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

Analyse du contenu des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant du français en classes de1re et 3è langues à l'école post-fondamentale au Burundi

Tuyubahe, Daniel

2020-08
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/248

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

« ANALYSE DU CONTENU DES MANUELS DE L'ÉLÈVE ET DES GUIDES DE L'ENSEIGNANT DU FRANÇAIS EN CLASSES DE 1re ET 3è LANGUES À L'ÉCOLE POST-FONDAMENTALE AU BURUNDI »

Par

Daniel TUYUBAHE

Sous la direction de:

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

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

Bujumbura, août 2020

DÉDICACE

À nos parents

À nos frères et sœurs

À nos oncles paternels et maternels

À nos cousins et cousines

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Le présent travail est pour nous une occasion de remercier toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à sa réalisation.

Je tiens à remercier et à exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche Pr Rémy NDIKUMAGENGE qui, malgré ses multiples occupations, a bien accepté de diriger mon travail. Ses conseils, son aide et son encouragement, et également son soutien et ses orientations pertinentes m'ont été d'une grande utilité. Je le prie de bien croire en l'assurance de ma profonde reconnaissance.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants du Département des Langues et Sciences Humaines de l'École Normale Supérieure, et ceux de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Burundi, qui ont contribué par leur enseignement à notre formation académique et intellectuelle durant notre processus de Baccalauréat et de Master. Mes plus vifs remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Je tiens également à remercier vivement Monsieur Claude NIYONSABA pour son soutien matériel et moral durant mon cursus de formation de Baccalauréat et de Master.

Je dis sincèrement merci

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Alii	: autres
BECEPFGP	: Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Post-Fondamental Général et Pédagogique
CD	: Compact Disque
CDES	: Commission Départementale d'Éducation Spéciale
CELEC	: Coopération et Échange en matière Linguistique, Éducative et Culturelle
CIPA	: Centre International de Phonétique Appliquée
CLÉ	: Centre Linguistique pour Étrangers
DCE	: Direction Communale de l'Enseignement
DFLE	: Didactique du Français Langue Étrangère
DGCIP	: Direction Générale des Curricula et des Innovations Pédagogiques
Éd.	: Édition
ÉDICEF	: Éditions Classiques d'Expression Française
ESF	: Édition Sociale Française
FLE	: Français Langue Étrangère
IPAM	: Institut de Pédagogie Africain et Malgache
MEPTF	: Ministère de l'Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle
PP	: De la page…à la page
PUF	: Presses Universitaires de France
PUG	: Presse Universitaire de Grenoble
ULB	: Université Libre de Bruxelles
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture)
URL	: Uniform Ressource Locator

RÉSUMÉ

L'enseignement du français doit être axé sur l'acquisition des compétences socles, jugées indispensables pour avoir les résultats escomptés. L'acquisition des compétences en langues émane des contenus appropriés en fonction du niveau et des besoins de l'apprentissage. Le présent mémoire a pour objectif de réfléchir sur le contenu des manuels destinés à l'enseignement-apprentissage du français à l'école post-fondamentale au Burundi. Ces manuels constituent des sources de connaissances dans le milieu scolaire. Nous avons passé du temps à analyser le contenu des manuels de français en classes de 1re et 3e langues. Les questions de notre recherche sont les suivantes : les manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français répondent-ils aux besoins des apprenants ? Est- ce qu'ils peuvent amener les apprenants à comprendre davantage le français ? Les hypothèses de notre travail sont libérées ainsi : l'hypothèse fondamentale est : la présentation des contenus inadéquats dans les manuels scolaires freine la compréhension de l'enseignement-apprentissage du français. Tandis que les hypothèses spécifiques sont : les manuels comportant des contenus épais ne permettent pas normalement aux élèves de suivre leur apprentissage en cours de français. Certains contenus présentés dans les manuels du français ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant.

Nos outils de recherche concernent les finalités, les objectifs, les compétences, les contenus-matières et les pratiques de classe ainsi que les démarches méthodologiques. Les résultats obtenus, révèlent que les contenus de ces documents pédagogiques présentent des lacunes. Le problème méthodologique, les supports d'activité inappropriés, déconnectés des réalités socioculturelles du milieu où vit l'apprenant, le manque de matériel didactique, sont des facteurs expliquant le problème du contenu de ces manuels.

Face à ces problèmes, nous avons mis en disposition des voies et moyens de remédiation suivants :intégration des faits culturels du milieu de l'apprenant, variation des types de texte-supports, intégration de la littérature, utilisation des outils audio-vidéos, promouvoir la culture de la lecture à domicile, recourir au principe de centrer les activités aux apprenants, la multiplication des occasions de prise de parole aux apprenants, usage de la méthode active et la pédagogie de groupe.

Mots clés: contenus, Manuel de l'élève, Guide de l'enseignant.

ABSTRACT

The teaching of French must focus on the acquisition of basic skills, considered essential to obtain the expected results. The acquisition of language skills emanates from appropriate content according to the level and needs of learning. The objective of this thesis is to reflect on the content of textbooks intended for teaching-learning French in post-basic school in Burundi. These textbooks are sources of knowledge in the school environment. We spent time analyzing the content of French textbooks in 1st and 3rd language classes. The questions of our research are as follows: do the textbooks used in the teaching / learning of French meet the needs of learners? Can they help learners understand French better? The hypotheses of our work are released as follows: the fundamental hypothesis is: the presentation of inadequate content in school textbooks hinders the understanding of teaching-learning French. While the specific assumptions are: textbooks with thick content do not normally allow students to follow their learning in French lessons. Certain content presented in French textbooks does not facilitate the acquisition of knowledge and the development of skills in the learner.

Our research tools relate to the purposes, objectives, skills, subject-matter and classroom practices as well as methodological approaches. The results obtained reveal that the contents of these educational documents have gaps. The methodological problem, inappropriate activity supports, disconnected from the socio-cultural realities of the environment in which the learner lives, the lack of teaching material, are factors explaining the problem of the content of these manuals.

Faced with these problems, we have made the following remedial ways and means available: integration of the cultural facts of the learner's environment, variation of the types of text-supports, integration of literature, use of audio-video tools, promoting the culture of reading at home, resorting to the principle of focusing activities on learners, increasing the number of opportunities for learners to speak out, use of the active method and group pedagogy.

Keywords: content, Student manual, Teacher's guide.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE i
REMERCIEMENTS ii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS iii
RÉSUMÉ iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIÈRES vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Motivation et intérêt du sujet 2
2. Délimitation du sujet 3
3. Objectifs de recherche 4
4. Problématique de la recherche 5
5. Hypothèses de travail 6
6. Méthodologie de recherche 6
7. Articulation du sujet 7
CHAPITRE I. CONTENUS IDÉAUX POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE 8
I.1. Définition 8
I.1.1. L'élaboration des finalités 9
I.1.2. La formulation des objectifs 9
I.1.3. Le choix des compétences 10
I.1.4. Le choix des contenus-matières 11
I.1.5. Les orientations méthodologiques 12
I.1.5.1. La méthode communicative 13
I.1.5.2. La méthode structuro-globale audiovisuelle 14
I.1.5.3. La méthode directe 14
I.1.5.4. La méthode interrogative 15
I.1.6. Les pratiques de classe 16
I.2. Considérations théoriques sur d'autres termes clés du sujet 16
I.2.1. Manuel 16
I.2.1.1. Définition 16
I.2.1.2. Aperçu littéraire sur les manuels 17
I.2.2. Le Guide du maitre 21

I.2.2.1. Définition 21
I.2.2.2. Revue de la littérature sur le Guide du maitre 22
I. 3. Programme d'enseignement et le curriculum 23
CHAPITRE II. LE CONTENU DES MANUELS DE L'ÉLÈVE ET DES GUIDES DE L'ENSEIGNANT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE POST-FONDAMENTALE EN USAGE AU BURUNDI 26
II. 1. La conception de l'enseignement du français en classes de 1re et 3e langues 27
II.1.1. L'enseignement du français en classe de 1re langues 27
II.1.1.1. Les compétences de l'année 29
II.1.1.2. Compétences des paliers 30
II.1.1.2.1. Compétences du palier 1 31
II.1.1.2.2. Compétences du palier 2 32
II.1.1.2.3. Compétences du palier 3 33
II.1.2. L'enseignement du français en classe de 3e langues 34
II.1.2.1. Les compétences de l'année 34
II.1.2.2. Compétences des paliers 35
II.1.2.2.1. Compétences du palier 1 35
II.1.2.2.2. Compétences du Palier 2 35
II.1.2.2.3. Compétences du Palier 3 36
II.2. Présentation du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant en classes de 1re et 3e langues 37
II.2.1. Description du contenu du Manuel de l'élève en classe de 1re langues 37
II.2.2. Description du Contenu du Guide de l'enseignant en classe de 1re langues 41
II.2. 3. Description du contenu du Manuel de l'apprenant en classe de 3e langues 43
II.2. 4. Description du contenu du Guide de l'enseignant en classe de 3e langues 45
II.2.5. Les caractéristiques du contenu des manuels exploités 45
II. 3. Les lacunes constatées 46
CHAPITRE III. VOIES ET MOYENS POUR PALLIER LES LACUNES CONSTATÉES 50
III.1. Proposition d'une démarche à suivre dans l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage 50
III.1.1. Le principe de centrer les activités aux apprenants 51
III.1.2. La multiplication des occasions de prise de parole aux apprenants 51
III.1.3. Le principe de la méthode active 52

III.1.4. Le principe de la pédagogie de groupe 53
III.2. Quelques stratégies pour améliorer les manuels étudiés.....55
III.2.1. L'intégration des faits culturels du milieu dans lequel vit l'apprenant.....55
III.2.2. La variation des types de texte-supports.....56
III.2.3. L'intégration de la littérature 57
III.2.4. Recours aux outils pédagogiques audio-vidéos 58
III.2.5. Promouvoir la culture de la lecture à domicile 59
CONCLUSION GÉNÉRALE.....60
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....63

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement est une activité qui nécessite un suivi régulier car après même chaque leçon, l'enseignant se pose une question de savoir s'il a bien dispensé la matière pour atteindre ses objectifs.

À l'école, comme le dit KOUAMÉ*(*2018 :12), un regard particulier tourne vers l'enseignant. C'est celui qui doit faire tout son possible pour faire avancer sa classe. Il est tenu comme un guide, un homme passionné qui sait communiquer, se brancher sur la réalité de ses élèves et les motiver. Il continue en disant que l'enseignant doit instaurer avec ses élèves une relation humaine qui ne brade pas avec ses exigences sur les savoirs. Il est héritier et interprète de la culture, c'est-à-dire, il aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports aux savoirs, à eux-mêmes, au monde et à autrui.

Actuellement, l'approche communicative la plus souhaitée à utiliser dans l'enseignement/apprentissage du français souligne que l'apprenant doit être au centre des apprentissages. L'enseignant est appelé à jouer le rôle du facilitateur. Il doit guider, orienter les apprenants. De ce fait, pour enseigner le français, l'enseignant a besoin de recourir aux documents (manuels) qui lui facilitent la tâche pour assumer pleinement sa fonction. Les manuels sont conçus pour offrir aux apprenants un cadre pour l'acquisition des connaissances, dit KOUAMÉ*(*2009 :62). Il continue en disant que les manuels constituent des éléments importants dans la vie scolaire. Ceux de français par exemple, sont utilisés comme base de connaissances pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Une meilleure connaissance de cette langue passe nécessairement par des contenus appropriés et hiérarchisés en fonction du niveau, des besoins et des vécus des apprenants. Nous partageons cet avis avec DOTE (2014 :12), lorsqu'elle affirme que les manuels scolaires dont les contenus sont en fonction du niveau des élèves et évoquant des réalités socioculturelles de ces élèves assurent une meilleure connaissance des savoirs.

1. Motivation et intérêt du sujet

Notre sujet est orienté dans le domaine de la didactique. Certaines raisons nous ont amenés à faire le choix de ce sujet. En effet, notre sujet a été motivé par nos observations et constats sur l'enseignement du français au cours de nos stages pédagogiques effectués à l'école fondamentale. Ces stages intensifs ont été pour nous une occasion d'être en contact avec les réalités de l'enseignement des langues en général et du français en particulier. Cependant, les manuels que nous avons utilisés pour enseigner/apprendre le français posent de plus en plus des interrogations sur l'efficacité de leurs contenus. Nous avons remarqué que les contenus de ces manuels ne sont pas adaptés. Par exemple les textes supports utilisés pour enseigner le français sont les mêmes supports utilisés pour enseigner l'anglais, le kirundi et le kiswahili. Ils sont traduits littéralement. Nous pensons que cela peut influencer négativement l'apprentissage du français en ne développant pas les connaissances des apprenants.

Le choix de notre sujet est également motivé par des ouvrages consultés comme *Enseigner le français au collège et au lycée*, 2005, de HIGUET Bikoi ; *Enseigner le FLE (Français Langue Étrangère), pratiques de classe*, 2005, de FERCHAUD Françoise ; *Élaborer un cours de FLE*, 2003, de COURTILLON Jean ; *Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, 2005, de Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA.

Ces ouvrages nous ont intéressés par leurs contenus faisant objet des théories de la didactique du français. Le cours de « Théories didactiques et analyse des manuels » que nous avons appris en Master I de notre cursus de formation nous a également incités à chercher à travailler sur ce sujet. Ce cours nous a donnés l'engouement d'analyser certains manuels de l'école fondamentale destinés à l'apprentissage du français au niveau de leurs contenus dans l'optique de vérifier leur adaptabilité compte tenu du niveau et des besoins des apprenants. Nous voulons analyser les manuels de l'école post-fondamentale au niveau de leurs contenus.

Le mémoire « Les manuels de français utilisés au collège en Côte d'Ivoire : organisation et contenus » de DOTE (2014) nous a aussi influencés à faire des recherches sur ce sujet. Ce mémoire nous a inspirés par les résultats de DOTE liés notamment à l'intégration des contenus inappropriés, déconnectés des réalités des vécus quotidiens des apprenants qu'elle a remarqués dans les manuels utilisés au collège en Côte d'Ivoire.

Ce mémoire nous a fait penser aux imperfections qui se rapportent aux contenus que nous avons constatés dans certains manuels de l'enseignement du français à l'école post-fondamentale dans notre pays. Certains contenus évoquent des réalités socioculturelles non connues par les apprenants, ce qui peut démotiver les apprenants. Également, nous avons été motivés par le mémoire de NGIRABEZA intitulé « L'enseignement du français dans les lycées communaux des milieux ruraux » (2010). Les résultats de NGIRABEZA précisent que le français est considéré comme le médium de l'enseignement du fait que, presque toutes les autres matières s'apprennent en français. Nous partageons cet avis avec lui car tous les cours sauf l'anglais, le kiswahili et le kirundi sont dispensés en français.

Intégrer des contenus adéquats, faisant ouverture aux autres matières dans les manuels du français constituerait un atout dans le développement des connaissances.

Dans notre recherche que nous nous proposons de mener, nous voulons vérifier l'efficacité des contenus des manuels de français en usage dans certaines classes à l'école post-fondamentale au Burundi.

2. Délimitation du sujet

Notre recherche est orientée dans le domaine de didactique du français comme langue étrangère, dénommé en sigle DFLE, en classes de 1re et 3e langues à l'école post-fondamentale au Burundi. Le sujet se focalise sur l'analyse des contenus qu'englobent les manuels destinés à l'enseignement/apprentissage de ladite langue. Nous allons nous limiter sur l'analyse des contenus car, nous sommes inspirés par des lacunes constatées au cours de nos stages pédagogiques effectués à l'école post-fondamentale en deuxième langues. Nous avons constaté que les contenus des manuels de français utilisés sont inappropriés.

Nous avons préféré d'analyser les manuels car ces derniers sont considérés comme des sources fondamentales des savoirs scolaires. Ils sont des outils privilégiés qui accompagnent l'apprentissage dans les classes. Sans manuels, l'apprentissage ne se réalise pas. En plus, un meilleur apprentissage passe nécessairement par des contenus appropriés en fonction du niveau de compréhension des apprenants.

Nous n'allons pas analyser tous les manuels de l'enseignement du français dans toutes les classes de l'école post-fondamentale suite au manque de temps et des moyens financiers. Nous allons mener nos recherches en classes de 1re et 3e langues.

Nous avons choisi la classe de 1re langues car, compte tenu du système langagier, l'apprenant est appelé à faire des productions écrites et orales structurées dans une langue soutenue. Par ailleurs, ses capacités dans les autres matières seront en fonction de sa maitrise du français.

Nous avons choisi enfin la classe de 3elangues car c'est une classe à examen d'État. C'est le lieu où la personnalité de l'apprenant s'affirme et où ses prérequis se valorisent. Avoir une bonne aptitude en français dans cette classe, c'est faire un grand pas vers la réussite scolaire.

C'est pour étudier les contenus que présentent certains manuels de français en usage à l'école post-fondamentale au Burundi que nous avons opté de produire un travail scientifique intitulé : « *Analyse du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant du français en classes de 1re et 3e langues à l'école post-fondamentale au Burundi* ».

3. Objectifs de recherche

Notre travail vise les objectifs suivants :

- Réfléchir sur les contenus de certains manuels d'enseignement/apprentissage du français à l'école post-fondamentale au Burundi.
- Vérifier la ressemblance des contenus de ces manuels par rapport aux réalités socioculturelles des vécus des apprenants et leur contribution à l'enseignement/apprentissage du français.

4. Problématique de la recherche

Les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement/apprentissage jouent une importance capitale et font l'objet de nombreuses attentions sur leur rôle. Considérés comme des sources de connaissances et des savoirs, les manuels englobent des ressources qui serviront de supports didactiques pendant l'enseignement/apprentissage. De plus, ils sont des sources d'informations, des vecteurs privilégiés de l'état des connaissances et des savoirs. Ils constituent des repères dans le temps et dans l'espace.

Les manuels scolaires participent, au-delà de leurs contenus didactiques, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves.

Néanmoins, même si les manuels sont de bonne qualité du point de vue de l'acquisition des connaissances, ils risquent fort d'être remis en question si leurs contenus ne répondent pas aux besoins réels des apprenants. Ils suscitent également des interrogations si leurs contenus n'évoquent pas des réalités socioculturelles des vécus quotidiens des apprenants.

Dans pas mal de pays en développement comme le Burundi, il se pose le problème de la non adéquation des contenus scolaires par rapport aux besoins des apprenants et aux réalités réelles de leurs vécus.

Nous nous sommes alors basés sur ces observations pour formuler les questions suivantes : Les manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français répondent-ils aux besoins des apprenants ? Est- ce qu'ils peuvent amener les apprenants à comprendre davantage le français ? Au cours de notre travail, nous allons essayer de répondre à ce questionnement.

5. Hypothèses de travail

En cherchant à connaitre la signification du mot « hypothèse », nous nous sommes reportés au dictionnaire universel. Selon ce document, l'hypothèse est : *« Un point de départ d'une démonstration logique, posé dans l'école et à partir duquel, on se propose d'aboutir à la conclusion [proposition nouvelle logiquement déduite] de la démonstration* » (GUILLOU et MOINGEON, 1988 :596).

Ainsi, il est impératif, dans tout travail scientifique, de formuler des hypothèses pour bien mener la recherche. Dans notre recherche, nous avons formulé une hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques qui suivent :

a. Hypothèse générale

La présentation des contenus inadéquats dans les manuels scolaires freine la compréhension de l'enseignement-apprentissage du français.

b. Hypothèses spécifiques

1. Les manuels comportant des contenus épais ne permettent pas normalement aux élèves de suivre leur apprentissage en cours de français.

2. Certains contenus présentés dans les manuels du français ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant.

6. Méthodologie de recherche

La fixation d'un objectif quelconque amène à penser aux moyens pour aboutir aux résultats escomptés.

Cependant notre travail portant sur l'analyse du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant du français en classes de 1re et 3e langues à l'école post-fondamentale demande un travail documentaire.

C'est dans cette optique que, pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous allons suivre une méthodologie suivante : nous allons consulter des ouvrages développant des théories de la didactique du français et mettant en œuvre les contenus idéaux pour enseigner le français.

À travers ces ouvrages, nous allons récolter une gamme d'informations qui nous permettra de faire des considérations théoriques nécessaires pour enseigner le français. Les outils qui nous ont permis d'analyser les manuels ne sont que les finalités, les objectifs, les compétences, les contenus-matières et les pratiques de classe ainsi que les démarches méthodologiques. Nous allons analyser et faire des commentaires sur les contenus des manuels de notre étude. Enfin, nous allons relever des défauts afin de proposer des voies et moyens pour pallier les lacunes constatées.

7. Articulation du sujet

Notre travail s'articule sur trois chapitres. Le premier chapitre est intitulé contenus idéaux pour enseigner le français langue étrangère, le deuxième chapitre porte sur le contenu des *Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant* du français à l'école post-fondamentale en usage au Burundi, le troisième chapitre s'intitule voies et moyens pour pallier les lacunes constatées.

CHAPITRE I. CONTENUS IDÉAUX POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Ce chapitre aura pour objectif de définir la notion de « contenus » afin de préciser le sens que nous lui accordons dans notre recherche. Enfin, il sera question de faire des considérations théoriques concernant d'autres thermes clés de notre sujet.

I.1. Définition

Le contenu peut être défini comme un ensemble des démonstrations écrites ou orales d'une idée, d'un thème : c'est ce qui est exprimé dans un discours, dans un texte ou dans un énoncé.

Il exprime également l'énumération et la classification des éléments qui constituent les notions d'un texte, d'une image fixe voire d'un ouvrage, et dans notre cas, des manuels scolaires ceux de français entre autres un Manuel de l'élève et le Guide du maitre.

La conception du contenu des manuels scolaires demande des choix diversifiés qui sont à la base de l'action éducative. Citons, *« l'élaboration des finalités, l'élaboration des buts, la formulation des objectifs, le choix des compétences, le choix des contenus-matières et des pratiques de classe ainsi que la conception des démarches méthodologiques »* Paquay cité par NITONDE (2011:11).Notre réflexion va se limiter à ces notions à l'exception de la deuxième. Voyons alors, en ce sens, les contenus idéaux, tels qu'ils sont préconisés dans l'enseignement du FLE.

I.1.1. L'élaboration des finalités

Selon RAYNAL et RIEUNIEUR (1997 :145), la finalité est une *« affirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs »*. Les finalités fournissent des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation.

Dans le même ordre d'idée, DEFAYS cité par NDIKUMAGENGE (2015 :40) soutient cet avis en appelant finalités, « *les buts généraux et externes, pour lesquels on décide d'organiser ou de suivre un enseignement de langue, avant de décider de ses objectifs spécifiques et de ses modalités de réalisation, qui, eux, relèvent de l'enseignement à proprement parler »*.

De ces avis, nous pouvons comprendre que, comme le souligne COSTE (1980 :34), les finalités ne sont pas spécifiques aux niveaux des attentes, de la langue et des habiletés, du fait qu'elles sont définies par le pouvoir politique ayant le secteur de l'éducation dans ses attributions, par des philosophes ou par des personnalités en " vue " dans le monde de l'éducation. Les finalités véhiculent des valeurs et justifient les objectifs de l'éducation.

I.1.2. La formulation des objectifs

Les objectifs sont en relation étroite avec les finalités. DEFAYS cité par NDIKUMAGENGE (2015 :41), le témoigne. D'après lui, *« les objectifs sont la traduction ou l'application, dans une situation ou une activité particulière d'enseignement, des finalités »*. À cette définition, s'ajoute l'avis de RAYNAL et RIEUNIEUR (1997 :247), qui définissent un objectif comme *« énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action »*. Autrement dit, en pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après apprentissage.

De ces idées, nous comprenons que les objectifs sont dérivés des finalités de l'éducation et d'un objectif large dit général de formation, lequel se décompose en objectif intermédiaire puis en objectif spécifique. Qu'en est- il alors de ces trois niveaux d'objectif ? RAYNAL et RIEUNIEUR (1997 :247) les différencient ainsi:

> Un objectif général : il s'agit d'un énoncé d'intention relativement large, il peut également être appelé objectif terminal d'intégration,
>
> Un objectif intermédiaire : énoncé d'intention plus réduit, intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques,
>
> Un objectif spécifique : énoncé d'intention relatif à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps.

De ces définitions, nous constatons que les finalités et les objectifs sont intimement liés. Les finalités constituent les intentions les plus élevées et les plus lointaines. Dans la hiérarchie, nous pouvons construire le schéma suivant : finalités > objectifs généraux > objectifs intermédiaires > objectifs spécifiques. Les finalités de l'éducation fournissent les directionnels autour desquels s'organisent tous les autres objectifs.

I.1.3. Le choix des compétences

Les compétences sont définies comme *« ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe »* RAYNAL et RIEUNIEUR (1997 :76).

Les compétences sont liées au métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence. Elles englobent des savoirs, savoir-faire et savoir-être intimement liés.

Du même avis, De Ketele (2001) poursuit en considérant la compétence comme un *« ensemble ordonné de capacités (savoir-faire), qui s'exercent des contenus, dans une catégorie donnée de situations, pour résoudre des problèmes posés par celles-ci. »* C'est une définition qui met en avant la mobilisation spontanée et pertinente de ressources et de contenus, afin de répondre à une situation complexe, nécessitant une prise de décision pour résoudre des problèmes.

Rappelons que, comme le CECRL (2001:25) le définit, l'enseignement du FLE vise quatre compétences langagières. Ces compétences s'observent dans le domaine de la compréhension (orale et écrite) et de l'expression (orale et écrite).

Ainsi, pendant l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant doit faire tout son possible pour amener les apprenants à réussir la compréhension orale ou écrite et l'expression orale ou écrite. Martinet (1972: 211), s'exprime en ces termes:

> Le but du professeur de langue étrangère est bien évidemment que l'élève ou l'étudiant sache, dans le cadre d'une nouvelle communauté, associer un contenu à toute suite de sons qu'il percevra de la bouche d'un interlocuteur (ou qu'il lira dans sa transcription graphique), ceci de façon telle que ce contenu coïncide à quelques variations individuelles près, avec celui prévu par son interlocuteur. On dit alors assez communément que l'élève exerce et réussit une activité de compréhension. Le but poursuivi est aussi qu'il puisse à toute expérience, associer une suite de sons (à sa transcription graphique), ceci de façon telle que son interlocuteur sache reconstituer, après audition, le contenu de l'expérience en question. On dit alors assez communément que l'élève exerce et réussit une activité d'expression.

De cet avis, nous comprenons que l'enseignement du FLE consiste à amener les apprenants à s'habituer à la phonétique-phonologie pour le développement des compétences de compréhension. Après la reconstitution de ce qu'ils ont perçu, les apprenants amélioreront les compétences d'expression.

I.1.4. Le choix des contenus-matières

Les contenus-matières constituent le fond d'un programme. Ils servent de base ou de principaux appuis qui constituent le manuel. Jean-Pierre Robert cité par NDIKUMAGENGE (2015 :49) dit à propos du contenu-matière que c'est *« la teneur d'un manuel, [qui] est au programme ce que le signifié est au signifiant »*. Les contenus-matières constituent, font partie des supports pédagogiques auxquels s'appuie l'enseignant pour dispenser sa leçon.

Pour comprendre de plus la notion de « supports pédagogiques », nous tenons à définir les termes « support » et « pédagogie » selon les avis de certains auteurs. Selon le nouveau Robert (2009 :2464), un support est « *ce qui sert d'aide, d'appui* ». C'est un élément concret, matériel qui sert de base à une œuvre graphique. Cela veut dire qu'un support est un élément palpable, visible à l'œil nu qu'on peut se servir pour faire quelque chose.

Les auteurs suivants, quant à eux, définissent le mot « pédagogie » comme suit : Selon COUDRAY (1973 :99), la pédagogie peut être présentée comme *« un ensemble de théories combinant des réflexions et des expériences inspirées par les apports des sciences de l'homme et de l'expérience professionnelle et portant sur les concepts de l'éducation en vue d'en diriger la pratique et d'en orienter le développement »*.

La pédagogie est une diversité de théories appliquées à l'éducation. Ça demande une réflexion plus poussée et une expérience de la part de l'actant en vue de développer la science. L'homme change de théories en fonction du public visé mais aussi compte tenu de son expérience.

Selon DEBESSE *(*1971 :56), la pédagogie *est « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour réaliser l'éducation et plus spécialement pour enseigner »*.

De toutes ces définitions, disons que le support pédagogique est ce matériel que l'enseignant se sert pour amener ses apprenants à comprendre la matière enseignée. Ce sont des éléments d'appui pour faire stimuler les apprenants. Du moins, un support pédagogique est un document sans lequel la leçon ne réussit pas.

I.1.5. Les orientations méthodologiques

Pour ce qui concerne les orientations méthodologiques, appliquées au domaine de la pédagogie, celles-ci, consistent à un ensemble de méthodes appliquées à un domaine particulier de la science, de la recherche.

Marc BRU (2006 :3) abonde dans le même sens en appelant « méthode » comme *« l'ensemble de moyens pour atteindre un ou plusieurs buts inscrits dans une visée à travers des actions organisées et distribuées dans le temps »*. Cet avis est confirmé par CUQ (2005 :253) lorsqu'il dit que la méthode est *« une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenu par un ensemble de principes théoriques »*.

De ces réflexions, nous comprenons que les démarches méthodologiques de l'enseignement du français sont multiples. Pour favoriser l'apprentissage, il faut privilégier celle qui facilite l'apprentissage rapide selon les besoins des apprenants.

Marc BRU (2006 :21) le précise en disant : « *La méthode à privilégier est celle qui donne aux enfants et aux adolescents l'occasion et les moyens de réaliser des actions mentales sur des symboles, des raisonnements ou de façon de penser* ». Un bon enseignant fait recours aux diverses méthodes dans l'enseignement pour faciliter l'apprentissage.

Deux ou plusieurs méthodes peuvent être utilisées dans une même leçon pour assurer la bonne compréhension de cette leçon. Ainsi, pour dispenser le cours de français comme toute autre discipline, une certaine démarche doit être suivie. C'est alors la didactique propre à la discipline. Cela signifie que l'enseignant doit avoir en lui une méthodologie pour faciliter l'apprentissage.

En français, le développement de l'expression orale et écrite de même que la compréhension orale et écrite chez l'apprenant, est l'objectif principal de l'enseignement du FLE.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant peut utiliser la méthode communicative, la méthode structuro-globale audiovisuelle, la méthode directe, la méthode interrogative.

I.1.5.1. La méthode communicative

La méthode communicative conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Son objectif est d'arriver à la communication efficace lors de la transmission du message en tenant compte du contexte, de la cohérence et de la cohésion. Selon TAGLIANTE (2006: 51), cette méthode vise à *« donner l'occasion de dire et de faire dans des situations courantes de communication orale et écrite ».*

Les apprenants assimilent les théories et les pratiques du français. L'enseignant fait comprendre aux apprenants la nécessité de leur effort pour accéder à comprendre et s'exprimer oralement ou par écrit. L'enseignant essaie de développer le savoir-faire chez l'élève en lui donnant tous les éléments pouvant assurer la communication efficace dans n'importe quelle situation du moment.

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attacher sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication.

Une question posée par l'enseignant ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure globale précise. Plutôt, elle laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer.

Ainsi, le cours de langue n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur.

I.1.5.2. La méthode structuro-globale audiovisuelle

L'accent est mis sur les tâches orales, l'audiovisuel, la grammaire y compris. Les films, les jeux de dramatisation, les jeux de rôle ou tout autre document pouvant conduire les élèves à des connaissances langagières. Rey (2006: 41) dit en ces termes: *« la méthode audiovisuelle accorde la priorité à l'oral et s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale.* »Étant l'ensemble des règles de la langue et source même de l'oral, la grammaire n'est pas mise à l'écart dans cette méthode. L'image et le son sont utilisés conjointement et complétés par la communication et le dialogue. L'apprentissage passe par l'oreille et la vue en tenant compte du contexte social d'utilisation d'une langue et la communication orale avec les étrangers.

I.1.5.3. La méthode directe

Elle donne une importance à la prononciation et à la langue orale. TAGLIANTE (2006:50) définit cette méthode comme celle mettant le plus d'importance *« aux activités liées à l'application de l'alphabet »*. L'enseignant veille à ce que l'utilisation ou la prononciation des sons se fasse aisément. Les corrections sont ici immédiates, ce qui favorise l'intériorisation phonétique juste.

Cela se fait de façon continuelle car les erreurs de prononciation se remarquent habituellement lors des activités orales. Elle vise une maitrise effective de la langue. La méthode directe permet d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage.

Des exercices de conversations et des questions-réponses dirigées par l'enseignant sont privilégiés. Cette méthode est encore active du fait qu'elle nécessite que les apprenants soient actifs en classe en développant surtout la langue orale qui est comprise comme instrument de communication conduisant aux échanges entre différents peuples et nations.

Boyer et Rivera (1979: 22) ajoutent que cette méthode a pour but de *« privilégier l'expression orale, ne pas enseigner dans la langue de l'élève, éviter de faire appel à la traduction, partir des objectifs pour susciter le besoin de les nommer et exploiter les centres d'intérêt ».* Dans le processus de l'enseignement-apprentissage, il faut privilégier le français oral en faveur des différents échanges, éviter le recours à la langue maternelle pour renforcer le développement de la pensée en français.

I.1.5.4. La méthode interrogative

La méthode interrogative est centrée sur le questionnement. Pour cette méthode, Fournier dit que *« le maitre pose une série de questions appropriées pour amener les élèves à la solution »* (Fournier, 1999 :176). Les questions sont posées peu à peu et pas à pas. À l'aide des questions apportées par les apprenants, l'enseignant décèle celles conduisant aux résultats qu'il attend.

Toutes ces méthodes sont en usage en français, mais certaines d'entre elles nécessitent des critiques. La méthode structuro-globale audiovisuelle par exemple semble ne pas être utilisée pendant l'enseignement-apprentissage suite au manque du matériel didactique lié aux audio-vidéos (les CD, les cassettes-radio, télévision par exemple). La présence de ces documents dans différents établissements scolaires pose des problèmes.

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous pouvons considérer l'approche communicative comme la plus idéale car, elle est d'une importance considérable étant donné qu'elle apporte des changements en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage surtout en mettant l'accent particulier sur l'apprenant. Cuq et Gruca (2005:264) le disent en ces termes: *« L'approche communicative a permis de rejeter le behaviorisme pour le remplacer par la psychologie cognitive qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage ».*

La centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant. Il doit favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communications stimulantes au lieu de distribuer des stimuli comme c'était le cas pour la psychologie behavioriste. Avec l'approche communicative, la figure de l'enseignant tend encore plus à s'effacer. En effet, il s'agit de distribuer, le plus possible, la parole aux apprenants.

Donc, l'approche communicative est la méthode qu'il faut pour promouvoir l'interaction enseignant/apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère et en fin de compte, développer l'expression orale des apprenants.

I.1.6. Les pratiques de classe

Dans la conception de la didactique, il est indiscutable à l'enseignant de proposer aux élèves un certain nombre de pratiques relevant des activités à exercer pour s'assurer de la compréhension de la matière vue. Il s'agit des pratiques qui servent d'évaluation des acquis des apprenants. CUQ (2005) dit à ce sujet que les pratiques de classe sont sous le générique d'exercices. Ces pratiques peuvent être des exercices d'application, des activités à réaliser ou des tâches à exécuter.

I.2. Considérations théoriques sur d'autres termes clés du sujet

Ce point fera l'objet de la mise en évidence des considérations littéraires sur les manuels d'enseignement/apprentissage du français en vue de les prendre en considération au moment de l'analyse du contenu des manuels de notre étude.

I.2.1. Manuel

I.2.1.1. Définition

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, un « Manuel », peut être défini comme un ouvrage didactique destiné à l'apprentissage d'une matière. Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs intervenant pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Il est un outil didactique qui expose les notions d'une science déterminée à faire acquérir aux apprenants d'un niveau donné. Le document « dictionnaire alphabétique et analogie de la langue française » (2010 :1530), définit le manuel scolaire comme *« un ouvrage didactique présentant, sous forme maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et les connaissances exigées par les programmes scolaires »*.

Dans notre recherche, il s'agit du livre d'apprentissage du français. Il est progressif avec des séquences horaires journalières ou hebdomadaires conçues en fonction des capacités d'attention de l'apprenant. Il est destiné à être utilisé en classe comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte de l'enseignant.

I.2.1.2. Aperçu littéraire sur les manuels

Les manuels scolaires sont des outils qui mettent en œuvre un programme d'enseignement d'une science de l'éducation pour un niveau donné. Ils sont conçus pour offrir un cadre efficace pour le développement et l'épanouissement des connaissances des apprenants. Au défaut des manuels scolaires, la matière est mal transmise et acquise. DOTE (2014 :18) souligne que *« les manuels scolaires sont des supports didactiques qui mettent les programmes en œuvre et leur donnent une forme concrète »*.

Ils constituent des éléments nécessaires intégrant les ressources indispensables pour l'acquisition des connaissances. Ils sont conçus à base de la vision du pays. À ce propos, Lantheaume (2007 :1), fait savoir que *« les manuels scolaires constituent un moyen privilégié pour rendre effectifs les choix inscrits dans les textes officiels résultant eux-mêmes de compromis »*.

Les différentes logiques qui y sont à l'œuvre et les enjeux importants qu'ils présentent incitent à les concevoir comme des sources d'informations, des vecteurs privilégiés de l'état des connaissances et des savoirs. Les manuels sont importants au cours de processus d'apprentissage. Ils sont des instruments de travail des apprenants et sont considérés comme base de connaissances pour l'élève.

Néanmoins, même si les manuels scolaires sont importants, ils suscitent de nombreuses réflexions, critiques, principalement dans le domaine des sciences de l'éducation. Leurs fonctions, leur adaptabilité aux programmes d'enseignement, aux réalités socioculturelles vécues des apprenants, aux objectifs de développement et leur efficacité qu'ils apportent à l'enseignement du français n'ont laissé indifférent de nombreux auteurs.

Les fonctions des manuels scolaires sont nombreuses et distinctes les unes des autres selon les différents avis des auteurs. Par exemple, Segin Verdelhan (2002 :37) affirme que *« la principale fonction du manuel scolaire est de présenter sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève »*. Il ajoute aussi que les manuels scolaires ne sont pas des objets banals et approximatifs qui s'effacent sans lendemain des mémoires adultes mais plutôt des acteurs importants de la culture et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales.

Dans le même ordre d'idée que Verdelhan, Roger Seguin (1989 :22) donne trois fonctions principales aux manuels scolaires :

> Une fonction de guidage de l'apprentissage afin de guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances acquises par des voies différentes que celles des programmes scolaires, dans la maitrise de ses propres expériences.
>
> Une fonction de structuration et de l'organisation de l'apprentissage qui propose l'expérience pratique de l'élève à la théorie ; de la théorie à des exercices d'application pratique avec le contrôle des acquisitions ; des exercices pratiques à l'élaboration théorique ; de l'exposé à des exemples, des illustrations ; et des exemples et d'illustrations à l'observation et à l'analyse.
>
> Une fonction d'information qui implique une sélection des connaissances dans une certaine discipline et un certain thème, une filtration de ces connaissances, pour les réduire, parfois les simplifier et les rendre accessibles et claires pour les élèves d'un certain niveau scolaire.

Dans le même sens que Verdelhan et Roger, Gérard et Roegier (2009 :85) reconnaissent aux manuels scolaires les fonctions suivantes :

> Pour l'élève, un manuel peut remplir des fonctions qu'on pourrait qualifier de traditionnelles liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Un manuel scolaire peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle.

> Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de formation : formation scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation.

Conçus comme des instruments de travail en fonction du maitre ou de l'élève, les manuels sont des outils de communication : langage utilisé, qualité et niveau des informations, textes, illustrations et relations entre ces deux éléments. Ils constituent donc des éléments importants dans la vie scolaire (Kouamé, 2009 :62).

Pour Gérard et Roegiers (1993 :35), les manuels sont *« intentionnellement structurés pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité* ». Ceci en offrant à l'élève un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Le rôle des manuels est non seulement de faciliter l'enseignement, mais également, de développer chez l'élève l'attrait pour le livre et l'habitude de l'utiliser pour augmenter le champ de ses connaissances et rechercher des informations qui lui seront nécessaires dans son évolution scolaire.

Pour cela, le contenu des manuels doit correspondre aux indications données dans les programmes qui établissent : ce qui est essentiel à enseigner dans chaque discipline, selon le niveau de scolarité ; ce qui aide à comprendre le monde environnant, physique et social ; ce qui constitue à l'éducation et à l'épanouissement de l'apprenant.

Ils doivent donc faire preuve d'exactitude, de précision, d'actualité et d'objectivité (Seguin, 1989). Les manuels scolaires pour Seguin, bénéficient d'une sorte d'autorité. Les enfants estiment souvent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles. Ils sont considérés comme des outils rassemblant l'état de connaissances d'une société.

Il faut donc être vigilant face aux clichés car les enfants peuvent les assimiler facilement. Ces ouvrages ont par conséquent une importance primordiale dans l'éducation des futurs adultes. Dans le même sens, Rignault et Richert (1997:53) font observer que *« le contenu des manuels frappe l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation ».*

Les manuels ne peuvent se limiter à produire des contenus indiqués d'une manière synthétique dans les programmes. Ils apportent un enrichissement des contenus en même temps qu'ils les développent et les approfondissent.

Les contenus ne doivent pas être présentés d'une manière incomplète ou ambiguë. Lorsque les contenus présentent une certaine complexité, ils doivent être expliqués et restés compréhensibles dans tous leurs aspects. Compte tenu de leur évolution, les connaissances présentées doivent correspondre à leur état actuel, dans tous les domaines.

Au-delà de leur contenu didactique, les manuels scolaires participent, non seulement à l'éducation des élèves, mais également à leur socialisation.

Cette idée est soutenue par l'UNESCO (2008 :14) en ces termes : *« Les manuels sont des outils pédagogiques fondamentaux qui ne sont pas des simples supports de transmission des connaissances, puisque, par leur contenu ils participent non seulement à l'instruction mais également à l'éducation par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs »*.

C'est-à-dire qu'ils renferment un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui donne aux manuels scolaires un pouvoir considérable. Les manuels ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves. Ils transmettent de manière explicite une compréhension de l'histoire et une vision du monde mais aussi des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs.

Ces informations constituent ainsi « un curriculum caché », invisible au premier coup d'œil ; mais intégré dans les textes, les illustrations et les exercices proposés aux apprenants.

Les manuels scolaires proposent aux jeunes des modèles qui peuvent influencer leurs comportements, leurs attitudes et leur vision du monde. Selon Kouamé (2009 :27) « *les manuels scolaires sont des vecteurs importants de la socialisation et représentent un support du processus enseignement-apprentissage qui doit correspondre au programme* ».

De toutes ces idées, nous pouvons comprendre qu'un manuel scolaire reste encore comme le souligne Roegiers (2003 :10), *« le support le plus répandu et sans doute le plus efficace »*. Il est structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité.

Il possède plusieurs caractéristiques. Roegiers (2003 :10), fournit les caractéristiques suivantes :

-Il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages ;

-Il peut porter sur différents objectifs d'apprentissage ;

-Il peut proposer différentes activités susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Le manuel scolaire représente donc un élément fondamental dans l'action pédagogique. Il est un outil de travail commun aux élèves d'une même classe. Il peut être un support pédagogique qui doit être acquis par l'élève ou qui est mis à sa disposition par l'établissement. Aussi, il est un outil au service de la sécurisation de l'enseignant. Il sert ainsi de mesure pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année. Il établit une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cycle, facilite le travail de préparation, rappelle à l'enseignant des connaissances qu'il a pu oublier et souligne les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants.

I.2.2. Le Guide du maitre

I.2.2.1. Définition

Un " Guide du maitre ", dans un système d'enseignement, peut être défini comme un manuel destiné à l'enseignant qui accompagne ce dernier dans la conception et la mise en œuvre des contenus et des activités d'enseignement/apprentissage.

Le Guide de l'enseignant indique la manière de construire des connaissances, le chemin à suivre pour y parvenir. Selon Seguin (1989 :30),le Guide du maître est « *un instrument d'enseignement destiné à faciliter le travail de l'enseignant en lui indiquant les objectifs poursuivis par chaque discipline, les contenus à enseigner et la méthodologie pédagogique à suivre* ».À travers ce manuel, l'enseignant met en place tous les dispositifs susceptibles de favoriser la construction des apprentissages.

I.2.2.2. Revue de la littérature sur le Guide du maitre

Un Guide du maitre est un instrument pour l'enseignant, avec une organisation et une structuration qui préparent le travail d'enseignement des contenus. Comme l'évoque Seguin (1989 :29), Sa conception et sa rédaction correspondent à ses objectifs d'utilisation :

- exposé clair des objectifs généraux et spécifiques de la discipline, qui devront être atteints par les élèves ;
- une synthèse des contenus qui fournit les informations et les connaissances de base dont l'enseignement doit permettre la réalisation des objectifs prévus ;
- une progression des contenus selon des périodes déterminées (trimestre, semestre, année), pour les unités d'enseignement ;
- des activités d'apprentissages suggérées ;
- une méthodologie pédagogique recommandée pour l'enseignement ;
- le matériel didactique à utiliser ;
- les procédés d'évaluation des résultats des élèves (en rapport avec les objectifs). Cette évaluation doit permettre de vérifier de façon continue les progrès des élèves et, lorsque c'est nécessaire, de réviser les aspects des contenus où la réussite des élèves est insuffisante.

Dans ce sens, l'enseignant guide les activités des apprenants. Mais « guider les activités » ne signifie pas « souffler la bonne réponse » et dire aux élèves ce qu'ils doivent faire ; c'est faire en sorte que les activités des élèves soient organisées, suivies, productives, orientées vers un objectif maîtrisable de façon systématique.

C'est également proposer des situations d'exploration, des questions sur le monde ou bien faire en sorte que la question d'un élève devienne celle de la classe. Dans le même ordre d'idée, POTH (2002 :66) affirme que guider l'action, *« c'est organiser les productions écrites permettant la communication sur l'activité, faire en sorte que quelque chose puisse être construite dans la classe et confrontée aux connaissances des scientifiques, faire en sorte qu'il y ait un plan d'expérience et que les résultats soient enregistrés ».*

Il continue en disant que c'est également faire expliciter ce qui a été fait et, si possible, pourquoi on l'a fait de telle sorte que le souvenir soit élaboré en termes de raisonnement et de connaissance et pas seulement en termes de narration d'actions successives.

Dans l'enseignement/apprentissage, l'enseignant est tenu comme un facilitateur, un organisateur. Il doit guider, orienter encadrer ses apprenants tout au long de l'apprentissage.

I. 3. Programme d'enseignement et le curriculum

Le souci d'organiser ou de planifier le contenu de l'enseignement est plus ancien, mais le projet d'étudier les processus de construction, de développement, d'adaptation et d'implantations de curriculum a pris naissance dans la seconde moitié du 20^{e} siècle (Crahay, 2006:26).

Longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme de curriculum s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de programme scolaire vers les années soixante, pour mettre davantage l'accès sur les processus et les besoins plutôt que sur les contenus (Roegiers, 1997 :22).

Dans ce point, nous n'allons pas faire le tour de toutes les définitions qui renvoient aux concepts de programme et de curriculum, nous n'en évoquerons que quelques-unes qui cadrent avec notre sujet et qui nous permettront de différencier ces deux notions et de déterminer le concept valable pour notre recherche.

Pour Roegiers (1997), un programme d'enseignement a pour fonction essentielle de préciser quels types de contenus, d'objectifs, qu'on souhaite développer dans un système éducatif à l'échelle d'un pays ou à l'échelle de l'autorité responsable de l'élaboration du programme.

En outre, le choix des objectifs est effectué en référence à des finalités, qui traduisent l'ensemble des valeurs qui orientent la politique éducative.

Legendre (1993 :1034), quant à lui, définit un programme d'enseignement comme étant « *la description de l'ensemble des connaissances et des matières enseignées dans un cycle d'étude, dans un établissement d'enseignement ou de formation, indiquant les sujets traités, le temps à leur consacrer et l'ordre dans lequel ils doivent être dispensés* ».

De ces définitions, il parait que la fonction d'un programme d'enseignement consiste à expliquer les intentions éducatives propres à chacune des disciplines à enseigner, à fournir aux enseignants un ensemble structuré d'objectifs et de contenus d'apprentissage jugés essentiels à la formation des apprenants, et à faciliter l'action des enseignants.

Un programme d'enseignement consiste alors un cadre prescriptif, qui précise les différentes matières, les objectifs poursuivis, les contenus à aborder, l'approche méthodologique, les systèmes d'évaluation ainsi que leur structuration dans le temps.

Pour le concept de curriculum, selon De Landsheere (1991), l'emploi du terme curriculum, tel qu'il entre dans l'usage du français, marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement (intentions, contenus, organisations, méthodes, environnement humain et matériel, évaluation et dispositions relatives à la forme des enseignants). La notion de curriculum donne donc des précisions sur ce qu'il faut enseigner, comment l'enseigner, comment l'évaluer et les objets d'enseignement-apprentissage à privilégier.

Dans le même ordre d'idée, Allah (1996 :60) désigne le concept de curriculum comme *« un ensemble des composantes qui interviennent dans la mise en place d'un programme de formation cohérent »*.

C'est à partir de cette définition que Paquay (2007 :60) explicite les différentes composantes d'un curriculum :

> 1. Des intentions éducatives, les finalités, les objectifs terminaux et les compétences générales à acquérir pour les curriculums récents
>
> 2. Des contenus-matières ou tout au moins des axes de contenu-matières
>
> 3. Des paliers intermédiaires (les connaissances que l'apprenant doit maitriser et mobiliser sous forme de compétences au terme de chaque cycle ou de chaque année)
>
> 4. Des propositions méthodologiques (la structure de cours, des stages, des séminaires, d'analyse de pratique et des stages)
>
> 5. Des règles, des dispositifs, des outils pour l'évaluation des apprentissages
>
> 6. D'ensemble des dispositifs et du matériel didactique (manuel, fiches, jeux, outils de travail) destiné à l'apprenant et aux enseignants.

Dans cette approche, le concept de curriculum constitue une extension de la notion de programme d'enseignement ; il comprend non seulement les composantes traditionnelles des programmes (finalités, contenus, …), mais donne également des indications relatives au profil de sortie de l'apprenant, aux modalités pédagogiques, à la nature du matériel pédagogique ou encore aux dispositifs d'évaluation formative et certificative.

Notre objectif de distinguer ces deux concepts nous amène à comprendre que celui qui est valable pour notre cas est celui qui englobe à la fois les contenus, les activités d'enseignement-apprentissage, les ressources organisationnelles, les méthodes, les outils et les compétences à acquérir : le concept de curriculum.

CHAPITRE II. LE CONTENU DES MANUELS DE L'ÉLÈVE ET DES GUIDES DE L'ENSEIGNANT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE POST-FONDAMENTALE EN USAGE AU BURUNDI

Le contenu de ce chapitre est essentiellement en deux sous points. D'un côté, il s'agit de faire la description de la conception de l'enseignement du français à travers l'analyse des Guides de l'enseignant et des Manuels de l'élève. De l'autre côté, nous analysons le contenu des manuels du français en usage en classes de 1re et 3e langues. À chaque occasion, nous commentons les textes, les thèmes, les exercices et les notions proposées dans ces manuels.

Signalons qu'un manuel scolaire ne doit pas être planifié comme un ouvrage littéraire dont la lecture se fait du début à la fin. Les unités ou les chapitres d'un manuel scolaire doivent être lus chacun indépendamment de l'autre, selon la table des matières. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas une relation entre ces unités car le point traité doit suivre une progression logique des contenus de la première à la dernière unité. L'élaboration du plan progressif et le choix des contenus doivent nécessairement se faire de manière à susciter la motivation de l'élève et à varier ses intérêts.

Les approches pédagogiques, quant à elles, doivent prendre en compte le niveau de compréhension des apprenants, leurs caractéristiques psychologiques, les intérêts individuels ou collectifs ainsi que le milieu socioculturel où vit l'apprenant.

L'apprentissage devient facile si le manuel présente à l'apprenant des situations qui lui sont familières, des contenus suscitant chez lui des intérêts personnels et aussi ceux du milieu auquel il appartient.

En cela, nous rejoignons le constat fait par NDIKUMAGENGE en termes de l'expérimentation de la didactisation des contes burundais. Selon ce constat, *« l'exploitation du conte national socialement contextualisé, culturellement enraciné et stylistiquement sobre favoriserait les activités de classe de FLE »* (NDIKUMAGENGE 2015 :414).

Voyons dans les lignes qui suivent, la conception de l'enseignement du français en classes de 1re et 3e langues.

II. 1. La conception de l'enseignement du français en classes de 1re et 3elangues

II.1.1. L'enseignement du français en classe de 1re langues

En amont de la description de la manière dont l'enseignement du français au Burundi est conçu, commençons par des idées de certains didacticiens qui ont tenté de mettre à la lumière la conception de l'enseignement d'une langue en général. Selon Christian BAYLON (2005 :63), *« apprendre une langue c'est apprendre les règles d'emploi de la langue »*. Patrick Constantin (2016) abonde dans le même sens : « *apprendre une langue c'est parvenir à maitriser un ensemble d'automatismes psychomoteurs, comme lorsqu'on apprend à nager, à monter à bicyclette, à conduire une automobile ».*

C'est alors dans cette logique que doit s'inscrire l'enseignement du français en 1re langues selon les concepteurs burundais. Cet enseignement, comme se manifeste dans le Guide de l'enseignant (MEFTP, 2016 :8), vise à répondre à un triple objectif ; la lecture-compréhension, la production écrite et la production orale.

L'enseignement du français dans ladite classe a été conçu, tel que se présente dans le Guide de l'enseignant, (MEFTP ,2016 :7), selon « *une approche pédagogique basée sur le développement des compétences à travers l'installation des ressources à faire acquérir au cours des différentes séances durant les trois paliers de l'année ».*

Le curriculum montre trois compétences terminales que l'apprenant devrait avoir acquises à la fin de l'année. Telles que se présentent dans le Guide du maitre (MEFTP, 2016 :10), ces compétences terminales se décomposent en trois compétences intermédiaires que l'élève devrait avoir acquises lors de l'apprentissage du français tout au long du palier. Les productions sont limitées. Celles-ci correspondent, comme l'indique le Guide du maitre (MEFTP, 2016 :7), à des savoirs (connaissances), des savoir-faire (exercices d'application, de transformation, de production limitée, …) et des savoir-être (comportement).Elles sont mobilisées ou utilisées pour la réalisation des situations d'intégration par l'élève et cela se fait à la fin de chaque palier.

À cela, l'apprenant résout des problèmes liés aux compétences antérieurement acquises, produit des textes, réalise des projets, etc. Il s'agit de la mise en application des compétences acquises là où l'enseignant vérifie les compétences des apprenants à l'aide des différentes situations-problèmes.

Compte tenu de l'organisation de l'enseignement du français en 1re langues, le Guide de l'enseignant (MEFTP, 2016 :7), fournit les éléments suivants :

> 1. La définition des compétences de l'année ainsi que leur décomposition en trois paliers,
>
> 2. La répartition des apprentissages (planification) par séance ; les ressources constituent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à développer dans les domaines de la discipline enseignée, les clés d'apprentissage renvoyant à un ensemble de ressources précisant l'essentiel à viser pendant l'enseignement ; des activités et des supports proposés à titre d'exemple pour assurer le déroulement des séances,
>
> 3. Des exemples de situation d'intégration à exploiter à la fin de chaque palier,
>
> 4. Des annexes regroupant des supports didactiques ainsi que des exercices à exploiter pendant le cours.

Compte tenu des finalités envisagées et à la lumière du contenu de l'enseignement du français en classe ciblée, le curriculum vise le développement de la connaissance des éléments linguistiques. Les attentes privilégiées sont centrées sur la connaissance des éléments de la langue plutôt que le développement de la littérature. Il reste à vérifier la part de l'intégration de la dimension culturelle car, la culture influence positivement l'apprentissage. Elle est parmi les objectifs que conserve l'enseignement comme le fait savoir PUREN (1997 :17), dans son affirmation. Il disait : *« au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif, communicationnel, culturel et linguistique »*.

De cet avis, nous constatons que l'aspect culturel doit être pris en considération lors de la conception des manuels d'apprentissage. Claude VALLIERES (2003 :4) le souligne en affirmant que « *le rehaussement culturel est donc un objectif à atteindre, une visée qui doit être poursuivie par tous les intervenants et intervenantes du milieu scolaire »*.

Passons à la conception de l'enseignement du français en 1re langues aux compétences visées.

II.1.1.1. Les compétences de l'année

Le Guide de l'enseignant du français en 1re langues (MEFTP, 2016 :8) met en lumière les compétences de l'année que les apprenants devraient avoir acquises. Elles sont relatives à la compréhension à la lecture, à la production écrite et à la production orale. Telles qu'elles sont construites dans ce manuel de l'enseignant, elles sont ainsi :

1. Compétence terminale 1 : compétence à la compréhension à la lecture

Pendant cette compétence, « l'apprenant, dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, doit pouvoir comprendre des textes variés de types narratif, descriptif et informatif pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

2. Compétence terminale 2 : compétence à la production écrite

Ici, « l'apprenant, dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, doit pouvoir produire des textes variés de types narratif, descriptif et informatif de 15 à 20 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées pour : décrire un personnage, un objet, un lieu, raconter un événement, donner une information ».

3. Compétence terminale 3 : compétence à la production orale

Au cours de cette compétence, « l'apprenant, dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, doit pouvoir produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés de types narratif, descriptif et informatif en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriés pour : décrire un personnage, un objet, un lieu, raconter un événement, donner une information ».

En analysant ces compétences, les concepteurs ont pris en considération trois types de textes (narratif, descriptif et informatif) pour mettre en évidence les éléments de la langue à viser dans l'enseignement du français dans ladite classe. Les productions orales et écrites envisagées pour ces compétences sont limitées. Or, en limitant les productions des apprenants, c'est que les concepteurs diminuent la quantité des productions des idées des apprenants alors que pendant les productions des apprenants, il est possible que l'enseignant puisse remarquer des difficultés qu'ont ses apprenants.

Ces problèmes pourraient être d'ordre orthographique, grammatical, syntaxique tout comme ils peuvent être liés au manque de vocabulaires. Et c'est par ces difficultés que les enseignants y trouvent les besoins d'apprentissage. Pour pallier ce problème de limitation des productions des apprenants, nous trouvons nécessaire de ne pas limiter les productions des apprenants.

La compétence de compréhension orale n'a pas pris sa place lors de la conception de toutes ces compétences. Nous nous lamentons du non introduction de cette compétence suite à son intérêt prépondérant lors de l'apprentissage du français.

Les compétences envisagées sont évidemment essentielles pour la connaissance d'une langue étrangère mais nous mentionnons que la compétence de la production orale mérite également plus d'attention et qu'il serait intéressant de l'approfondir afin d'améliorer le niveau des apprenants. La compréhension orale est la compétence la plus sous-estimée, alors que c'est une des compétences clés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Jean-Michel DUCROT (2000 :60) le témoigne « *La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement* ».Par conséquent, la compréhension orale vise à entrainer les élèves à écouter, percevoir, reconnaitre et (re)produire les caractéristiques phonologiques, prosodiques et syntaxiques de la langue à partir d'un support oral. La compréhension orale conduit aussi l'apprenant à analyser, interpréter et présenter les informations contenues dans le support entendu.

II.1.1.2. Compétences des paliers

L'enseignement du français en classe de 1relangues est réparti en trois paliers. Chaque palier est bâti sur une intégration de trois compétences intermédiaires que les apprenants devraient avoir acquises à la fin du palier.

Ces compétences sont relatives aux compétences de l'année ci-haut décrites. La typologie textuelle envisagée, comme cela se manifeste dans les compétences de l'année est au moins de trois sortes : il s'agit des types narratif, descriptif et informatif. Pour faciliter l'apprentissage, chaque palier traite une même typologie lors de l'intégration des trois compétences.

Le palier 1 est dominé par des supports textuels de type narratif ; le palier 2, le type descriptif et le palier 3, le type informatif.

Telles que ces compétences sont construites dans le Guide de l'enseignant (MEFTP, 2016 :10), elles sont décrites ainsi :

II.1.1.2.1. Compétences du palier 1

1. Compétence intermédiaire 1 : La compétence à la compréhension à la lecture ou lecture-compréhension

Ici, « l'apprenant doit pouvoir comprendre des textes narratifs variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

2. Compétence intermédiaire 2 : La compétence à la production écrite

« L'apprenant est appelé à pouvoir produire, par écrit, des textes narratifs variés de 15 à 20 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

3. Compétence intermédiaire 3 : La compétence à la production orale

« L'apprenant doit pouvoir produire, à l'oral, des énoncés variés de type narratif en 3 minutes environ en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

Au regard de toutes ces compétences, il se manifeste l'absence de la présentation de la compétence de la compréhension orale comme nous l'avons constaté dans les compétences de l'année. La question que l'on peut se poser suite à ce constat est de savoir si la compétence à la compréhension de l'oral ne constitue pas un des objectifs à atteindre, dans l'enseignement du français. À ce questionnement, nous pouvons dire que les concepteurs l'ont fait par ignorance car, comme nous l'avons déjà évoqué, parmi les objectifs visés pour développer la compétence de compréhension à l'oral, la compréhension orale occupe une place non négligeable.

Les apprenants sont privés d'une compétence d'écoute qui se caractérise par l'activité de compréhension orale dont l'objectif est, selon les propos de Djamel Eddine SAYOUD (2010 :2) de :

> Se familiariser avec le système phonologique et prosodique du français, par conséquent, l'apprenant vas être mis en situation d'écoute, il découvre différentes intonations et sons de la langue, et il va mémoriser des mots, des phrases et des courts textes, d'une part. D'une autre part, construire des sens d'un message par l'identification du thème général, des interlocuteurs, du cadre spatiotemporel, de sentiments, d'émotions à partir d'une intonation, etc.

II.1.1.2.2. Compétences du palier 2

Selon le même manuel du maitre (MEFTP, 2016 :63), les compétences du palier 2 sont présentées ainsi :

1. Compétence intermédiaire 1 : La compétence en lecture-compréhension

Ici, « l'apprenant doit pouvoir comprendre des descriptions variées de 25 à 30 lignes pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

2. Compétence intermédiaire 2 : La compétence à la production écrite

« L'apprenant est appelé à pouvoir produire, par écrit, des textes variés à dominante descriptive de 15 à 20 lignes en 10 minutes environ en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

3. Compétence intermédiaire 3 : La compétence à la production orale

« L'apprenant doit pouvoir produire, à l'oral, des énoncés variés à dominante descriptive en 3 minutes environ en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

II.1.1.2.3. Compétences du palier 3

Selon également le manuel destiné à accompagner l'enseignant (MEFTP, 2016 :109), ces compétences se présentent ainsi :

1. Compétence intermédiaire 1 : La compétence de compréhension à la lecture

Ici, « l'apprenant doit pouvoir comprendre des textes informatifs variés de 25 à 30 lignes pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

2. Compétence intermédiaire 2 : La compétence à la production écrite

« L'apprenant doit pouvoir produire, par écrit, des textes variés à dominante informative de 15 à 20 lignes en 10 minutes environ en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

3. Compétence intermédiaire 3 : La compétence à la production orale

« L'apprenant doit pouvoir produire, à l'oral, des énoncés variés à dominante informative en 3 minutes au moins, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées ».

Les compétences des deux derniers paliers sont caractérisées par des énoncés des textes descriptifs pour le palier 2 et informatifs pour le palier 3. Il s'observe également l'absence de la présentation de la compétence de la compréhension orale comme nous l'avons aussi constaté dans les compétences du palier 1. Or, comme le conseille CHADI AL HAMAD (2010), « *L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi* ».

Passons de la classe de 1re langues pour voir ce qui est de l'enseignement du français en classe de 3e langues.

II.1.2. L'enseignement du français en classe de 3e langues

L'enseignement du français en classe de 3elangues à l'école post-fondamentale au Burundi s'inscrit dans la même perspective que l'enseignement du français en classe de 1relangues. Il vise, lui aussi, la maitrise des éléments de la langue française.

Cet enseignement a été également conçu, comme le montre Guide de l'enseignant (MEFTP, 2018 :1), selon une approche pédagogique basée sur le développement des compétences à travers l'installation des ressources aux apprenants pendant les trois paliers de l'année.

Le curriculum de l'enseignement du français en classe de 3elangues est aussi bâti sur trois compétences (compétence de lecture-compréhension, compétence de production écrite et compétence de production orale) à faire acquérir aux apprenants tout au long de l'année. Le MEFTP (2018 :3), à travers le Guide de l'enseignant met en évidence en quoi consistent ces compétences.

II.1.2.1. Les compétences de l'année

La compétence de lecture-compréhension consiste à l'apprenant à lire, à apprécier et analyser des textes variés (littéraires, documentaires fonctionnels)[1], à faire des résumés ou des comptes rendus et témoigner de sa compréhension de textes argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs, injonctifs ou conversationnels.

La compétence de production écrite incite l'apprenant à faire des résumés, des comptes rendus des textes variés et produire des textes argumentatifs de 30 à 35 lignes intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs, injonctifs ou conversationnels.

[1]Un texte documentaire sert à apprendre des choses. Il donne des informations vraies. Il permet de répondre à des questions que l'on se pose ou de vérifier quelque chose dont on n'est pas sûr. Un texte fonctionnel est un texte basé sur une lecture et destiné à manifester le savoir de l'étudiant. Le texte littéraire est celui qui emploie le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. L'auteur de littérature cherche les mots appropriés pour exprimer ses idées avec soin et beauté tout en suivant un certain critère de style (Denis Labouret et André Meunier, 2001).

Enfin, la compétence de production orale consiste à produire, pendant environ 6 minutes, des exposés ou comptes rendus argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs ou conversationnels pour réagir oralement.

En parcourant ces compétences, trois types de texte où découlent les éléments de la pratique de la langue française y afférents sont pris en considération. Les connaissances à faire acquérir sont aussi liées à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (MEFTP, 2018 :1).

À partir de ces compétences, les concepteurs ont déduit les compétences intermédiaires à faire acquérir aux apprenants au cours des trois paliers de l'année. Chaque palier traite une même typologie textuelle.

II.1.2.2. Compétences des paliers

II.1.2.2.1. Compétences du palier 1

La compétence de lecture-compréhension invite les apprenants à lire et à apprécier des textes argumentatifs variés (documentaires et littéraires) intégrant des passages argumentatifs, descriptifs, informatifs, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées. Celle de la production écrite leur demande de faire des résumés ou des comptes rendus et de produire des textes variés à dominante argumentative, narrative, descriptive de 30 à 35 lignes. Tandis que celle de la production orale les appellent à produire, à l'oral, en 4 à 5 minutes environ, des énoncés variés à dominante argumentative, explicative, injonctive, sous forme d'exposés ou de comptes rendus (MEFTP, 2018 :7).

II.1.2.2.2. Compétences du Palier 2

La compétence de lecture-compréhension consiste à lire et à apprécier des textes (documentaires et littéraires) variés intégrant des passages argumentatifs, narratifs, descriptifs et informatifs, à résumer ces textes et à les analyser. La compétence de production écrite demande aux apprenants de faire des résumés/des analyses des textes et produire des textes variés de 30 à 35 lignes intégrant des passages argumentatifs, narratifs, descriptifs et informatifs.

Enfin, la compétence de production orale vise la production en 6 minutes environ des énoncés variés, intégrant des passages argumentatifs, narratifs, descriptifs et informatifs sous forme d'exposés ou de comptes rendus oraux (MEFTP, 2018:111).

II.1.2.2.3. Compétences du Palier 3

La compétence de lecture-compréhension consiste à lire et à apprécier des textes (documentaires et littéraires) variés intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels ou injonctifs, à résumer ces textes et les analyser. La compétence de production écrite consiste à faire des résumés/des analyses des textes et produire des textes variés de 30 à 35 lignes intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels et injonctifs. Tandis que la compétence de production orale incite l'apprenant à produire, en 6 minutes environ, des énoncés variés, intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels et injonctifs sous forme d'exposés ou de comptes rendus oraux (MEFTP, 2018 :205).

Après avoir parcouru et décortiqué ces compétences, elles sont basées sur des types de textes variés. Chaque palier intègre diverses typologies textuelles. Nous avons remarqué un défaut du non apparition de la présentation de la compétence de compréhension orale comme en classe de 1relangues.

Les productions sont augmentées par rapport à celles que l'on produit en classe de 1relangues. En 1re langues, l'étendue est de 15 à 20 lignes et la durée est de 3 minutes. Tandis qu'en 3^{e}langues, l'étendue s'est élevée de 30 à 35 lignes dans une durée de 6 minutes.

II.2. Présentation du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant en classes de 1re et 3e langues

II.2.1. Description du contenu du Manuel de l'élève en classe de 1re langues

Ce manuel, actuellement appelé « cahier supports-élève » est destiné à accompagner l'élève ainsi que l'enseignant pendant le cours de français. Pendant cette description, nous nous bornerons sur le contenu-matière d'enseignement/apprentissage du français. Signalons en passant que le manuel de l'apprenant en classe de 1relangues est un manuel comportant des matières des autres langues que sont, le kirundi, l'anglais, le kiswahili. Nous nous focaliserons, bien entendu, au français.

Pour ce qui est de la langue française, la matière prévue en classe de 1relangues est scindée en trois paliers dont chacun comprend des extraits de textes et des leçons de grammaire. Le manuel de l'élève est composé de vingt-trois extraits de textes équivalant au quatre-vingt-dix sujets ou leçons de grammaire servant de supports d'activités de classe. Ces leçons sont réparties en palier comme suit : le premier palier comprend neuf leçons sur l'étude de texte et trente-cinq leçons de grammaire ; le deuxième s'articule sur sept leçons sur les textes et vingt-sept leçons de grammaire et le dernier est constitué par sept leçons sur les textes et vingt-huit leçons de grammaire. Ces extraits sont de types narratif, descriptif et informatif. C'est de ces mêmes extraits textuels que sont tirées les leçons de grammaire.

Les extraits sont d'auteurs différents. Ils sont d'auteurs africains ou français. Ces extraits ne comportent pas des photos ou des images. Après l'analyse du contenu de ces extraits, nous avons constaté qu'ils sont en dehors des réalités socioculturelles du milieu où vivent les apprenants, ce qui pourrait entrainer le non atteint des objectifs.

Signalons que, pendant l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier, les supports pédagogiques adaptés, permettent aux apprenants de comprendre des notions y relatives et leur utilisation dans diverses situations de communication. Nous partageons cet avis avec NDIKUMAGENGE (2015 :50), lorsqu'il affirme que : *« la compréhension de l'extrait détermine non seulement la compréhension des notions y afférentes, mais aussi leur réemploi dans d'autres contextes »*.

Le même auteur insiste sur le fait que, de tels supports participent à la motivation des apprenants lorsqu'il affirme que : *« Les extraits intéressants accroissent la motivation de l'apprenant et facilitent la compréhension de l'extrait »* (NDIKUMAGENGE, 2015 :50).

Ainsi la compréhension des extraits servant de supports d'activités de classe est conditionnée par l'intégration des repères-sources connus des apprenants pendant l'élaboration des contenus d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, l'usage des éléments de la culture maternelle des apprenants devient des constituants privilégiés dans la consolidation des acquis. Louis PORCHER, cité par NDIKUMAGENGE (2015 :51) le souligne :

> Les capitaux langagiers font partie des capitaux culturels. Mieux, je sais ma langue maternelle, par exemple, plus profondément je la maitrise, et plus je suis capable de conduire un apprentissage efficace d'une langue étrangère. Plus je connais et pratique de langues, plus j'ai de facilités à en acquérir d'autres. Plus j'ai été exposé jeune à des langues étrangères […] plus j'ai de chances d'accéder vite et bien à la maitrise d'une ou de plusieurs d'entre elles.

Cet avis met en évidence le rôle primordial joué par la culture connue des apprenants pendant la conception du contenu des manuels scolaires pour apprendre une langue étrangère. Il en résulte de cet avis que, pour apprendre une langue étrangère, il faut l'associer à la langue maternelle.

Certains extraits de ce manuel développent des thèmes qui ne signifient rien en ce qui est des réalités du milieu où vit la plupart des apprenants. Ce qui pourrait démotiver les élèves. Prenons par exemple les extraits « Les chèvres du Brésil », « Le surveillant », « À Fort-de-France » « À malin, malin et demi ».

En lisant par exemple l'extrait « Les chèvres du Brésil », le contenu n'intéresse pas les apprenants burundais qui n'ont aucune idée sur le Brésil. Il en est de même pour le texte « Le surveillant », qui évoque un entretien entre un surveillant et un apprenant interne. Ce texte intéresse les apprenants des années 1990 où la plupart des écoles étaient à régime d'internat. Or, la majorité des élèves d'aujourd'hui sont des collégiens qui n'ont aucun avis en rapport avec la vie des apprenants internes. Dans la même logique, « À Fort-de-France », l'auteur décrit la beauté de Fort-de-France, l'une des régions les plus belles de la France.

Lire et exploiter un extrait qui parle également du milieu non connu des apprenants n'apporte pas plus de motivation aux apprenants. De même, présenter aux apprenants un support qui met en scène des animaux présentés comme des personnes (cas du texte « À malin, malin et demi ») peut freiner la compréhension.

Nous comprenons que l'usage de tels supports pendant l'enseignement/apprentissage gène non seulement les apprenants mais aussi les enseignants. Les apprenants sont en face des situations qui ne facilitent pas leur apprentissage. Ils sont en difficultés de comprendre des textes qui ne parlent pas des réalités de leur vécu. Ils sont aussi en difficultés de comprendre des termes/notions utilisés qui n'ont pas de référents par rapport aux objets culturels de leur entourage. Ils éprouveront aussi des difficultés de se les approprier.

Du point de vue pédagogique, l'enseignant va passer son temps à expliquer des vocabulaires compliqués, à commenter des tournures ambigües ce qui gêne l'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne les leçons de grammaire, il s'agit des leçons de grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe, grammaire-expression, et vocabulaire-orthographe. Le manuel contient le titre de la leçon indiquant sur quoi porte la leçon et des activités d'application des notions langagières.

Les notions sur lesquelles s'appuie l'enseignement/apprentissage des leçons de grammaire sont multiples. Le premier palier comprend 35 leçons de grammaire, le deuxième 27 leçons et le troisième 28 leçons.

En s'appuyant sur les notions de grammaire proposées, selon les compétences visées, nous pouvons dire que quelques notions proposées dans les leçons de grammaire ne relèvent pas du niveau des apprenants. Il y a des notions qui pouvaient être exploitées dans les années antérieures.

C'est le cas par exemple des leçons comme les adverbes en -ment, le passé composé, l'imparfait, les articles, la phrase simple et la phrase complexe se trouvant dans le premier palier. Les notions comme, les pronoms relatifs, les homonymes « ces, c'est, sait, sais, ses », accord sujet-verbe, proposées dans le deuxième palier, ne sont pas relatives au niveau des apprenants selon notre entendement.

Au niveau des exercices, il s'agit des applications des notions langagières où les apprenants sont invités à mettre en application les savoirs acquis. Dans ce manuel de l'apprenant en classe de 1relangues, nous avons aussi constaté qu'aucune activité liée à la compréhension et l'expression orale n'est proposée.

Nous pensons qu'il fallait intégrer quelques leçons relatives à l'expression orale pour inciter les apprenants à s'exprimer oralement, en vue de développer leurs compétences en expression orale.

Signalons que, dans une classe de langue, la pratique de l'oral est indispensable. C'est un moment opportun où les apprenants prennent la parole pour mettre en évidence ce qu'ils ont appris ou compris pendant leur apprentissage. Même si, comme le souligne COURTILLON (2003 :63) *« la production surtout orale est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante »,* l'intégration des leçons d'expression orale dans le manuel de l'apprenant en classe de 1re langues constituera un atout pour le renforcement des connaissances des apprenants.

Une autre constatation enregistrée est que l'expression écrite n'a pas de place dans le contenu d'apprentissage ainsi conçu dans le manuel de l'élève. Or, l'expression écrite fait intervenir un groupe de compétences, d'ordre intellectuel comme la création d'idées et la planification, mais aussi de nature mécanique comme l'agencement de mots sous forme de phrases et de paragraphes. L'expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire. À cela, nous comprenons que, l'expression, située dans un contexte situationnel ne peut être confondue avec la capacité de produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire.

Nous notons à ce niveau une différence importante entre la communication orale et la communication écrite. Celle-ci est différée, c'est-à-dire qu'expression et compréhension ne sont pas concomitantes à l'écrit.

La difficulté à l'écrit pour les apprenants sera d'adapter leur discours étant donné qu'on ne s'exprime pas de la même manière à l'écrit et à l'oral.

II.2.2. Description du Contenu du Guide de l'enseignant en classe de 1re langues

Le Guide du maitre en classe de 1relangues est subdivisé en trois paliers. Chaque palier comporte les indications suivantes :

1. Compétences du palier,

2. Planification détaillée du palier,

3. Développement des ressources du palier,

4. Situations d'intégration du palier.

Les compétences définies dans ce manuel sont relatives à celles que nous avons définies plus haut. La planification détaillée du palier évoque la répartition des différentes leçons. Signalons que, dans ce manuel d'enseignant, les leçons sont organisées en semaines et par unité. Cette planification indique le type de compétence à faire acquérir, les ressources abordées, clefs d'apprentissage ainsi que l'exemple d'activité d'enseignement/apprentissage et ressources.

Le développement des ressources du palier indique la progression des leçons suivant le programme mis en place. Il indique sur quoi portent les leçons à enseigner ainsi que quelques éléments de connaissance liés à la leçon.

Quant aux situations d'intégration du palier, il s'agit des situations de résolution de problèmes qui seront utilisées par l'enseignant à la fin du palier durant la période d'intégration. Ces situations d'intégration sont accompagnées par des éléments de réponse, la grille de correction et barème de notation sur lesquels s'appuie l'enseignant au moment de la résolution de ces situations d'intégration.

Ce guide est également composé de deux autres parties dénommées « annexe ». L'annexe 1(pp153-171) englobe les textes supports des trois paliers et l'annexe 2(pp172-211) comporte la correction de tous les supports d'activité relatifs aux leçons de ces trois paliers. Il est terminé par des références bibliographiques.

Dans l'analyse du contenu du Guide de l'enseignant en classe de 1re langues, les procédés méthodologiques utilisés pour conduire les différentes leçons nécessitent une part de critiques.

Compte tenu des compétences visées, les démarches envisagées sont inadaptées. Par exemple, la manière proposée pour enseigner l'expression (orale ou écrite) nécessite une amélioration. Les concepteurs ont donné tout simplement les questions à poser aux apprenants sans montrer comment l'enseignant peut procéder pour amener les apprenants à savoir comment de telles activités se réalisent.

Également, il n'y a pas de leçons d'expression introduites par des outils produisant des sons et émettant des images malgré leur place non négligeable pendant l'enseignement-apprentissage de l'expression. Ce qui peut provoquer la désorganisation méthodologique. Ces outils auraient de place en vue de développer, non seulement les connaissances des apprenants, mais aussi ils assurent une bonne démarche.

II.2. 3. Description du contenu du Manuel de l'apprenant en classe de 3elangues

Le manuel de l'apprenant en classe de 3e langues est aussi appelé « cahier supports-élèves ». Ce manuel est réparti en trois paliers. C'est un manuel comportant d'autres disciplines d'enseignement/apprentissage de l'anglais, du kiswahili, de la formation patriotique et humaine, du kirundi et de l'entrepreneuriat. Dans les lignes suivantes, nous nous intéressons, bien entendu, à la description du contenu de l'enseignement/apprentissage du français dans ce manuel.

Ce manuel prévoit vingt-trois leçons de texte et quatre-vingt et un leçons de grammaire. Toutes ces leçons sont réparties en trois paliers. Au premier palier, il est prévu neuf extraits de texte et trente-trois leçons de grammaire.

Le deuxième palier prévoit sept extraits de texte et vingt-cinq leçons de grammaire au moment où le troisième palier contient sept extraits de texte et vingt-trois leçons de grammaire. C'est à partir des textes de chaque palier que sont tirés les supports des leçons de grammaire.

Comme en classe de 1relangues, les extraits de textes servant de supports pédagogiques de ce manuel sont aussi d'auteurs différents. Aussi, pas de photos ou d'images dans ces extraits. Certains extraits sont tirés des ouvrages d'auteurs africains, d'autres proviennent des ouvrages des auteurs français.

Du point de vue typologique, nous remarquons trois typologies de textes dans ledit manuel. Il s'agit de textes argumentatif, narratif/descriptif et conversationnel. Les textes argumentatifs se trouvent dans le palier 1, ceux des types narratif et descriptif sont dans le palier 2 et ceux du type conversationnel, se trouvent dans le palier 3.

En analysant le contenu de ces extraits-supports, nous avons constaté que certains supports sont adéquats du fait qu'ils évoquent des faits que les apprenants connaissent. Prenons par exemple les textes « Autorité »,« Acceptons de mourir à nos enfants », « N'oublions pas nos langues »,« Célébrez la femme ». En lisant l'extrait « Autorité », le contenu intéresse les apprenants car il évoque des vérités réelles. L'extrait met un accent sur la puissance d'une autorité émanant du consentement du peuple.

De même le texte « Acceptons de mourir à nos enfants » qui évoque, d'après le contenu, la sauvegarde des enfants du fait qu'ils constituent des meilleures graines et champs les plus chers, intéresse les apprenants. Exploiter de tels supports mettant en évidence l'intérêt des apprenants dans l'avenir les motive socialement et psychologiquement.

Dans la même logique, « N'oublions pas nos langues », le contenu témoigne la valeur prépondérante du maintien des langues nationales pendant le développement de la nation. Il en est de même pour le texte « Célébrez la femme » qui parle de la journée de la femme. Cette journée est reconnue partout dans le monde. Les apprenants en général et les filles en particulier se sentent concernés par la lecture de tel extrait. Utiliser un support d'activité qui parle des faits connus des apprenants intéresse l'enseignement /apprentissage.

Nous estimons que l'utilisation de tels supports pendant l'enseignement/ d'apprentissage du français apporte une certaine motivation aux apprenants. Les apprenants sont en face des situations qu'ils rencontrent dans leur entourage. Ces situations suscitent le désir d'apprendre chez les apprenants et l'enseignant se trouve aussi dans une situation qui facilite son enseignement et l'acquisition des connaissances se fait rapidement et facilement.

Les leçons de grammaire sont des leçons de grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe, grammaire-expression, et grammaire-vocabulaire. Les notions faisant objet d'enseignement/apprentissage de la grammaire sont multiples.

Dans ce manuel, nous avons remarqué la présence d'une leçon qui est apparue dans deux paliers même si le contenu des supports est différent. Il s'agit de la leçon des registres de langue qui se manifeste dans le 2^{e} palier (page 142) et dans le 3^{e} palier (page 243).

Dans ce manuel, il y a également la présence de plusieurs leçons de figures de style mais nous jugeons cela comme une nécessite parce que les figures de style sont multiples. Elles ne peuvent pas être enseignées dans une seule leçon.

Selon les compétences envisagées aux apprenants, nous pouvons dire que quelques notions proposées dans ce manuel ne peuvent pas être abordées en classe de 3^{e}langues. Nous citons par exemple : le passé simple, la transformation passive, phrase simple et phrase complexe, les adjectifs numéraux.

Ces notions pourraient être traitées dans les années précédentes en vue de développer les connaissances des apprenants.

II.2. 4. Description du contenu du Guide de l'enseignant en classe de 3^{e} langues

Tout comme le Guide du maitre en classe de 1re langues, celui de la 3^{e} langues est aussi divisé en trois paliers et chaque palier comporte les indications relatives à celles du Guide du maitre en classe de 1re langues, entre autres, les compétences du palier, la planification détaillée du palier, le développement des ressources du palier et les situations d'intégration du palier.

Ce Guide est aussi composé de deux autres parties dénommées « annexe » à la fin chaque palier. L'une englobe les textes supports du palier et l'autre, comporte les activités des apprenants et leur correction. Ce manuel présente aussi un problème lié à la manière de conduire certaines leçons (celles d'expression) que celui de la classe de 1re langues. Il se termine aussi par des références bibliographiques.

II.2.5. Les caractéristiques du contenu des manuels exploités

Le contenu des manuels exploités présente les caractéristiques suivantes :

- **La maitrise orale et écrite de la langue française**

L'apprentissage du français à l'école post-fondamentale a pour finalité la maitrise orale et écrite des structures de la langue française.

Cette maitrise du français doit permettre aux apprenants d'accéder aux connaissances professionnelles. Les concepteurs de ces manuels ont privilégié le développement des éléments de la maitrise de la langue française.

- **L'usage exclusif du développement de la littérature**

Les textes utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français sont des petits extraits servant de supports d'activités. Ce sont des extraits qui servent d'éléments d'outils de connaissance de la langue considérés comme des besoins des apprenants.

La littérature n'est pas développée. Les concepteurs ont privilégié la mise en place des éléments de la connaissance des outils de la langue française.

- **Même typologie textuelle**

Pour faciliter l'apprentissage, les extraits de texte utilisés durant chaque palier sont d'une même typologie textuelle. Les concepteurs ont pris des ouvrages d'auteurs différents à travers lesquels ils ont tiré de petits extraits de même type. Chaque palier est bâti sur une même typologie textuelle et c'est à partir de ces extraits où sont tirés les éléments linguistiques utilisés pour concevoir les leçons de grammaire.

II. 3. Les lacunes constatées

Le contenu des manuels exploités présente certaines lacunes. Parmi celles-ci, nous pouvons noter :

- **Certains contenus ne convergent pas avec les réalités burundaises**

Certains contenus présentés dans les manuels de français à l'école post-fondamentale sont considérés comme étant en dehors des réalités burundaises. Nous ne pouvons pas hésiter à parler de déphasage de l'enseignement de la langue française avec les réalités burundaises.

Nous avons constaté que certains supports d'activité ne sont pas en conformité avec les réalités socioculturelles des apprenants.

- **L'absence des repères ou référents culturels**

En plus du contenu en dehors des réalités des apprenants, la plupart des supports pédagogiques des manuels exploités n'ont pas de repères ou de référents culturels. Or, selon le Ministère de l'éducation et Ministère de la culture et des communications du Canada (2003 :9), à travers l'intégration de la dimension culturelle à l'école :

> Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent le comportement, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel.
> s

De cet avis, l'exploitation des repères culturels est donc un outil essentiel à l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en vue de faciliter son apprentissage.

À tout cela, GODIN (2005 :49) nous donne ses sages conseils : *« la compréhension d'un texte met en jeu des compétences linguistiques certes, mais aussi des compétences culturelles et référentielles ».* Ces éléments ne se manifestent pas dans les contenus des manuels exploités. Par exemple, il n'y a pas d'extraits où l'on parle des sites touristiques, des danseurs (intore ou agasimbo), les tambours, la pêche, les musées, en vue de susciter un meilleur apprentissage du français à l'aide de ces éléments de la culture burundaise.

- **Manque du matériel didactique**

Concernant le matériel didactique, l'observation faite montre que le matériel didactique utilisé pour enseigner et apprendre le français se limite au cahier supports-élèves et au Guide de l'enseignant. Or, comme le dit NDIKUMAGENGE (2015:73), *« l'évolution de la DFLE a été accompagnée d'autres innovations tant techniques que technologiques ».* Citons par exemple l'usage des cassettes audio et vidéo dans l'optique de la pratique de la langue orale.

Ces outils permettant le développement de la langue orale ne sont pas introduits dans les manuels que nous avons exploités malgré leur importance primordiale dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Et, dans les manuels que nous avons exploités, nous ne pouvons pas hésiter à dire que, parmi les compétences envisagées pour enseigner et apprendre le FLE, certaines d'entre elles (celles de la compréhension orale par exemple) peuvent provoquer des difficultés à les acquérir suite à ce manque du matériel didactique adéquat.

Nul ne peut ignorer le rôle prépondérant du matériel émettant des sons et des images (CD, cassettes-radios, télévision) pendant l'enseignement-apprentissage du FLE.

- **Problème méthodologique**

L'étude faite a révélé que les démarches suivies pour conduire certaines des différentes situations d'apprentissage causent des problèmes quant à la réussite de l'action éducative. Dans les manuels exploités, l'ignorance de recourir à certaines pratiques pédagogiques mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage (par exemple la pédagogie de groupe, la méthode active) se remarque dans la construction des démarches méthodologiques des situations d'apprentissage.

Notre étude sur les manuels de français en usage en classes de 1re et 3e langues à l'école post-fondamentale nous amène à faire les commentaires ci-après : comme nous l'avons évoqué, certaines leçons ne méritent pas d'être enseignées dans lesdites classes.

Ces leçons pourraient être enseignées à l'école fondamentale (4e cycle) pour développer les connaissances des apprenants. Certains supports de ces manuels sont en dehors des réalités du milieu socioculturel des apprenants, ce qui pourrait désintéresser et défavoriser l'enseignement/apprentissage.

Pour parler des différents contenus de ces manuels, nous avons aussi remarqué des mêmes leçons qui sont apparues dans les deux classes. Il s'agit de la leçon des registres de langue et celle de la phrase simple et complexe.

Au niveau de la typologie textuelle, chaque palier développe la même typologie. Les textes sont d'auteurs européens et africains ; mais on y trouve beaucoup plus de textes d'auteurs africains qu'européens.

Notons aussi qu'aucun texte de ces manuels n'est construit sur base des dessins ou des photographies pour permettre aux apprenants de savoir exactement de quoi il s'agit. Nous considérons cela comme un bon moyen de développer les connaissances des apprenants car nous sommes en face des apprenants de haut niveau.

Compte tenu de la longueur des extraits de textes servant de supports didactiques dans ces manuels, ils sont réduits. Au niveau du volume de ces manuels, ceux de la classe de 3^{e}langues sont volumineux par rapport à ceux de la classe de 1relangues. Celui de l'apprenant en classe de 1relangues s'étend sur 236 pages et celui du maitre est composé de 212 pages. Tandis que, celui de l'apprenant en classe de 3^{e}langues est un manuel de 272 pages et celui du maitre est composé de 301 pages.

Il serait important de mentionner que cette différence du volume de ces manuels est importante car, les apprenants de la classe de 3^{e} langues, à la fin de la formation, vont participer au concours de certification et ce dernier va les permettre d'aborder l'enseignement universitaire.

À cela, la matière en classe de 3^{e} langues doit être volumineuse par rapport à celle de la classe de 1re langues. Signalons aussi que, pour le Guide du maitre en classe de 1re langues, les leçons sont organisées suivant les semaines et par unités, ce qui n'est pas le cas pour le Guide de l'enseignant en classe de 3^{e} langues.

CHAPITRE III. VOIES ET MOYENS POUR PALLIER LES LACUNES CONSTATÉES

Les manuels utilisés au Burundi dans l'enseignement du français à l'école post-fondamentale en général, en classes de 1re et 3elangues en particulier, présentent certaines lacunes. Celles-ci sont liées aux contenus présentant des réalités non connues par les apprenants et des problèmes méthodologiques. Dans les lignes suivantes, nous suggérons certaines propositions permettant de pallier les lacunes remarquées dans ces manuels. Premièrement, nous suggérons des démarches méthodologiques pour organiser et animer des situations d'apprentissage. Deuxièmement, nous proposons des voiespour améliorer les manuels analysés.

III.1. Proposition d'une démarche à suivre dans l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage

Introduction

Dans l'action d'enseignement, l'enseignant doit avoir le souci majeur d'utiliser une meilleure méthodologie pour bien dispenser sa matière. Pour assurer la bonne compréhension d'une situation d'apprentissage, les enseignants ont l'habitude d'imaginer la méthodologie à utiliser visant à enrichir la compréhension.

Pour conduire une situation d'apprentissage, les enseignants doivent adopter une nouvelle stratégie avec la méthodologie actuelle. Si nous comparons ce qui est dit idéalement avec ce que nous avons trouvé dans les manuels analysés, nous trouvons un écart remarquable au niveau des démarches méthodologiques. C'est dans cette optique que nous voudrions proposer des démarches méthodologiques pour organiser et animer des situations d'apprentissage. Ces démarches sont: le principe de centrer les activités aux apprenants, la multiplication des occasions de prise de parole aux apprenants, le principe de la méthode active et le principe de la pédagogie de groupe.

III.1.1. Le principe de centrer les activités aux apprenants

La Pédagogie centrée sur les apprenants fait des apprenants, des participants actifs de leur propre apprentissage, leur éducation étant le fruit de leurs intérêts, de leurs connaissances antérieures et de leur recherche active. La centration sur l'apprenant est l'élément complémentaire dans l'approche communicative.

Contrairement aux pédagogies traditionnelles qui faisaient l'apprenant un simple destinataire de l'apprentissage, la pédagogie centrée sur l'apprenant considère ce dernier comme un acteur de son apprentissage, en ce sens qu'il est constamment invité à créer, à construire, à produire lui-même le sens. La Pédagogie centrée sur les apprenants a comme intérêt de prendre en charge le profil personnel de chaque apprenant en visant son goût, et en attribuant des modes apprentissages distincts.

Pour ce principe, comme le dit Tagliante, *« L'enseignant doit faire prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage mais aussi en est l'acteur principal »* (TAGLIANTE, 2006:51). Nous comprenons que, dans la pratique de la pédagogie centrée sur les apprenants, l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir mais, il guide, oriente ses apprenants.

La méthode centrée sur l'activité de l'apprenant est d'un emploi plus favorable pour la prise de la parole de l'élève. Elle met en interaction, dans une activité commune, trois éléments à savoir l'apprenant, le professeur et le savoir.

III.1.2. La multiplication des occasions de prise de parole aux apprenants

Dans l'enseignement-apprentissage, ce qui est important est de pouvoir quitter l'emmagasinage, pour sortir un mot. Lorsqu'un apprenant préfère garder silence, personne ne pourra savoir où réside son problème. C'est l'avis d'Ali BOUACHA (1978:124) en ces termes: *« comment conduisons-nous nos étudiants jusqu'à l'étape autonome de l'utilisation d'une langue ? Il faut quitter l'emmagasinage d'un savoir linguistique à l'utilisation concrète de ce savoir dans des situations multiples en contact avec d'autres individus ».*

À partir de cette citation, nous remarquons que les apprenants ne sont plus des vases à remplir, l'un des principes de l'approche communicative. Seulement, ils ont besoin d'une motivation et d'un guide pour orienter leurs connaissances.

La pratique garde toujours une place prépondérante dans l'acquisition d'une compétence communicative. Il faut initier les apprenants à prendre la parole.

La prise de parole pendant l'apprentissage du français permet de développer la compétence communicative. Pendant la communication, l'apprenant développe l'expression, surtout orale qui lui permet de savoir s'exprimer dans différentes situations de communication. Initier les apprenants à prendre la parole en milieu scolaire constitue un atout dans le développement de l'expression orale, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi dans la vie sociale. La prise de parole s'inscrit dans le cadre de l'expression orale qui constitue une compétence primordiale que l'apprenant doit acquérir. C'est d'ailleurs ce que fait savoir Nduwingoma à propos de ces termes: *« l'expression orale est une compétence que les élèves doivent acquérir, qui consiste à s'exprimer, dans les situations les plus diverses, en français »* (Nduwingoma, 2010:2).

Il faut donc habituer les apprenants à prendre la parole en vue de savoir communiquer ou se débrouiller devant différentes situations de la vie.

III.1.3. Le principe de la méthode active

Pour cette méthode, nous entendons, comme le disent MACAIRE et RAYMOND (1964:109), *« une nouvelle éducation basée sur la confiance et la liberté. Elle établisse dans la classe un climat de confiance qui incite l'enfant à s'exprimer spontanément, à formuler ses observations, à donner des impressions, à poser librement des questions ».* Cette méthode n'est applicable que dans la méthode d'aujourd'hui. L'enseignement est centré sur l'apprenant. En effet, la méthode active encourage l'apprenant à être autonome dans la mesure où elle lui donne l'occasion de participer dans la construction de son apprentissage. L'enseignant accorde à l'apprenant un temps suffisant de prendre la parole.

Cela revient à dire que l'élève prend la parole comme il veut s'il s'avère nécessaire. Au cours de cette méthode, c'est l'approche communicative qui est privilégiée au détriment de la monopolisation de la parole.

Alors que dans la méthodologie traditionnelle l'attention est portée sur l'enseignant et le savoir, avec la méthode active l'attention est tournée vers l'apprenant qui est au centre de l'apprentissage.

La méthode active exige que l'enseignant soit attentif, courageux, créatif, tout en mettant en place des démarches qui suscitent une interaction. Dans ce cas, l'enseignant ne considèrera pas l'interaction comme une barrière à l'avancement du programme mais plutôt comme une occasion pour enraciner ou consolider les apprentissages des élèves.

De plus, les élèves éprouveront le courage de s'exprimer même s'ils commettent des erreurs puisqu'ils ne voient plus l'enseignant comme un transmetteur mais, plutôt comme un facilitateur, un guide. L'intérêt de cette méthode est que les paramètres de l'interaction sont directement visibles par l'apprenant.

III.1.4. Le principe de la pédagogie de groupe

La pédagogie de groupe met les apprenants en petits groupes pour promouvoir la maitrise de l'expression orale. En effet, elle rend les apprenants actifs et favorise l'interaction dans le groupe. Le travail de groupe, comme le souligne Weiss (2002:12) est un *« facteur qui contribue directement à l'apprentissage de la langue, même si la communication se fait partiellement en langue maternelle ».*

Le respect de la parole et la maitrise des interventions improvisées sont des principes du travail en groupe. Ferry (1970) nous montre que les objectifs du travail en groupe sont d'offrir aux participants une occasion régulière d'exprimer verbalement leurs préoccupations et de créer une situation collective propre à l'évolution des attitudes. Chaque participant possède son temps pour pouvoir s'exprimer, défendre son argument.

Dans les travaux de groupe, certains apprenants comprennent mieux qu'à la séance guidée par l'enseignant.

C'est ce que rapporte un élève chez l'auteur ci-haut cité, en ces termes: *« On s'aperçoit que la transmission des connaissances aux élèves par les élèves est une réussite relative. Il est vrai qu'on n'y apprenait pas grand-chose (…). Mais, ce qu'on apprenait, on le savait bien. J'ai observé que l'enfant, pour se faire comprendre de ses camarades, a une faculté que les professeurs ne possèdent pas au même degré »* Ferry (1970:43).

Les travaux de groupe ont un meilleur rendement par rapport aux autres travaux, surtout dans la promotion de l'expression orale. Mais, cela ne revient pas à dire qu'on peut remplacer d'autres exercices par ce seul exercice.

Dans un travail de groupe, si l'interlocuteur n'a pas compris les arguments du locuteur, il peut demander des éclaircissements.

La pédagogie de groupe a une place prépondérante dans ce sens que les sujets de discussion, d'entretien, de conversation et des jeux de rôle ne se fassent que dans un groupe. Chaque groupe a ses propres règles pour le bon déroulement de la séance, c'est-à-dire que les participants doivent s'organiser. Les participants font la répartition des tâches afin que tout le monde soit actif. Nous rejoignons Ferry (1970:82), lorsqu'il affirme que: *« Le petit groupe ne fonctionne pas que si la coopération s'organise: division du travail, ajustement des initiatives individuelles, adoption des normes communes. L'élève y fait l'expérience technique de la collaboration et plus encore l'expérience morale de rapport d'autrui ».*

L'enseignant ou l'animateur accorde la tâche à chacun des élèves ou des participants pour éviter la passivité de ces derniers. L'attribution des tâches ne doit pas être imposée, c'est aux participants, eux-mêmes d'en faire la répartition.

L'enseignant intervient dans le groupe lorsqu'il est sollicité par les membres du groupe. Ferry (1970:45) le témoigne : *« l'enseignant intervenait de temps à l'autre dans la discussion, soit pour donner une information qui lui était demandée, soit pour aider les participants à faire le point du débat en résumant les interventions précédentes ».*

Ferry nous montre que la part du professeur reste incontestable. C'est lui qui apprécie le déroulement de l'activité. Il est l'arbitre principal ; l'enseignant doit assurer l'ordre dans sa classe et incite ses apprenants à être attentifs.

C'est aussi l'avis de Tagliante (2006:34) : *« L'enseignant invite l'apprenant à construire son propre savoir au lieu de lui dispenser. Il change le rôle pour devenir l'animateur des groupes, circule dans la classe, apporte son aide ici, réexplique les consignes, plus loin, encourage, infléchit les pistes de réflexion, félicite ».*

Dans la méthode d'aujourd'hui, le rôle de l'enseignant n'est plus celui du dispensateur. C'est plutôt quelqu'un qui aide l'apprenant à construire son propre apprentissage. Dans ce cas, l'élève se sent motivé.

À travers le groupe, l'apprenant est libre, c'est comme s'il est entre ses frères et sœurs. C'est l'occasion de s'exprimer sans contrainte. C'est aussi le moment de l'imagination. Dans un travail de groupe, l'apprenant exprime des idées qui lui sont propres. Il développe l'imagination et l'esprit créatif.

III.2. Quelques stratégies pour améliorer les manuels étudiés

Notre étude sur les manuels de l'enseignement du français à l'école post-fondamentale en usage au Burundi, en classes de 1re et 3elangues nous permet de mettre en évidence une série de lacunes dont les principales sont liées aux contenus inappropriés. Face à ce constat, nous trouvons utile de proposer des voies pour leur amélioration. Ces suggestions concernent : l'intégration des faits culturels du milieu dans lequel vit l'apprenant, la variation des types de texte-supports, l'intégration de la littérature, promouvoir la culture de la lecture à domicile, recours aux outils audio-vidéos.

III.2.1. L'intégration des faits culturels du milieu dans lequel vit l'apprenant

En réalité, la part de la culture d'origine est irremplaçable car elle facilite la maitrise du contenu en situation de classe. Il parait même évident que la culture est liée à la connaissance et la maitrise de l'environnement de l'homme. C'est d'ailleurs ce que fait remarquer ALNOLDOV (1984 :181), lorsqu'il disait : *« La notion de culture comprend d'une part la totalité dans son devenir historique des valeurs matérielles, spirituelles et des normes socio-culturelles crées par l'homme, d'autres part le processus d'activité déterminé par le mode de production matérielles, orienté vers la maitrise et la transformation par l'homme du monde où il vit ».*

Dans les manuels de français en usage à l'école post-fondamentale, même si un effort est fait pour y intégrer des faits du milieu dans lequel vit l'apprenant, nous avons remarqué que, pas mal de supports d'activité décrivent des réalités culturelles inconnues des apprenants burundais. Or, comme le disent MANGIANTE et PARPETTE (2004 :23), « *l'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communication. Dans leurs dimensions langagières mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure* ». Les éléments culturels constituent des évidences partagées.

Pour comprendre davantage l'intérêt de l'intégration d'éléments associés à la culture de l'apprenant dans les manuels scolaires, nous nous sommes reportés à JUCQUOIS (2003 :28-29). Il disait : « *penser et exprimer sa culture, c'est mettre en évidence des ordres et des hiérarchies des valeurs, c'est encore assigner dans ses représentations une place aux différentes sphères d'activité (politique, économique, religieuse, etc.) et leurs modalités de fonctionnement, c'est enfin évaluer sa propre communauté et rapports qu'elle entretient avec d'autres communautés* ».

Pour susciter un meilleur apprentissage chez l'apprenant, un manuel doit renfermer des situations qui sont familières à l'apprenant avec des exemples tirés de l'environnement socioculturel dans lequel il vit.

Il faut admettre que les dispositifs éducatifs dans leur ensemble tiennent compte de l'environnement culturel des apprenants pour que l'apprentissage soit à la fois favorisé et rentable.

III.2.2. La variation des types de texte-supports

Les supports textuels en usage dans l'enseignement du français à l'école post-fondamentale répondent à une même typologie dans chaque palier.

Même si cela est nécessaire, selon notre entendement, compte tenu du niveau des apprenants de l'enseignement post-fondamental, la variation des supports textuels au niveau de la typologie aurait sa place.

Nous rejoignons l'avis de LARUY (2006 :15), lorsqu'il affirme que : *« Ouvrir la porte à la variation en classe, loin de faire perdre les points de repère que l'école doit mettre en place est au contraire une façon de contribuer à les construire de manière raisonnée».* Faire baser l'enseignement sur une seule typologie textuelle durant tout le palier pourrait amener à un développement limité des connaissances des apprenants.

III.2.3. L'intégration de la littérature

L'intégration de la littérature dans les manuels scolaires est une action qui mérite d'être initiée dans les établissements scolaires. NDIKUMANGENGE et MANIRAMBONA (2018 :70) précisent que : *« Le texte littéraire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il donne accès à de multiples connaissances tant linguistiques que socioculturelles ».*

En effet, c'est quand l'apprenant découvre fréquemment la langue écrite, les nouvelles variantes langagières ou les nouvelles situations qu'il va s'habituer à des langues et culture en interaction. Le recours à la littérature dans la conception des manuels scolaires constituerait un atout pour le développement des connaissances de l'apprenant en langue française.

Dans le même ordre d'idées, CUQ et GRUCA (2005 :413), font savoir que *: « Depuis la tenue de colloques et la publication de nombreuses recherches portant sur l'enseignement de la littérature ou l'utilisation d'un texte littéraire dans une classe de langue témoignent à l'évidence de la réintégration de ce domaine dans le champ d'étude de la didactique du FLE. »*

L'utilisation de la littérature dans les manuels de l'enseignement du français à l'école post-fondamentale est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Le texte littéraire fournit un excellent exemple des connaissances linguistiques et socioculturelles diversifiées. La littérature, en tant que la représentation de la culture d'un pays, a un rôle particulier dans l'enseignement des langues et cultures.

Le document littéraire, longtemps utilisé, dans l'enseignement du FLE, au profit d'autres supports, vise à développer les quatre compétences linguistiques aux apprenants.

Ainsi, dans la maîtrise de la langue nous pouvons dire qu'il ne s'agit pas d'aborder la littérature seulement sous un angle utilitaire et fonctionnel mais de permettre à l'apprenant de comprendre le monde et d'en aimer la diversité, lire n'est pas seulement comprendre, lire c'est aimer. En plus de la lecture des supports didactiques limités qu'on utilise en classe, l'apprenant a besoin de recourir aux autres lectures lui permettant d'accéder aux connaissances scientifiques et à la réflexion individuelle.

C'est d'ailleurs ce que soutiennent ESCARPIT et BAKER (1972 :138), en ces termes : « *La lecture ne saurait être considérée comme une activité limitée au simple contact avec le texte imprimé. Tout montre au contraire que, plus un lecteur est motivé, moins il se limite au livre. Sa lecture est à la fois préparée et prolongée par d'autres lectures au sens large du mot, par d'autres prises de communication* ».

III.2.4. Recours aux outils pédagogiques audio-vidéos

La place de l'audiovisuel dans les manuels scolaires est claire et reconnaissable. Mais cela n'est pas le cas pour les manuels de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école post-fondamentale au Burundi. Les curricula ne mentionnent pas l'emploi de l'audiovisuel. La présence des sons accompagnés des images dans l'enseignement/apprentissage du FLE est utile pour le développement des connaissances.

Pour montrer la place de plus en plus accrue que la pédagogie moderne accorde aux méthodes audiovisuelles lors de l'enseignement-apprentissage du français, nous nous reporté à PLANQUE (1967: 11) en ses termes: *« Tout système d'éducation qui ne formerait pas à s'exercer aussi aisément sur les images et les sons que sur le texte serait avoué à l'échec ».*

L'environnement médiatique dans lequel naissent les enfants d'aujourd'hui est axé sur l'image, le son et l'électronique. Par conséquent, ils ont d'autres aptitudes de communication, d'autres attentes et probablement d'autres besoins. Et MARGERIE et PORCHER (1981:91), disent ce qui suit: *« À temps nouveau, nouveaux moyens et donc, problèmes et solutions nouveaux ».*

Ainsi, nous sommes d'accord avec ces auteurs du fait que les choses changent et évoluent dans le temps et dans l'espace. Avec l'évolution et le changement de la société, l'homme change également sa manière de vivre, d'informer et de communiquer sans toutefois oublier sa manière d'éducation. Par conséquent, le système d'enseignement-apprentissage change selon les conditions de vie du moment.

L'éducation, pour qu'elle soit réussie, doit s'exercer éventuellement sur l'utilisation de la perception auditive et visuelle en plus d'exploiter les textes. Au lieu de continuer à vivre sur les modèles traditionnels privilégiant le livre, l'institution éducative doit s'adapter à cette nouvelle réalité plutôt que de laisser les jeunes sur leur soif.

III.2.5. Promouvoir la culture de la lecture à domicile

La grande majorité des apprenants, quand ils quittent la salle des cours, ils se lancent dans la distraction. Ils ignorent que les activités hors-classe sont utiles dans la connaissance de la langue. Les enseignants doivent favoriser cette activité et y habituer les apprenants.

Soulignons que l'apprenant participe au processus d'enseignement-apprentissage s'il est motivé, lorsqu'il y trouve un intérêt. Les apprenants doivent être initiés à avoir la culture de faire la lecture à la maison car, comme le disent GENOUVRIER et JEYTARD (1970 :285), *« C'est dans le livre de lecture que repose la langue élégante et correcte »*.

Le tout se trouve dans le livre. Un apprenant qui ne lit pas, ne s'ouvre pas au monde. Celui qui consulte les livres, enrichit ses connaissances vues en classe et y puise d'autres connaissances diverses. Il se sent sûr de sa progression. MACAIRE ET RAYMOND (1964 :172), ajoutent, *« le livre habitue au travail personnel. Il est important qu'il [apprenant] s'habitue à travailler seul, à chercher et ce travail apporte à la formation de la volonté une contribution importante* ».

Au cas où les apprenants ne pourraient pas amener les livres chez eux, l'enseignant note le texte au tableau et demande aux apprenants de le recopier pour le lire à la maison.

De tout cela, pour faciliter une meilleure connaissance de la langue française, les enseignants doivent encourager ou motiver les apprenants à lire quand ils sont à la maison. Pour faciliter cette activité, les enseignants pourraient donner à leurs apprenants certains ouvrages à lire en dehors de la classe.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous sommes au terme de notre recherche scientifique portant sur « *Analyse du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant du français en classes de 1re et 3elangues à l'école post-fondamentale au Burundi* ». Cette étude avait pour objet de se rendre compte du contenu de ces outils didactiques. Par ailleurs, le sujet abordé avait comme questions de recherche suivantes: Les manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du français répondent-ils aux besoins des apprenants ? Est-ce qu'ils peuvent amener les apprenants à comprendre davantage le français ? Face à ce questionnement, nous avons formulé une hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques de la manière suivante: l'hypothèse générale est: la présentation des contenus inadéquats dans les manuels scolaires freine la compréhension de l'enseignement-apprentissage du français. Tandis que les hypothèses spécifiques sont libérées ainsi:

1) Les manuels comportant des contenus épais ne permettent pas normalement aux élèves de suivre leur apprentissage en cours de français.

2) Certains contenus présentés dans les manuels du français ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant.

En vue de vérifier ces hypothèses, nous avons recouru à la méthodologie de recherche documentaire. Nos outils d'analyse ne sont que les finalités, les objectifs, les compétences, les contenus-matières et les pratiques de classe ainsi que les démarches méthodologiques. Signalons que notre étude n'a pas demandé une enquête sur terrain. L'application de cette méthodologie nous a permis d'arriver aux résultats dont les grandes lignes sont composées de trois chapitres.

Le premier chapitre est intitulé « Contenus idéaux pour enseigner le français langue étrangère ». À ce point, nous avons défini la notion de « contenu » afin de préciser le sens que nous lui accordons dans notre recherche. Nous avons ensuite élucidé des notions clés qui sont à la base de la conception des contenus nécessaires pour enseigner. Puis, nous avons présenté des démarches favorisant l'efficacité de l'enseignement du FLE.

Nous avons aussi, à ce chapitre, présenté des considérations théoriques sur d'autres termes clés du sujet selon différents avis de certains écrivains en vue de témoigner leur efficacité. Enfin, nous avons terminé ce point par la distinction de la notion de programme d'enseignement et de curriculum enfin de comprendre celle qui est valable dans notre recherche.

Le deuxième chapitre concerne la présentation du contenu des Manuels de l'élève et des Guides de l'enseignant du français à l'école post- fondamentale en usage au Burundi. Cette présentation est basée sur la conception de l'enseignement du français dans les classes de notre étude ; suivie de la présentation des compétences visées et du contenu de ces manuels. Nous avons ensuite fait des commentaires sur les compétences, les supports d'activité, les exercices et les notions proposées enfin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Nous avons clôturé ce chapitre par la présentation des caractéristiques du contenu des manuels exploités et nous avons mis à la lumière les lacunes constatées.

Le troisième chapitre s'intitule « voies et moyens pour pallier les lacunes constatées ». Ce chapitre est essentiellement en deux sous points. D'un côté, il s'agit d'une proposition des démarches méthodologiques pour organiser et animer des situations d'apprentissage. De l'autre côté, nous avons inventorié quelques stratégies pour améliorer le contenu des manuels étudiés.

Compte tenu de tout cela, nous estimons que les hypothèses rappelées ci-avant ont été confirmées. Premièrement, après avoir analysé le contenu des manuels étudiés, notre étude a révélé que les supports d'activité sont en dehors des réalités socioculturelles du vécu des apprenants et cela freine la compréhension, ce qui nous a permis de confirmer que les manuels comportant des contenus épais ne permettent pas normalement aux élèves de suivre leur apprentissage en cours de français.

Deuxièmement, comme notre étude l'a montré, la présence de certaines notions qui ne devraient pas être prises en considération dans les manuels étudiés, sans oublier l'absence de la présentation de certaines compétences (compétence de compréhension orale par exemple) malgré leur place non négligeable, nous ont permis de confirmer notre hypothèse disant que certains contenus présentés dans les manuels du français ne facilitent pas l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant

Cependant, même si nous avons essayé de traiter notre sujet, nous ne prétendons pas avoir épuisé tous les aspects de ce sujet. C'est pourquoi nous interpellons quiconque qui serait intéressé par ce travail de pouvoir nous emboiter le pas en vue de nous compléter à l'un ou l'autre élément ou aspect que nous n'avons pas touché. À titre indicatif, il est possible de réfléchir sur la place du contenu culturel dans les manuels de l'enseignement du français à l'école post-fondamentale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages généraux

ALNODOV (A.I.), 1984, « Théories de la culture : intégration des connaissances de la vie des hommes dans leur environnement », dans *Histoire et diversité culturelle/Étude préparées par l'UNESCO,* Imprimerie populaire de Genève, pp 66-87.

BAYLON9(C.), 2005, *Sociolinguistique*, Paris, Armand colin.

BOUACHA (A.), 1978, *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette.

BOYER (P.) et RIVERA(M.), 1979, *Introduction à la didactique du français*, Paris, CLÉ International.

BRU(M.), 2006, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF.

CASTELLAN (Y.), 1975, *Introduction à la psychologie moderne*, Paris, CDES.

COUDRAY (L.), 1973, *Lexique des sciences de l'éducation*, Paris, ESF.

COURTILLON (J.), 2003, É*laborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

CRAHAY(M.) et FORGET (A.),(2006) , « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique?» Dans *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, pp 63- 84.

CUQ (J.P.) et GRUCA (I.), 2005, *Cours de didactique du français, Langue* Étrangère *et Langue Seconde*, Paris, PUG.

DE KETELE (J.M.), 2001, « Enseigner les compétences: repères », dans Jean-Louis JADOULLE et Mathieu BOUHON, *Développer les compétences en histoire*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, p.13-22.

DUCROT (J.M), 2000, *L'enseignement de la compréhension orale* Paris, Hatier.

FERCHAUD (F.), 2005, *Enseigner le FLE (Français Langue* Étrangère*) pratiques de classe*, Paris, Éd. Berlin.

FERRY (G.), 1970, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod.

FOURNIER (P.), 1999, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan.

HUGUET-BIKOIT, 2005, *Enseigner le français au collège et au lycée*, Paris, ÉDICEF.

GENOUVRIER (E.) et JEYTARD (J.), 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

GODIN (D.), 2005, *Enseigner le français langue étrangère*, Paris, Belin.

JUCQUOIS (G.), 2003, *Une éthique pour la francophone. Questions de politique linguistique,* Paris, CIPA.

KOUAMÉ (K.J.M), 2009, « Regard sur le manuel de français en usage dans les lycées en Côte d'ivoire » in *Revue Africaine en Recherche Éducation vol 1, no 1*, Éditions Universitaires Côte d'Ivoire, pp. 61-76

MACAIRE (F.) et RAYMOND (P.), 1964, *Notre beau métier, Manuel de pédagogie appliquée*, Paris, éd. Saint-Paul.

MANGIANTE (J.) et PARPETTE(C.), 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MARGERIE (C.) et PORCHER (L.), 1981, *Des médias dans le cours de langues*, Paris, Édition Fernand Nathan.

MARQUILLO-LARUY(M.), 2006, *Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ?* Paris, L'Harmattan.

MARTINET (J.), 1972, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue,* Paris, PUF.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, 2016 ; Direction Générale des Bureaux Pédagogiques, Bureau d'Études et Programmes de l'Enseignement Post-fondamental : Section Langues, *Cahier des supports-élèves*, 1re année post-fondamentale, Bujumbura.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, 2016 ; Direction Générale des Bureaux Pédagogiques, Bureau d'Études et Programmes de l'Enseignement Post-fondamental : Section Langues, *Guide de l'enseignant*, 1re année post-fondamentale, Bujumbura.

Ministère de l'Éducation, de la formation technique et professionnelle, 2018 ; Direction Générale des Curricula et des Innovations Pédagogiques (DGCIP), Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Post-fondamental Général et Pédagogique(BECEPFGP) : Section Langues, *cahier des supports-élèves*, 3e année post-fondamentale, Bujumbura.

Ministère de l'Éducation, de la formation technique et professionnelle, 2018 ; Direction Générale des Curricula et des Innovations Pédagogiques (DGCIP), Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Post-fondamental Général et Pédagogique(BECEPFGP) : Section Langues, *Guide de l'enseignant*, 3e année post-fondamentale, Bujumbura.

NDIKUMAGENGE Rémy et MANIRAMBONA Fulgence, 2018, « Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère », In *Synergies Afrique des Grands Lacs* no7 -2018, Paris, pp.69-80.

PAQUAY (L.), 2007, « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? », In M. BEHRENS(Ed), *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Université de Québec.

PERENOUD (P.), 1997, *Construire des compétences à l'école*, Paris, EST.

PLANQUE (B.), 1967, *Montage audiovisuel*, Paris, Presses d'Iles de France.

PUREN(C.) et alii, 1998, *Se former en didactique des langues*, édition marketing, collection « Disposition communes à l'ensemble des langues vivantes » spécial numéro 1, 5 février, Paris, édition marketing.

RIGNAULT (H.) et RICHERT (P.), 1997, *L'école à l'épreuve de l'actualité,* Paris, ESF.

RIVENC(P.), 2000, *Pour apprendre à communiquer dans une langue étranger*, Paris, Didier Érudition.

ROEGIERS(X.) et Gérard (F-M.), 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, De Boeck-Wesmäel.

ROEGIERS (X.), 2003, *Analyser une action d'éducation ou de formation,* Bruxelles, De Boeck supérieur.

ROEGIERS (X.), 2009, *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser,* Bruxelles, De Boeck.

SEGUIN (R.), 1989, *L'élaboration des manuels scolaires guide pédagogique, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, UNESCO ED-90*.

TAGLIANTE, 2006, *La classe de langue*, Paris, CLÉ International.

VALLIERES (C.), 2003, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Québec.

VERDELHAN-BOURGADE (M.) et *al.,* 2008, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris, L'Harmattan.

WEISS (F.), 2002, Jouer, *communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

II. Thèses et Mémoires

BAKHTI (A.), 2014*L'impact de l'audiovisuel dans l'enseignement/apprentissage du FLE* .Mémoire défendu en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère, Alger, Centre Universitaire d'Ain-Temouchent.

DJAMEL EDDINE SAYOUD, 2010, *Le rôle de l'apprentissage de l'oral dans la remédiation des difficultés de l'écrit.* Mémoire défendu en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère, Alger, université Ahmed Medeghri -Saida.

DOTTE Danielle, 2014, *Les manuels de français utilisés au collège en Côte d'Ivoire : organisation et contenus.* Mémoire défendu en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère, Abidjan, Université Félix Houphouet Boigny.

NDIKUMAGENGE Rémy, 2015, *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi. L'apport interculturel de didactisation des contes burundais.* Thèse défendue en vue de l'obtention du grade de Docteur en Langues, Lettres et Traductologie, Bruxelles, ULB.

NDUWINGOMA Pierre, 2010, *Apprentissage de l'expression orale en français: point de vue des enseignants des classes de septième de la DCE KARUSI*, mémoire défendu en vue de l'obtention du grade de Master en Didactique du Français Langue Étrangère, Bujumbura, Université du Burundi.

NITONDE Fidès, 2011, *Quels stages en formation initiale des enseignants ?* Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences psychologique et de l'éducation, Bruxelles, Université catholique de Louvain.

NGIRABEZA Vénant, 2010, *L'enseignement du français dans les lycées communaux des milieux ruraux*, mémoire défendu en vue de l'obtention du grade de Master en Didactique du Français Langue Étrangère, Bujumbura, Université du Burundi.

III. Dictionnaires

DEBESSE(M.), 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF.

CUQ (J.P.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLÉ International.

GUILLOU(M.) et MOINGEON(M.), 1988, *Dictionnaire universel*, (3è édition) Paris, Hachette**.**

RAYNAL (F.) et RIEUNIEUR (A.), 1997 *pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.

ROBERT(P.), 2010, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Nouvelle Édition millésime.

IV. Sites

CHADI AL HAMAD, 2010, *Problème de l'oral en contexte scolaire syrien à l'étape du brevet*, consulté en ligne sur http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension, le 31/5/2020 à 11 :7.

LANTHEAUME (F.), *Manuels d'histoire et colonisation*, Lidil, 35/ 2007, [Enligne]. URL dé référence : http://lidil.revues.org/index2283.html.consultee. Consulté le 21/2/2020 à 10 :37.

PATRICK (C.), professeur agrégé d'anglais, Université de Reims, 2016, « *Apprendre une langue »*, consulté en ligne sur : www.le-sages.org> langue, le 28/5/2020 à 14 :49.

POTH (J.), *La conception et la réalisation des manuels scolaires*, Centre International de Phonétique Appliquée- Mons Guide pratique Linguapax n2consulté le 12 avril 2020 en ligne sur : http://unesdoc.unesco.org/images/oo11/001160/116071fo.pdf.

V. Autres documents

CECRL, 2001, *Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.

CELEC, 2006, *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*, Bujumbura.

IPAM, 1996, *Enseigner le français au collège et au lycée*, Paris, ÉDICEF.

Ministère de l'éducation et Ministère de la culture et des communications du Canada, 2003, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec. s