. Au niveau pédagogique et didactique, nous pensons porter le regard sur l'apport de la pédagogie coopérative à l'apprentissage de la compétence orale en classe de français.

5. Méthodologie du travail

Pour arriver aux objectifs de ce travail, nous avons compté en premier lieu, faire la documentation des ouvrages portant sur l'enseignement-apprentissage du français en général et en particulier, la compétence orale. En deuxième lieu nous recourons à l'enquête par questionnaire pour connaître la situation de l'enseignement-apprentissage du français et de l'expression orale et l'origine des lacunes des apprenants dans cette compétence. Nous avons également fait l'analyse comparative des manuels ; celui de l'ancien et du nouveau système éducatif du Burundi actuel.

Enfin nous avons eu recours à l'expérimentation pour voir la faisabilité, la facilité et l'accessibilité de notre nouvelle approche afin de pouvoir nous rendre compte des besoins à souligner au niveau de la compétence visée dans notre travail de recherche.

6. Plan du travail

Ce travail est subdivisé en trois chapitres. Le premier chapitre porte sur le cadre conceptuel et théorique de l'enseignement-apprentissage du français. Le deuxième met en évidence le cadre méthodologique de la recherche tandis que le troisième et le chapitre dernier porte sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Pour clôturer le travail, une conclusion générale et des suggestions par rapport à l'enseignement-apprentissage du français, en l'occurrence l'expression orale, suivront respectivement les points précédents.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Au cours de ce chapitre, en premier lieu, il est question d'élucider les concepts-clés de ce travail, de parcourir les théories qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de l'oral dans la pédagogie coopérative. En deuxième lieu, de présenter l'état des lieux sur les réformes qu'a connues l'éducation burundaise et enfin de compte, l'évaluation de l'expression orale dans la pédagogie coopérative.

1. 1. Elucidation des concepts-clés

Les concepts ci-après constituent les éléments-clés de notre travail et nécessitent une explicitation pour la bonne compréhension et logique du travail. Ces concepts sont entre autres la pédagogie, la coopération, la compétition, le groupe et la compétence orale.

1. 1. 1. Pédagogie et son évolution

La notion de « pédagogie » a connu une évolution sémantique avec le temps. Etymologiquement parlant, Cuq (2005 :48) précise que la pédagogie est « *la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maître et des apprenants* ». Ainsi, le terme « pédagogie » vient des mots grecs « païs » qui signifie « enfant » et « ageïn » qui renvoie à « conduire ». Dans le contexte romain, le « paedagogus » était donc l'esclave chargé de conduire les enfants chez le « magister ».

Cependant, la conception actuelle de la pédagogie ne la réduit plus seulement aux enfants. C'est pourquoi Brunetière (1985) cité par Houssaye (1993 :329), définit par exemple la pédagogie sous deux termes. D'une part, il dit que « *parler pédagogie, c'est offrir à l'exercice de raison des objets de controverse* ». D'autre part, il précise que « *c'est aussi se découvrir, soi-même et les autres, aux prises avec des coups de cœur et leurs étonnantes ir/résolutions dans le débat* ». C'est au moment où, Barlow (1992 :30), la conçoit comme « *l'art de gérer harmonieusement les relations entre la personnalité de l'enseignant, celle des apprenants et le contenu de l'enseignement que ceux-ci doivent acquérir* ». Cette gestion harmonieuse de la classe nous met en évidence l'interdépendance entre l'enseignant, la matière et l'élève. Donc, pas d'élève, pas d'enseignant, pas de cours non plus.

De plus, toujours dans le contexte actuel, d'autres auteurs comme Coste et al. cités par Cuq (2005 :49) considèrent que la pédagogie est, d'une part, une discipline qui relève d'une réflexion

philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur et par l'enfant et sur et par l'homme, et d'autre part, une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe (c'est-à-dire le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement).

1. 1. 2. Notion de coopération

La notion de coopération renvoie à la collaboration entre deux ou plusieurs personnes lors d'un travail ou d'une situation quelconque. Ainsi, l'objectif peut être celui d'atteindre facilement un objectif commun en réunissant les efforts de tout un chacun ou d'avoir l'aide mutuelle. Dans ce sens, Houssaye (1993 :148), citant Deutsch, précise que « *la structure coopérative implique qu'on ne peut atteindre son but que si l'autre ne l'atteint* ». Cela revient à nous montrer comment, même en classe, les apprenants doivent exactement avoir cet esprit de travail en équipe pour atteindre l'objectif commun, celui du développement de la compétence orale. Et selon Cyr (1998 :56), qui définit la coopération dans le domaine d'enseignement-apprentissage comme « *interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage* ». Donc, comme la langue s'apprend en parlant, cela signifie qu'il faut au moins deux individus ; un locuteur et un interlocuteur pour concrétiser la coopérativité sous-tendant l'apprentissage.

En insistant sur l'apprentissage coopératif lors de l'enseignement du français, peut faire aboutir à des résultats meilleurs et à la performance des apprenants. C'est ce que d'ailleurs met en évidence Houssaye (1993 :148) en affirmant que « *si l'on s'en tient aux résultats les plus saillants [...], il semble avéré que la coopération produit de meilleurs résultats sur les performances à une tâche* ». Il ajoute que ce type d'apprentissage « *rend compte de méthodes d'instruction dans lesquelles les apprenants travaillent ensemble en petits groupes à l'atteinte d'un but commun* ». Le travail coopératif est donc beaucoup à encourager car il permet aux apprenants de pratiquer le social en milieu scolaire et de réussir dans les cours sans beaucoup de difficultés.

1. 1. 3. Notion de compétition

La compétition est en quelque sorte un combat mené par deux ou plusieurs individus à l'issue duquel les fruits de la victoire sont loin d'être partagés. Dans certains cas, l'individu ou le conquérant se compare aux performances de ses camarades ou rivaux pour chercher à les devancer. Cela se concrétise dans les propos de Deutsch (1962) cité par Houssaye (1993 :148) où il précise que « *la structure compétitive signifie que l'on atteint son but que si l'autre ne l'atteint pas* ».

A l'école, l'apprentissage compétitif se caractériserait par la recherche de la création d'un esprit de rivalité pour être plus performant que l'autre. Il est exclusivement personnel. En dehors des travaux coopératifs, l'apprenant est donc, par son gré ou pas, contraint à se documenter d'ici et là dans plusieurs ressources pour atteindre le niveau d'excellence non atteint par les autres.

1. 1. 4. Notion de groupe

Le groupe renvoie généralement à un ensemble d'individus qui travaillent pour atteindre un objectif commun. C'est ce qu'élucident Galisson & al. (1976 : 259), « *l'essentiel est que le groupe n'est pas un ensemble additif mais un ensemble structuré* ». Mais encore il se distingue de la foule des gens comme des badauds, des spectateurs au stade, etc. Pour parler de « groupe », l'équipe de football peut nous en servir d'exemple clair. Le groupe doit être dynamique c'est pourquoi il doit y avoir de normes qui le régissent pour faciliter ou défavoriser parfois la communication. Dans le contexte scolaire, selon Peeters (2005 : 14) « *le groupe se distingue d'emblée de plusieurs types d'agrégats* » structurés d'apprenants concourant à la relation d'interdépendance (scolaire et ou sociale), à la conscience d'appartenir au même groupe (classe, établissement) et poursuivant un but commun : une tâche commune de façon explicite ou implicite.

S'agissant des caractéristiques de la notion de groupe, les spécialistes en relèvent la taille, la composition, la situation, l'organisation et le réseau de communication. Pour le groupe, on en distingue les grands, les moyens groupes et des groupes restreints (3 à 20 personnes) et c'est le groupe restreint (appelé aussi groupe face à face ou groupe primaire) qui est à la base des études de dynamique des groupes.

Au niveau de sa composition, le groupe peut être homogène ou hétérogène selon plusieurs perspectives, l'âge, le sexe ou la formation. Au niveau de la situation, on peut distinguer la classe, au sein d'un établissement, d'un système scolaire, d'une société. Quant à l'organisation, on parle

de groupe formel lorsqu'une organisation est imposée au groupe, et informel au cas où il doit lui-même déterminer son propre type d'organisation. Par ailleurs, le groupe dispose de réseau de communication qui, selon Galisson & al. (1976 : 260) « *dispose et qui utilise les canaux, sens structuré de relations, types d'échanges...* »

1. 2. Notion de compétence orale

Avant de chercher à comprendre la notion de compétence orale, il est important de comprendre d'abord la notion de l'oral. Celui-ci se définit généralement par rapport à l'écrit et porte des appellations multiples lorsqu'il est précédé par un nom : le code oral, le discours oral, la langue orale par opposition au code écrit, à la langue écrite.

En effet, comme le montre le dictionnaire de didactique de langues (1976), le code oral et le code écrit présentent des spécificités différentielles. Selon ce dictionnaire :

Au niveau du système, du code : le code de l'oral et le code de l'écrit ne se confondent pas ; aux différences liées au canal correspondent des différences dans l'organisation des signifiants. Au niveau des réalisations, du discours : l'oral ne permet pas de retour en arrière, ni à l'émetteur (destinateur), ni pour le récepteur (destinataire). Le destinataire produit des ratés, des ruptures de la construction, des lapsus, des hésitations qui, à l'écrit, pourraient être éliminées, gommées, raturées : l'écrit autorise les remords.

De même, Desmons (2005 : 19) précise que « *dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres* ». Dans le contexte des langues étrangères, ce même auteur prolonge son raisonnement à travers ces propos :

« *L'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale [...]* ». C'est pourquoi, précise-t-il, « *l'apprenant du FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression* ».

C'est au moment où Dubois & al. (1973 :348) précisent que « *la langue orale est synonyme de langue parlée* », ce qui justifie la présence effective du locuteur dans une situation de communication réelle.

1.2.1. Enseignement-apprentissage et évaluation de l'expression orale en FLE

Dans cette partie, nous verrons certains des facteurs qui peuvent permettre la maîtrise des compétences langagières en français en l'expression orale.

1.2.2. L'enseignement-apprentissage du FLE

Le mode d'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères ne peut pas être le même. En effet, le FLM, considéré comme langue maternelle des Français qu'ils ont acquise en premier lieu dès leur petite enfance, ne peut pas être enseigné et acquis au Burundi sans équivoques car selon Cuq (2005 :90), « *la langue maternelle est la langue de première socialisation de l'enfant* ». Dans ce sens, Defays & al. (2000 : 12) précisent que « *de quelque manière que l'on s'y prenne, il y a toujours une langue acquise avant l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère [...]*».

D'où les apprenants burundais qui ont déjà leur langue maternelle (le kirundi, apprise de façon naturelle) ne peuvent manquer de difficultés lors de l'apprentissage du français qu'ils rencontrent le premier jour à l'école ou chez l'enseignant. Au niveau de l'expression orale, il est même parfois difficile d'échapper à ce que Cuq (2005 :93) appelle « *distance* » par rapport à la langue française comme elle n'est pas leur langue de première socialisation. Par exemple, certains traits oraux dont l'intonation, l'articulation, la spontanéité, ... ne peuvent pas échapper à d'éventuelles imperfections.

Face à cette situation, nous pouvons affirmer que le français est une langue étrangère au Burundi car il est parlé après le kirundi, langue maternelle. Par conséquent, son enseignement-apprentissage nécessite tout un processus spécifique et l'objectif majeur ne peut pas être celui de demander aux apprenants de parler comme des Français. Il est plutôt important de leur apprendre ses structures internes et externes qui la régissent ainsi que les techniques avérées pour développer les compétences langagières dont l'expression orale. Dans ce cas, le plus important pour les apprenants est de pouvoir maîtriser les outils de la langue et de pouvoir communiquer aisément en émettant un message compréhensible relevant des réalités quotidiennes.

Il reste à découvrir le profil adéquat de l'enseignant et de ces apprenants quant à l'enseignement-apprentissage du FLE.

1.2.3. Profils de l'enseignant et de l'apprenant du FLE

Il s'agira ici de montrer les caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en général et du Français Langue Etrangère en particulier.

1.2.4. Profil de l'enseignant du FLE

Sous l'angle de la pédagogie active, l'enseignant est celui qui s'occupe des apprenants à l'image de facilitateur des leçons. En didactique des langues, cet enseignant peut être un natif ou un non natif de la langue. L'enseignant natif ne rencontre presque pas de difficultés à l'enseignement par rapport à la prononciation, à la syntaxe ou au lexique. Mais, l'enseignant non natif (quelque fois, francophone) dont le français n'est pas sa langue maternelle bien qu'il puisse enseigner bien, apprend indirectement en même temps que la classe. D'où, pour bien gérer la situation d'enseignement-apprentissage, il doit devenir en quelque sorte un enseignant stratégique.

Cependant, plusieurs qualités sont attribuées à l'enseignant stratégique dont certaines il les partage aussi avec l'apprenant.

1.3. L'enseignant stratégique est un penseur

C'est un enseignant qui tient compte non seulement des connaissances qu'a l'apprenant ni de ses propres connaissances, mais aussi des objectifs qu'il fixe et d'autres fixés dans le curriculum éducatif. Parfois, avec le niveau des apprenants, il peut découper la matière comme il peut l'additionner pour accroître les connaissances et les compétences de ses apprenants.

1.3.1. L'enseignant stratégique est un preneur de décisions

L'enseignant preneur de décisions n'est pas celui qui se considère comme un juge ou un homme de droit(en matière juridique). En revanche, celui qui peut prendre les décisions à la classe comme à chaque élève avec un simple but. Celui d'assurer le fonctionnement collaboratif et/ou coopératif de la classe et la progression de la leçon et individuelle dans la réalisation des tâches.

1.3.2. L'enseignant stratégique est un motivateur

L'enseignant motivateur est celui dont le point focal est de comprendre les apprenants, les affecter tout comme les impacter de bonnes manières d'agir(le savoir –faire et savoir-être). Comme le dit Tardif (1992 :307) : « *l'enseignant stratégique insiste beaucoup sur le fait que ce qui arrive à l'élève en classe est contrôlable par lui-même* ». L'enseignant assume toutes les responsabilités

comme quelqu'un à qui demander un compte rendu de tout ce qui se passe dans sa classe. Mais toujours avec le but de semer l'esprit de motivation au sein des élèves.

1.3.3. L'enseignant stratégique est un modèle

Il est un bon exemple (« *un exemple est un bon chef*») de locuteur compétent à l'apprenant. Donc, il peut l'inspirer à suivre son style et/ou sa manière de faire. Mais aussi, il est son modèle quand il lui explique l'exécution des tâches, en lui donnant/montrant des différentes techniques qu'il faut à accomplir. Par exemple, il peut lui suggérer de coopérer avec ses camarades, etc.

1.3.4. L'enseignant stratégique est un médiateur

Il doit relier l'apprenant à la matière et la matière à l'apprenant par le biais de l'enseignement-apprentissage. Il permet l'accessibilité de la matière à l'apprenant. Il lui rappelle les connaissances pré-acquises précédemment ou antérieurement. Il peut, par discussion avec son apprenant, il doit expliciter ou pas l'exercice qu'il lui donne.

1.4. L'enseignant stratégique est un entraîneur

Pour entraîner un apprenant, l'enseignant le met devant des tâches à faire mais des tâches réalisables. Pédagogiquement parlant l'élève est aussi appelé « apprenti ». Pour ce, il doit se placer dans des situations problèmes à quoi il faut penser à la voie de sortie (Exemple : actuellement dans les situations d'intégration au post-fondamental).

1.4.1. Profil de l'apprenant du FLE

Pour décrire le profil de l'apprenant, nous nous sommes appuyé sur deux auteurs dont Stern (1975) et Rubin (1975) cités par Desmons (2005 :25). S'appuyant sur ses recherches, ses analyses, ses observations et sur ses propres intuitions, Stern liste les traits ci-après pour caractériser un bon apprenant :

1) Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives : Un bon apprenant doit entreprendre son style d'apprentissage d'une langue (il doit créer un environnement linguistique) de façon consciente et libre. Donc, il doit curieusement chercher des techniques, des moyens, et des stratégies qui lui permettront un apprentissage fructifié et agréable ce qui n'est pas le cas pour un faible apprenant.

- 2) Une approche active face à la tâche d'apprentissage : un bon apprenant, étant conscient de ce qu'il doit réaliser, prend l'initiative d'adopter une attitude de responsabilité individuelle pour apprendre incessamment. Or, le faible a toujours besoin d'un professeur.
- 3) Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs : Les premières phases d'apprentissage d'une L2, l'apprenant peut rencontrer beaucoup de défis ; d'orientations, de frustration, de sentiment du dégoût et du rejet. Pourtant, un bon apprenant doit y faire face. Il doit manifester une certaine ouverture flexible à la culture véhiculée par la langue cible pour s'efforcer à imiter les locuteurs natifs à se conformer.
- 4) Un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue : Toute langue étrangère doit disposer des codes de structures, syntaxiques, grammaticales,...mais un bon apprenant doit avoir la capacité de les analyser et les décoder/décrypter.
- 5) Des stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette langue nouvelle et de les réviser progressivement : Le bon apprenant cherche d'associer les éléments nouveaux à ce qu'il a déjà appris. Donc, il infère le sens d'un nouvel énoncé à base de ce qu'il connaît déjà. Il doit savoir qu'apprendre une langue cible est un processus d'une longue haleine (période) et s'apprête en cause et en conséquence, à revoir et réviser les approximations de cette langue.
- 6) La recherche du sens : le bon apprenant doit jouer sur le contexte d'un mot dans un énoncé et sur le sens de cet énoncé. Donc, il joue sur un acte de communication que ce soit sur le plan linguistique que culturel. Il doit vaincre son incapacité d'interprétation des nouveaux énoncés avec son traitement à relever ce défi.
- 7) Une disposition à pratiquer la langue : Comme la maîtrise d'une langue (étrangère/seconde) cible n'est pas spontanée, le bon apprenant doit fournir des efforts de pratiques de cette langue en faisant assidûment les exercices de classe à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire. Mais le « fainéant » considère ces exercices comme tâches désagréables et fastidieuses.
- 8) La propension à utiliser la langue dans des situations de communication réelle : Le bon apprenant a toujours soif d'apprendre la langue cible davantage. Donc, après avoir constaté que l'apprentissage en classe ne suffit pas lui-seul, il imagine qu'il faut de l'immersion et la

réutilisation de ses compétences de communication. Mais le faible, se décourage vite et veut toujours se refermer sur ce qu'il pense qu'il connaît.

9) De l'autocorrection et une sensibilité au bon usage : Le bon apprenant se mesure par rapport à l'objectif qu'il se donne lui-même pour se rendre compte du niveau qu'il atteint par rapport aux locuteurs natifs qu'il imite. Mais le faible, ne s'en soucie pas malgré ses erreurs incorrigibles. Il n'a pas besoin de s'autoévaluer.

10) La reconnaissance de la nature distincte de système référant de la langue cible : Avec plusieurs reprises d'efforts de se lever après son échec, le bon apprenant finira par arriver au degré de penser dans la langue cible. Il se retrouvera déjà abandonner sa langue maternelle comme référence. De l'autre côté, l'inefficace apprenant persistera toujours dans les mêmes erreurs, il n'acceptera jamais le changement. Donc, il est, à tort ou à raison, intellectuellement nain.

1.4.2. Profil de l'apprenant selon Rubin

1) Le bon apprenant est habile à devenir : Il a besoin des objectifs fixés et prédéfinis qu'il doit atteindre. Donc, son but ou son intention est de se débarrasser de son intuition et ses habiletés similaires de la langue maternelle pour aborder un acte de communication en langue cible.

2) Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre : Tout ce dont il parle, il a besoin de développer son expression orale. Si un mot lui manque, il recourra à la langue maternelle (LM/L1) pour livrer un message plus ou moins francisé. Ce qui compte pour lui c'est la communication. Cela lui permettra d'accroître sa motivation s'il remarque qu'il peut se faire comprendre.

3) Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule : Il est courageux, il ne montre pas aux gens qu'il craint même s'il se trompe ce qui importe c'est l'apprentissage même à partir de ses erreurs.

4) Le bon apprenant se soucie du code linguistique : Il est susceptible de connaître les structures de la langue cible qu'il a à découvrir tout en se référant de la L1.

5) Le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue : Il se sert de plusieurs moyens pour la pratiquer : la répétition des mots qu'il connaît, se servir de la radio, la télévision et il le fait continuellement sans arrêt et sans oublier de mener des conversations avec ses amis et son professeur dans la langue cible toujours. Donc, il faut aussi apprendre étant à

la maison, dans la rue ou en classe; et aussi avec des marque-pages; sans oublier toujours que la répétition est la clé de la mémorisation.

6) Le bon apprenant surveille sa performance langagière et celle des autres : Il se compare à des locuteurs natifs pour tester son écoute (vérification de l'audition active) en s'autocorrigeant et en s'autoévaluant constamment.

7) Le bon apprenant se préoccupe du sens : Il doit réaliser que seuls les éléments discrets du code linguistique ne suffisent pas pour décoder tous les messages de la langue cible. Plutôt, il faut du contexte qui entoure l'acte de la parole. Ce contexte est composé des règles sociolinguistiques et socioculturelles comme la tonalité, par exemple.

1.4.3. Développement de l'expression orale

Au cours de cette partie, nous insisterons sur le développement de la compétence orale dans le cadre de la pédagogie coopérative compétitive. Nous parlerons du rôle et de la gestion des groupes, de la place et des sortes de jeux, des fondements de récompenses et de la gestion de gages en classe de FLE.

1.4.4. Notion de groupe en classe de FLE

D'une manière générale, et selon Galisson & al. (1976 : 260),

la classe est un groupe particulier qui comporte souvent plusieurs sous-groupes résultant de regroupements. Ces derniers peuvent avoir d'autres origines que la classe (ou l'école) mais jouent sur la dynamique. La classe se distingue des autres groupes de travail par la spécialité de ses buts qui, d'une part, sont imposés de l'extérieur et, d'autre part, consistent surtout à produire des changements chez l'élève.

Il est préférable de dire que la classe est un dispositif qui sert à transformer l'élève de la stupidité en sagacité, de l'ignorance en connaissance. Donc, ce groupe de travail peut en avoir d'autres sous-groupes dans son intérieur avec le but toujours de renforcer le fonctionnement collaboratif des apprenants soumis au travail dûment demandé par l'enseignant.

1.5. Répartition des groupes en classe de FLE Selon Peretti & al. (1994 : 30)

La répartition des groupes en classe se fait de plusieurs manières. Elle peut se faire par hasard, par désignation et par volontariat. Alors, nous pouvons nous demander l'avantage des répartitions des

groupes. Le professeur doit non seulement répartir les groupes mais aussi les suivre avec rigueur pour veiller à ce qu'ils jouent le rôle de leur raison d'être. Cela est bien illustré par Anzieu & Martin (1998), cités par Houssage (1993 :158) à travers ces propos :

Quand les individus se trouvent réunis en grand nombre au même endroit, sans avoir cherché explicitement à se réunir, on a affaire à des phénomènes de foule. Chacun vise en même temps une motivation individuelle. La situation de foule développe un état psychologique propre : la passivité ; absence ou faible niveau des contacts sociaux et des relations interhumaines ; contagion des émotions et propagation rapide à l'ensemble d'une agitation née au point.

D'après ces mêmes auteurs, l'enseignant doit répartir les apprenants en petits groupes afin que chacun d'eux puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, qu'il y ait une poursuite en commun et de façon active des mêmes buts.

1.5.1. Répartition par hasard

Les apprenants sont répartis sous l'invitation du professeur selon plusieurs raisons. Ainsi, cette répartition peut se faire soit en voisinage suivant les bancs pupitres, ou bien par fragmentation du groupe, sur place, à des coins différents d'une salle de classe, et puis par tirage au sort (où chacun d'apprenants va tirer une lettre dans une boîte au hasard, alors ils se regrouperont selon qu'ils se seront coïncidés sur la même lettre, ou bien les apprenants comptent soit de 1 à 3 ou à 4 ou à 5 rangée par rangée et puis les groupes seront constitués des apprenants dont les numéros se ressemblent), et/ou en raison de critères explicites, de rôles imposés, d'hétérogénéité, etc. et en fin par dispatching dans d'autres salles selon l'ordre d'arrivée à la chaire.

1.5.2. Répartition par désignation

Les membres de chaque sous-groupe sont désignés à l'avance sur une liste ou sur le champ en plénière ; oralement ou par écrit, par explicitement ou implicitement le professeur, le professeur avec son collègue (s'il est venu intervenir), etc.

1.5.3. Répartition par volontariat

La répartition par volontariat peut dépendre de la disposition ou du choix relationnel. Au niveau de la disposition, l'entrée libre dans une des salles ou lieux disponibles ou préférence pour des moyens utilisables ou non (audio-visuels, graphiques, etc.). Quant au choix relationnel, c'est le

choix d'affinité ou la connaissance antérieure qui sont mis en valeur. Les apprenants veulent parfois se regrouper selon la colline, le quartier, les familles d'origine. Il y a un autre phénomène qui s'observe curieusement et psychologiquement, souvent les apprenants qui se croient mieux (intelligents) veulent se regrouper ensemble et ceux qui sont moins intelligents veulent faire leur propre groupe comme s'ils sont à tort ou raison positivement ou négativement discriminés.

1.5.4. Place et sortes de jeux en classe de FLE

En matière de la pédagogie, l'utilisation des jeux est vivement encouragée, la raison est donnée par Schiller cité par Béville (2011 :12), « *L'homme n'est pleinement homme que quand il joue* » malgré le soulèvement des inquiétudes mentales des apprenants et du public autour du milieu scolaire par rapport à la compétition. En effet dire « jeu » n'est pas forcément « compétition ». Mais aussi, on ne peut pas dire qu'il faut exclure les jeux compétitifs. Ce même avis est partagé avec Silva (2008 :78) en soulignant que :

les jeux compétitifs sont moins à exclure qu'à gérer en classe car renoncer au jeu au nom de l'entente cordiale qui devrait régner au sein de la classe revient non seulement à éluder un problème de fond mais aussi à oublier que c'est précisément dans le cadre fortement ritualisé du jeu que l'affrontement et la remise en question peuvent être abordés avec plus de légèreté.

En classe, l'enseignant peut choisir un type de jeu plus pertinent. Il peut choisir le jeu d'imitation, le jeu de vertige ou le jeu de coopération (en groupe ou en binôme) comme le précise Silva (2008 :78). Selon cet auteur, ces types de jeux sont subdivisés en deux grandes catégories, celle des jeux naturels liés à la vie et celle des jeux artificiels c.-à-d. qui sont inventés (comme documents authentiques). Dans ce travail, nous nous sommes intéressé au jeu de rôle qui peut amener au déclenchement de la parole en classe de FLE de la part des apprenants.

1.6. Jeux de rôle en classe de FLE

Les jeux de rôle sont des activités scolaires qui permettent l'apprentissage en scénarios constructifs de la compétence orale et pendant lesquelles un apprenant et son partenaire sont invités devant pour présenter leur travail (jeu). Dans ce cas, chaque apprenant aura quoi dire et comme le précise Ntirampeba (2010 : 63), il ne s'agit pas de la récitation d'un dialogue mémorisé, pendant les tours

de rôle, mais plutôt des jeux prémédités joués par deux ou plusieurs apprenants et les scénarios sont proposés par le professeur aux apprenants (apprenants) avec des consignes à respecter.

De ce qui précède, le jeu exerce une fonction plurielle et permet de favoriser l'acquisition des différentes compétences de la vie sociale en général et surtout l'expression orale. Selon Silva (2008 :78), le jeu permet de :

mettre au même pied les statuts des apprenants et relativiser l'affrontement, elle permet d'offrir un moyen privilégié à la pédagogie de l'erreur, c'est-à-dire lors du jeu l'erreur intégrée, elle sera d'une manière dramatique, corrigée et mieux exploitée et elle permettra de ne pas porter attention sur les erreurs purement linguistiques.

Il est logique et important de mettre en valeur les jeux en classe de FLE pour permettre à la fois la participation et l'apprentissage des apprenants. Pour ce, l'enseignant devrait enseigner à partir des jeux en passant par les équipes formées avec le besoin. Ici, Silva (2008 :78) précise que

cet apprentissage ne signifie pas la quête d'exclure les participations individuelles. C'est plutôt valoriser le travail de l'individu à partir des efforts engagés collectivement car, puis une fois même qu'il s'observe une défaite ou un échec, il ou elle sera compté (e) à toute l'équipe. Ce qui pourrait diminuer des cas de frustrations de la part des apprenants car la faute partagée par toute l'équipe n'est plus lourde à porter que personnellement. Et la célébration de la victoire remportée étant en commun, sera très savoureuse.

Cependant, comme les apprenants n'ont pas un même niveau intellectuel, il convient de varier les groupes et les partenaires pour ranimer les esprits de ces apprenants et faire vivre les jeux.

1.6.1. Fondements des récompenses et gestion des sanctions en classe de FLE

Il s'agit ici des activités qui servent à établir l'ordre et assurer la sécurité et la conduite des apprenants dans la situation d'enseignement-apprentissage. Ils servent également à corriger les erreurs liées au comportement et à la conduite des apprenants et à encourager si c'est le cas mais tout en veillant bien à ne pas laisser aucune trace de colère ni de haine ni de malaise ni de rancœur au sein des apprenants secrètement punis.

1.6.2. Notion de récompenses en classe de FLE

Les récompenses sont, d'une part, un cadeau qu'on attribue au gagnant du jeu pour l'encourager et, d'une autre part, c'est pour semer un esprit de travailler dans l'esprit de l'autre (perdant). Les récompenses doivent être liées à l'univers du jeu. Il n'est pas permis d'associer jeu et évaluation de classe en accordant des points aux gagnants, ni de l'argent. Il faut plutôt d'autres cadeaux onéreux et qui se distribuent aux gagnants plus tard après le jeu car, comme le suggère Silva (2008 : 86), « *la récompense ne doit pas non plus être automatique ni forcément annoncée dès le début de la partie. Les joueurs devraient apprendre à accepter de s'engager dans le jeu pour le simple plaisir d'y participer* ».

Après la séances des jeux pendant la remise des prix aux gagnants, il faut que les trophées soient symboliques comme la médaille en papier doré, une montre en papier mais qu'il faut distribuer d'une manière solennelle avec la cérémonie de remise des prix ; des fleurs, ou bien une minute d'acclamation aux gagnants, des journaux de lecture en français... En fonction du professeur ou de ses moyens, s'il le peut, il donnera même des friandises, du pain (sandwich,...), des petits cadeaux, des bonbons, des chocolats, des biscuits, des dentifrices,...

1.6.3. Notion de punitions en classe de FLE

En classe de FLE, les punitions sont des sanctions aux perdants du jeu (comme le ramassage des documents didactiques du professeur pour les remettre à la préfecture). Cependant, si un apprenant par exemple commet une erreur, l'enseignant doit être attentif au choix de la sanction car, comme le précise Silva (2008 :87), « *on ne doit ni demander de l'argent aux perdants, ni leur enlever les points car, ils peuvent se compromettre aux jeux* ». A cet effet, ce même auteur précise que « *plus les pénitences seront diversifiées, originales et inattendues, plus les joueurs s'y livreront de bon cœur* ».

De ce qui précède, les sanctions sont étroitement listées en quatre grandes catégories dont les sanctions physiques, les sanctions langagières, les sanctions linguistiques et les anti-sanctions.

1.6.4. Sanctions physiques

Au niveau des punitions physiques, Silva (2008 :88) suggère qu'il revient à chaque animateur (professeur) de décider quels sont les sanctions qui pourront être réellement proposés au groupe sans mettre les joueurs mal à l'aise et sans susciter de malentendus. Cependant dans la plupart des

cas, ce même auteur ajoute qu'il ne faut pas craindre d'aller légèrement au-delà de ce qui est correct.

1.7. Sanctions liées au langage

En ce qui est des sanctions langagières, et selon Silva (2008 :89), elles doivent se présenter en écrit et l'enseignant doit inventer et adapter ses propres sanctions écrites. Ainsi, lors de l'expression guidée, l'enseignant peut proposer des sanctions langagières qui consistent à faire indiquer un lieu (au restaurant, à la gare, au cinéma,...) ; à amener l'apprenant à parler de son [...] préféré, d'un de ses défauts, d'une de ses grandes qualités, à se présenter en prenant un accent particulier pour manifester son état d'esprit (tristesse, surprise, contentement, amour...) et à faire un acte de parole (pour présenter quelqu'un, pour demander un enseignement, pour donner un ordre,...).

1.7.1. Sanctions linguistiques

Portant sur les sanctions liées à la grammaire, elles consistent par exemple à faire citer les verbes du 1^e, 2^e ou 3^e groupe, conjuguer à haute voix le verbe au temps indiqué ou convenable, indiquer le genre du mot ou la catégorie grammaticale du mot, etc. Cependant, il ne faut pas s'acharner sur le joueur (l'apprenant) qui donne une réponse qui n'est pas correcte. Il faut plutôt tenir compte de ses difficultés linguistiques afin d'en tirer une leçon pour la prochaine car on apprend la plupart de fois à partir des erreurs.

1.7.2. Anti sanctions

Selon Silva (2008 :91), « *la présence d'anti-gages parmi les pénitences motive davantage les joueurs tout en laissant le hasard jouer son rôle* ». Il s'agit donc de désigner le joueur selon un âge, sa tenue vestimentaire, son aspect physique, son nom ou son prénom, etc. A cela, on peut ajouter ce que Silva (2008 :92) appelle « *gages sur les gages* » où les apprenants doivent répéter l'un des gages précédents.

De façon synthétique, nous remarquons que l'apprentissage par le biais des jeux ludiques est l'une des stratégies que l'on peut privilégier dans des situations d'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français pour plusieurs raisons. D'une part, le jeu ne produit aucun ennui aux apprenants. D'autre part, il crée une atmosphère humoristique que ce soit au gagnant aussi bien qu'au perdant, et favorise la facilité de l'assimilation des leçons dont il est question, etc.

1.7.3. Supports utiles à l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE

Pour réussir l'expression orale en classe de FLE, l'enseignant peut utiliser un document sonore ou visuel ou audio-visuel. Cependant, l'apprenant doit être mis dans une situation d'écoute active ponctuée par des tâches à réaliser pour éviter qu'il perde l'attention en s'amusant avec des images ou des vidéos dans le document.

1.7.4. Documents sonores

Un document sonore est un des enregistrements à sons utilisés dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour faciliter artificiellement l'immersion linguistique d'un apprenant étranger de la langue cible. Les documents sonores sont entre autres, les dialogues de méthodes, interviews fabriquées ou authentiques, émissions radiophoniques, etc.

Ainsi, comme l'accès au sens est difficile pour un débutant dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le précise Desmons (2005 : 28), il convient d'utiliser dans certains cas (ces documents sonores) pour permettre aux apprenants d'identifier la forme auditive du message, de percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens ou des opérations difficiles, d'autant plus que ces apprenants sont conditionnés par leur propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère.

1.8. Documents audio-visuels

Les documents audio-visuels permettent à la fois l'apprentissage via la vue et l'ouïe par le biais desquels l'enfant est en confrontation avec l'accent étranger, ton purement français et/ou francophone et s'approprie des gestes et des mimiques aussi liés à la culture de l'autre (éléments paralinguistiques). On peut citer par exemple des films documentaires, des spots publicitaires, des journaux et radio télévisés, des débats, etc.

En revanche, cette méthodologie de l'audio-visuel, peut détourner l'attention de la perception sonore vers la perception visuelle. Donc, il faut toujours bien choisir la vidéo à projeter sinon la distraction incombera à la classe.

De plus le document se répète, de plus le taux de compréhension augmente. Toutefois, le professeur doit être vigilant pour la répétition de nombre de fois d'écoute sinon les apprenants pourront se retrouver désintéressés. Alors, après une fois d'écoute, les apprenants sont invités à échanger avec leur partenaire sur ce qu'ils ont pu capter du document.

1.8.1. Traitement de l'erreur en FLE

En classe de FLE, les erreurs peuvent être liées à la phonétique, au lexique, à la morphologie, à la syntaxe, etc. Au sein des groupes même, l'enseignant peut corriger les erreurs des apprenants avec la rubrique d'interaction en proposant des activités de « *dictée interactive* ». A travers ces activités, Les apprenants éveillent leur niveau de perception et de production (les deux actions à la fois) pour se corriger entre eux-mêmes en se proposant des solutions qu'il faut. Ainsi, si l'un se rend compte qu'il a mal entendu, par rapport à la réponse de son prochain, il pourra plus tard commencer à bien travailler son écoute en se mesurant à la réponse correcte. Dans ce dernier cas, c'est l'autoévaluation qui permettra à l'apprenant d'évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication, d'évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages, ou encore d'évaluer, par exemple, ses habiletés générales, ce qu'il est capable de faire dans la L2, sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral ou à l'écrit Desmons (2005 :44).

1.8.2. Comparaison et compétition en classe de FLE

La comparaison lors de l'enseignement-apprentissage n'est pas loin de la compétition. L'esprit de comparaison conduit l'apprenant à se mesurer et à se comparer aux autres et/ou l'école de se comparer aux autres écoles. Par exemple, le cas des examens des réseaux scolaires. L'autocritique ou l'autoévaluation qui en découle va inciter l'apprenant à vouloir se révolter positivement et ou négativement (travail assidu, jalousie, mépris de soi, ...) en raison des qualificatifs qu'on lui a attribués ou qu'il s'est lui-même attribués (de bons ou de mauvais apprenants).

1.8.3. Analyse des manuels

Nous avons analysé les manuels scolaires pour nous rendre compte des éléments susceptibles de favoriser le développement de la compétence orale en classe de FLE. Dans ce sens, la considération de deux manuels (l'un de l'ancien système et l'autre du nouveau système) était pour nous permettre de voir à quel point l'apprenant d'un système X pourrait être le mieux préparé et placé par rapport à l'apprenant d'un système Y.

La grille d'analyse de ces deux manuels reposait sur quelques éléments dont les objectifs, le contenu de l'ouvrage, le nombre de leçons, le nombre de leçons d'expression libre et les séances dédiées à la dictée.

Tableau n°1 : Grille d'analyse des manuels

ANCIEN SYSTEME	NOUVEUA SYSTEME
Classe & Section : 4^e-3^e IPAM	Classe & Section : 1^{re} Langues
Outils d'analyse	Outils d'analyse
<p>Objectif 1 :</p> <p>a) aboutir à une meilleure maîtrise de la langue ;</p> <p>b) faire prendre conscience aux apprenants du rôle important joué par la grammaire dans l'élaboration même du sens, et éveillant la curiosité et l'intelligence de l'enfant ;</p> <p>c) justifier l'existence même de cet enseignement.</p> <p>Objectif 2 :</p> <p>fournir à l'utilisateur (du spécialiste qu'est l'enseignant aux non-spécialistes que sont les apprenants...et les parents) les moyens de parvenir à ses fins.</p>	<p>Objectif 1 :</p> <p>1. La compétence terminale 1 :</p> <p>a) compétence à la compréhension à la lecture : -l'élève doit produire des textes variés de genre narratif, descriptif, et informatif pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.</p> <p>2. La compétence terminale 2 :</p> <p>a) compétence à la production écrite : L'élève doit pouvoir produire des textes variés de genre narratif, descriptif et informatif de 15 à 20 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.</p> <p>3. La compétence terminale 3 :</p> <p>b) compétence à la production orale : L'élève doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés de genre narratif, descriptif, et informatif en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.</p>
<p>Contenu de l'ouvrage :</p> <p>1) la lecture-compréhension ; 2) le vocabulaire ; 3) l'orthographe ; 4) la conjugaison ; 5) l'expression à la fin de chaque chapitre</p>	<p>Contenu de l'ouvrage :</p> <p>1) compréhension du texte ; 2) la lecture expressive ; 3) l'orthographe ; 4) la conjugaison ; 5) le vocabulaire ; 6) l'expression libre</p>
<p>Nombre de leçons d'expression :</p> <p>Pages : 11(2), 21, 30, 36 (2), 40, 52 (2), 60, 69 (2), 77, 84 (2), 95 (2), 101 (3), 110 (2), 117(3), 121, 126, 133 (2), 150, 154, 159 (3), 162, 171 (6), 175 (2), 187 (2), 193 (3), 203 (6), 209, 213 (3), 220 (2), 225, 231, 237 (a &b), 242 (2).</p>	<p>Nombre de leçons d'expression libre:</p> <p>Palier 1 : pages : 36 (15, 16, 17, 18), 38 (25, 26), 40 (33, 34, 35, 36), 41(43,44), 43 (51, 52, 53, 54), 44(61, 62), 45 (69, 70, 71, 72), 47 (79, 80, 81).</p> <p>Palier 2 : pages : 83(7,8), 84 (15, 16, 17, 18), 86 (25, 26), 88 (33, 34, 35, 36), 91 (43, 44), 93 (51, 52, 53, 54), 95 (61, 62, 63, 64).</p> <p>Palier 3: pages : 128(7, 8), 129(15, 16, 17, 18), 131(25, 26), 132 (33,34, 35,36), 134 (41, 42, 43, 44), 136 (51, 52, 53, 54), 128 (7,8) 129 (15, 16, 17,18), 137 (61, 62).</p>

4. Dictée : Pages : 11, 16, 21, 30, 36, 40, 52, 60, 69, 77, 84, 95, 102, 110, 117, 121, 133, 139, 150, 154, 159, 171, 175, 187, 193, 203, 208, 2013, 225, 231, 236, 242.	1. Dictée : Aucune dictée prévue dans le manuel
Nombres de leçons : 190 leçons	Nombres de leçons : 207 leçons

1.8.4. Objectifs dans les deux manuels

En analysant ces deux manuels, nous remarquons que tous contiennent des objectifs poursuivis dans le cours de Français. La seule différence est que seul le manuel du nouveau système répartit ces objectifs en fonction des compétences terminales et intermédiaires et à chaque palier. Cependant, tous les deux manuels contiennent des objectifs qui visent la maîtrise de langue française par l'exploitation des outils de cette langue, par exemple la grammaire.

En effet, le manuel du nouveau système est généralement subdivisé en trois paliers dont chacun comporte des activités pour atteindre l'objectif terminal. Par rapport à la compétence en expression orale, le manuel du nouveau système prévoit que l'apprenant doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés de genre narratif, descriptif, et informatif en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées. Le programme de l'ancien système dans le manuel s'articulait sur la grammaire expressive, référentielle, textuelle, et celle centrée sur une véritable pratique de la langue visant plus particulièrement une meilleure compréhension et une meilleure utilisation de l'écrit.

Compte tenu de ce qui a été ci-haut évoqué, étant donné que l'objectif doit être spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel, il est peu probable que ces différents aspects envisagés par le manuel du nouveau système peuvent être intégrés par les apprenants en raison du temps alloué à la leçon et à la pléthore des classes. De même, il est difficile de trouver un apprenant qui peut parvenir facilement à développer la compétence orale s'il est préparé à l'élaboration du sens par la grammaire en ignorant des activités variées et précises.

De plus, l'élaboration du manuel de l'ancien système ne permet pas la délimitation des leçons dédiées à tel ou tel autre trimestre contrairement à celui du nouveau système. De ce fait, bien que

ce dernier facilite la tâche à l'enseignant car les objectifs, les méthodes, les ressources à développer y sont prédéfinis, l'enseignant peut risquer de courir vite pour terminer le programme prévu. Il pouvait se focaliser sur les leçons jugées pertinentes et faciles à animer comme quelques leçons de grammaire et ignorer d'autres.

1.9. Contenus dans les deux manuels

Les leçons portant sur le texte, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire et l'expression apparaissent dans les deux manuels. Le manuel de l'ancien système (IPAM 4^e -3^e) compte plus de mille deux cent exercices d'application variés. Cependant, dans le manuel du nouveau système, la lecture du texte est une leçon introductrice à priori. Son visé est différent de celui de l'ancien système car dans le manuel du nouveau système chaque texte introducteur du chapitre est exploité selon sa caractéristique soit narrative, descriptive et informative¹. L'élève est amené à connaître le type de texte et à reconnaître les indices textuels.

1.9.1. Orthographe

Les leçons d'orthographe sont observées partout dans les deux manuels scolaires. La seule différence réside au niveau du nombre de leçons traitant les problèmes d'orthographe où dans le manuel de l'ancien système elles sont comptées à quatorze alors que le manuel du nouveau système en comprend respectivement neuf, cinq et cinq encore dans les palier 1, 2 et 3. Cela peut permettre de prédire le sort des apprenants du nouveau système que ce sont eux qui maîtrisent l'orthographe au niveau d'abord, de l'écrit et pour la maîtriser bien entendu au niveau de l'oral car personne ne parvient à écrire sans avoir connu et après il faut comprendre.

1.9.2. Vocabulaire

Le même cas avec l'orthographe, est aussi traité partout dans les deux manuels. Quand nous parlons des chapitres traitant le problème de vocabulaire ce n'est pas à dire que ce sont des chapitres dont le visé est de transvaser le lexique dans la tête d'un apprenant. Plutôt, ces chapitres servent à renforcer l'usage approprié des mots, lexique passif ou interne, déjà acquis par un apprenant. Ces mots commencent déjà à s'employer dans des contextes variés (lexique actif) car le précise d'ailleurs Bogaards (1994 :137), « *afin de sélectionner un vocabulaire adapté à un groupe particulier d'apprenants, il est donc intéressant de réfléchir sur les situations où ils auront*

à se servir de la L2 et de déterminer de quels éléments linguistiques ils auront alors besoin pour y fonctionner de façon acceptable ».

Les apprenants sont donc souvent encouragés à utiliser des dictionnaires (mais il ne s'agit pas de dictionnaires traduits) pour pouvoir étendre leur champ d'emploi de vocabulaire. Alors les chapitres qui traitent le problème de vocabulaire à part de renforcement et des contextes d'utilisation des vocabulaires, ils peuvent indirectement traiter le problème d'orthophonie et d'orthographe. Alors le manuel du nouveau système est riche en leçons de vocabulaire comptant vingt leçons par l'année scolaire qui sont respectivement subdivisées comme suit : huit leçons au premier palier, huit leçons au deuxième palier et quatre leçons au dernier palier.

Alors que le manuel de l'ancien système n'avait que quatre leçons traitant le vocabulaire. Cela revient à dire que l'élève du nouveau système a un grand atout pour pouvoir enrichir son vocabulaire et savoir le contextualiser dans des situations de communication. En revanche, le manuel de l'ancien système avait une partie à part entière dédiée à la littérature, ce dont pouvait profiter l'apprenant quant à l'acquisition de nouveaux vocabulaires et au développement des savoir-être.

1.9.3. Conjugaison

La conjugaison fait elle aussi partie des éléments clés pour développer les compétences langagières. Ainsi, compte tenu du premier tableau, nous remarquons que le manuel de l'ancien système contient quatre pages sur lesquelles sont mentionnés les tableaux de conjugaison. Chaque élève de l'ancien système devait consulter ces pages pour se rappeler les formes physiques des temps et des modes (conjugaison des verbes) ou pour s'assurer qu'il n'a plus de problèmes au niveau de la conjugaison. Néanmoins, le nouveau système ne présente pas un tel format même si les leçons de conjugaison ne manquent pas. L'exploitation de la conjugaison dans l'ancien système pouvait se faire par un apprenant tout seul alors que, dans le nouveau système, l'élève est strictement accompagnée par son professeur.

1.9.4. Leçons d'expression libre dans les deux manuels

Le manuel de l'ancien système (Grammaire du Français 4^e/3^e) ne réservait pas de leçons sur l'expression libre que pendant la révision (les exercices). Toutefois, dans celui du nouveau système Guide de l'enseignant, Français 1^{re} PF), à la fin de chaque semaine sont prévues des leçons

d'expression libre où l'apprenant est appelé à s'exprimer librement à l'écrit et à l'oral sur base d'un texte ou d'un sujet quelconque. Au total, ces leçons d'expression libre dans le manuel du nouveau système viennent respectivement 27 fois, 22 fois et 22 fois au 1^{er} palier, au 2^e palier et au 3^e palier. Nous pouvons donc déduire que les apprenants qui évoluent dans le nouveau système ont plus de chance de se familiariser avec les pratiques langagières en français même si leur niveau prouve le contraire.

CHAPITRE II: METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche doit présenter une méthode de collecte des données. Dans ce contexte, pour recueillir des informations qui cadrent bien avec notre travail et dans l'optique d'obtenir les résultats les plus fiables, nous avons eu recours à 2 méthodologies de recherche pour mener à bien le déroulement du présent chapitre.

Il s'agit de la recherche documentaire, et de l'enquête par questionnaire que nous avons adressée aux quelques enseignants de 1^{re} Langues de la DPE Mairie de Bujumbura (qui est composée de 3 DCE dont NTAHANGWA, MUKAZA et MUHA.

2.1. Méthode de recherche

Le concept « **méthode** » est défini par le Grand dictionnaire encyclopédique (1985 : 6884) comme

methodus, chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat. ». Selon Bayle (2000 : 120), ce concept renvoie à « l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée.

En somme, nous déduisons que la méthode est une voie par laquelle notre recherche devait suivre en guise d'aboutir à nos résultats escomptés. Le choix du questionnaire nous a présenté aussi des défis. Comme l'explique Easton (1984 : 44), le questionnaire écrit « *est un compromis entre l'enquêteur et l'enquêté, compromis auquel l'enquêté répond en remplissant un questionnaire correspondant* ». C'est pour cela que nous avons choisi de mettre à disposition des enseignants 20 différents exemplaires du questionnaire d'enquête, comptant 16 différentes questions, pour qu'ils puissent le compléter. Alors, nous avons récupéré toutes les copies du questionnaire d'enquête après un délai supérieur ou égal à celui convenu.

2.1.1. Population d'enquête et choix de l'échantillon

Parfois, il est difficile d'enquêter la totalité de toute la population. C'est pour cette raison que Rongère (1971 : 56) désigne la population d'enquête comme « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon*

». Ici, l'auteur nous rappelle que les résultats sortis de l'enquête menée sur une population sélectionnée représentent le reste de la population non enquêtée.

Dans le cadre de notre travail, nous utilisons la méthode d'échantillonnage aléatoire par grappe pour pouvoir limiter la population. L'objectif de notre étude est de nous rendre compte des pratiques enseignantes au Burundi. Pourtant, par manque des moyens couvrant toute cette population, nous avons choisi la mairie de Bujumbura. En plus, pour les 39 écoles de la DPE mairie, nous en avons choisi 20 pour aussi question des moyens.

En ce qui concerne la sélection de 20 écoles, nous avons consulté la méthode que nous propose Mrabet. Selon lui, dans *Echantillonnage*, « *l'échantillonnage aléatoire en grappe consiste à sonder une population source subdivisée naturellement en groupes dont un certain nombre est sélectionné aléatoirement pour composer l'échantillon* » (Mrabet, 2009 : 19) ainsi, nous avons tiré au sort pour pouvoir sélectionner la DPE. Le choix de la population d'enquête ne s'est pas limité seulement au niveau de la DPE mais aussi sur les écoles constituant notre population d'enquête.

Comme nous l'avons déjà souligné, si les moyens le permettaient, l'enquête se répercuterait sur tout le territoire burundais.

Néanmoins, nous avons procédé au choix de 20 écoles au sein de la DPE mairie de Bujumbura surtout que le programme de l'enseignement burundais est le même dans toutes les écoles. De plus, dans les 20 écoles enquêtées, nous y retrouvons des classes pléthoriques et moins nombreuses.

Rejoignant l'idée de tirage au sort de Mrabet et les critères de sélection comme les classes nombreuses ou moins nombreuses, nous sommes parvenu à retenir la population de notre enquête ayant l'assurance que les résultats d'enquête représenteront toutes les D.P.Es. Voici alors les tableaux qui montrent les écoles d'où est provenu l'échantillon faisant objet de notre enquête.

Tableau n°2 : DCE NTAHANGWA

ECOLE	SECTIONS
1. LYCEE SAINTE FAMILLE	LANGUES
2. LYCEE DU SAINT ESPRIT	LANGUES
3. LYCEE DE LA DIGNITE	LANGUES
4. LYCEE MUNICIPAL BUMWE	LANGUES
5. LYCEE REINE DE LA PAIX (LRP)	LANGUES
6. LYCEE MUNICIPAL BUTERERE	LANGUES
7. LYCEE MUNICIPAL CIBITOKÉ	LANGUES
8. LYCEE MUNICIPAL GIKUNGU	LANGUES
9. LYCEE MUNICIPAL GIHOSHA	LANGUES
10. LYCEE MUNICIPAL GASENYI	LANGUES
11. LYCEE MUNICIPAL KAMENGE	LANGUES
12. LYCEE MUNICIPAL KINAMA	LANGUES
13. LYCEE MUNICIPAL NGAGARA	LANGUES
14. LYCEE MUNICIPALE NYABAGERE II	LANGUES
TOTAL	14

Tableau n°3 : DCE MUKAZA

ECOLE	SECTIONS
ECOLE INDEPENDANTE	LANGUES
LYCEE CENTRE CULTUREL ISLAMIQUE	LANGUES
LYCEE DE JABE	LANGUES
LYCEE DE L'AVENIR	LANGUES
LYCEE DU LAC TANGANYIKA I	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL BWIZA	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL MUTANGA SUD	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL ROHERO	LANGUES
LYCEE NOTRE DAME DE ROHERO	LANGUES
LYCEE SCHEPPERS	LANGUES
LYCEE COMIBU	LANGUES
LYCEE HUMANITE	LANGUES
LYCEE DU LAC TANGANYIKA II	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL BUYENZI	LANGUES
LYCEE CLARTE NOTRE DAME DE VUGIZO	LANGUES
TOTAL	15

Tableau n°4 : DCE MUHA

ECOLE	SECTIONS
L M KANYOSHA	LANGUES
LM GITARAMUKA	LANGUES
LM MUSAGA	LANGUES
LM KIBENGA	LANGUES
LM RUZIBA	LANGUES
LYCEE DE LA CONVIVIALITE	LANGUES
LYCEE PETIT SEMINAIRE DE KANYOSHA	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL KININDO	LANGUES
LYCEE MUNICIPAL WISDOM	LANGUES
ECOLE INTERNATIONALE	LANGUES
TOTAL	10

Comme le montrent les 3 tableaux ci-haut, notre population d'enquête est constituée de 39 établissements hébergeant la section Langues. Si la zone d'enquête est vaste, comme le souligne Polisano (2018 : 18) « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », nous serions juste obligé de choisir l'échantillon. C'est pourquoi notre échantillon a été choisi parmi les 39 établissements.

Dans le cadre de notre travail, l'échantillon est le groupe d'enseignants qui ont reçu notre questionnaire d'enquête en vue de nous faire savoir les réalités vécues par la totalité des enseignants des classes de 1^{re} année de la section Langues. Selon Rongère (1971 : 56), « *l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra de connaître par l'extrapolation les caractéristiques de l'univers.* »

Comme il paraît impossible de travailler sur toute la population d'enquête, nous avons jugé bon de baser notre recherche sur l'échantillon.

C'est le cas de De Landsheere (1982 : 89-90), qui définit que l'échantillon consiste « à *choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait* ».

Cette zone d'enquête a été une partie représentative de la population qui pouvait subir l'enquête faisant objet de notre étude. A cela, Mucchielli (1975 : 16) suggère qu'il faut « *limiter l'enquête au petit nombre de personne (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête.* ».

Pourtant, il fallait que toute la population soit visitée comme l'élucide Reuchlin (1976 : 184) quand il précise que :

la meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au hasard de la population. Au hasard ne signifie pas n'importe comment, sans choix délibéré. Cette expression signifie ici de façon précise, que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, la même probabilité d'être extraits.

Voici l'illustration dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°5 : Répartition de l'échantillon du lieu et de la population d'enquête

NUMÉRO	ETABLISSEMENTS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	DCE
1	LYCEE SAINTE FAMILLE	1	NTAHANGWA
2	LYCEE DU SAINT ESPRIT	1	NTAHANGWA
3	LM BUTERE	1	NTAHANGWA
4	LM CIBITOKÉ	1	NTAHANGWA
5	LM KAMENGE	1	NTAHANGWA
6	LM NGAGARA	1	NTAHANGWA
7	LM NYABAGERE II	1	NTAHANGWA
8	L. DU LAC TANGANYIKA 1	1	MUKAZA
9	L. DU LAC TANGANYIKA 2	1	MUKAZA
10	LM BUYENZI	1	MUKAZA
11	LYCEE DE JABE	1	MUKAZA
12	LM BWIZA	1	MUKAZA
13	LM NYAKABIGA	1	MUKAZA
14	LYCEE SCHEPPERS	1	MUKAZA
15	LM MUTANGA	1	MUKAZA
16	LM ROHERO	1	MUKAZA
17	LM MUSAGA	1	MUHA
18	LM KIBENGA	1	MUHA
19	LM KANYOSHA	1	MUHA
20	LM RUZIBA	1	MUHA
20	Total	20	20

Nous signalons que écoles visitées sont au nombre de 20 et les enseignants enquêtés en comptent autant. Or, le choix du lieu de l'enquête (Bujumbura-Mairie) a été fait sur base de l'échantillon de commodité dont le principe de choix repose sur la disponibilité des enquêtés comme le précise N'da cité par Nduwingoma & Ndereyimana (2020).

2.1.2. L'enquête

Après avoir déterminé le terrain d'enquête et de l'échantillonnage, nous nous sommes directement rendu sur terrain pour réaliser la collecte des informations. Au cours de la recherche, nous nous sommes servi d'un questionnaire d'enquête tout en parcourant ici et là dans presque toute la DPE Mairie de Bujumbura toujours en nous basant sur De Landsheere (1982 : 90), qui s'exprime en ces termes :

Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu. Plus les réponses exigent de temps, moins il y a des chances qu'elles soient fournies, on doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite la collaboration ; il faut choisir les questions en fonction de l'objectif poursuivi et des personnes qui doivent y répondre.

2.1.3. Enquête proprement dite

Après avoir identifié le terrain, la population à enquêter et l'échantillonnage, nous avons d'abord procédé à l'étape de l'enquête proprement dite.

Nous avons ensuite procédé à la distribution des questionnaires aux 20 enseignants du cours de français en 1^{re} année Langues. Etant surchargés par leur volume horaire et d'autres activités soit scolaires ou extrascolaires, ils nous ont demandé de leur accorder des jours pour pouvoir remplir nos questionnaires. C'est pour cette raison que nous leur avons accordé deux semaines au maximum afin de les compléter et de nous les remettre ultérieurement. Enfin, il s'avère nécessaire de signaler que tous les questionnaires administrés ont été récupérés en totalité.

2.1.4. Expérimentation

Après les enquêtes faites avec les enseignants du français dans notre zone de recherche, nous ne nous étions pas arrêté par là. En revanche, nous avons constaté que la majorité des professeurs sont pour la dimension coopérative.

C'est pour cette raison que nous avons avancé nos activités en nous lançant dans le point pertinent de l'expérimentation pour nous rendre compte que notre sujet est réaliste, faisable, accessible et pertinent temporellement et spécialement.

Pour ce faire, en mi-juin, l'an 2023, l'expérimentation a été effectuée dans la DCE NTAHANGWA, sur l'établissement du Lycée Nyabagere II. Les résultats ont été d'une grande

importance sur notre travail et pour toute personne qui le lira avec un objectif d'y trouver comment fonctionne la PGG en Mairie de Bujumbura.

2.2. Résultats de l'expérimentation

Notre expérimentation a été effectuée dans l'une des classes de la 1^{re} année, section Langues de la DCE Ntakangwa. La classe avait 24 bancs pupitres avec un effectif total de 72 élèves (3 élèves sur chaque banc pupitre).

2. 2. 1. Déroulement de la leçon

Après notre brève présentation, nous avons démarré la leçon suivant les trois parties de la leçon (introduction, leçon proprement dite et application).

2.2.2. Nature de la leçon et répartition générale des groupes

La leçon portait sur l'expression libre et précisément l'expression orale. Les élèves trouvaient l'occasion de s'exprimer en français sur leur vécu pendant les vacances de Noël. Cette leçon a été choisie en tenant compte des critères de simplicité, de faisabilité, de technicité, de possibilité et d'accessibilité par rapport à notre approche. L'objectif de la leçon consistait à repérer les faiblesses et les qualités de chaque élève pour se rendre compte du type de leçon qu'il faut apporter, renforcer, ignorer et/ou réserver pour un emploi optimal et ultime des outils de la langue.

A la suite de la présentation de la leçon proprement dite et des objectifs poursuivis, nous avons procédé à la répartition des groupes. Cette répartition a débouché sur 12 groupes avec 6 membres chacun pour faciliter la faisabilité des tâches qui leur sont attribuées au cours l'enseignement-apprentissage. Conséquemment, en fonction des tâches et des consignes, nous avons procédé à la répartition des groupes suivant l'ordre alphabétique pour éviter de perdre le temps alloué à la leçon. Les consignes données aux élèves permettaient l'avancement vers l'objectif de la leçon. C'est pourquoi elles dépendaient toujours des tâches à exécuter d'abord individuellement puis en groupe.

2. 2.3. Leçon proprement dite

Dans cette partie, nous avons d'abord donné des tâches et des consignes de cette manière :

Tâche 1 : « Dans les groupes de 6 élèves chacun, discutez sur la manière dont vous avez vécu les vacances de Noël ».

Consignes sur la dimension coopérative :

Dans le même groupe :

- chaque élève donne son propre vécu (5min);
- deux élèves viendront par après pour échanger devant le groupe classe ;
- Faites un échange comme des frères et sœurs ou des amis qui causent dans un bar.

Devant le groupe classe : les élèves doivent parler plus fort et ceux qui sont assis ne doivent pas se moquer de leurs camarades quand ils commettent des erreurs. Celui qui se moque d'un autre le remplace immédiatement devant (gage). Après la présentation de chaque groupe, les autres élèves applaudissent pour les remercier et encourager les autres (récompenses).

Consignes sur la dimension compétitive :

En ce qui concerne la dimension compétitive, les activités étaient les mêmes sauf que les consignes pouvaient un peu changer. Cette nuance se manifestait au moment des questions individuelles qui incitaient la participation des plus rapides. Voici par exemple des questions qui étaient posées et qui impliquaient la compétition :

- Quand on parle des fêtes de Noël, qu'est-ce qui vient en votre mémoire ?
- Qu'entendez-vous par Père Noël ?
- Quelle est la couleur du jour au jour de Noël ?
- Qui célèbrent le Noël ?
- Pourquoi les musulmans ne célèbrent pas le Noël ?
- Qui ont été emmenés à la plage parmi vous ? Qu'est-ce qui se passait là-bas ?
- Quelle star burundaise animait ce jour-là ?
- Etc.

Les réactions à ces différentes questions n'engageaient pas la participation massive de tous les apprenants. La raison est que tous n'étaient pas chrétiens et n'étaient pas allés à la plage. D'où il y avait ceux qui prenaient la parole les premiers alors que d'autres n'en disaient rien.

2. 2. 4. Application/Remédiation

La remédiation c'est la période de renforcement ou de rectification. Dans notre expérimentation, il a été l'occasion de revenir sur les erreurs commises par les élèves pendant les présentations. Nous y avons aussi développé des ressources basées sur l'emploi des temps et des modes dont le présent, l'imparfait et le passé simple qui sont les principaux temps utilisés dans la narration.

2. 3. Appréciations de l'expérimentation

Au cours de l'expérimentation, nous avons remarqué beaucoup de choses. Premièrement, au niveau des attitudes, les élèves ne se laissaient pas compte tenu de la nature de la leçon. Chacun d'eux se sentait à l'aise parce qu'il avait quelque chose à dire à propos de son vécu. Même si tous ces apprenants ne s'exprimaient pas aisément en prenant un temps à chercher les mots, ils avaient quand même l'intention de parler. De plus, il n'y avait pas d'élèves qui somnolaient pendant la leçon de crainte d'être négativement récompensés.

Cependant, il nous a été difficile d'animer la leçon dans 45min. Même si des gages étaient prévus, les récompenses marquées par des applaudissements conduisaient les apprenants à rire ou à applaudir longuement. De plus, pour certains, la recherche des termes prenait beaucoup de temps alors que nous ne pouvions pas arrêter l'intervenant pour éviter des ennuis ou de la peur chez les autres. En fin de compte, la formation des groupes homogènes n'a pas été facile en raison du long temps que ça allait prendre cette activité et de la méconnaissance du niveau des apprenants.

2.3.1. Dépouillement

Après avoir récupéré tous les questionnaires distribués aux enquêtés, nous avons procédé à l'étape de dépouillement des résultats obtenus.

Nous référant aux propos de Javeau (1972 : 261) qui nous fait savoir que « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses* ». Ainsi, nous avons procédé à la lecture très attentive de toutes les réponses fournies pour les sélectionner et les regrouper selon leur pertinence.

Toutefois, cette étape de dépouillement doit se focaliser sur les objectifs de l'étude et les hypothèses de notre travail.

En effet, cette étape a suivi une certaine procédure. Au niveau de l'enquête, les réponses des enquêtés ont été analysées suivant les thèmes. La méthode quantitative a été la plus sollicitée pour permettre de déboucher sur la généralisation basée sur la quantification des réponses des enquêtés.

Au niveau de l'analyse documentaire, nous avons considéré les éléments regroupés dans les thèmes. Cependant, que ce soit dans le manuel de l'ancien système (Grammaire du Français 4^e/3^e) ou du nouveau système (Guide de l'enseignant, français, 1^{re} année, Langues PF) les éléments à analyser étaient les mêmes pour permettre de passer à l'étude comparative quant à leur contenu et par rapport au développement de l'expression orale.

En dernier lieu, les résultats de l'expérimentation de l'approche développée dans le cadre de notre travail a suivi les étapes de la leçon comme d'habitude dès le choix du sujet à l'évaluation. Pendant la leçon proprement dite, nous avons expérimenté l'approche coopérative.

La leçon d'expérimentation a été déroulée dans l'une des 20 écoles qui ont fait objet de notre recherche. Nous avons déroulé cette leçon dans une seule classe parce que nous n'avons pas eu l'occasion de le faire dans d'autres classes comme prévu.

2.3.2. Difficultés rencontrées.

Comme difficultés, nous nous sommes d'abord heurté à la gestion du temps. Certains enseignants hésitaient de remplir nos questionnaires d'enquête dans les meilleurs délais faute de temps. Ensuite, d'autres avançaient qu'ils sont surchargés et ne voulaient même pas nous écouter.

Au final, lors de la récupération des questionnaires d'enquête, nous avons trouvé deux enseignants malades. Cela a provoqué la lenteur de nos activités car nous avons dû attendre qu'ils reviennent au travail. En ce qui de l'expérimentation, les autorités de l'école sur quoi se sont déroulées les activités, voient que cette activité perturberait l'avancement du programme.

2.3.3. Lecture des ouvrages

La lecture des ouvrages physiques et électroniques nous a permis de bien comprendre le sujet de ce travail. Ainsi, les théories et idées d'auteurs lus ont éclairé nos réflexions et ont surtout permis de bien délimiter le sujet de la recherche. Par cette occasion nous avons lu des ouvrages pédagogiques, didactiques, linguistiques, sportifs, psychologiques, etc.

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'enquête par questionnaire. Celui-ci a été distribué aux enseignants pour le compléter.

3.1. Résultats de l'enquête

Pour les présenter de façon claire, les résultats de l'enquête ont été d'abord classés en thèmes.

3.1. 1. Ressources à acquérir

Comme les ressources à acquérir qui constituent les connaissances scientifiques à enseigner et à apprendre à l'école, nous avons cherché à avoir connaissance de façon large de ce que renferme le programme scolaire dans le cycle post fondamental en général et en première année de la section Langues en particulier. L'objectif était de mettre en évidence la place de l'expression orale dans cette classe et à travers la question à laquelle les enquêtés étaient amenés à préciser les types de leçons récurrentes dans les manuels qu'ils utilisent en classe et qui sont en vigueur.

Tableau n°6 : Types de leçons récurrentes dans les manuels scolaires en vigueur

Quels types de leçons récurrentes dans les manuels que vous utilisez dans votre classe ?	Nombre	%
Grammaire	9	45%
Expression écrite	15	75%
Expression orale	15	75%
Compréhension écrite	9	45%
Compréhension orale	9	45%

En considérant les résultats de ce tableau, nous constatons que les leçons prévues en 1^{re} année Langues sont diversifiées. Ainsi, selon les réponses des enquêtés, les leçons d'expression orale et écrite sont les plus récurrentes avec un taux de représentativité de 75 % partout. Par rapport à ces chiffres, il y a lieu de conclure que l'acquisition des ressources à travers la compétence en

expression orale permettrait aux apprenants d'être mieux placés quant à la maîtrise du français vérifiable au niveau des connaissances acquises et de leur appropriation par les apprenants dans une situation de communication.

Le reste est de savoir si parmi les différents types de leçons proposés dans le manuel et susmentionnés sont aisément reçus par les apprenants avec l'enthousiasme.

Pour accéder aux informations y relatives, nous sommes passé par la question par rapport à laquelle les répondants étaient invités à préciser les leçons qui sont les mieux accueillies par les apprenants entre celles d'expression orale, écrite et de grammaire.

Tableau n°7: Types de leçons bien accueillies par les apprenants et la raison

Entre les leçons d'expression orale, écrite et de grammaire, lesquelles sont-elles bien accueillies par les apprenants dans votre classe ?	Nombre	%
Grammaire	13	65%
Expression écrite	8	40%
Expression orale	4	20%
Raisons avancées	Nombre	%
Les apprenants sont en pleine aisance pendant les séances d'expression orale	2	10%
Les apprenants sont timides suite à l'insuffisance d'outils linguistiques	4	20%
Les apprenants sont à l'aise pendant les leçons d'expression écrite en raison de leur autoévaluation avant la remise des produits	14	70%

En nous basant sur le tableau ci-haut, les résultats montrent que les leçons de grammaire sont les mieux accueillies avec un taux de 65%. Ceci s'expliquerait du fait que la plupart des apprenants sont avisés que leur enseignant se focalise rigoureusement sur la grammaire tant en enseignant qu'en évaluant. Et ceci fait toujours que les apprenants aient de la peur de l'expression. Or, selon Vigner (2004 :10), « *en fait, une classe de français, quelle que soit la nature des activités qui s'y accomplissent, est une classe de langue parce que les apprenants qui la fréquentent le font pour*

apprendre une langue ». Alors, à cause de la lourdeur des règles grammaticales qui s'imposent aux apprenants, ils paraissent peureux d'oser parler alors que la langue s'apprend en parlant.

Ainsi, les leçons d'expression écrite suivent comme 8 enquêtés, soit 40% l'affirment et 14 enquêtés, soit 70% précisent que les apprenants sont à l'aise pendant les leçons d'expression écrite car ils ont un temps suffisant d'évaluer leurs propres productions avant de les remettre aux enseignants ou de les exposer devant le groupe-classe.

En d'autres termes, les apprenants sont plus à l'aise ou plus forts à l'écrit qu'à l'oral parce qu'en écrivant ils trouvent du temps plus ou moins suffisant de s'autocorriger sur le brouillon avant la remise d'une copie propre. Donc, les idées sont corrigées aussitôt qu'elles ne soient perçues par quelqu'un d'autre. Or, l'expression écrite est parfois perçue comme une compétence passive, voilà ce que dit Tagliante (2005 : 44), «*qui n'a que très peu d'occasion de parler, pourra privilégier l'apprentissage de la compréhension écrite (compétence passive) aux dépens de la production orale (compétence active)* ». En revanche, l'expression orale permettrait aux apprenants de vaincre la peur et de pouvoir développer la spontanéité dans différentes situations de communication.

Dans le prolongement du thème en rapport avec les ressources à développer, nous avons voulu reconnaître la valeur ajoutée dans le nouveau programme par rapport au développement de l'expression orale. Ainsi, pour y arriver, nous avons posé la question aux enquêtés où ils étaient amenés à répondre par oui ou par non à la question de savoir si le programme scolaire prévu en 1^{re} année Langues garantit la montée des apprenants au niveau de l'expression orale et cela par rapport aux programmes antérieurs.

Tableau n°8 : Montée des apprenants en expression orale avec le nouveau programme

Si vous analysez bien le programme scolaire prévu dans votre classe, garantirait-il la montée des apprenants au niveau de l'expression orale par rapport aux programmes antérieurs? Justifiez votre réponse.	Nombre	%
Oui	12	60%
Non	7	35%
Neutre	1	5%
Total	20	100
Justification	Nombre	%
Il y a plusieurs séances réservées aux leçons d'expression libre et elles s'enseignent hebdomadairement	12	60%
Volume vaste des leçons de grammaire	7	35%
Les faiblesses de l'ancien système s'observent même dans le nouveau système	1	5%
Total	20	100%

Sur vingt enseignants enquêtés, 12 enquêtés (soit 60%) affirment qu'il y a de la progression des apprenants au niveau de l'expression orale. Les raisons avancées c'est qu'il y a des séances réservées aux leçons de l'expression orale et qu'elles s'enseignent au moins une fois par semaine. Cependant, 7 enquêtés (soit 35%) affirment que la grammaire est trop volumineuse par rapport aux leçons d'expression orale. Cela nous conduit à conclure que l'apprentissage d'une langue étrangère en général et du français en particulier doit se faire moyennant la maîtrise des outils linguistiques et leur utilisation en situation de communication.

3.1. 2. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

Avec les nouvelles tendances éducatives prônant l'éducation pour tous qui ont conduit à la gratuité scolaire au Burundi, les salles de classe se retrouvent aujourd'hui pleines d'apprenants dans certains cas. Cela devient un nouveau défi chez l'enseignant qui doit déjouer certaines situations graves liées aux effectifs élevés. C'est pour cette raison que nous avons voulu connaître les effectifs d'apprenants dans les classes enquêtées pour comprendre leur impact sur la réussite en français.

Tableau n°9 : Effectifs des apprenants en classes enquêtées

Combien d'apprenants avez-vous dans votre classe ?		
Effectifs minimes	Nombre d'écoles	%
De 1 à 20 apprenants	2	10%
Effectifs moyens	Nombre d'écoles	%
De 29 à 40 apprenants	4	20%
Effectifs élevés	Nombre d'écoles	%
De 50 à plus de 100 apprenants	14	70%
Total	20	100%

Les effectifs élevés se remarquent sur 14 établissements (soit 70%) qui s'élèvent de 50 à plus de 100 apprenants en classe. Ce pourcentage important peut traduire un travail exigeant de la part de l'enseignant confronté à la gestion disciplinaire.

De plus, il doit faire face à ces effectifs car il doit relever le niveau de réussite en français de ses apprenants. Par ailleurs, les effectifs élevés se concentrent surtout dans les classes de 1^{re} année Langues et les résultats montrent que c'est dans cette dernière où s'observent beaucoup d'échecs et les enseignants affirment qu'il est difficile de faire participer tous les apprenants en cas d'activités liées à l'expression orale.

Cependant, nous avons cherché à savoir comment ces enseignants se mobilisent stratégiquement, malgré les difficultés, pour mener les apprenants à la réussite. A travers cette question posée, nous voulions savoir s'ils ont recours à l'approche coopérative/collaborative pour faire réussir tous les apprenants lors de l'enseignement-apprentissage du français.

Tableau n°10 : Pédagogie coopérative en classe de français

Avez-vous recours à la pédagogie coopérative lors de l'enseignement-apprentissage du français ?	Nombre	%
Oui	19	95%
Non	1	5%
Neutre	0	0%
Total	20	100
Justifications	Nombre	%
Inciter les apprenants à interagir	19	95%
Perte du temps	1	5%
Rien	0	0%
Total	20	100%

Par rapport à ce tableau, le constat est que 19 enquêtés (soit 95%) affirment qu'ils procèdent à l'approche collaborative pour inciter l'interaction en classe. Si ces enseignants adoptent réellement la pédagogie coopérative/collaborative, nous pouvons déduire que les échecs n'auraient pas lieu dans les classes qu'ils tiennent. Elle est donc une stratégie pour faire face aux effectifs élevés et donc à potentielles passivités des apprenants, bien qu'une partie moins prépondérante (1 enquêté sur 20, soit 5%) a répondu défavorablement en précisant que pratiquer la pédagogie coopérative c'est tendre à perdre du temps.

Mais, cette approche demande à l'enseignant une part d'endurance ou de persévérance car il doit régulièrement contrôler les groupes en présence et vérifier que tous les membres de ces derniers sont actifs lors du développement de l'expression orale.

Dans le prolongement de la question précédente, nous avons posé une autre question pour savoir si les enquêtés partagent les mêmes points de vue avancés par certains enseignants qui disent que la pédagogie des (grands) groupes est une perte de temps.

Tableau n°11: Position des enquêtés par rapport à la pédagogie des grands groupes

Certains enseignants disent que la pédagogie des (grands) groupes est une perte de temps. Etes-vous du même avis? Justifiez votre position.	Nombre	%
Oui	9	45%
Non	7	35%
Neutralité	4	20%
Total	20	100
Justifications	Nombre	%
La gestion et le suivi sont pratiquement difficiles	9	45%
Les apprenants trouvent l'occasion de s'entraider mutuellement	7	35%
Le bruit et du désordre justifient la perte du temps	4	20%
Total	20	100%

En considérant ce tableau, nous constatons que 9 enquêtés (soit 45%) sont pour la pédagogie des (grands) groupes. Selon leurs justifications, les travaux en groupe permettent aux apprenants de trouver l'occasion de s'entraider mutuellement et de découvrir même ce qu'ils n'avaient pas compris de leur professeur. En revanche, 7 enquêtés (soit 35%) sont contre cette pédagogie des (grands) groupes. Ils se justifient en affirmant que sa mise en œuvre ne leur permet pas d'avancer car la gestion et le suivi sont pratiquement difficiles dans les classes pléthoriques. Donc, ils préfèrent adopter l'enseignement magistral et quelques apprenants (surtouts les plus actifs) sont directement impliqués dans l'enseignement-apprentissage interactif. Par conséquent, les apprenants passifs risquent d'être laissés à eux-mêmes.

C'est au moment où toute activité en classe devrait toujours viser la réussite de tous les apprenants et surtout dans la prise de parole en français. Au cas contraire, ce cas-ci n'est pas perçu communément et c'est normal. C'est donc le cas des 4 autres soit (20%) présentent une neutralité dans leurs réponses en donnant deux réponses qui s'opposent c.-à-d. qui disent à la fois, soit « oui » ou soit « non » se justifiant que la pédagogie en soi n'est pas une perte du temps, mais la perte du temps est provoquée de la masse d'apprenants et la pagaille ou le désordre dû à la difficulté de gestion.

Après avoir constaté qu'il est difficile de s'échapper de la pédagogie des grands groupes suite à l'effectif élevé des apprenants actuellement se présentant en classe, nous avons curieusement voulu nous renseigner sur les formes d'activités langagières que proposent les enseignants aux apprenants mis en groupes pour développer leur compétence orale en français.

Alors notre intention était de nous faire savoir les activités qui sont stimulées et simulées au sein des apprenants pour augmenter leur expression orale en français. Nous avons par conséquent constaté que les activités à réaliser au sein des groupes sont multiples comme vous le verrez dans le tableau suivant :

Tableau n°12 : Activités langagières des apprenants au sein des groupes.

Quelles sont les formes d'activités langagières que vous proposez aux apprenants mis en groupes pour développer l'expression orale en français ?	Nombre	%
Dissertation	7	35%
Jeux de rôle	5	25%
Sujet à débattre	3	15%
Leçons de vocabulaire	2	10%
Récitations de poèmes et toute autre sorte de poésie	1	5%
Exposée et la stimulation des dialogues	1	5%
Ecouter et rapporter l'information en français	1	5%
Total	20	100%

Sur cette autre question nous avons eu sept enseignants enquêtés sur vingt (soit 35%) qui mettent l'accent sur la rédaction et la dissertation comme l'une des stratégies les plus efficaces pour augmenter le niveau d'expression et compréhension orale même écrite. Trente-cinq pourcent (35%) n'est pas un petit nombre. Alors nous savons qu'il y a plusieurs moyens d'apprentissage soit par écoute, par l'expérience personnelle, par observation, par écrit et / ou par le toucher.

C'est par écrit sur quoi la rédaction doit se baser, dans ce cas, pour que l'élève puisse augmenter son niveau de compréhension et d'expression orale car il sera à mesure de distinguer lui-même les différents types de graphie ou de l'orthographe à cause de l'attention faite alors qu'il rédige sa dissertation. De l'autre côté nous pouvons voir 5 autres enseignants enquêtés soit (25%) ont mis l'accent sur les jeux de rôle comme le dialogue qui est un autre moyen booster de l'expression orale.

Les exercices de pratique de langue sont multiples mais celui de jeu de rôle est beaucoup enrichissant et très intéressant aux apprenants d'une langue autre que leur langue maternelle.

Elle permet l'ouverture d'esprit de dialogue, l'esprit d'échange de connaissance et d'expérience, elle évite toute sorte de timidité qui est l'un des ennemis majeurs de la parole.

Donc, l'élève habitué à ce genre d'exercice se distingue des autres aux différents points de vue en termes d'apprentissage d'une langue étrangère et surtout sur le plan langagier.

On ne peut pas se limiter seulement sur ces cas ci-haut cités, mais encore mieux sur le débat qui nous est expliqué par les 3 autres enseignants (soit 15%) disant que c'est une stratégie de concrétiser les leçons de vocabulaires car les apprenants trouvent l'occasion d'en utiliser selon leurs contextes spécifiquement respectés. Alors, les sujets à débattre sont plus pertinents dans une classe pour inciter les apprenants à parler. Les leçons de vocabulaire renforcent absolument les outils à utiliser dans la communication et si elles sont enseignées avec les techniques de débat produiront un grand résultat de la compréhension et expression orale.

Le débat est un échange entre deux ou plusieurs individus réalisé avec le but de vouloir convaincre, justifier sa position pour gagner son point de vue. L'apprenant doit préalablement s'y et le préparer, écrire sur son papier les mots clés, organiser ses idées d'une manière cohérente et montrer les

pistes d'orientation de ses idées collectées et puis l'élève prendra le temps de montrer sa position car la réussite du débat n'est pas le hasard, le débat se prépare.

Alors, les vocabulaires utilisés dans la pratique d'une langue seront beaucoup plus compris et siégés dans la mémoire de l'élève. Il ne faut pas oublier qu'il y a des débats difficiles à gagner si on n'a pas eu le temps suffisant de se documenter d'ici et là ; soit faire la lecture, chercher des gens experts du domaine sur quoi repose le débat en soi.

Les autres à dire quelque chose sur la même question étaient 2 enquêtés sur vingt (soit 10%) ont dit que ce sont des leçons de vocabulaires qui peuvent augmenter le niveau de compréhension et expression orale du fait qu'ils en ont besoin pour désigner quelque chose, donc appeler chaque chose par son nom, connaître la graphie ou l'orthographe des mots soit homophones, homonymes ou homographes et aller tout droit à l'idée et au concept qui convient. Par exemple l'accord des adjectifs de couleur : des foulards *marron*. L'élève aura tendance de mettre l'accord sur l'adjectif pour enfin dire des foulards **marrons*. Or, les adjectifs de couleurs s'accordent normalement en genre et en nombre sauf celui qui est naturellement connu et employé comme nom qui ne prend aucun accord. C'est ce qu'estiment Grossmann & al. (2005 : 72),

Les activités d'apprentissage lexical usitées dans ce contexte éducatif (enseignement du lexique verbal) sont fondées essentiellement sur la recherche de définition d'items lexicaux isolés et leur réemploi dans des phrases proposées par les apprenants, le jugement Bon/Faux tenant lieu de repère pour les apprenants.[...] le texte de la leçon est accompagnée de séquences explicatives intitulées : « je découvre » sur le vocabulaire, avec des définitions et des explications lexicales, notamment de verbes bien que ceux-ci soient en nette minorité par rapport aux noms, adverbes et adjectifs.

C'est pour cette raison qu'ils donnent au sein de la classe des exercices de textes à trous, de chasse de l'intrusion, de liaison, etc. nous pouvons un tout petit peu dire que ce sont des leçons de vocabulaires qui font que l'apprenant soit familier avec l'orthographe des mots français et pour ce faire l'élève vigilant sera toujours capable de s'exprimer en deux types d'expression : l'oral et l'écrit.

Mais cet enseignement peut présenter une limite de blocage comme disent toujours Grossmann & al. (2005 : 107),

Bien que le lexique soit une composante essentielle pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il apparaît que son traitement n'a qu'assez rarement fait l'objet d'une réflexion didactique approfondie. Même si les méthodes ont varié, la conception de base n'a guère évolué, la conception dominante restant celle d'un savoir déclaratif à mémoriser.

On peut aussi voir un autre cas d'enseignants qui mettent l'accent sur la récitation des poèmes assimilés. Alors sur vingt enseignants enquêtés, un seul enseignant (soit 5%) s'est distingué en disant qu'il donne lui-même des exercices aux apprenants de récitation de poèmes comme stratégie de bien mémoriser l'orthographe des mots et les petites phrases-là dont se compose un poème et laisser les apprenants s'exprimer à travers cette stratégie.

La récitation des poèmes n'est pas à négliger. Elle représente la plus-value qui est le fait que les apprenants se familiarisent avec l'orthographe et la prononciation et elle éveille l'esprit de mémorisation de l'apprenant.

A part d'avoir la plus-value, certains apprenants ne l'aiment pas, selon cet enseignant, il nous a dit que les apprenants qui n'aiment pas la récitation des poèmes vont manifester des faiblesses même dans d'autres cours qui nécessitent la mémorisation au grand degré.

Or, curieusement tous les cours nécessitent la mémorisation mais à degrés différents. Un autre cas trouvé c'est celui d'un autre enseignant enquêté (soit 5%) qui a affirmé qu'il faut donner des exposés et stimuler les dialogues aux apprenants comme un autre moyen déclencheur du verbal de l'élève. La situation classe est toujours capricieuse, on peut penser qu'avoir les apprenants qui sont absolument calmes est très avantageux pourtant ce n'est pas le cas.

Mais encore, c'est plus difficile d'avoir une classe qui est turbulente parce que le désordre handicape l'avancement des activités prévues. Les apprenants s'énervent des français du professeur qui parle seul c'est pour cette raison que le professeur doit stimuler un dialogue constructif au sein des groupes formés en classe comme remède à la population nombreuse. Sur cette question, plusieurs points de vue ont été donnés.

Par conséquent, un autre enseignant parmi les vingt enquêtés (soit 5%) a dit qu'il incite les apprenants de faire le rapportage de l'information écoutée à la radio et ce rapportage se fait pendant quelques séances des leçons d'expressions libres.

Les stratégies d'enseigner une langue étrangère sont nombreuses il s'agit simplement que le professeur crée son style selon les moyens dont dispose soit lui-même et/ou son école et selon son estime envers ses apprenants car le professeur devant les apprenants est l'éducateur. La classe deviendra ce qu'il désire se basant sur son courage et sa vision : si le professeur a besoin que ses apprenants parlent le français avec un tel accent, sans doute la classe y arrivera. C'est pour cette raison qu'il fera tout son possible pour emmener les apprenants en France par exemple sans se déplacer.

Et réellement l'immersion linguistique est la celle facteur qui permet à l'apprenant de toute langue à avoir l'accent de la langue cible et il en est de même pour le français. Il est difficile de déplacer toute la classe pour aller soit au Canada ou en Belgique,...mais nous pouvons sans jamais quitter notre territoire, nous déplacer mentalement si nous adoptons l'habitude d'écouter des informations des pays dont le français est une langue maternelle.

Ce n'est pas seulement les informations des radios ou des radios télévisées mais aussi il est mieux de regarder des films en français et participer aux entretiens tenus en français et surtout par les gens dont le français est leur langue maternelle, comme le fait cet enseignant pour habituer sa classe au vrai accent français et/ou francophone.

C'est ce que nous pourrions appeler « immersion à distance linguistique ». Les enseignants conservent beaucoup de stratégies qui, par volonté ou pas, sont authentiquement utiles pour l'acquisition du savoir.

En dépit de ces stratégies stimulées par les enseignants au sein des groupes respectifs, nous avons voulu savoir s'il y a d'autres stratégies jugées nécessaires et utiles en l'enseignement du français langue étrangère en général et la CEO en particulier toujours incitant les apprenants à travailler en groupe. Pour nous rendre compte de ce qu'ils font réellement comme autres stratégies adoptées nous avons passé à la connaissance d'autres stratégies et activités adoptées lors de l'enseignement de l'oral si ce n'est par le biais de la pédagogie des (grands) groupes?

Tableau n°13 : D'autres activités à envisager dans le cadre de la PGG

Quelles d'autres stratégies et activités adoptez-vous lors de l'enseignement de l'oral quand vous ne suivez pas la pédagogie des (grands) groupes?	Nombre	%
Romans à lire	7	35%
Composition et récitation des poèmes	4	20%
Rapportage des informations de la radio	2	10%
Neutralité	3	15%
Thèmes ou sujets à développer	2	10%
Questionnement oral	2	10%

La question était très pertinente car elle défie les enseignants qui se ferment sur le manuel seulement.

Heureusement, sept enseignants (soit 35%) ont eu quoi dire là-dessus et y ont répondu en disant qu'ils donnent aux apprenants des romans à lire pour présenter des exposés en classe d'une manière individuelle. Normalement la lecture d'un roman se fait en dehors de la classe et elle est souvent riche si elle se fait d'une manière individuelle.

Alors, les apprenants lisent étant individuels et en classe ils viennent pour mettre ensemble le travail individuel pour le présenter après avoir été collectivement corrigé par le groupe de travail. Ainsi, suivent l'enseignant et les autres groupes le résumé du groupe cible.

Une autre idée (réponse) nous a été donnée par quatre enseignants (soit 20%) exposent qu'ils donnent des poèmes aux apprenants à réciter, ou demandent aux apprenants de composer et de réciter des poèmes de leur propre production et cela augmentera et le niveau d'expression orale et l'expression écrite. Il est difficile de trouver aux groupes un travail de mémorisation comme tel.

En effet le travail de mémorisation se fait individuellement mais pas collectivement sauf s'il s'agit de la composition qui peut généralement nécessiter des idées d'ici et là pour enrichir son poème.

C'est pour cette raison que les deux autres enseignants soit (10%) ont dit qu'ils donnent des devoirs à domicile se rapportant au rapportage des informations de la radio ou de la télévision présentés sous forme d'un résumé.

Et puis ils subdivisent les apprenants en petits groupes de travail pour faciliter la tâche de travail et d'évaluation mais aussi pour accorder la chance à tout le monde de s'exprimer. Ici, on revient à l'« immersion à distance linguistique » qui serait exemplairement et actuellement un phénomène linguistique qui d'une part peut majoritairement accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère en général et d'une autre part peut particulièrement créer un esprit de fainéantise surtout à la lecture des livres comme autre moyen d'acquisition du savoir (savoir linguistique). C'est difficile d'en trouver une réponse similaire. Par conséquent, les trois autres enseignants (soit 15%) n'ont pas pu s'exprimer, ainsi restent-ils professionnellement confidents avec leur métier peut-être c'est pour la raison privée dont nous ignorons.

Dans la communication aucun geste n'est pour rien. Le silence qu'ils ont gardé pourrait exprimer que c'est difficile de trouver d'autres activités outre les activités en groupes de travail respectifs.

Soit, les travaux en groupes justifient aujourd'hui la nouvelle réforme due à l'instauration de l'enseignement fondamental qui est introduit avec ses nouvelles approches portant le changement considérable des aspects négatifs (faiblesses) de l'enseignement de l'ancien système éducatif au Burundi.

Ils n'ont rien contribué du fait qu'il leur a manqué de réponses à cette question car elle a des traits un peu relatifs à la précédente question ; en passant c'est difficile de les distinguer bien qu'elles ne sont pas tout à fait semblables. Alors, deux enseignants (soit 10%) suggèrent qu'ils utilisent la méthode de questionnements de manière orale afin que les apprenants puissent donner leur avis là-dessus.

Ce genre d'exercice n'a aucun lien logique avec les activités en groupe du fait qu'une réponse collective à ce genre de question n'est pas praticable. Nous voyons qu'il (l'exercice) serait mieux pratiqué d'une manière individuelle et sûrement si ce n'est par la mauvaise compréhension de la question. La question présente d'une autre neutralité. C'est de deux autres enseignants (soit 10%)

s'expriment d'une manière neutre, qu'ils ne se soucient de cette pédagogie que pendant les séances obligatoires de la pédagogie d'intégration (P.I.).

Donc, ils voient que c'est pendant ces séances de la S.I. que tout enseignant peut sans doute se focaliser sur le nombre d'apprenants dans sa classe et ne pas s'écarter des pratiques obligatoires de la pédagogie des grands groupes (PGG). Comme l'indique Irankunda (2020 :17), « *le grand groupe s'il est bien géré offre un climat de travail approprié à tous les apprenants en général, et en particulier à ceux qui étaient les moins en confiance au départ, car il permet de gérer au mieux leur anxiété* ». Nous vous signalons que la période dédiée à la situation d'intégration est une période de la fin du palier et cette période n'est pas dédiée au renforcement et à la mobilisation de la CEO mais au renforcement et à la mobilisation d'autres ressources ce qui veut dire que la compréhension et l'expression orale occupent une petite place au cours de cette période.

Les stratégies sont plus nombreuses, mais nous comptons toujours aux actes déclencheurs de parole au sein d'une classe de langue. Pour cela, un enseignant (soit 5%) a donné son avis qu'il regroupe les apprenants pour leur donner des thèmes ou des sujets à développer et à y débattre, toujours c'est dans le cadre d'améliorer l'expression tant orale qu'écrite.

Cette autre stratégie n'est pas absolument faisable ; elle peut se faire individuellement comme elle peut se faire en groupe. En revanche, le travail individuel présente toujours d'innombrables imperfections.

C'est pourquoi après avoir recommandé aux apprenants de développer les thèmes ou les sujets de façon individuelle, l'enseignant facilitateur et éducateur doit regrouper les apprenants dans des petits groupes pour rendre riches les travaux avec des idées des autres apprenants de différent niveau. Alors, un seul enseignant (soit 5%) a montré qu'il présente ses apprenants devant un document soit sonore soit audiovisualisé afin de faire des exposés sous forme des petits résumés présentés individuellement.

Cette autre méthode n'est pas facile comme vous l'entendez elle présente ses faiblesses liées à l'équipement matériel adapté à ce genre de technique, à l'encadrement et la gestion de classe ; les apprenants doivent rester sages pour ne pas produire du bruit, ennemi de la communication. Aussi le professeur a besoin de savoir identifier les lacunes des apprenants pour leur chercher un document spécifiquement pertinent. Il est toujours difficile de subdiviser les apprenants en petits

groupes du fait qu'il est encore difficile de trouver les outils proportionnels au nombre de groupes classe.

C'est par la même occasion que nous avons voulu savoir ce qui pourrait être le cas avec une autre perspective pédagogique si elle était stimulée par l'enseignant au sein de sa classe et surtout avec l'intention de booster la compétence orale de français en classe de FLE. Nous avons voulu savoir s'ils sont d'accord avec des enseignants qui aspirent à l'esprit de compétitivité chez les apprenants. Les enseignants enquêtés devraient y répondre par « oui » ou par « non » et donner leur position en se justifiant.

Tableau n°14: Aspiration à l'esprit de compétitivité chez les apprenants

Etes-vous d'accord avec des enseignants qui aspirent à l'esprit de compétitivité chez les apprenants ? Pourquoi ?	Nombre	%
Oui	20	100%
Non	0	0%
Neutralité	0	0%
Justification	Nombre	0%
Fournir d'efforts personnels pour mieux se classer, se concurrencer et avoir un esprit d'innovation et réussite méritée pour être utile et éligible au marché du travail	20	100%
Non	0	00%
Neutralité	0	00%
Total	20	100%

Sur cette question, tous les enseignants enquêtés (20/20, soit 100%) y ont répondu « oui ». La raison en est que les apprenants sont bien incités à fournir des efforts personnels en guise de mieux se classer.

La compétitivité donc, permet aux apprenants en général de se concurrencer et en particulier à un seul élève de faire des recherches étant tout seul et avoir un esprit d'innovation pour mieux se classer et être mieux utile à la société.

Elle présente un avantage sur deux côtés ; à l'élève et à l'enseignant qui fait réussir les apprenants qui le méritent, intelligents, meilleurs et compétitifs dont on a besoin aujourd'hui au monde professionnel. Après avoir constaté que la dimension compétitive est une perspective qui est pédagogiquement enviée par tous les enseignants enquêtés, il est encore question de savoir le moment opportun pour cette perspective. Alors nous avons jugé bon de nous assurer : s'ils sont pour la dimension compétitive entre les apprenants, et à quels moments propices pour sa pratique. Après avoir répondu à cette question tout enseignant enquêté était invité à montrer sa position tout en disant pourquoi dire ce qu'il a dit.

Tableau n°15 : Moments propices pour la compétitivité

Si vous êtes pour la dimension compétitive entre les apprenants, à quels moments propices peut-on l'envisager?	Nombre	%
Leçons obligatoires	8	40%
Pendant les heures supplémentaires	6	30%
Pendant ou après les heures obligatoires	6	30%
Total	20	100%
justification	Nombre	%
Les apprenants sont tous ensemble obligés d'être présents en classe. Les apprenants risquent de marquer une absence remarquable pendant les heures supplémentaires	8	40%
Il est difficile de gérer le temps pendant les leçons obligatoires	6	30%
On doit à tout moment inciter et motiver les apprenants à travailler assidûment	6	30%
Total	20	100%

Tout le monde a suggéré qu'il faut de la dimension compétitive, mais la question est de savoir quel moment et comment le faire.

C'est le cas de huit de nos enseignants enquêtés, (soit 40%), ont dit que la dimension compétitive est envisagée pendant les leçons obligatoires à cause de trois raisons : la première raison c'est que les apprenants sont tous obligés d'être présents en classe pour suivre les cours. La deuxième raison, c'est que les heures supplémentaires risquent d'avoir le minimum d'apprenants, donc la plupart d'eux peuvent marquer une absence remarquable, et enfin de compte la compétitivité doit commencer pendant les heures obligatoires pour continuer même en dehors de ces heures. Par contre, les six de nos enseignants enquêtés (soit 30%) spéculant sur le programme préétabli, ont dit qu'il faut la pratique compétitive pendant les heures supplémentaires. La raison qu'ils ont avancée en est que, les leçons obligatoires présentent une durée limitée. Donc, il est difficile de faire parler tous les apprenants pendant les séances obligatoires. Mais, les heures supplémentaires réservent mieux du temps d'expression libre en français. Sinon, on pourrait risquer de ne pas terminer le programme mis vigueur. Le vice-versa s'est imposé dans les points de vue de différents autres enseignants.

C'est cas de six enseignants (soit 30%) ont dit que cette pratique compétitive peut se faire pendant et après les séances obligatoires de classe. La raison en est que l'enseignant doit à tout moment et à tout prix motiver et inciter les apprenants à travailler assidûment. Puisque pendant les heures obligatoires, on détecte les apprenants qui se distinguent et ceux qui ne se distinguent pas. Ainsi, pendant les heures supplémentaires, l'enseignant renforce-t-il les capacités et les habiletés des apprenants.

Le but de cette dimension compétitive est de faire les apprenants travailler et travailler dur. Donc, la compétitivité pendant les heures obligatoires des cours prépare la compétitivité des heures supplémentaires. Avec la dimension compétitive, l'apprenant doit prendre conscience qu'il faut de l'assiduité pendant l'enseignement-apprentissage pour se remarquer des autres apprenants et surtout avoir une fluidité dans ses compétences langagières plus particulièrement sur le plan compréhension et expression orale en FLE.

C'est à partir de là d'où il est question de se rendre compte des ordres qui régissent la classe : donc, des gages infligés (petites punitions) aux apprenants qui, à tort ou raison, ne peuvent oser parler en classe pour développer leur compétence de l'expression et de la compréhension orale. Il s'agissait de répondre « oui » ou « non » et il était question de choix multiples dont il faut choisir

le type de gage attribué à l'élève coupable de moindre erreur au niveau de la CEO s'il y a lieu et de justifier sa position, dire le pourquoi du choix.

Tableau n°16: Gages constructifs infligés à l'élève pour provoquer son expression.

Préconisez-vous des gages (petites punitions) aux élèves qui, à tort ou raison, ne peuvent oser parler en classe pour développer leur compétence orale ?	Nombre	%
La lecture des livrets français pour présenter sous forme d'un résumé	6	30%
Enlèvement des points	5	25%
Se mettre debout pour suivre attentivement	3	15%
conseils seulement	3	15%
Toutes les punitions sont souvent possibles en classe	2	10%
Corvées et les thèmes à développer dont les ressources sont trouvés d'un centre proposé par l'enseignant.	1	5%
Total	20	100%

Six enseignants disent qu'ils infligent des punitions aux apprenants de lecture d'un livret de français pour présenter le résumé à toute la classe.

Nous ne pouvons pas dire qu'infliger à l'élève la punition de lecture d'un petit livret de français pour améliorer ses compétences langagières orales ou écrites que c'est une punition qui pourrait l'empêcher de continuer ses études ou bien qui lui cause de maladie pour s'absenter en classe. En revanche, les apprenants le considèrent comme une lourde punition indigne à leur personnalité.

Nous pouvons vous signaler que ce genre de pénitences est plus constructif et elles sèment une semence inoubliable et compétente au sein du mental d'un apprenant : elle diminue la distraction des apprenants en classe, elle augmente l'amélioration du courage en l'enseignant-apprentissage du FLE en général et la compétence de la compréhension et expression orale en FLE et l'esprit de lecture.

Pour la position, nous pouvons voir cinq enseignants (soit 25%) qui exposent qu'ils leur enlèvent des points comme punition de tout élève qui, à tort ou raison, ne peut oser parler en classe pour développer sa compétence de l'expression orale. En général, toute institution se caractérise de plusieurs faits dont les droits, les devoirs, les normes et les règles qui gardent le bien-être du personnel et de la vie d'ensemble de la société.

Il en est de même que l'établissement scolaire ; les apprenants sont, à tout égard, gardés par le règlement d'ordre intérieur (règlement scolaire) qui parle qu'il faut infliger de telle punition à tel élève qui affiche tel comportement. Par exemple l'élève qui est en retard de 5 à 15 minutes est permis de continuer les leçons de la journée à condition qu'il perde trois points en éducation (conduite).

L'enseignant ou bien l'encadreur n'est pas permis de retrancher ces points dans n'importe quel cours. Malheureusement ce genre de punition malgré cet allègement, les apprenants se troublent de la perte accidentellement des points. Donc, ce genre de punition se montre faible sur deux côtés : la perte de place de l'élève sur le palmarès des notes du palier et de l'année scolaire et le désintéressement au cours qu'affichera l'élève après avoir su qu'il vient de perdre les points et sa place.

Alors, maintenant il est question de savoir un autre moyen de punir l'enfant sans jamais lui faire perdre la tête, sans le troubler ni lui montrer le sens de traumatisme pour qu'il puisse rester cool et comblé malgré la punition. Il est bel et bien digne de se montrer innovant vis-à-vis des punitions très petites généralement et ou pédagogiquement appelées « gages » qui sont des punitions constructives.

Avec ces punitions on ne perd rien du tout sauf que l'on gagne l'âme de l'enfant, son esprit et la compétence créée d'une manière inconnue et/ou indirecte. On peut imaginer s'il y a d'autres moyens de punir avec douceur et tendresse. Nos enquêtés vont nous montrer leur faisabilité.

C'est la part de trois enseignants (soit 15%) qui ont précisé qu'ils donnent d'autres punitions comme se mettre debout pendant quelques minutes alors que les autres sont assis ou bien les intimider qu'on va prendre en considération le travail d'expression qu'ils vont produire individuellement.

En classe en tant qu'enseignant, toute sorte de punition est possible si l'élève se montre turbulent ou il ne veut pas suivre. En effet, il est plus utile et avantageux si chaque punition créera d'abord une bonne atmosphère entre l'élève et le professeur et puis il faut veiller à ce que la punition ne produise pas de distraction/destruction mais la construction. Le professeur a besoin de la réussite et du développement de tout élève (qu'il entre ignorant pour sortir intelligent). Se mettre debout est la « punition à perte » parmi les autres « punitions à pertes ».

Donc, rien du tout que l'élève ni l'enseignant gagneront du fait que l'enfant passe toute la séance ou quelques minutes étant debout alors que ses camarades sont assis. Il en est de même que la punition de mettre/laisser l'élève dehors de la classe alors qu'en classe les leçons continuent ou bien le renvoyer à la maison pour amener son parent pendant les séances du cours alors que le parent n'est pas une chose d'urgence que les leçons qu'il va perdre.

Plutôt, l'enseignant pourrait le punir autrement par exemple de passer toute la séance de quarante-cinq minutes en répondant à toutes les questions d'une manière orale à une voix intelligible mais étant assis convenablement comme les autres apprenants. Nous avons encore deux autres enseignants (soit 10%) qui ont dit qu'à peur d'abandon scolaire, d'absence remarquable et l'insuffisance du temps pour les gages de lecture des livres etc. le professeur préconise les conseils.

Aujourd'hui partout dans tout le pays les apprenants abandonnent l'école sans peur de leur avenir, la raison quelque fois c'est le désintéressement à scolarisation, la démotivation, le groupe d'amis ou bien le manque de moyens mêlés aux rumeurs (résonnant) sur la nouvelle réforme éducative. Cela explique la diminution subite du nombre d'apprenants que les établissements reçoivent au début de la rentrée scolaire. Un petit nombre d'apprenants abandonnent l'école à cause de la punition des enseignants, mais cela n'est pas à nier catégoriquement parce que l'élève est considéré comme l'ignorant en termes de comportement, il a toujours besoin d'un bon éducateur qui lui servira d'un exemple, qui l'aime et qui l'enseigne avec soins.

Alors, le fait de lui fournir des conseils plutôt que les punitions c'est bon mais il ne faut pas oublier qu'il a besoin non pas des punitions comme telles mais des « gages » : petites punitions constructives, pas destructives car l'enseignant, il est devant lui pour ne pas seulement l'enseigner mais aussi le façonner, tailler ses pensées, et construire ce dont il a besoin pour arriver à son objectif préalablement / anticipativement déterminé.

De l'autre côté nous pouvons voir un seul enseignant (soit 5%) qui a dit qu'il exige des corvées des travaux physiques aux apprenants se montrant désintéressés pendant les séances de cours (le français) et leur donne des thèmes à développer sous forme de la dissertation et il leur propose un centre de lecture pour s'y rendre afin de partager à toute la classe les résultats apportés du centre. Envoyer l'élève au centre de recherche pour développer le thème que le professeur lui a donné c'est un peu difficile mais ce qui est sûr c'est que le cerveau d'un apprenant n'est fonctionnel que si l'enseignant et son style d'enseigner sont motivants. Les bons enseignants qui se remarquent de leur style et comportement et technicité sont à jamais inoubliables.

Ce sont des enseignants qui, coûte que coûte, cherchent l'avenir des apprenants en transformant la stupidité en sagacité : les enseignants bons bergers qui ne boivent de l'eau le premier mais qui laissent le troupeau boire avant pour boire le dernier, les enseignants qui montrent donc aux apprenants la source du savoir. Ces enseignants ne mettent pas en avant les punitions mais ils créent des stratégies de transformation ; la punition en gage. Ils sont peu trouvés mais ils servent bien la patrie dans leur domaine, ils punissent moins, ils orientent plus. Ils veulent que les apprenants deviennent des hommes et de femmes de la nation pour demain et le lendemain après leur disparition.

Nous voulions vous défier un tout petit peu de prendre la période de punition et puis vous la laissez tomber. Après, prenez une autre période de gages seulement et puis vous allez vous rendre compte de la différence au niveau intellectuel entre l'élève puni et celui à qui vous aurez attribué, au lieu des punitions relativement reconnues par l'établissement ou bien le gouvernement, les gages comme petites ou presque punitions mais constructives.

Il en est de même pour la compréhension et expression orale, l'élève du FLE a besoin d'activités variantes qui renforceraient son habileté et sa compétence linguistique et qui se font dans des situations variées selon le besoin pour arriver au résultat escompté. Alors voyons un autre enseignant (soit 5%) a dit que toutes les punitions sont souvent possibles dans sa classe. Réellement l'élève ne peut pas trouver pour lui-même la punition qu'il mérite ou bien un gage qu'il mérite vis-à-vis de l'ampleur de la faute qu'il a commise.

En revanche le professeur le peut absolument. Malgré son autorité sur toute la classe, il a toujours besoin de savoir identifier le plus pertinent des gages qu'il faut attribuer à son élève se montrant

distrain pendant l'enseignement-apprentissage. Alors, il cherche le seul qui est constructif pour augmenter le niveau intellectuel de son élève au lieu de s'irriter et donner des punitions physiques pour nuire à son compte quelques fois. Les autres questions remplissant le questionnaire d'enquête fourni à nos enquêtés, ce sont des questions qui nous mettent en évidence comment sont évalués les apprenants dans des classes de FLE.

3. 1. 3. Evaluation des apprenants en français

Ce point est très pertinent, le point qui nous parle comment évaluer. La plupart d'enseignants de FLE savent bien enseigner le français, ils peuvent même passer une journée, deux journées et plus étant debout tout en enseignant toutes les règles de grammaire française avec un bon français mais alors une fois arrivés au point de l'évaluation, ils manifestent une grande lacune. Enseigner et évaluer ce sont les deux compétences qui, d'une part sont opposées, et d'autre part sont complémentaires. Savoir évaluer est une compétence spéciale basée sur la compétence de savoir lire ce que cache l'apprenant quelque fois en se faisant semblant.

Il faut savoir que l'évaluation renferme des outils sur quoi porte son jugement porté par le professeur pour élaborer la grille et la pondération dont nous montre Tagliante (2005 :87), « *il (le classement des outils classiques) permet de prendre en compte les catégories définies par Benjamin Bloom dans sa taxonomie (mémorisation, compréhension, application, analyse, esprit de critique) et celles proposées par De Landsheere (maîtrise, transfert, expression)*. Sur ce point nous allons voir plusieurs points y relatifs tout en commençant par la question liée à l'analyse ou à l'évaluation plus ou moins des manuels de français enseigné au premier post-fondamental de la section Langues. Il s'agit de savoir la valeur ajoutée à la compétence de l'expression orale des apprenants après avoir augmenté les séances du cours de français toujours dans une perspective d'évaluation.

Tableau n°17 : Valeur ajoutée des séances d'expression libre en expression orale

Les séances du cours de français ont été augmentées dans les classes de la section Langues depuis l'instauration du système post fondamental, quelle en est la valeur ajoutée par rapport à la compétence orale des apprenants de votre classe?	Nombres	%
Les séances d'expressions libres font que l'apprenant puisse s'exprimer aisément d'une manière orale et écrite	15	75%
Les séances d'expression libre restent minimales par rapport aux besoins des apprenants	4	20%
Aucune valeur ajoutée ne peut s'observer par rapport à l'expression orale et écrite.	1	5%
Total	20	100%

Selon le tableau ci-haut, quinze enseignants (soit 75%) ont dit qu'ils remarquent la valeur ajoutée, car les séances d'expressions libres font que les apprenants puissent s'exprimer aisément en français, ils perdent de la timidité et augmentent les vocabulaires et cette aptitude d'expression orale.

Nous pouvons dire que réellement les manuels scolaires sont aujourd'hui élaborés d'une façon claire et ils montrent clairement les séances prévues et dédiées à l'expression libre et ces séances sont nombreuses et elles reviennent à chaque fois après avoir fait la lecture et l'exploitation du texte. Mais elles sont encore insuffisantes comme vous le verrez à la page 30 dans le tableau de grille d'analyse où nous avons pu prendre le temps de mener une étude comparative de deux manuels, soit celui de l'ancien système et celui du système éducatif en vigueur, jusqu'à l'ère actuelle.

Nous nous sommes rendu compte qu'il faut améliorer le programme d'enseignement au point intimement faisant objet de notre mémoire. Ce qui est malheureusement plus sûr c'est que malgré la prévision de ces séances des expressions libres, la plupart d'enseignants officieusement ils les sautent disant qu'elles leur font perdre le temps alors qu'ils veulent aller au rythme du palier pour se préparer aux examens réseaux et à cause de ces séances le programme n'avance pas et les apprenants se sentent énervés pendant ces séances et le remède est de les mettre de côté pour y revenir une fois trouver le temps suffisant. Ils s'intéressent donc au programme mais non pas au besoin de l'apprenant.

Nous vous signalons que certaines leçons sont apprises comme si on prenait les médicaments amers et il ne faut pas attendre l'apprenant s'y intéresser sinon quelques leçons ne pourraient jamais s'enseigner si le professeur ne se montre sévère et rigoureux en classe. Le cas opposé est celui des quatre enseignants (soit 20%) qui ont affirmé qu'en dépit de cette augmentation de ces séances du cours de français, les séances dédiées aux expressions libres restent minimales/insignifiantes car on ne voit partout dans le programme que des leçons de grammaires à un volume considérable.

Nous pouvons dire qu'avoir un programme plein des leçons de la grammaire française n'est pas important, mais avoir des stratégies adéquates importe davantage. Il est mieux d'enseigner la grammaire française comme une des leçons importantes et nécessaires d'apprendre dans une langue étrangère. Mais aussi il est encore très mieux de se focaliser sur la plus-value dont on a toujours besoin dans nos classes de Langues qui est le parler.

Normalement si quelqu'un fait la section Langues, tout le monde attend de lui un homme doué des compétences langagières, il n'est plus question de douter de lui s'il connaît ou il ne connaît pas la langue dont il est question car tout le monde qui l'a vu fréquenter la section lui attribue cette qualité d'être capable d'enseigner la langue, et pourquoi pas la parler plus mieux que les autres(ceux qui n'ont pas fréquenté la section des Langues). Allons voir un autre regard porté sur par un seul enseignant (soit 5%). Celui-ci a affirmé qu'on ne peut observer une valeur ajoutée que sur l'augmentation de volume horaire en général mais absolument pas sur les séances d'expression orale ni écrite.

L'enseignant un peu de mots n'a pas dit que la CEO a été augmentée par rapport aux séances dont elle profiterait mais c'est juste une augmentation des heures du cours de français qui n'a rien à voir avec l'augmentation basée sur des leçons d'expression orale. D'après l'analyse effectuée dans notre étude comparative menée des manuels de l'enseignement post-fondamental en première année section Langues et précisément dans le cours de français, nous avons constaté qu'en dépit des trois heures augmentées dans le programme mais aussi, il y a l'augmentation des séances dédiées aux leçons d'expressions libres comme l'indique le manuel actuel (cf. page 30). Après la question ci-haut mentionnée nous avons voulu savoir comment estiment les enseignants l'évaluation faite par les apprenants.

Comme nous l'avons préalablement mentionné, l'évaluation est une autre compétence que doit avoir tout enseignant et nous allons vous signaler qu'elle demande une patience, persévérance et rigueur pour ne pas tomber dans un faussé de relativité car elle doit être objective mais encore l'évalué et l'évaluateur doivent se rendre compte d'un apogée qui serait clairement laissé par l'évaluation. Alors, la question suivante sert à mettre en valeur l'évaluation des apprenants qui n'évaluent pas leur professeur plutôt qu'ils font les uns envers les autres.

Il s'agissait de savoir si l'enseignant enquêté dans ses activités envisagées se souvient prudemment de laisser l'occasion aux apprenants à s'évaluer entre eux-mêmes. (Évaluation entre les pairs). Il fallait de répondre « oui » ou « non » et ajouter la position qui justifie la réponse.

Tableau n°18: Valorisation de l'évaluation entre les pairs

Si vous mettez en valeur les travaux en groupes en classe, envisagez-vous et ou valorisez-vous par conséquent l'évaluation entre les pairs des apprenants au sein de leurs groupes respectifs ? Pourquoi ?	nombres	%
Oui	16	80%
Non	3	15%
Neutralité	1	10%
Total	20	100%
Justification	nombres	%
Se mesurer et s'entraider au travers les échanges	16	80%
Gâcher son temps	3	15%
Neutre	1	5%
Total	20	100%

Selon qu'il est clairement montré dans le tableau ci-haut, seize enseignants (soit 80%) convergent sur le même point de vue en disant « oui » car c'est par après les travaux en groupe qu'on doit toujours envisager l'évaluation entre les apprenants. Cela présente un avantage aux apprenants comme se mesurer et s'entraider au travers les échanges et les explications entre eux.

Le problème qui peut s'observer dans les évaluations entre les pairs c'est que compte tenu de l'influence de la langue maternelle qui se parle partout sur le territoire national du Burundi, les

apprenants se montrent incapables de parler la langue française seule ils ont toujours recours au kirundi.

A vrai dire, inciter les apprenants à parler le français tout seuls dans leurs groupes respectifs c'est un défi qu'il faut surpasser mais difficilement à surveiller car officiellement les apprenants doivent parler le français que ce soit en dehors des groupes ou dans les groupes pourtant les apprenants officieusement ne le font plus. Nous vous signalons que les apprenants, malgré les défis de la langue maternelle, s'ils sont bien incités à parler partout où ils se trouvent ils sont des disciples fidèles, ils parleront sans tenir compte de l'endroit même du moment.

Par contre, les trois autres enseignants enquêtés (soit 15%) disent qu'il ne faut pas le faire parce que les apprenants tout seuls ne peuvent pas trouver une réponse consensuelle et correcte si ce n'est par l'intervention du professeur. Alors laisser les apprenants s'évaluer alors qu'ils n'ont pas cette capacité c'est gâcher son temps.

La raison en est que le niveau intellectuel des apprenants ne le permet pas et souvent ce sont des apprenants intelligents qui travaillent seuls pour le reste de la classe et pour les autres lors des activités au sein des groupes. Sur le maxima de 20 enquêtés, un seul enseignant (soit 5%) n'a osé donner son point de vue pour nous présenter ses considérations vis-à-vis de cette question. Même si cet enseignant n'a pas voulu montrer sa position, nous ne pouvons pas affirmer à 100% que « *qui ne dit mot consent* » la situation des apprenants en classe elle est soit négative ou bien positive.

Un peu de mots on ne peut pas avoir une classe dont les apprenants sont particulièrement intouchés par la situation vécue par toutes les classes et surtout quand il est question critique d'analyser sa positivité ou sa négativité. Après avoir mis les apprenants dans des groupes respectifs avec l'intention de s'évaluer entre eux-mêmes, l'enseignant doit se rendre compte des difficultés langagières qu'affichent les apprenants et il doit s'en rendre compte à quelles dimensions que sont liées les difficultés langagières.

Cette perspective nous a poussés de poser à nos enseignants enquêtés la question pour savoir la racine véritable des difficultés d'apprentissage du FLE et surtout au niveau de CEO.

Donc, il s'agit de savoir quelles dimensions langagières sont fortement liées les difficultés des apprenants en français que constatent les enseignants lors de l'évaluation.

Tableau n°19 : Dimensions langagières liées aux difficultés des apprenants du FLE

Quand vous évaluez, à quelles dimensions langagières sont fortement liées les difficultés des apprenants en français ?	Nombres	%
Dimension lexicale	4	20%
Dimension de la production écrite des textes dont les énoncés cohérents	4	20%
Expression et compréhension orale	3	15%
Dimension grammaticale et la conjugaison	3	15%
Dimension grammaticale et vocabulaire	3	15%
Conjugaison et prononciation	1	5%
Neutralité	1	5%
Total	20	100%

Selon le tableau n°19, les quatre enseignants (soit 20%) ont dit qu'ils ne peuvent se rendre compte que les apprenants présentent leurs faiblesses qu'à la dimension lexicale.

La dimension lexicale c'est une dimension linguistique qui s'occupe des vocabulaires employés couramment ou pas dans une langue donnée. Les enseignants enquêtés ont finalement constaté que le bagage des vocabulaires des apprenants est marqué d'insuffisance, ils ont toujours besoin de renforcer le vocabulaire contextualisé.

Comme vous le savez, savoir plusieurs vocabulaires dans une langue cible c'est facile et ce n'est pas très important mais savoir les utiliser dans un contexte qui convient importe beaucoup. Les apprenants du post-fondamental comprennent le français, mais parmi eux, quelques-uns sont bloqués s'il est le temps de s'exprimer.

Alors ce qui est plus étonnant c'est que malgré la compréhension, ils ont de vocabulaires qu'ils doivent coûte que coûte, employer en classe dans un contexte d'enseignement-apprentissage en général et en dehors de classe dans un contexte routinier. Le cas opposé alors est celui de quatre

autres enseignants enquêtés (soit 20%) qui affirment que leurs apprenants présentent des faiblesses au niveau de la production écrite des textes cohérents dont la progression d'idée.

La production écrite est une dimension secondaire après la production orale. Mais toujours les apprenants de la langue seconde ou bien étrangère ont toujours cette propension réelle à apprendre la langue cible en commençant par l'expression écrite. Avant de comprendre un mot prononcé par quelqu'un d'autre, les apprenants voudront toujours savoir comment il s'écrit pour arriver à maîtriser sa prononciation, pour dire qu'ils préfèrent demander d'abord son orthographe avant de fournir l'effort de l'imaginer pour eux-mêmes d'après la perception.

En revanche, ces apprenants de ces quatre enseignants enquêtés sont exceptionnellement éduqués et enseignés ; alors si le problème qu'ils manifestent réside seulement sur l'expression écrite, nous pourrions constater que nos enquêtés ont réussi dans leur enseignement-apprentissage du FLE d'abord au niveau de la CEO en français. Alors, ils ont encore besoin de renforcer cette autre partie restante, et ils s'y prendront et ils s'en sortiront mieux s'ils ont réussi à l'oral, défi pour le reste d'enseignants, rien n'empêchera la progression de la production écrite.

De l'autre côté, trois enseignants (soit 15%) ont dit qu'une faiblesse s'observe au niveau de l'expression orale et encore sur la dimension de la compréhension orale. La dimension compréhension et expression orale est un grand défi pour un apprenant qui n'y a pas encore réussi. Elle est toujours un obstacle à l'avancement et la continuation au cours de l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Pour notre cas, en général c'est un défi majeur à l'avancement des autres disciplines qui s'enseignent au Burundi car elles ont comme langue d'enseignement le français, alors c'est le français lui-même qui s'apprend mais qui ne se maîtrise pas au niveau de sa CEO.

Donc, on n'attendrait pas la réussite d'autres disciplines en général mais aussi en français en particulier parce qu'il est difficile d'approfondir le français s'il n'est pas accessible suite à la difficulté de compréhension et d'expression orale.

D'autre regard a été porté par trois enseignants enquêtés (soit 15%) ont remarqué que la dimension grammaticale et la conjugaison présentent des difficultés langagières vis-à-vis des apprenants du FLE. La grammaire renferme les normes et les règles qui régissent la langue. Elles orientent les modes d'emploi de cette langue, il en est de même pour la conjugaison.

Pour notre cas, avoir trois sur vingt classes (soit 15%) d'enseignants qui se lamentent de la grammaire et la conjugaison comme difficultés langagières qui s'observent au sein des apprenants, il nous permet de dire qu'il y a encore un long voyage, beaucoup d'efforts à fournir pour faire monter le niveau du français vis-à-vis de la grammaire et la conjugaison. En outre, les trois autres enseignants (soit 15%) annoncent que les difficultés langagières qui s'observent aux apprenants sont liées à la grammaire et au vocabulaire (problème du lexique, difficulté lexicale).

Il n'est pas étonnant d'entendre que la grammaire fait partie des plus difficiles leçons en classe de FLE parce qu'elle (la grammaire française) présente des règles à quoi personne ne s'habitue. Elle est en effet une langue qui ne fait pas partie des langues de la même famille que le kirundi et cela présente sa difficulté d'abord qui est liée au niveau de compréhension, de la grammaire et de vocabulaire. Le problème de compréhension est relative à l'inhabitude avec la langue cible (le français), à la grammaire du fait qu'elle n'appartient pas dans la famille de nos langues locales donc elle est complexe au niveau de la grammaire car la grammaire française est vaste comme la langue elle-même.

Et le vocabulaire se présente comme défi dans l'enseignement-apprentissage du français d'abord l'apprenant veut l'intérioriser avant d'avoir l'habileté de l'extérioriser. Pourtant dans le processus de l'intériorisation du vocabulaire sans s'exprimer, l'apprenant pourrait risquer de conserver/garder à l'intérieur de lui-même tant de vocabulaires mais qui ne sont pas utilisés (lexique passif) qui sont accumulés sous formes des théories et selon Mao Zedong cité par Renard (1979 :7), « *si, étant arrivé à une théorie juste, on se contente d'en faire un sujet de conversation, pour la laisser ensuite de côté sans la mettre en pratique, cette théorie, si belle qu'elle puisse être, est dépourvue de toute signification* » et qui finiront par n'en trouver aucun contexte parce qu'ils sont malheureusement chargés à l'intérieur de l'apprenant sans aucun profit au niveau de l'expression orale même à l'écrit.

Alors, s'exprimer que ce soit de façon écrite ou bien orale, importe plusieurs outils dont les vocabulaires.

Les vocabulaires précis dans un contexte précis enrichissent son propos et épargnent donc le langage périphrasé, pour être bref et concis. Or, un seul enseignant de vingt enquêtés (soit 5%) a dit que les difficultés langagières que présentent les apprenants dans sa classe sont liées à la

conjugaison et à la prononciation. Nous n'allons pas vous signaler beaucoup de choses sur la conjugaison car elle a été expliquée suffisamment. Pourtant, la prononciation qui est incluse dans une leçon de phonétique française.

Alors, la prononciation semble difficile d'abord du fait que les apprenants imitent leur professeur comment il prononce. Si le professeur prononce sans articulation, les apprenants, sans articulation ils prononceront le français. Le français exige beaucoup d'énergies au niveau de l'articulation, la vibration de quelques lettres qui doivent subir de la vibration lors de prononciation. Deuxièmement, les apprenants trouvent le français difficile du fait que l'influence de kirundi s'impose sur la prononciation comme ennemi du français. La plupart des apprenants locuteurs du kirundi se retrouvent incapables de se débarrasser du kirundi à cause de son influence (du kirundi) sur le français. Par exemple quelques mots (intererano et interrogation) ; le « nt » dans « intererano » n'est pas prononcé de la même manière avec « nt » même s'ils se composent de mêmes lettres.

La même chose qu'avec le couple « batatu » et « batard » : le vocable « ba » du premier mot se diffère de « ba » au niveau de la prononciation (articulation). Ceci est un phénomène, selon Renard (1979 :12), des mauvaises habitudes qui, *« l'expérience révèle en effet que les mauvaises habitudes de prononciation se déracinent d'autant plus difficilement que l'élève a déjà réalisé des progrès substantiels dans le maniement de la langue. [...] tout se passe comme si la compétence morphosyntaxique et lexicale de l'individu affaiblissait sa motivation à parfaire sa prononciation »* soient difficiles de s'en épargner si l'on s'y est longtemps habitué. Ou bien c'est la surdité phonologique, dont selon Lauret (2007 :30),

on entend souvent que s'il est si difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend « sourds » aux autres langues. C'est dire que la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production » ou le locuteur non natif a de difficultés de perception des sons d'une langue cible par le fait que ses sons ne se trouvent pas dans sa langue maternelle.

Dans ce cas il aura tendance à entendre ce qu'il veut entendre. Par exemple le mot *babiole*, *abattage*, etc. le locuteur kirundophone si ces mots sont mal prononcés, il aura tendance à percevoir, respectivement « *babiyore* », « *abataje* ». Alors, nous voyons que les apprenants

locuteurs du kirundi ont tendance à les confondre que ce soit celui du kirundi, que ce soit celui du français. Alors pour se débarrasser de ce problème de prononciation, il intervient l'immersion à distance linguistique.

Donc, il faut entraîner les apprenants à aimer et utiliser des documents sonores et surtout ceux des locuteurs natifs de la langue cible qui est ici généralement connu, « le français ». En revanche, selon Lauret (2007 :34),

La langue maternelle est décrite comme le premier paramètre conditionnant la performance en prononciation d'une langue étrangère. [...] –le transfert de la langue maternelle joue un rôle dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue, mais entendue du transfert négatif diffère d'un apprenant à l'autre et peut varier aussi selon la nature de la structure phonétique (suprasegmentale et segmentale) de la langue maternelle.

L'opposition totale est celle d'un autre enseignant qui n'a rien dit à propos de cette question de savoir à quelle dimension sont liées les difficultés langagières vis-à-vis des apprenants. Nous pouvons nous poser plusieurs questions sur ce silence qu'a montré ce professeur voulant savoir son dessein du silence s'il ne voit aucun intérêt d'y répondre, la question était difficile donc il ne l'a pas comprise, ces apprenants peut-être n'ont aucun problème langagier et lors de l'expression orale ils le font sans problème ou bien sans intention donc par mégarde il l'a sauté. Ou bien il est souvent pris par la surprise que connaissent d'autres professeurs comme le montre Renard (1979 :50),

les pédagogues constatent, lors de l'apprentissage d'une langue donnée, l'existence d'un système d'erreurs, conditionné par la langue maternelle des apprenants. Cependant, les professeurs de langues ont souvent la surprise de noter de nombreuses exceptions à ce système : c'est que le « crible » qui conditionne le processus audio-phonatoire, s'il est au début uniquement déterminé par le système phonologique de la langue maternelle,

peut se modifier ultérieurement en fonction de l'apprentissage éventuel de celui ou de ceux d'une ou d'autres langues.

Quoique ce soit la réponse qu'il aurait donnée, il devrait montrer sa position pour enrichir notre travail de recherche. Et le manque de ses idées même si c'était une seule personne, il nous paraît

comme perte. Nous apprécierions avoir ses idées pour contribuer à notre travail de recherche comme un grand privilège pour nous.

C'est à partir de cette question précédente que nous avons voulu savoir profondément la véritable origine de bas niveau de compréhension et de l'expression orale en FLE. A part des facteurs qui sont généralement connus comme difficultés à la compréhension et expression orale, nous avons posé à nos enquêtés la question qui nous amène à connaître les facteurs externes qui sont à l'origine de la non maîtrise du français par leurs apprenants.

Tableau n°20 : Les facteurs externes qui sont à l'origine de la non maîtrise du français

Selon vous, quels sont les facteurs externes qui sont à l'origine de la non maîtrise du français par les apprenants ?	Nombres	%
D'autres langues en présence	5	25%
Langue maternelle(le Kirundi) et d'autres langues en présence	4	20%
Milieu d'où vient l'élève, désintéressement vis-à-vis du français retard intellectuel et les habitudes liées au genre de questionnement dans les évaluations	4	20%
-démotivation stimulée par certains enseignants -concurrence d'autres langues en présence	3	15%
-kirundi (langue maternelle), -concurrence d'autres langues en présence, -démotivation stimulée certains enseignants	3	15%
Neutralité	1	5%
Total	20	100%

A partir du tableau n°20, nous voyons que cinq enseignants enquêtés (soit 25%) ont dit que la concurrence d'autres langues en présence contribue à l'origine de la non maîtrise du français.

Ce n'est pas caché, la concurrence d'autres langues au Burundi est un phénomène qui s'observe dans le système éducatif.

Nous vous signalons qu'elle a commencé avec l'introduction de plusieurs langues dans les écoles quand commença l'école fondamentale. Alors, pour être clair, c'était en l'an 2008 qu'on a restauré

le système éducatif du Burundi, l'élève burundais allait basculer sur une multitude des langues depuis la première année fondamentale (1^{er} année primaire).

Le gouvernement du Burundi voyait cette introduction de plusieurs langues comme traçage des relations avec les pays limitrophes et surtout ceux qui allaient et qui venaient d'adhérer à la communauté Est Africaine. Jusque-là il n'y a aucun problème car l'Etat avait déjà atteint son objectif d'une part, et d'autre part le travail reste au ministère de l'éducation ; élaborer le programme adapté à l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues à la fois dans tous les cycles de l'enseignement fondamental et post-fondamental.

Alors, il est très compliqué d'apprendre à la fois quatre langues : le kirundi langue maternelle en même temps officielle, le français langue étrangère en même temps officielle et d'enseignement, l'anglais langue étrangère en même temps officielle et le kiswahili langue de communication régionale.

Avant, le français langue d'enseignement s'apprenait seul depuis la première année primaire jusqu'en septième année mais en parallèle avec le Kirundi. Depuis la huitième année l'élève du Burundi commençait à déguster à la saveur de l'anglais jusqu'à la fin des études. Alors, avec l'adhésion du Burundi à la communauté Est Africaine(EAC), le Burundi a profité du Kiswahili et de l'anglais au détriment du français. C'est depuis cette période jusqu'à l'ère actuelle que le français a commencé à perdre ses jalons.

Pour vous rappeler que le français, avant était parlé par plusieurs locuteurs mais alors c'est l'anglais qui prime sur le français parce qu'il a émotionnellement et politiquement conquis le monde. Dans la région (EAC), jusqu'alors avec sept (7) pays, il n'y a que deux (Burundi et RDC) qui continuent toujours à parler le français.

Aujourd'hui quiconque parle français est comme celui qui n'est pas au courant de ce qui se passe, il n'est pas en vogue. C'est pourquoi, nous avons signalé à haut que l'anglais a émotionnellement conquis le monde et la politique du gouvernement a voulu depuis son introduction au territoire national qu'il soit officiel.

En revanche, quatre des enseignants enquêtés (soit 20%) ont répondu que la langue maternelle (le kirundi) et la concurrence d'autres langues en présence contribuent à la fois à l'origine de la non maîtrise de la langue française.

La concurrence d'autres langues en présence peut-être un grand facteur handicapant le développement du français au niveau de la CEO. Les autres langues en présence et surtout celles qu'on juge positivement qu'elles sont faciles à assimiler doivent être obstacles au développement du français, comme le kiswahili et l'anglais que tout apprenant juge faciles du fait que leur grammaire n'est trop exigeante, consistante ni trop complexe comme celle du français. Alors c'est par cette accessibilité qui est un peu douce et directe que l'élève s'énerve du français et réclamerait l'abolition et la suspension du français langue dure et compliquée.

Malgré tout ce qui a été dit à haut, l'enseignant, selon Lauret (2007 :39), doit « *procurer aux étudiants des occasions de se familiariser avec la langue en dehors de la classe (dans les laboratoires de langue ou les centres de ressources) et de s'exposer le plus possible à des échantillons de discours oral et authentique de locuteurs natifs* ». Le fait de dire que le kirundi langue maternelle est aussi l'ennemi du développement du français, c'est parce qu'il se parle sur toute l'étendue du territoire national.

Donc, c'est bel et bien connu que depuis jadis le Burundi était une nation qui parle une seule langue de l'Est à l'Ouest et du Nord au Sud ; un seul peuple et une seule langue. Cela va devenir une grande arme contre l'accessibilité d'autre langue dans la mémoire des burundais et dans le kirundi lui-même. Pourtant, le paradoxe c'est que les burundais en général et les apprenants en particulier refoulent le français seulement alors que jalonne le kiswahili partout sur le territoire et l'anglais commence à s'émerger avec une vitesse incontournable.

On peut voir de l'autre côté d'autres facteurs différents que nous dévoilent les quatre autres enseignants enquêtés (soit 20%) ont parlé d'autres facteurs à quoi nous ne nous étions pas attendus comme le milieu d'où l'élève vient (différence ou facteur individuel/le), le désintéressement à l'égard du cours sous prétextes qu'ils ont besoin d'autres activités génératrices de revenu autres que les langues en général et le français en particulier, les habitudes : les apprenants (au fondamental) étaient habitués aux évaluations de questions fermées, les QCM, etc.

Pourtant, l'outil d'évaluation fermé n'est jamais une source de recule vis-à-vis de l'expression orale. Plutôt, il simplifie la réponse à donner. Selon Tagliante (2005 : 87),

L'outil d'évaluation est dit « fermé » lorsque le type de réponse attendue est extrêmement simple (une croix dans la case, par exemple). Il s'agit d'un outil pratique pour évaluer l'acquisition des connaissances. [...], en fonction du type de question posée, permet d'évaluer l'ensemble des capacités de taxonomie de Bloom. Son avantage est que l'évaluation sera totalement objective, la fidélité sera acquise.

Mais encore, il faut dire selon Tagliante (2005 :92), « *on a pu dire également que le QCM était difficile à élaborer. C'est vrai, il faut une formation adéquate pour cela, afin de ne pas laisser passer d'erreurs trop grossières* ».

Enfin, ils ont un retard considérable au niveau intellectuel qui s'est créé dans les années antérieures. Le fait que le français ne génère aucun revenu, il n'est plus sans doute à jour comme les autres langues ; le kiswahili et l'anglais, et il ne se parle pas dans la région Est Africaine etc., fait que les apprenants se sentent désintéressés au français. A signaler encore que le milieu d'où l'élève vient influe beaucoup sur l'enseignement-apprentissage du français ; les parents, la famille, les amis, les voisins et la société cultivent ou pas l'élève.

La situation en famille contribue beaucoup à l'apprentissage des disciplines en général et le FLE et particulier. Cela est fort observé, si nous analysons deux familles, l'une pauvre et l'autre riche, l'une dont les parents sont intellectuels et l'autre dont les parents sont des paysans, il y a beaucoup de chances à l'enfant dont sa famille est riche et intellectuelle de se présenter en classe régulièrement et suivre les cours aisément et avoir un niveau de compréhension et d'expression orale très élevé que celui issu de la famille misérable. Car le premier chez eux il y a l'accès au français même en dehors de la classe et les parents de cet élève pourraient lui apprendre le français ou bien lui donner un autre enseignant qui lui donnera les cours du soir.

Paradoxalement, les apprenants issus des familles riches ne sont pas toujours forcément excellents dans les écoles. Ils ont l'accès à tout ce qui est nécessaire pour devenir très intelligents, mais c'est comme s'ils ne voyaient l'importance et l'intérêt des objets mis en place par les parents comme outils préfabriqués pour leur bien-être (nourriture du cerveau) intellectuel.

Plusieurs facteurs ont été évoqués ajoutant ceux cités par trois enseignants (soit 15%) qui ont affirmé que la démotivation stimulée par les enseignants et la concurrence d'autres langues en présence contribuent à l'origine de la non maîtrise de la langue française.

Ces autres enseignants évoquent le même point de vue de concurrence d'autres langues en présence contribue au bas niveau de la compréhension et expression orale en français. Par conséquent, ils ont ajouté que la démotivation elle aussi y contribue. Nous pouvons élucider bien, que, la démotivation affichée par les enseignants peut tarir l'envie d'apprentissage du fait que la motivation est un élément primordial dans l'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi même dans la préparation des leçons nous sommes obligés par notre gré ou pas de stimuler intrinsèquement ou bien extrinsèquement la motivation au sein des apprenants. Alors, nous pouvons dire qu'à l'absence de la motivation que ce soit intrinsèque ou extrinsèque, l'apprentissage est impossible tant que l'apprenant n'est pas une machine qu'il faut simuler quelque chose de nouveau en elle comme le phénomène d' « *intelligence artificielle* ».

À part de la démotivation, trois enquêtés (soit 15%) ont affirmé que le kirundi, langue maternelle, manque de motivation stimulée par certains enseignants et la concurrence d'autres langues en présence contribuent à la non maîtrise du français. Ces deux cas sont bien élucidés à haut leur répétition est expliquée du fait qu'elles ne sont pas traitées ensemble. Mais il faut connaître un peu de mots que la langue maternelle peut s'enseigner en parallèle avec le français sans problème. Le problème est lié au fait qu'en dehors du territoire scolaire l'enfant ne rencontre presque pas le français.

Alors, un seul enseignant sur vingt (soit 5%) ne voit aucun facteur externe qui pourrait bloquer la progression de la maîtrise du français aux apprenants de sa classe. Cela s'explique du fait qu'il n'a rien dit à cette question. Mais cela n'est pas à dire que ses apprenants ont déjà atteint un niveau plus ou moins considérable de la compréhension et expression orale. Peut-être l'enseignant s'est réservé pour des raisons professionnelles.

A la maison, nous avons constaté que la plupart d'apprenants ne rencontrent plus le français et cela fait qu'il y ait toujours le manquement au niveau de la compréhension et expression orale en FLE.

Ainsi, avons-nous jugé bon de savoir les autres activités amplifiant l'accent plus ou moins français des apprenants. Donc, nous avons posé une autre question pour nous rendre compte des séances de dictée pour habituer les apprenants aux différentes orthophonies du français.

Et puis pour nous rendre compte que les séances de dictées se préconisent dans les classes du FLE dans la zone d'enquête, nous avons encore voulu savoir leur fréquence.

C'est pourquoi nous avons posé une sous question pour savoir combien de fois par palier que l'enseignant donne ces exercices de dictées.

Tableau n°21 : Les séances de la dictée

envisagez-vous des séances de dictée pour habituer les élèves aux différentes phonies du français ? Combien de fois par palier ?	Nombres	%
Plus de deux fois par palier	8	40%
Aucune leçon sauf les notes données sous forme de dictée	5	25%
Une fois le palier	3	15%
Plus de cinq fois le palier	3	15%
Ce n'est pas compté	1	5%
Total	20	100%

Voici les explications sur le tableau ci-haut, les 8 enseignants enquêtés (soit 40%), ont dit qu'ils envisagent faire des leçons de dictée plus de deux fois par palier. Les dictées ne sont pas seules à éveiller l'orthophonie ou bien la prononciation et l'articulation des accents des mots français. Plutôt il faut d'autres exercices y relatifs comme la lecture à haute voix, les exercices d'imitation spontanée lorsqu'un locuteur natif parle.

Ces derniers exercices ne sont pas faciles, ils exigent du matériel propre et y adapté comme l'enregistrement sonore, l'audio-visuel, et ou la télévision.

Et pour pouvoir manipuler cet outillage, il faut savoir les utiliser, et qu'il y ait de l'électricité heureusement que nous nous sommes toujours à Bujumbura dans notre zone de recherche. Pourtant, les autres points reculés du pays ne peuvent presque pas trouver ces dispositifs et le courant électrique n'est pas encore disponible.

Mais alors, le professeur doit trouver d'autres moyens de s'y prendre et lui-même doit s'efforcer quand-même à essayer de prononcer plus ou moins bien pour donner une dictée, et ou faire une lecture aux apprenants qui a un bon goût de français. D'après le dicton français, « *la plus belle fille du monde ne donne que ce qu'elle a* ». Cela s'explique par le fait que, selon Lauret (2007 :5), certains enseignants voient que la perception auditive de prononciation

« ... est un sujet d'un abord difficile, contradictoire et délicat, c'est l'évidence celui de l'enseignement de la prononciation du français en particulier... ».

Et selon lui-même, « *la prononciation d'une langue étrangère fait appel à des compétences de divers ordres ; elle est à chaque fois particulière, variable, nécessitant une profonde motivation, un puzzle d'un grand nombre de pièces.* »

En revanche cinq enseignants (soit 25%), ont dit qu'ils n'envisagent aucune leçon de dictée dans le palier. Ils se justifient en disant qu'ils ne prennent pas notes au tableau pour les apprenants plutôt ils dictent les notes aux apprenants. Les apprenants ont besoin de plusieurs dictées.

Avec cette autre stratégie ils en auront en abondance. Mais le professeur doit être vigilant car il peut laisser les autres en arrière et également ils(les apprenants) peuvent risquer d'avoir des notes incomplètes et si le lendemain il y aura de l'évaluation portant sur les mêmes notes qu'ils n'auront pas prises la veille, ils risqueraient de ne pas réussir. Une autre chose, les apprenants ne participent pas au même rythme, certains pendant la séance de dictée ils se cachent derrière les autres en faisant semblant comme s'ils prenaient notes en même temps que les autres, mais curieusement ils ne prennent rien. Conséquemment, le professeur doit faire un autre moyen de faire les apprenants prendre les notes malgré dictées.

A noter que ces apprenants-là, entraînés à la dictée, doivent être habitués à l'orthographe des mots français et leur compréhension de l'expression orale sera facile pour eux car, selon, le dicton qui dit, « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* », ils ont eu le temps de s'y entraîner.

En outre, nous avons trois enseignants (soit 15%), qui ont dit qu'ils donnent des dictées aux apprenants une fois par palier. Une fois le palier c'est un nombre minime en termes de stratégies qu'il faut pour devenir plus ou moins éloquent dans l'expression orale en français.

C'est minime parce que les apprenants dont le français n'est pas une langue maternelle, auront toujours besoin de beaucoup d'exercices servant à éveiller l'esprit d'éloquence. En dépit de ce dernier cas, trois autres enseignants enquêtés (soit 15%) ont dit qu'ils donnent des dictées aux apprenants plus de cinq fois par palier. Nous croyons que même cinq fois par palier n'est plus suffisant pour se rassurer que les apprenants ont été donnés le nécessaire au sujet de dictée. Plutôt s'il est possible, il faudrait à chaque leçon y mentionner une dictée. La dictée n'est pas donnée aux apprenants comme une leçon ou une évaluation supplémentaire, elle est plutôt complémentaire.

Comme nous pouvons le voir dans l'œuvre de Souché & Grunenwald (1961: pages 12, 19, 25, 32,...). Dans cet ouvrage, la dictée revient à chaque fois que la leçon est terminée, elle est donnée sous forme d'un exercice de pratique prévu comme sont prévus les autres exercices d'application que doit réaliser l'apprenant à la fin de chaque leçon de français. Heureusement nous avons un seul enseignant (soit 5%), a dit qu'il ne compte pas le nombre des fois qu'il donne des dictées aux apprenants mais il le fait quand-même. Nous avons constaté que, d'après l'analyse des manuels que nous avons faite lors de l'analyse comparative entre le manuel de l'ancien système de la section Lettres Modernes, et celui du post-fondamental qui est actuellement en vigueur, le nouveau manuel n'a nulle part prévu une leçon de dictée. Alors nous félicitons tout enseignant qui se souvient toujours de le faire. En réalité, rares sont les enseignants qui se souviennent de donner des leçons ne se figurant pas dans le manuel. La réponse de « ce n'est pas compté » ne signifie pas qu'il ne le fait presque pas, en revanche il voulait nous faire savoir, d'après lui, qu'il le fait autant de fois possibles à cause de bons résultats qu'il a constatés dans son parcours de son expérience d'enseignant.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail a été mené après avoir constaté le manquement de certains apprenants du post-fondamental de l'expression orale en français. Ce constat a été fait au cours de nos stages pédagogiques de fin d'études du Baccalauréat et du niveau Master et au cours de nos propres expériences d'enseignant de français dans différentes classes. Pour ce faire, ce mémoire a été rédigé pour mettre en évidence les sources de cette lacune en vue d'y apporter une contribution.

Ainsi, l'objectif concret de cette recherche était de contribuer à la réussite de l'expression orale en contexte scolaire burundais par l'application de l'approche coopérative. Par conséquent, ce travail était centré sur l'intérêt et l'état des groupes dans le développement de l'expression orale pour aider à déterminer les activités responsables du développement de l'expression orale en général et en particulier aider les apprenants à développer l'esprit de compétitivité par le travail coopératif.

La problématique débouchait sur les questions de savoir si la non maîtrise de l'expression orale en français n'est pas liée à la gestion inadéquate de la classe ; si cette situation ne provient de l'inadéquation des activités langagières proposées en classe ; s'il ne manque pas un mode de travail pragmatique et pertinent pour qu'un apprenant puisse s'exprimer facilement en français.

L'hypothèse générale de notre recherche était que la compétition résultant d'un travail coopératif serait un fil maître du développement de la compétence de production orale des apprenants en français.

Les hypothèses spécifiques étaient que les activités liées au développement de l'expression orale seraient mal pensées et inadéquates ; l'équité basée sur le choix de groupes homogènes serait un atout dans le développement de la compétence de l'expression orale et l'esprit de travail en compétition mêlée ou résultant de la coopération serait l'une des clés du développement de la compétence de l'expression orale.

En effet, la première hypothèse selon laquelle «les activités liées au développement de l'expression orale seraient mal pensées et inadéquates» a été infirmée. 60 % des enquêtés montrent que le nouveau manuel est bien conçu et élaboré de tel point que les activités langagières qui mènent l'apprenant à mieux s'exprimer en français, sont mises en place surtout pendant les séances d'expressions libres (tableau n°8).

La deuxième hypothèse selon laquelle «l'équité basée sur le choix de groupes homogènes serait un atout dans le développement de la compétence de l'expression orale ». Elle a été infirmée, 80% des enquêtés affirment qu'ils prennent en considération les travaux en groupes des apprenants. C'est pour cette raison qu'ils leur accordent même la chance de se corriger entre eux (comme pairs). Ils veulent qu'ils se mesurent et qu'ils s'entraident mutuellement au travers les échanges horizontaux (tableau n°18).

La troisième et dernière hypothèse selon laquelle « l'esprit de travail en compétition mêlée ou résultant de la coopération serait l'une des clés du développement de la compétence de l'expression orale.» a été confirmée avec un taux de 100% des enquêtés (tableau n°14) affirment qu'il faut de l'esprit compétitif lors de l'apprentissage du FLE.

Alors, il faut que l'apprenant ait cet esprit de compétitivité par rapport à lui-même vis-à-vis du niveau de compréhension orale qu'il présente. Pour faciliter la compétitivité harmonieuse qui ne produit aucun désordre ni de la rivalité au sein de la classe, il faut que les apprenants aient un esprit coopératif en même temps. Ceci a été confirmé à 95% (tableau n° 10).

En gros, la perspective de la pédagogie coopérative compétitive est nécessaire chez les apprenants de la section Langues. Pour toutes ces trois hypothèses, les résultats constatés ont été concrétisés à partir de l'enquête faite au sein des différentes écoles en général et des classes de première Langues de l'enseignement PF en particulier.

Pour ce faire, l'optique de s'entraider mutuellement au travers les échanges horizontaux facilités par l'esprit coopératif, nous amènera au niveau de maîtrise du FLE en général et de la compétence orale en particulier.

SUGGESTIONS

-Au ministère de changer la perspective en termes d'enseignement-apprentissage des langues. Comme, les exposés se font la plupart des fois en groupe de travail, il importe beaucoup d'y insérer cette culture coopérative et la notion des gages peut nous en apprendre beaucoup en ce qui concerne comment bien châtier son élève.

Cette innovation est justifiée par Barlow (1992 :30) lorsqu'il parlait à propos de l'innovation pédagogique, il disait que c'est une « *élaboration spontanée de nouvelles pratiques d'enseignement, de formes nouvelles de relation pédagogique (mais sans méthodologie de vérification scientifique qu'implique une « recherche » en bonne et due forme* ». C'est dans ce sens que les enseignants vont voir l'occasion d'élever et éduquer des enfants utiles au marché du travail et à la nation car cette culture coopérative (esprit de travail en équipe) est l'un des critères recherchés comme compétence au travail sans oublier l'excellence en termes de rendement attendu au travailleur individuellement. Alors, il est difficile d'être meilleur travailleur d'une entreprise sans pouvoir se démarquer des autres. Il faut toujours viser la compétence de l'oral en français comme un autre critère éliminatoire et d'ailleurs pour les candidats au test d'emploi pendant les entrevues.

-Aux enseignants des toutes les disciplines qui s'enseignent en français en général de faire exploiter suffisamment les séances d'expression libre sur les quatre compétences langagières telles que prévues dans le Guide de l'enseignant. De plus, les enseignants devraient créer d'autres occasions supplémentaires pour entraîner les apprenants à intérioriser et appliquer les connaissances acquises dès le niveau fondamental. Dans ce sens, les activités liées aux récitations, aux exposés, aux mises en scène des situations de la vie, aux concours d'éloquence seront un meilleur booster de l'expression orale au sein de classe de langue en général et du FLE en particulier.

Au terme de ce travail, nous pensons avoir inspiré les enseignants et les apprenants dans l'amélioration des compétences langagières en général en français et en production orale en particulier. En revanche, tous les aspects stratégiques pour l'enseignement-apprentissage du FLE n'ont pas été exploités car nous ne pouvions pas y arriver dans ce seul travail et nous seuls.

Pour ce faire, nous appelons d'autres chercheurs intéressés par l'enseignement des langues en général et du français en particulier à exploiter le plus largement possible d'autres formes de sujets en rapport avec l'enseignement-apprentissage des langues en milieux scolaires et non scolaires. Nous en proposerions ainsi une autre approche qui faciliterait l'apprentissage rapide de la langue parlée donc de l'oral, le « Growing Participator Approach », « Approche de participation Croissante » Ce dernier sujet intéresserait le plus les aspirants au Doctorat.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Barlow, M. (1992), « *L'évaluation scolaire. Décoder son langage* ». Lyon Cedex02 : Edition Chronique sociale.
2. Berthier, N. (2009), *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*, Paris.
3. Béville, G. (2011), « *Jeux de communication, 75 fiches pour les formateurs* ». Paris : Edition Cedex 05
4. Bogaards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, langues et apprentissage des langues*. Paris : Edition Hatier
5. Couez, M. & Wambach, M. (1980), *Apprendre le français aujourd'hui*. Paris : ACCT-CLAVER
6. Cuq, J.-P. & Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble.
7. Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International
8. De Ketele, J. M. (2001), *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck
9. De Peretti, A. & al. (1994), *Technique pour communiquer*. Paris : Edition Hachette
10. Defays, J. M. & al. (2003), « *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* ». Université de Liège
11. Dubois, J. & al. (1973), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Editions françaises.
12. Galisson, R. & al. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues* ». Paris : Edition Hachette
13. Grosman, F. & al. (2005), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* ». Paris : Edition Cedex
14. Irankunda, D. (2020), *Les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes : cas des enseignants de la DCE NTAHANGWA*. Mémoire de Master en DFLE
15. James, M. & al. (2002), *L'art d'enseigner*. Paris : Edition ARS
16. Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette
17. Lezouret, L.M. & al. (2007), *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines* ». Paris, édition l'Harmattan.
18. Nduwingoma, P. & Ndereyimana, E. (2020), *Les questionnaires d'examen de français: qu'évaluent les enseignant.e.s burundais.es?* ». Mashamba. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs.

19. Ntirampeba, B. (2010), *Contribution à l'amélioration de l'expression orale en français langue étrangère chez l'élève burundais*, mémoire de master. UB.
20. Peeters, L. (2005), *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : Edition De Boeck
21. Perrenoud, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner* ». Paris : Edition ESF.
22. Renard, R. (1979), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles : Editions Didier
23. Mrabet, M., (2009). *Echantillonnage*, Gallimard, Paris, n°1, P.1-22
24. Silva, H. (2008), *Techniques et pratiques de classe : le jeu en classe de langue*. Paris : CLE international
25. Souché, A. & Grunenwald, J. (1961), *Grammaire française, cycle d'observation*. Paris-VI^e : Fernand Nathan
26. Tagliante, C. (2005), *Technique et pratique de classe, l'évaluation et le cadre européen commun* ». Paris : CLE International/SEJER
27. Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques
28. Tarin, R. (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique : français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Paris : Edition Labor.
29. Vigner, G. (2004), *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette
30. Miquel, C. (2017), *Communication progressive du français*. Paris : CLE International
31. De Landsheere, G. (1982) (5^e éd), *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin
32. Javeau, C. (1972), *Enquête par questionnaire*. Bruxelles : EUB
33. Mucchielli, R. (1975), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF
34. Polisano, K. (2018), *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France). Paris : Université Grenoble Alpes
35. Larousse, P. (1985), *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*. Tome 7, Paris : Librairie Larousse
36. IPAM(1991), *Grammaire de français 3^e/4^e*
37. MEESRS, (2016), *Section Langues-français- première année post-fondamentale : Guide de l'enseignant*, Bujumbura.

38. Loubet des Bayle, J.-L. (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal
39. Easton, P. (1984), *L'éducation des adultes en Afrique noire (Manuel d'auto-évaluation assistée)*, par Tome 1, *Théorie* ; Tome 2, *Technique* ; Tome 3, *Pratique*. Paris : Karthala et ACCT.
40. Rongère, P. (1971), *Méthodes des sciences sociales (Tome 2)*. Paris : Dalloz

ANNEXES

PRESENTATION DU CHERCHEUR ET CONSIGNES

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Jean-Laurent NKESHIMANA. Je suis étudiant de deuxième cycle universitaire en Didactique du français langue étrangère. C'est dans le cadre de la formation que je suis en train de mener une recherche pour mon travail de fin d'études de Master.

Par conséquent, j'aimerais vous demander de bien vouloir accepter de me fournir des informations en répondant à ce questionnaire. Vous avez été choisi(e) parce que, en tant que professeur(e) de français dans la section Langues du Post fondamental, vous maîtrisez bien le programme prévu dans le manuel de français et la situation des élèves en matière de compétences langagières en français. De ce fait, vos informations me seront d'une grande utilité.

Vous êtes donc invité(é) à répondre correctement au présent questionnaire en exprimant votre idée dans les lignes en pointillés pour certaines questions d'une part, et en cochant dans les cases d'autre part. Vos réponses seront traitées avec discrétion, et pour vous garantir l'anonymat, vous ne mettez pas votre nom sur ce questionnaire.

Je vous remercie d'avance de votre bonne collaboration.

L'étudiant, Jean-Laurent NKESHIMANA.

**QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS
DE LA SECTION LANGUES DU CYCLE POST FONDAMENTAL**

II. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

A. Ressources à acquérir prévus dans le manuel scolaire de français

1. Quels types de leçons récurrentes dans les manuels que vous utilisez dans votre classe?

- a. Leçons d'expression écrite
- b. Leçons de grammaire
- c. Leçons d'expression orale
- d. Leçons de compréhension orale
- e. Leçons de compréhension écrite

2. Entre les leçons d'expression orale, écrite et de grammaire, lesquelles sont-elles bien accueillies par les apprenants dans votre classe ?

- a. Leçons d'expression orale
- b. Leçons d'expression écrite
- c. Leçons de grammaire

Pourquoi ce choix selon vous ?

R/.....
.....
.....

3. Si vous analysez bien le programme scolaire prévu dans votre classe, garantirait-il la montée des apprenants au niveau de l'expression orale par rapport aux programmes antérieurs? Justifiez votre réponse

R/.....
.....
.....

B. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

4. Combien d'apprenants avez-vous dans votre classe ?

R/.....

5. Avez-vous recours à la pédagogie coopérative/collaborative lors de l'enseignement-apprentissage du français ?

R/.....

.....

6. Certains enseignants disent que la pédagogie des (grands) groupes est une perte de temps. Etes-vous du même avis? Justifiez votre position

R/.....

.....

7. Quelles sont les formes d'activités langagières que vous proposez aux apprenants mis en groupes pour développer l'expression orale en français ?

R/.....

.....

8. Quelles d'autres stratégies et activités adoptez-vous lors de l'enseignement de l'oral quand vous ne suivez pas la pédagogie des (grands) groupes?

R/.....

.....

9. Etes-vous d'accord avec des enseignants qui aspirent à l'esprit de compétitivité chez les apprenants ? Pourquoi ?

R/

.....

.....

10. Si vous êtes pour la dimension compétitive entre les apprenants, à quels moments propices peut-on l’envisager?

A. Pendant les leçons obligatoires

B. Pendant les heures supplémentaires.

Dites pourquoi

R/.....

.....

.....

11. Préconisez-vous des gages (petites punitions) aux élèves qui, à tort ou raison, ne peuvent oser parler en classe pour développer leur compétence orale ?

1. Si oui, lesquelles ?

a. vous leur enlevez de points

b. vous leur donnez de corvées

c. vous leur donnez un livret à lire pour présenter le résumé en classe

d. ou autres (à préciser).

2. si non, pourquoi ?

R.....

.....

C. Evaluation des apprenants en français

12. Les séances du cours de français ont été augmentées dans les classes de la section Langues depuis l’instauration du système post fondamental, quelle en est la valeur ajoutée par rapport à la compétence orale des apprenants de votre classe?

R/.....

13. Si vous mettez en valeur les travaux en groupes en classe, envisagez-vous et ou valorisez-vous par conséquent l'évaluation entre les pairs des apprenants au sein de leurs groupes respectifs ? Pourquoi ?

R/.....

14. Quand vous évaluez, à quelles dimensions langagières sont fortement liées les difficultés des apprenants en français ?

R/.....

15. Selon vous, quels sont les facteurs externes qui sont à l'origine de la non maîtrise du français par les apprenants ?

- a. Leur langue maternelle, le kirundi
- b. Manque de motivation stimulée par les enseignants
- c. La concurrence d'autres langues en présence
- d. Autres (à préciser)

16. envisagez-vous des séances de dictée pour habituer les élèves aux différentes phonies du français ? Combien de fois par palier ?

- a. zéro fois par palier
- b. une fois par palier
- c. plus de deux fois par palier

d. plus 5 fois par le palier

e. ce n'est pas compté

Tableau n°17 : Grille d'analyse des manuels

ANCIEN SYSTEME	NOUVEUA SYSTEME
Classe & Section : 4^e-3^e IPAM	Classe & Section : 1^{re} Langues
Outils d'analyse	Outils d'analyse
<p>Objectif 1 :</p> <p>a) aboutir à une meilleure maîtrise de la langue ;</p> <p>b) faire prendre conscience aux apprenants du rôle important joué par la grammaire dans l'élaboration même du sens, et éveillant la curiosité et l'intelligence de l'enfant ;</p> <p>c) justifier l'existence même de cet enseignement.</p> <p>Objectif 2 :</p> <p>fournir à l'utilisateur (du spécialiste qu'est l'enseignant aux non-spécialistes que sont les apprenants...et les parents) les moyens de parvenir à ses fins.</p>	<p>Objectif 1 :</p> <p>1. La compétence terminale 1 :</p> <p>a) compétence à la compréhension à la lecture :</p> <p>-l'élève doit produire des textes variés de genre narratif, descriptif, et informatif pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.</p> <p>2. La compétence terminale 2 :</p> <p>a) compétence à la production écrite : L'élève doit pouvoir produire des textes variés de genre narratif, descriptif et informatif de 15 à 20 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.</p> <p>3. La compétence terminale 3 :</p> <p>b) compétence à la production orale : L'élève doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes au moins des énoncés variés de genre narratif,</p>

	descriptif, et informatif en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.
Contenu de l'ouvrage : 1) la lecture-compréhension ; 2) le vocabulaire ; 3) l'orthographe ; 4) la conjugaison ; 5) l'expression à la fin de chaque chapitre	Contenu de l'ouvrage : 1) compréhension du texte ; 2) la lecture expressive ; 3) l'orthographe ; 4) la conjugaison ; 5) le vocabulaire ; 6) l'expression libre
Nombre de leçons d'expression : Pages : 11(2), 21, 30, 36 (2), 40, 52 (2), 60, 69 (2), 77, 84 (2), 95 (2), 101 (3), 110 (2), 117(3), 121, 126, 133 (2), 150, 154, 159 (3), 162, 171 (6), 175 (2), 187 (2), 193 (3), 203 (6), 209, 213 (3), 220 (2), 225, 231, 237 (a & b), 242 (2).	Nombre de leçons d'expression libre: Palier 1 : pages : 36 (15, 16, 17, 18), 38 (25, 26), 40 (33, 34, 35, 36), 41(43,44), 43 (51, 52, 53, 54), 44(61, 62), 45 (69, 70, 71, 72), 47 (79, 80, 81). Palier 2 : pages : 83(7,8), 84 (15, 16, 17, 18), 86 (25, 26), 88 (33, 34, 35, 36), 91 (43, 44), 93 (51, 52, 53, 54), 95 (61, 62, 63, 64). Palier 3: pages : 128(7, 8), 129(15, 16, 17, 18), 131(25, 26), 132 (33,34, 35,36), 134 (41, 42, 43, 44), 136 (51, 52, 53, 54), 128 (7,8) 129 (15, 16, 17,18), 137 (61, 62).
5. Dictée : Pages : 11, 16, 21, 30, 36, 40, 52, 60, 69, 77, 84, 95, 102, 110, 117, 121, 133, 139, 150, 154, 159, 171, 175, 187, 193, 203, 208, 2013, 225, 231, 236, 242.	2. Dictée : Aucune dictée prévue dans le manuel
Nombres de leçons : 190 leçons	Nombres de leçons : 207 leçons