

2020-08

L'analyse des contenus et leur organisation dans les manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental

Irakoze, Evode

UB, IPA

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/259>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

UNIVERSITE DU BURUNDI /
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

**L'ANALYSE DES CONTENUS ET LEUR ORGANISATION
DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS AU
CYCLE 4 DU FONDAMENTAL ET AU POST-FONDAMENTAL**

Par

Evode IRAKOZE

Sous la direction de :

Dr. Adelin MPEREJIMANA

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

Bujumbura, Août 2020

Dédicace

Ce travail de recherche dont la rédaction est subordonnée à la contribution scientifique des instructeurs, est dédié :

- à l'os de mes os et les fruits de notre union pour leur amour ;
- à la famille nucléaire particulièrement nos regretté Père et Sœur pour leurs conseils pleins d'encouragements et de bénédiction;
- à la famille élargie pour leur inspiration ;
- à tous les camarades de classe pour l'esprit de mutualisation des connaissances dont nous nous sommes témoignés durant notre parcours académique ;
- à tous les candidats qui n'ont pas parvenu à poursuivre cette formation académique ;

le présent modeste travail de mémoire de master en didactique du français langue étrangère leur est dédié pour qu'ils s'en réjouissent avec nous.

Remerciements

En guise de reconnaissance pour la contribution des uns et des autres dans la réalisation de ce mémoire, nous tenons à remercier vivement notre Directeur de ce travail recherche pour la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, ses relectures attentives, sa compréhension et sa patience.

Nous exprimons aussi nos remerciements aux membres du jury qui nous font l'honneur d'évaluer ce travail.

Notre sentiment de profonde gratitude va également à l'endroit de tous les enseignants du parcours de Master en Didactique du Français Langue Etrangère pour leur encadrement académique d'une qualité sans nul égal.

A toutes les personnes, qui, de près ou de loin, nous ont appuyés d'une manière ou d'une autre, nous leur disons merci.

Liste des sigles et abréviations

BIE	: Bureau International d'Éducation
CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
ETP	: Éducation Pour Tous
FLM	: français langue maternelle
FLE	: français langue étrangère
FLS	: français langue seconde
FOS	: français sur objectif spécifique
L	: Leçon
OTI	: Objectif Terminal d'Intégration

Liste des tableaux

Tableau 1 : la grille des compétences linguistiques suivant le CECRL	20
Tableau 2 : classification des objectifs du domaine cognitif.....	26
Tableau 3 : les verbes d’actions utilisés pour exprimer les objectifs opérationnels.....	27
Tableau 4 : dénombrement des leçons de la classe de 7 ^{ème}	34
Tableau 5 : dénombrement des leçons de la classe de 8 ^{ème}	35
Tableau 6 : dénombrement des leçons de la classe de 9 ^{ème}	36
Tableau 7 : récapitulatif des leçons du cycle 4 du fondamental.....	37
Tableau 8 : dénombrement des leçons de la classe de 1 ^{ère} année post-fondamentale.....	38
Tableau 9 : dénombrement des leçons de la classe de 2 ^{ème} année post-fondamentale	39
Tableau 10 : dénombrement des leçons du palier 1 de la classe de 3 ^{ème} année post-fondamentale	40
Tableau 11 : dénombrement des leçons du palier 2 de la classe de 3 ^{ème} année post-fondamentale	41
Tableau 12 : dénombrement des leçons du palier 3 de la classe de 3 ^{ème} année post-fondamentale	42
Tableau 13 : récapitulatif des leçons du post-fondamental	43
Tableau 14 : organisation thématique au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental ..	51
Tableau 15 : indications méthodologiques des différents types de leçons.....	52
Tableau 16 : catégorisation des textes-supports	62
Tableau 17 : les niveaux de compétences évalués au cycle 4 du fondamental	66
Tableau 18 : les niveaux de compétences évalués au post-fondamental	68

Liste des figures

Figure 1 : le triangle didactique	17
Figure 2 : Représentation graphique de la répartition des leçons du cycle 4 du fondamental..	37
Figure 3 : représentation graphique de la répartition des leçons du post-fondamental	43
Figure 4 : les étapes de l'élaboration d'un curriculum	71

Résumé

Ce mémoire dont le sujet porte sur « **l'analyse des contenus et leur organisation dans les manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental** » développe le cadre théorique et conceptuel de la réforme curriculaire au Burundi, l'organisation et la progression des contenus-matières d'enseignement/apprentissage du et en français au cycle 4 de l'enseignement fondamental et au post-fondamental ainsi que les considérations autour de la structure organisationnelle des contenus-matières.

Ayant analysé ces manuels, il est constatable que les contenus-matières de l'activité didactique visent à développer chez les élèves les compétences communicatives. Ils sont considérablement organisés en activités d'enseignement/apprentissage suivant une progression en spirale sur la compréhension de textes, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la production orale et écrite en vue de développer les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être pour la réalisation des tâches dans des situations de communications diverses. Cependant, au cycle 4, certaines leçons (de phonétique, de dramatisation, de récitation, etc.) ne figurent pas au programme alors qu'elles sont incontournables dans la maîtrise des compétences linguistiques.

Au post-fondamental, les notions de théories de la littérature n'ont pas aussi de place alors qu'ils permettent aux élèves de développer leur savoir-faire linguistique (maîtrise de la syntaxe, enrichissement du vocabulaire, etc.), communicationnel (expérience interculturelle) et civilisationnel (connaissance des Beaux-arts). En vue de l'amélioration du système éducatif en vigueur, des principes directeurs dans l'élaboration d'un curriculum sont proposés pour qu'une fois il est organisé une évaluation de la qualité et de l'efficacité de la nouvelle réforme, les différents partenaires du système éducatif burundais puissent contribuer à l'amélioration des manuels scolaires de français afin que les finalités de l'éducation au Burundi soient atteintes.

Mots clés : contenus, curriculum, organisation, progression

Abstract

This Master Thesis entitled "French textbooks in the fourth cycle of the basic and post-basic education: what claims and what structure?" develops both the theoretical and conceptual framework of the curriculum reform in Burundi, the organization and progression of teaching / learning content-subjects from and in French to cycle 4 of basic and post-basic education as well as considerations around the structural organization of the content-materials.

From those teaching materials' evaluation, it can be realized that claims for didactic tasks aim at developing learners' communicative language skills. Thus, they are visibly organized in teaching or learning activities following a spiral trend about reading comprehension, grammar, spelling; conjugation, speaking and writing production in order to boost language knowledge, the ability to do tasks in different communicative situations. However, within the fourth cycle, some lessons namely phonetics, dramatization, recitation, etc. are not involved in the curriculum however basic they are in language mastery.

At the post-basic level, literature has no place whereas it helps developing the learners' linguistic competence (knowledge of syntax, building vocabulary, etc.) awareness of cross-cultural elements, and knowledge of fine arts in the realm of civilization. In order to improve the existing education system, guiding principles in curriculum design are suggested so that once they evaluate quality and effectiveness of the new education reform, various actors in Burundi Education System may contribute in improving French textbooks which leads to a good implementation of language policy in Burundi.

Key words : contents, curriculum, organization, progression

Table des matières

Dédicace.....	i
Remerciements.....	ii
Liste des sigles et abréviations.....	iii
Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures.....	v
Résumé.....	vi
Abstract.....	vi
Table des matières.....	vii
Avant-propos.....	1
0. Introduction.....	2
0.1. L’historique contextuelle de la réforme curriculaire au Burundi.....	2
0.2. Justification du choix du sujet.....	5
0.3. Délimitation du sujet.....	5
0.4. Problématique.....	5
0.5. Hypothèse.....	6
0.6. Objectif.....	6
0.7. Méthodologie.....	7
CHAPITRE I : LE CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	8
I.1. La terminologie curriculaire et méthodologique en vigueur.....	8
I.1.1. Les concepts et expressions généraux.....	8
I.1.1.1. L’enseignement.....	8
I.1.1.2. L’apprentissage.....	9
I.1.1.3. L’enseignement/apprentissage.....	9
I.1.1.4. Le français langue maternelle (FLM).....	9
I.1.1.5. Le français langue seconde (FLS).....	9
I.1.1.6. Le français langue étrangère (FLE).....	10
I.1.1.7. Le français sur objectif spécifique (FOS).....	10
I.1.2. Les concepts clés usuels au cycle 4 du fondamental.....	10
I.1.2. 1. La motivation.....	10
I.1.2. 2. L’exploitation des supports.....	11
I.1.2. 3. La conceptualisation de la notion.....	11
I.1.2. 4. L’application.....	11

I.1.2. 5. L'évaluation	11
I.1.2. 6. Les travaux en groupes	12
I.1.2. 7. L'activité des élèves	12
I.1.2. 8. L'évaluation des activités d'expression	12
I.1.3. Les concepts clés usuels au post-fondamental	12
I.1.3.1. Le cycle du post-fondamental	12
I.1.3.2. La Section des Langues	13
I.1.3.3. Les paliers	13
I.1.3.4. Les planifications détaillées	13
I.1.3.5. Les ressources	13
I.1.3.6. Les clés d'apprentissage	13
I.1.3.7. Savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre	14
I.1.3.8. Le curriculum	14
I.2. Les approches pédagogiques en vigueur	15
I.2.1. L'approche pédagogique usuelle au cycle 4 du fondamental	15
I.2.2. L'approche pédagogique en vigueur au post-fondamental	16
I.3. Le triangle didactique	17
I.4. Les compétences langagières	18
I.5. La grille des compétences linguistiques dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	19
I.6. La progression des contenus dans un manuel scolaire	22
CHAPITRE II : L'ORGANISATION DES CONTENUS DES MANUELS DE FRANÇAIS AU CYCLE 4 DU FONDAMENTAL ET AU POST- FONDAMENTAL.....	24
II.1. La typologie des objectifs de la formation	24
II. 1. 1. Les objectifs globaux.....	24
II.1. 2. Les objectifs d'apprentissage.....	25
II.1.3. Objectifs opérationnels ou intermédiaires	25
II.2. Types d'objectifs en conformité avec le Cadre Européen de référence.....	28
II.2.1. Le développement des compétences individuelles	29
II.2.2. L'extension et la diversification de la compétence à communiquer	29
II.2.3. La réalisation des activités langagières	29
II.2.4. L'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier	29

II.2.5. L'enrichissement ou la diversification des stratégies dans l'accomplissement des tâches	30
II.3. Les compétences attendues des lauréats au terme de l'enseignement fondamental et post-fondamental	30
II.4. Les programmes et la programmation.....	32
II.5. Structure organisationnelle des activités d'enseignement/apprentissage	32
II.5.1. La répartition des leçons au cycle 4 de l'enseignement fondamental	33
II.5.2. La répartition des leçons au cycle du post-fondamental	38
II.6. Les images iconographiques.....	44
II.7. Le contrôle continu des acquis des élèves	44
CHAPITRE III : CONSIDERATIONS SUR LES CONTENUS ET LEUR ORGANISATION.....	46
III. 1. Considérations sur les contenus et leur organisation	46
III.1.1. Des manuels scolaires de la discipline « français »	46
III.1.2. Du développement des compétences	47
III.1. 3. De l'organisation thématique.....	48
III.1.4. De la démarche méthodologique	52
III.1.5. Des activités d'enseignement/apprentissage de la langue.....	54
III.1.5.1. Les situations d'apprentissage scolaire	57
III.1.5.2. La constitution d'une situation didactique	57
III.1.5.3. L'activité des élèves.....	57
III.1.5.4. L'activité de l'élève et de l'enseignant	58
III.1.6. De la pertinence des images iconographiques.....	58
III.1.6.1. Image et manuel scolaire.....	59
III.1.6.2. Le rapport texte/image	59
III.1.6.3. Les fonctions de l'image dans la classe de langue.....	60
III.1.7. De la littérarité des supports-textuels.....	61
III.1.7.1. Catégorisation des textes-soutiens.....	62
III.1.7.2. Le texte littéraire et ses particularités.....	63
III.1.7.3. Le recours au texte littéraire comme outil pédagogique	64
III.1.7.4. La place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage de la langue	65
III.1.8. Des niveaux de compétences évalués à travers les exercices-bilans	65
III.2. Les principes directeurs utiles à la rédaction d'un curriculum de FLE/FLS approprié	69

III.2.1. L'analyse critique et sereine de « l'environnement d'enseignement/ apprentissage »	69
III.2.2. La primauté du sujet apprenant et de l'apprentissage	70
III.2.3. Les étapes d'élaboration d'un curriculum	71
III.2.4. Pour une évolution progressive à partir de l'acquis	72
III.2.5. L'inscription de la réforme curriculaire dans la mouvance pédagogique internationale	72
III.2.6. La qualité des programmes	73
III.2.6.1. Les programmes doivent être pertinents	73
III.2.6.2. Les programmes doivent être cohérents	73
III.2.6.3. Les programmes doivent être applicables	73
III.2.7. Pour un apprentissage progressif	74
III.2.7. 1. L'orthographe grammaticale	74
III.2.7. 2. L'orthographe d'usage	74
III.2.7. 3. Les notions grammaticales et les remarques syntaxiques	74
III.2.7. 4. La conjugaison	75
III.2.7. 5. La grammaire pour les textes	75
III.2.7. 6. La connaissance de Beaux-arts	75
III. 3. Suggestions	76
CONCLUSION GENERALE	77
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	80
ANNEXES	86

Avant-propos

Le français est une discipline scolaire éclatée en pratiques et dénominations rendues instables par les réformes successives. A l'université se distinguent trois champs d'enseignement et de recherche : langue, littérature et didactique.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la discipline « français » intègre des activités de production et de réception. Elle se répartit en quatre composantes à un premier niveau d'analyse : la lecture, l'écriture, l'oral et l'étude de la maîtrise de la langue. Cette dernière composante se subdivise en vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison.

La particularité de l'enseignement et de l'apprentissage du français est que c'est la même langue qui permet de produire des discours et de rendre compte de leur fonctionnement : la langue est à la fois moyen et objet d'enseignement.

L'objectif général de l'enseignement du français est de transmettre et faire construire un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur le langage, la langue, la communication, les textes et la littérature qui permettent à l'élève de manifester un savoir-être de mieux penser et s'exprimer, d'être un acteur social critique et créatif.

La didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues. C'est dans cette optique que l'enseignement est conçu comme le guidage des apprenants dans leurs actes d'appropriation linguistico-culturel.

La didactique du français englobe aujourd'hui le champ de la didactique du français langue maternelle (FLM), celui de la didactique du français langue étrangère (FLE) et de la didactique du français langue seconde (FLS).

Ce sont ces deux dernières dimensions qui sont en vigueur au Burundi où le français langue seconde est une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu parental, est parlée dans le milieu scolaire et éventuellement dans le milieu social et institutionnel.

0. Introduction

L'enseignement/apprentissage du et en français a pour finalité le développement des compétences linguistiques. Ces dernières visent dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une compétence de communication qui, à son tour, comprend deux autres compétences :

- la compétence de compréhension, qui se subdivise en compréhension orale (perception auditive, types de discours, objectifs d'écoute, stratégies d'apprentissage de l'écoute) et en compréhension des écrits (approche globale, types de lecture, projet de lecture et étapes de la lecture, expérience des textes, élaboration d'une grille de lecture) ;
- la compétence d'expression, qui nécessite la production orale (phonétique, enseignement de l'oral, production orale) et la production écrite (modèles du processus d'écriture, de production écrite, de textes).

A ces quatre compétences relatives à la compréhension de l'oral, des écrits, à l'expression orale et écrite, il faut ajouter la compétence d'évaluation puisque « *toute communication implique évaluation* » (CUQ & GRUCA, 2005 : 154). La compétence culturelle est aussi à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français.

Avant d'énoncer et de procéder au développement proprement dit de notre sujet de recherche, il convient de cadrer notre travail en élucidant brièvement la genèse de la réforme curriculaire au Burundi ainsi que la problématique, l'hypothèse, les objectifs, la méthodologie et les grandes articulations de notre sujet de recherche.

0.1. L'historique contextuelle de la réforme curriculaire au Burundi

La didactique du français devrait s'améliorer parce qu'elle est la base de la formation et de l'information élargie. Le système éducatif Burundais a, depuis la colonisation, été le théâtre des réformes curriculaires successives. L'école en général et l'enseignement de la langue française en particulier ont été prisonniers de politiques coloniales. « *Former l'indigène de façon qu'il soit pour l'Européen un auxiliaire efficace et dévoué* » (CAPELLE, 1990 : 35) était la formule coloniale

Après l'indépendance, plusieurs réformes ont été successivement opérées. Nous pouvons citer entre autres, la réforme fondamentale de « kirundisation » et de ruralisation de l'enseignement en 1973, la réforme « double vacation des salles et des maîtres » intervenue en 1982, celle de

la révision des programmes visant à réhabiliter le français comme langue d'enseignement qui date de 1989 (NDIKUMAGENGE 2015 : 24-26), la création des écoles fondamentales initiée en 2013 et le cycle du post-fondamental en 2016.

La première réforme se résume en trois mots-clés « kirundisation, ruralisation et scolarisation universelle ». Elle vise à nationaliser les programmes scolaires qui, jusque-là, étaient des programmes héritiers de la colonisation et dont la conséquence était d'amener les élèves burundais à l'acculturation. Par conséquent, le kirundi, langue nationale, est devenu, dès lors, le véhicule de transmission des cours de la première à la 4^e année des écoles primaires.

Le français n'avait le rôle de langue d'enseignement qu'à partir de la 5^e année. Dans la foulée, l'introduction de la double vacation des salles et des maîtres est intervenue en 1982. Cette réforme a occasionné une réduction des heures de leçons et du temps scolaire, un faible niveau d'encadrement et surtout la surcharge des enseignants ; ce qui a mis à mal la maîtrise des notions enseignées en général et celle du français en particulier (NDIKUMAGENGE 2015 :26). Cette situation n'a pas donné le résultat escompté. Des élèves qui entraient au collège n'avaient plus de savoirs qui leur permettaient de s'exprimer en français ; dans ce cycle, le taux d'échecs a augmenté, d'où la réforme de 1989. Celle-ci est intervenue après le constat de la non-maîtrise du français par les élèves. Ainsi, des programmes sont révisés tandis que l'enseignement du français est programmé dès la classe de 1^{ère} année primaire. Malgré cette réforme, force est de constater que des échecs augmentaient, des redoublements devenaient excessifs sans parler des abandons au primaire et au collège.

Les programmes en usage depuis 1989 devenus obsolètes ont été profondément revus pour prendre une orientation axée sur le développement des compétences individuelles permettant d'améliorer l'épanouissement de l'individu et de renforcer sa participation au développement socioéconomique de la société.

C'est dans le souci de faire face à ce défi que le Gouvernement du Burundi a lancé, depuis 2010, une importante réforme de son système d'enseignement en introduisant l'enseignement fondamental et au cours de l'année scolaire 2016-2017, la formation s'est généralisée dans les premières années du post-fondamental général et pédagogique.

Cette réforme a été accompagnée par un renouvellement des méthodologies, des techniques d'enseignement et la conception de nouveaux manuels estimés être adaptés pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français.

Au cours d'un stage en didactique du français organisé en 1986 par l'Université du Burundi avec la collaboration du B.E.P.E.S et du Département de Linguistique de l'Université de l'Etat à Mons, les participants ont recommandé qu':« *il faudrait sensibiliser tous les responsables pédagogiques sur le souci d'adapter les programmes de français aux apprenants surtout dans les écoles techniques en tenant compte de leurs finalités propres* » (Rapport final du stage en didactique du français, 1986 : 34).

D'après LEGENDRE (1988 : 469), « *le programme est l'ensemble des cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualification* ».

Dans cet ordre d'idée, le curriculum de l'école fondamentale s'étend sur 9 ans et vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre soit de poursuivre les études, soit de s'intégrer dans la formation professionnelle, soit de s'insérer dans la vie socio-économique (Loi N°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, art. 34).

L'enseignement au post-fondamental vise à promouvoir l'apprentissage des langues, des sciences et de la technologie pour mieux affronter les défis d'une meilleure intégration progressive dans un espace régional et mondial en vue d'atteindre les objectifs de l'agenda de l'éducation 2030 visant à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (BIE, 2016 : 4) afin de doter tous les individus des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour leur permettre de vivre dans la dignité, de se construire une vie et de contribuer à leur société.

Selon DOTTRENS (1963 : 81), « *un programme indique de quelle manière doivent s'orienter les activités scolaires qui permettent aux maîtres de satisfaire aux exigences du plan d'étude* ».

C'est dans la logique de l'entendement de cet auteur que dans les manuels du fondamental et du post-fondamental, il est proposé des activités d'étude de textes pour vérifier la compréhension, des activités de grammaire et de vocabulaire permettant de mieux maîtriser le fonctionnement de la langue, des activités d'expression orale et écrite visant à mettre en pratique les acquis linguistiques et scientifiques dans les différentes situations de communication scolaire et / ou socioprofessionnelle; sans oublier des exercices d'application,

de transformation, de production, etc. qui constituent autant d'occasions à l'apprenant d'installer progressivement les ressources et d'apprendre à intégrer les acquis.

Face aux buts d'enseignement/apprentissage des différentes disciplines en général et du français langue et discipline à apprendre en particulier, nous avons intitulé notre sujet de recherche : « **l'analyse des contenus et leur organisation dans les manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental** ».

0.2. Justification du choix du sujet

Etant à la première décennie de la réforme du système éducatif burundais et de la révision curriculaire et tenant compte des observations faites au cours de notre stage pédagogique, des informations recueillies sur le taux de réussite aux épreuves nationales inférieures chaque année scolaire à la moyenne de 50% et des jugements de certains partenaires éducatifs autour de la qualité de la formation et de l'efficacité des manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental, il nous a semblé important et opportun de s'interroger et d'analyser les contenus-matières de didactisation du français et leur organisation.

0.3. Délimitation du sujet

Les nouveaux programmes du cycle 4 du fondamental et du post-fondamental se rapportent sur des domaines jugés importants pour atteindre les finalités de la formation. Notre travail de recherche ne va que s'intéresser aux manuels du domaine des langues, spécialement la partie qui se rapporte au programme de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental. A toutes fins utiles, le développement détaillé du sujet s'inscrira dans les limites du sens de la définition d'un curriculum comme nous allons le définir prochainement et telle qu'énoncée à l'article 1. b. du Décret N°100/20 du 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique.

0.4. Problématique

Le perfectionnement linguistique permanent des lauréats du fondamental et du post-fondamental est une préoccupation des acteurs éducatifs. Néanmoins, au cours du processus d'enseignement/apprentissage et des épreuves d'évaluation du et en français, le plus souvent le vocabulaire est pauvre, la prononciation imparfaite et l'aptitude du dialogue insuffisante pour suivre avec un maximum de profit un cours normal entièrement dispensé en français, mener une conversation en continue ou s'exprimer par écrit.

Ce décalage entre le niveau théorique requis par les programmes et le niveau réel de la majorité des élèves nécessite une conjugaison des efforts des partenaires éducatifs pour penser à la constitution de programmes adaptés visant à améliorer la compétence et la performance des élèves. C'est dans cette perspective que notre recherche se focalise sur l'analyse des contenus des documents curriculaires officiels afin de réfléchir sur l'organisation des contenus-matières des manuels scolaires dans l'optique de s'assurer de leur pertinence dans le développement et la maîtrise des compétences communicatives. Ainsi, notre recherche se base sur les questions suivantes :

- l'organisation des contenus-matières est-elle cohérente ?
- la progression des contenus-matières est de quelle nature ?

Le développement du sujet permettra d'apporter des éléments d'informations visant à éclaircir ces questions.

0.5. Hypothèse

Les configurations et reconfigurations des programmes de français de l'enseignement fondamental et du post-fondamental au Burundi témoignent d'une volonté politique et pédagogique de rendre son enseignement/apprentissage plus efficace, efficient et performant. De là, notre hypothèse de recherche est de nous assurer si « **l'organisation et la progression des contenus-matières didactisables garantissent la qualité et l'efficacité du curriculum en vigueur.**

0.6. Objectif

Les contenus-matières de formation doivent être minutieusement structurés étant donné leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il importe donc que les manuels scolaires élaborés pour servir de support didactique dans l'installation des ressources soient organisés sans reproches.

Au cours de notre recherche, notre objectif est d'une part, d'examiner la qualité des ressources, d'étudier la répartition des contenus-matières et d'analyser leur progression dans les manuels de didactisation du et en français au cycle 4 du fondamental et au post fondamental, et d'autre part, de contribuer scientifiquement à l'évaluation du curriculum en vigueur spécialement la discipline de français afin de donner des orientations sur les principes directeurs d'élaboration curriculaire.

0.7. Méthodologie

Pour tout genre d'étude, il faut une méthodologie appropriée. Ainsi, pour mener à bon port notre travail, nous appliquerons la méthodologie de la recherche documentaire à travers les ouvrages généraux à l'instar des Encyclopédies, les dictionnaires de langues et de didactique, les textes légaux, les mémoires, etc. Cette recherche documentaire sera complétée par une démarche de dénombrement des leçons suivie d'une pratique analytique et interprétative des contenus des manuels scolaires d'enseignement et de l'apprentissage du et en français.

Le développement de notre sujet de recherche s'articulera alors sur le cadre conceptuel et théorique, l'organisation des contenus des manuels de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental en Section Langues et se clôturera par des considérations autour des contenus et leur organisation, des suggestions et une conclusion générale.

CHAPITRE I : LE CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Les manuels scolaires font partie des supports éducatifs les plus importants. Leurs contenus sont composés de concepts clés de l'organisation curriculaire, des objectifs d'apprentissage, des compétences à développer, des approches méthodologiques en usage et des matières à enseigner. Ce sont des outils de base qui permettent l'installation des ressources relatives aux savoirs savants et aux savoir-faire visant à doter aux élèves des savoir-être performants. Pour parvenir à une analyse effective et efficace des manuels scolaires du cycle 4 de l'enseignement fondamental et du post-fondamental, il nous a semblé primordial de rechercher et de développer le cadre conceptuel et les approches méthodologiques spécifiques à la réforme curriculaire en vigueur.

Pour comprendre la nouvelle terminologie relative à la récente réforme, nous nous référons à GALISSON (1983 : 36) qui estime que « *l'enseignant doit se contenter de fournir à l'apprenant des méthodes et des outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau ; le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que de l'enseignement* ».

I.1. La terminologie curriculaire et méthodologique en vigueur

La réforme des programmes de l'enseignement fondamental s'est accompagnée de nouveaux concepts clés et d'une approche méthodologique relatifs à ce nouveau système d'enseignement pour permettre aux usagers des outils pédagogiques de s'approprier progressivement de cette nouvelle réforme.

I.1.1. Les concepts et expressions généraux

I.1.1.1. L'enseignement

Selon CUQ (2003 : 83), le terme « enseignement » signifie initialement « précepte » ou « leçon » et, à partir du XVIII^e siècle, « action de transmettre des connaissances ». Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

I.1.1.2. L'apprentissage

GALISSON et COSTE (1976 : 41) conçoivent l'« apprentissage » comme « une acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance. »

BERNARD PY cité par CUQ et GRUCA (2005 : 115) définit l'« apprentissage » en l'opposant à l'« acquisition ». Ainsi présente-t-il l'acquisition comme le « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 et l'apprentissage comme « une construction artificielle, caractérisée par la mise en place des contraintes externes –notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ».

I.1.1.3. L'enseignement/apprentissage

Le couple enseignement/ apprentissage est défini par CUQ (2003 :85) comme un raccourci pratique dans la littérature didactique. L'association de ces deux termes tente de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de méthodologie d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend.

I.1.1.4. Le français langue maternelle (FLM)

Le français langue maternelle est spécifique aux petits enfants de France mais aussi à beaucoup d'autres nés dans des pays où le français est langue première ainsi que dans les pays francophones. La langue maternelle est la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial ou tout autre groupe social. Dans l'entendement de VERDELHAN (2002 : 11), « *c'est bien dans la langue maternelle que se développe la compétence de communication, et surtout l'oralité. L'enfant apprend les modes de communication en usage dans le milieu familial et social, les manières de s'adresser aux pairs ou aux aînés, de poser les questions ou d'y répondre, et les règles qui régissent la façon de parler. L'accès à la communication écrite n'existe bien sûr pas si la langue maternelle est purement orale, comme c'est parfois le cas* ».

I.1.1.5. Le français langue seconde (FLS)

Il s'agit d'une langue qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus au moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. Les enfants de ce pays ont une autre langue maternelle, mais ils

sont souvent en contact avec le français, qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations de la vie quotidienne. Selon NGALASSO (1992), c'est la « *langue d'enseignement, langue de culture, langue d'écriture, langue de développement, langue de la science et de la technique, langue de l'unification nationale, langue de l'ouverture au monde et d'autres encore* ».

I.1.1.6. Le français langue étrangère (FLE)

C'est le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle

I.1.1.7. Le français sur objectif spécifique (FOS)

Le français sur objectif spécifique s'applique à des publics qui ont des besoins d'apprentissage ou d'enseignement spécifiques à l'instar des juristes, des médecins, des banquiers, etc.

I.1.2. Les concepts clés usuels au cycle 4 du fondamental

Le cycle 4 du fondamental est composé des classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} de l'enseignement fondamental. Pour éclairer les utilisateurs des nouveaux outils pédagogiques, la nouvelle réforme curriculaire s'est accompagnée d'une nouvelle terminologie applicable aux pratiques d'enseignement/apprentissage. Ces sont des indications méthodologiques qui guident l'enseignant dans l'exploitation des outils pédagogiques. Elles rentrent dans le cadre des pratiques pédagogiques innovantes qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage de l'élève dans la mesure où ce dernier est placé au centre de l'action pédagogique.

Ces pratiques s'inscrivent dans les principes de l'approche communicative adaptée à l'enseignement des langues en général et du français en particulier. L'enseignement de cette langue met l'accent sur la pratique inductive qui veut que l'élève construise lui-même son savoir, au lieu qu'il lui soit transmis par l'enseignant. Il est proposé à celui-ci d'être un facilitateur du processus d'acquisition des savoirs tout en restant maître de sa leçon en organisant et guidant les activités des élèves. Les nouveaux concepts usuels aident alors l'enseignant dans cette fin.

I.1.2. 1. La motivation

Motiver l'élève consiste à susciter en lui l'envie, le désir d'apprendre. Il s'agit de donner du sens à ce qu'on va faire avec lui afin de créer un intérêt, capter son attention et la maintenir tout au long de la leçon. Pour y parvenir, l'enseignant pourra introduire la leçon par une petite

histoire en rapport avec le thème étudié, évoquer un événement ou une situation connue des élèves, anticiper sur des situations-problèmes que les élèves pourraient rencontrer et auxquelles des solutions pourraient être envisagées au cours de la leçon ; etc.

I.1.2. 2. L'exploitation des supports

Les supports sont des textes courts ou des illustrations (énoncés ou extrait de texte, images). Ils ont été choisis en fonction de la nature des activités d'apprentissage à mener mais dans le but de retenir l'attention des élèves. Leur exploitation consiste en une série de questions auxquelles l'élève doit répondre ou en des consignes qu'il doit suivre afin de découvrir, par lui-même, les notions qui font objet de la leçon. A cette étape, l'enseignant guide l'élève pour qu'il chemine dans la bonne voie. C'est à cette étape que l'enseignant invite les élèves à « observer et à réfléchir » sur le support.

I.1.2. 3. La conceptualisation de la notion

Après la période de manipulation des supports et de « remue-ménages » de l'élève pour découvrir des savoirs ou des savoir-faire linguistiques, l'enseignant passe à l'étape de synthèse des notions ou des règles faisant objet de la leçon. La plupart du temps, il s'agit d'inviter les élèves à lire afin de bien les fixer dans leur esprit. Le rôle de l'enseignant lors de cette étape est de faire expliquer ces notions ou ces règles, le cas échéant. Cette synthèse figure en bonne place dans le livre de l'élève, généralement encadrée.

I.1.2. 4. L'application

Chaque leçon est accompagnée d'une série d'exercices pour s'assurer de l'assimilation par les élèves des notions apprises. Pour faciliter la tâche, le guide de l'enseignant donne des indications pratiques sur les modalités de leur mise en place en groupes ou individuellement. Les corrigés de ces exercices sont également proposés dans le guide. Les activités vont du plus simple au plus complexe pour guider petit à petit les élèves vers des activités de production en situation (qui font l'objet de leçons à part entière).

I.1.2. 5. L'évaluation

A la fin de chaque leçon, il est proposé un exercice que l'enseignant peut utiliser pour évaluer le pas franchi. Il peut aussi s'en inspirer pour en choisir d'autres à utiliser dans l'évaluation notée.

I.1.2. 6. Les travaux en groupes

Le travail en groupe est important car il permet aux élèves de résoudre un certain nombre de leurs difficultés. Quand ils travaillent en groupes, ils ont la possibilité de s'entraider ; les plus forts donnant un coup de main à ceux qui le sont moins. Ce genre d'organisation du travail permet aussi à tous les élèves de bien s'intégrer. Pendant les travaux en groupes, l'enseignant passera de groupe en groupe pour orienter les élèves et s'assurer que tout le monde participe réellement au travail.

I.1.2. 7. L'activité des élèves

L'approche pédagogique proposée dans le guide de l'enseignant exige que les élèves soient d'une activité maximale. Etant donné que l'élève est censé être l'acteur principal de ses apprentissages, l'enseignant veillera autant que faire se peut, à faire faire les tâches de la classe par les élèves : lire et expliquer les consignes, faire écrire au tableau, faire lire le texte, etc.

I.1.2. 8. L'évaluation des activités d'expression

Les activités d'expression sont évaluées au moyen des grilles d'évaluation des compétences orales et écrites. Les indicateurs qui définissent les critères d'évaluation orale et écrite sont consignés dans le guide de l'enseignant pour chaque année d'études. L'enseignant ne doit pas oublier de bien dire aux élèves ce qu'il attend d'eux.

I.1.3. Les concepts clés usuels au post-fondamental

Comme pour l'enseignement fondamental, la réforme des programmes au post-fondamental s'est aussi doté d'une nouvelle terminologie relative aux pratiques d'enseignement/apprentissage et des outils didactiques.

I.1.3.1. Le cycle du post-fondamental

C'est le cycle de formation qui suit directement le cycle 4 du fondamental. Il concerne le deuxième niveau de l'enseignement secondaire et est subdivisé en fonction des filières organisées au niveau de l'enseignement supérieur et des opportunités offertes aux lauréats de ce cycle. Les enseignements du post-fondamental sont organisés en cinq sections. Il s'agit de :

- la Section Pédagogique ;
- la Section des Sciences avec 2 options :
 - Maths, Physique ;

- Biologie, Chimie et Sciences de la terre ;
- la Section des Sciences Sociales et Humaines ;
- la Section Economique ;
- la Section des Statistiques ;
- la Section des Langues.

De toutes ces Sections, seule la Section des Langues fait objet de notre étude.

I.1.3.2. La Section des Langues

Cette Section existait avant la réforme du système éducatif burundais sous l'appellation de Section « Lettres modernes ». En référence au document de vision et d'orientation du curriculum de l'enseignement post-fondamental, cette « Section des Langues » a été considérée pour répondre aux besoins du moment à savoir :

- favoriser une meilleure intégration du Burundi dans la sous-région et dans le monde ;
- favoriser une maîtrise de la communication et l'ouverture culturelle des élèves ;
- préparer les lauréats de la section à la recherche en matière linguistique ;
- préparer les apprenants aux filières prévues à l'enseignement supérieur.

I.1.3.3. Les paliers

Ce sont les différents trimestres d'organisation des enseignements pour chaque année scolaire selon le niveau de formation ; ce qui sous-entend que chaque année scolaire compte trois paliers.

I.1.3.4. Les planifications détaillées

C'est la répartition hebdomadaire des différentes activités d'enseignement/apprentissage suivant les différents paliers et les différents niveaux de formation.

I.1.3.5. Les ressources

Les ressources sont les différentes notions théoriques et pratiques enseignées dans les différentes séances de cours et correspondent à des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. Au cours des pratiques d'enseignement, on parle actuellement d'installation des ressources.

I.1.3.6. Les clés d'apprentissage

Ils renvoient à un ensemble de ressources et précisent ce qui est essentiel à viser dans le processus d'enseignement.

I.1.3.7. Savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre

Les « *savoirs* » concernent une « connaissance du monde » et pas uniquement des savoirs scolaires.

Les « *savoir-faire* » font référence à une mise en application de ce qui a été vu en classe (exercices d'application, de transformation, de production, etc. qui constituent des ressources installées) par les élèves. Ce cadre pratique doit idéalement être intégré par les élèves à tel point qu'il s'effectue de façon automatique et inconsciente.

Les « *savoir-être* », quant à eux, sont des attitudes (comportements) touchant à l'image de soi et des autres ainsi qu'aux réactions émotionnelles.

Enfin, les « *savoir-apprendre* » sont une association de savoir-être et de savoir-faire, qui aident les élèves à acquérir des compétences qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

I.1.3.8. Le curriculum

Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, le profil de sortie, les programmes, les contenus, l'emploi de temps, les matériels didactiques, les méthodes pédagogiques, les modes d'évaluation qui, dans un système scolaire donné, permet d'assurer la formation des apprenants (Décret N°100/20 du 7/2/2017). Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée.

C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles car « *nous avons donc besoin de deux concepts, précise PERRENOUD (2002, 48-52) : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée : on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel* ».

Le curriculum en vigueur qui cadre avec la réforme du système éducatif burundais s'est accompagné de l'avènement de nouvelles approches pédagogiques appropriées.

I.2. Les approches pédagogiques en vigueur

Le système éducatif burundais a été, depuis l'époque coloniale, basé sur les vieilles méthodes traditionnelles qui ne sont plus adaptées au regard de l'évolution et des changements considérables observés à travers le monde et cela dans divers domaines de la vie et particulièrement celui de l'éducation. C'est sous cet angle que des réformes du système de l'appareil éducatif burundais ont été opérées de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement secondaire tout en intégrant de nouvelles approches pédagogiques.

Pour le cas d'espèce, au niveau du cycle 4 de l'enseignement fondamental, l'approche pédagogique en vigueur est la pédagogie active et participative tandis qu'au niveau du post-fondamental, c'est la pédagogie de l'intégration qui est en vogue. C'est pour permettre une mise en application effective de ces nouvelles approches pédagogiques que le Gouvernement Burundais a entrepris un programme de formation des enseignants en Pédagogie active et participative ainsi qu'en pédagogie de l'intégration car les profils de compétences langagières permettent d'orienter la formation langagière des enseignants vers les besoins effectifs de la pratique professionnelle.

I.2.1. L'approche pédagogique usuelle au cycle 4 du fondamental

Les pratiques d'enseignement-apprentissage ont conduit à l'adoption de certaines approches pédagogiques dans l'optique de préparer des lauréats façonnés par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Au niveau du cycle 4 de l'école fondamentale, l'approche pédagogique en vigueur est la pédagogie active et participative qui accorde une place primordiale à l'élève placé au centre de la réflexion et de l'action du professeur qui le considère comme une personne capable d'apprendre et de progresser. Cette pédagogie est axée sur le développement des compétences.

D'après MEIRIEU (1991), la pédagogie est une « *réflexion sur l'éducation de l'enfant (...) la pédagogie s'interroge sur les finalités (...) sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser* ».

C'est dans cette perspective et en vue de s'approprier des nouvelles approches pédagogiques que le Ministère ayant l'éducation dans ses attributions a organisé des formations intensives

pour permettre aux enseignants de se familiariser avec les nouvelles pratiques pédagogiques spécifiques à la pédagogie active et participative.

I.2.2. L'approche pédagogique en vigueur au post-fondamental

Au niveau du post-fondamental, la méthodologie d'enseignement utilisée est l'« Approche par compétences de base » encore connue sous l'appellation de « pédagogie de l'intégration ». Cette approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de DE KETELE à la fin des années 1980, basées sur la notion d'**Objectif Terminal d'Intégration (OTI)**.

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs. En parallèle, la formation des enseignants doit aussi se construire sur le modèle d'une approche par compétences afin d'être cohérente avec ce qui sera attendu des futurs enseignants lorsqu'ils travailleront en classe pour promouvoir et développer les compétences des apprenants.

La pédagogie de l'intégration poursuit trois objectifs principaux :

- il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur **ce que l'élève doit maîtriser** à la fin de chaque cycle de deux ou trois ans, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur une liste de contenus que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu ;
- il s'agit également de **donner du sens aux apprentissages**, de motiver davantage l'élève en lui montrant à quoi sert ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui, trop souvent, ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, la pédagogie de l'intégration l'amène à situer continuellement les apprentissages dans des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel¹.

¹On appelle *analphabétisme fonctionnel* le mécanisme par lequel des jeunes qui ont fréquenté l'école pendant plusieurs années ne sont pas capables de réinvestir leurs acquis dans des situations de la vie quotidienne, tant les apprentissages ont été théoriques et déconnectés de leur réalité.

- il s'agit enfin de **penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes**, et non plus en termes d'une somme de savoir et de savoir-faire que l'élève ne sait pas comment utiliser dans la vie active, et qu'il s'empresse souvent d'oublier une fois les examens terminés. Cela implique, d'une part, de prévoir régulièrement des moments privilégiés pour apprendre à résoudre des situations-problèmes complexes dans lesquels l'élève est appelé à mobiliser les acquis appropriés, et, d'autre part, à penser l'évaluation—formative et certificative— en termes de situations complexes, et donc en termes de maîtrise ou de non-maîtrise de compétences.

I.3. Le triangle didactique

Le triangle didactique intervient dans le processus de la transposition didactique. Cette dernière est une adaptation du contenu d'enseignement au public donné. Elle se définit comme une sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques. Pour réaliser l'activité didactique, l'enseignant réorganise les savoirs savants pour qu'ils deviennent des contenus enseignables et évaluables. On distingue la transposition didactique interne qui se place du côté de l'enseignant et de l'élève ainsi que la transposition externe qui est du côté du choix du contenu à enseigner, c'est-à-dire le savoir. Mais, il faut remarquer que la transposition didactique interne est au service de la transposition didactique externe. Ces deux concepts sont identifiables grâce à trois pôles qui définissent le triangle didactique intervenant dans la notion de la transposition didactique. Il s'agit des pôles enseignant, élève et savoir.

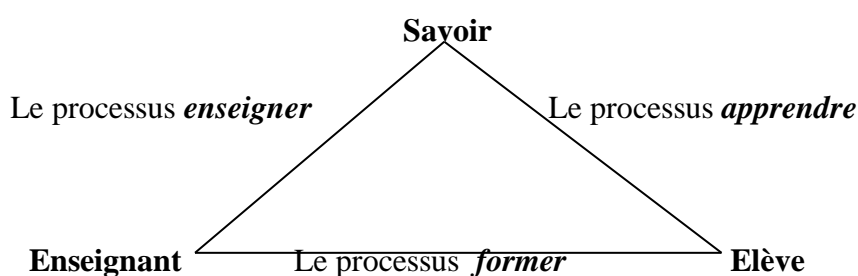


Figure 1 : le triangle didactique

I.4. Les compétences langagières

Dans les manuels scolaires ayant fait objet d'analyse et au terme de chaque thème et/ou unité d'apprentissage, il est prévu des leçons d'expression orale et écrite permettant aux élèves d'accomplir des tâches en intégrant les acquis dans la résolution des situations-problèmes.

Certes, dans la pratique de l'expression orale et écrite, de la compréhension orale et écrite ainsi que de la conversation, la compétence langagière se manifeste à travers la mise en situation de communication des signes linguistiques. Ainsi, d'après MOFFET et DEMALSY (1994 :27-28) :

« elle [la compétence langagière] concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. Ces compétences renvoient à des connaissances et à des habiletés. On distingue donc les connaissances et habiletés linguistiques des connaissances et habiletés textuelles et discursives. [...] Les trois composantes sont imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, elles sont indissociables. [...] La langue est un système complexe qui fait appel à des activités complexes et complémentaires ».

Les « connaissances et habiletés linguistiques » sont les connaissances méta-phonologiques (connaissances de la structure phonologique des items linguistiques) ; les « connaissances méta-sémantiques » (connaissances des rapports signifiants/signifiés) ; les « connaissances méta-syntaxiques » (connaissances des règles formelles qui déterminent la grammaticalité).

Les « connaissances et habiletés textuelles et discursives » sont relatifs à l'énonciation, à la progression thématique, à la cohésion et à la cohérence textuelle. S'ils sont de qualité et efficace, les contenus-matières des manuels de français doivent aider les élèves à développer les compétences fondamentales de « savoir-écouter, de savoir-parler, de savoir-lire et de savoir-écrire » pour s'inscrire dans la droite ligne du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

I.5. La grille des compétences linguistiques dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit clairement le niveau de compétences de chaque usager de la langue française sur le plan international. Pour chaque locuteur, les compétences linguistiques recouvrent l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer en français, langue maternelle ou langue étrangère et /ou seconde. Elles sont regroupées selon les grandes fonctions : écouter, parler, lire et écrire auxquelles s'ajoute la fonction de structurer correctement des phrases.

D'une manière générale, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues distingue six niveaux de compétences en langue étrangère et/ou seconde :

- l'utilisateur élémentaire (A1 et A2) ;
- l'utilisateur indépendant (B1 et B2) ;
- l'utilisateur expérimenté (C1 et C2).

Ces différents niveaux de compétences sont répertoriés dans un tableau récapitulatif détaillé.

Le tableau suivant présente d'une manière détaillée les compétences linguistiques attendues pour chaque locuteur au terme du cursus de formation de chaque cycle.

Tableau 1 : la grille des compétences linguistiques suivant le CECRL

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
E C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement . Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

I.6. La progression des contenus dans un manuel scolaire

Les enseignements d'une langue étrangère suivent toujours, consciemment ou inconsciemment, une progression. C'est ce que COSTE (1974 : 5) cité par CERES et al (2001) explique quand il affirme que « [...] tout enseignement et tout apprentissage, quels qu'en soient les contenus, se déroulent dans le temps selon un processus qui s'ordonne d'un début vers une fin : la progression, d'un bout à l'autre, permet de procéder par ordre ».

Certes, la notion de progression n'a pas la même représentation chez les différents auteurs. PORCHER (1974 : 6) cité par CERES et al (2001) affirme à propos de la progression que « nous avons tous une représentation de l'idée de progression, nous avons l'impression de comprendre ce qui se dit lorsqu'on en parle, mais cet accord unanime cache en réalité une très vaste et indéfinie extension sémantique de la notion [...] ».

À partir de 1974, les critères des progressions, surtout des progressions « grammaticales » et d'autres, très rigides, issues des années 60-70, sont l'objet de critiques et de contestations. Il devient évident que, pour établir une progression, il faut en définir les critères en tenant compte de nombreux facteurs, tels que la matière à enseigner, le destinataire de l'enseignement, l'enseignant lui-même, les instruments de l'éducation, le choix d'une méthode pédagogique, l'évaluation, etc. (PORCHER, 1974 : 7).

En principe, la progression des contenus dans un manuel de langue en général et de français en particulier s'ordonne dans la plupart des cas du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire, ou de ce qui est plus fréquent à ce qui est plus rare. Dans ce sens, elle est linéaire. Néanmoins, l'organisation des contenus-matières des manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental ne s'inscrit pas dans cette logique puisqu'on observe souvent des thèmes ou des leçons qui reviennent à différents niveaux d'étude ou à différents cycles comme va le montrer clairement le développement du chapitre deux.

D'une manière générale, les activités d'enseignement/apprentissage des ressources s'organisent suivant une progression qui s'inscrit dans la logique d'apprendre des notions relatives à la grammaire de phrase aux cycles de l'enseignement fondamental. Les contenus relatifs à la grammaire de texte et de discours sont en grande partie enseignés au post-fondamental ainsi que quelques notions d'approfondissement sur la grammaire de phrase.

La grammaire de phrase prend en charge les types de phrases et leurs constituants, la grammaire de texte s'intéresse à la cohérence et la progression des textes ainsi que leurs différents modes et genres et la grammaire de discours se préoccupe de la visée énonciative du locuteur, ses relations avec ses interlocuteurs et la situation dans laquelle et à propos de laquelle il s'exprime.

Ce premier chapitre nous a été une occasion d'élucider les concepts généraux, la nouvelle terminologie relative à la réforme curriculaire au fondamental et au post-fondamental ainsi que les notions théoriques autour des compétences langagières et la progression des contenus de formation. Le chapitre suivant s'intéressera à l'étude de l'organisation des contenus-matières dans les manuels scolaires de français.

CHAPITRE II : L'ORGANISATION DES CONTENUS DES MANUELS DE FRANÇAIS AU CYCLE 4 DU FONDAMENTAL ET AU POST-FONDAMENTAL

L'enseignement et l'apprentissage des langues en général et du français en particulier s'appuie sur des activités de lecture, d'écriture, de dictée, de vocabulaire selon le thème, de l'orthographe des mots, de dramatisation, de récitation et de la conjugaison des verbes en modes et temps. A ces activités s'ajoutent des pratiques d'énonciation et de compréhension des énoncés produits individuellement ou en interaction conversationnelle d'une manière stylistique qui fait preuve de la maîtrise des compétences langagières. Ces activités sont choisies et organisées en fonction des objectifs et des finalités de la formation.

La conception d'un manuel scolaire à l'intention des enseignants et des élèves est un acte pédagogique d'une grande importance. Cette conception devrait être guidée par des critères rigoureux et justifiés en fonction autant d'objectifs linguistiques que d'objectifs pédagogiques, d'objectifs de politique linguistique nationale, d'objectifs de communication nationale et internationale, d'objectifs socio-culturels définis en fonction des besoins d'une communauté socio-linguistique donnée. Les manuels de la nouvelle réforme curriculaire ont été conçus en tenant compte de cette logique.

II.1. La typologie des objectifs de la formation

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, on distingue les objectifs globaux ou généraux, les objectifs spécifiques ou pédagogiques et les objectifs opérationnels ou intermédiaires.

II. 1. 1. Les objectifs globaux

Les objectifs globaux sont les finalités d'une formation telle que prévu par le Gouvernement qui a mis en œuvre le processus de cette réforme du système éducatif qui vise à apporter des réponses aux défis de l'atteinte des objectifs de l'Agenda Education 2030. C'est ainsi que les activités d'enseignement/apprentissage proposés dans les manuels du fondamental et du post-fondamental ont pour finalités :

« l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. Ainsi, le lauréat de l'enseignement fondamental sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir être ; un individu nanti des qualités de compétence, de

compétitivité, de créativité, d'imagination et d'innovation. Un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine » (BEPEB, 2016 : 1).

II.1. 2. Les objectifs d'apprentissage

Les objectifs pédagogiques sont des outils de travail qui orientent l'activité d'enseignement et d'apprentissage en plus de permettre de vérifier les résultats et les effets obtenus. Les objectifs d'apprentissage définissent ce que vous souhaitez que les apprenants soient capables de faire (ou savoir-faire) à l'issue d'une activité de formation (un cours, un exercice, etc.). Ils déterminent une performance sous la forme d'un comportement observable et contextualisé qui pourra être évalué.

L'un des meilleurs entraînements à la pratique de la profession d'enseignant consiste à apprendre à préparer les activités éducatives. A cette occasion, on devrait montrer qu'il ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire (utiliser le livre, analyser tel texte, disposer les notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis.

L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir.

Ainsi, dans les manuels, *« les thèmes choisis pour créer des situations de base aux diverses activités pédagogiques visent l'acquisition des outils linguistiques et des savoir-faire pertinents. Ces outils et savoirs vont permettre à l'élève de développer ses capacités et son autonomie pour être un acteur de son pays et du monde » (BEPEB, 2017 :3).*

II.1.3. Objectifs opérationnels ou intermédiaires

Ils décrivent ce qui est attendu dans le comportement de l'apprenant pendant et après une leçon. Ils sont formulés avec des verbes d'action et déterminent les conditions de réalisation et de performance. Plus les objectifs seront formulés de façon vague, au départ, plus l'action de l'école risque évidemment de s'éloigner des intentions de ses organisateurs. Non seulement les maîtres doivent construire toutes leurs activités sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves.

Pour pouvoir élaborer correctement les objectifs afin d'éviter que les objectifs soient présentés sans lien entre eux ou dans un ordre qui ferait que des choses plus difficiles soient exigées avant des choses plus faciles ou plus simples, on peut se référer à une théorie **taxonomique telle qu'élaborée** par BLOOM et ses collaborateurs. Cette théorie permet de classifier les objectifs du domaine cognitifs. Ils sont répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : classification des objectifs du domaine cognitif

CATEGORIE D'ACTIVITE A VERIFIER CHEZ L'ELEVE	VERBES D'ACTION ASSOCIES (L'élève doit être capable de ...)
LE SAVOIR, LA CONNAISSANCE (Mémoriser, réciter par cœur)	Citer, énumérer, définir, décrire, identifier, reconnaître, sélectionner, désigner, souligner,
LA COMPREHENSION (Dire dans ses propres termes)	Expliquer, classer, démontrer, formuler, illustrer, représenter, justifier, différencier...
L'APPLICATION (Appliquer ses connaissances)	Adapter, employer, trouver, construire, calculer, établir, montrer, utiliser, ...
L'ANALYSE (Faits, hypothèses, interprétations, conclusions)	Analyser, décomposer, rechercher, séparer, comparer, critiquer, justifier, simplifier, ...
LA SYNTHESE (Réaliser une œuvre personnelle)	Assembler, construire, évaluer, résumer, généraliser, conclure, combiner, créer, ...
L'EVALUATION (Porter un jugement de valeur argumenté)	Evaluer, vérifier, juger, déterminer, reconnaître, interpréter, ...

En référence à cette taxonomie de Bloom, force est de constater que pour le cycle 4 de l'enseignement fondamental, l'étape de la définition des objectifs opérationnels dans le guide de l'enseignant précède celle de la démarche méthodologique pour les diverses leçons prévues sur chaque thème à l'instar des leçons de lecture-compréhension, de grammaire-conjugaison, de grammaire-orthographe, de vocabulaire, d'expression orale et écrite.

A titre illustratif, les verbes d'action utilisés pour exprimer les objectifs opérationnels des leçons proposées dans les différentes classes du cycle 4 de l'enseignement fondamental sont les suivants :

Tableau 3 : les verbes d'actions utilisés pour exprimer les objectifs opérationnels

Classe	Type de leçons	Verbes d'action utilisés pour formuler les objectifs opérationnels
7 ^{ème} , 8 ^{ème} et 9 ^{ème}	Lecture et compréhension de textes	Repérer,
	Grammaire	Utiliser, situer, employer
	grammaire-conjugaison	Exprimer, employer, utiliser, conjuguer, distinguer, repérer, exprimer, s'exprimer, construire, donner, rapporter,
	grammaire-orthographe	Orthographier, utiliser, accorder, employer,
	vocabulaire	utiliser
	expression orale	Décrire, informer, expliquer, proposer, prodiguer, donner, convaincre, défendre, informer, s'exprimer, exprimer, raconter, discuter, présenter, demander,
	expression écrite	Décrire, informer, s'exprimer, proposer, donner, convaincre, défendre, écrire, produire, expliquer, exprimer, raconter, faire, expliquer, rédiger, transmettre
	Exercices-bilan/évaluation	Evaluer, renforcer

En guise d'illustration, sur la leçon N° 45 de grammaire-conjugaison intitulée « **emploi de l'infinitif** », l'objectif de la leçon est le suivant : « *employer correctement l'infinitif dans des situations de communication* » (BEPEB, 2016: 252).

Dans le même manuel, sur la leçon N° 94 de **lecture-compréhension sur le texte** : « **Les chutes de KARERA** », l'objectif de la leçon permet aux élèves de « *repérer les informations contenues dans le texte et de se les approprier* ». Sauf pour les textes qui ont le même objectif dans les manuels de toutes les classes de la 7^{ème} à la 9^{ème}, les autres objectifs varient selon les leçons.

Concernant les objectifs intermédiaires au post-fondamental, ils sont implicitement définis dans la partie des planifications détaillées sur la rubrique des exemples d'activités d'enseignement/apprentissage sur chaque leçon. Il revient à chaque enseignant de déterminer l'objectif opérationnel de chaque leçon.

Dans les manuels du post-fondamental, les contenus-matières de chaque palier sont précédés par la partie des planifications détaillées qui indique, pour chaque leçon, les ressources abordées, les clés d'apprentissage, et les exemples d'activités d'enseignement/apprentissage. Pour preuve, dans le guide de l'enseignant pour la classe de 3^{ème} année post-fondamentale, la leçon N° 10 du palier II intitulé « **focalisation ou prise de position** » présente, comme toutes les autres leçons des différentes années d'études de ce cycle, des exemples d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, sur cette leçon, il est question de « *demander à l'élève de :*

- *repérer dans le texte de lecture le narrateur et de le distinguer de l'auteur ;*
- *repérer dans le texte de lecture la position adoptée par le narrateur ou la focalisation adoptée, dire par quels mots et expressions cette position est exprimée ;*
- *déterminer le point de vue adopté par le narrateur dans un texte donné ;*
- *faire varier les points de vue et demander aux élèves ce qui change ».*

Dans ces manuels, chaque leçon présente des exemples d'activités d'enseignement/apprentissage qui sous-tendent les objectifs opérationnels.

En référence à la taxonomie de Bloom, il ressort que les verbes d'actions utilisés pour formuler les objectifs relatifs aux leçons de compréhension de textes, de grammaire et de vocabulaire relèvent du niveau bas tandis que ceux utilisés pour les objectifs d'expression orale, écrite et d'évaluation relèvent du niveau haut de la taxonomie de Bloom. Le niveau bas se rapporte à la maîtrise des connaissances et le niveau haut à la production.

II.2. Types d'objectifs en conformité avec le Cadre Européen de référence

Toute construction de curriculum dans le cas de l'apprentissage des langues (plus encore sans doute que pour d'autres disciplines et d'autres types d'apprentissage) suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs. Tel qu'il est ici proposé, le Cadre de référence rend compte à sa manière de cette situation. Chacune des grandes composantes du modèle présenté peut se focaliser sur des objectifs d'apprentissage et constituer une entrée privilégiée dans l'utilisation du Cadre. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage peuvent en effet être conçus en termes variés comme le précise le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues.

II.2.1. Le développement des compétences individuelles

En termes de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant et relever alors des savoirs, savoir-faire (capacités), savoir-être (traits de la personnalité, attitudes, etc.) ou savoir-apprendre ou plus particulièrement de l'une ou l'autre de ces dimensions : il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger). Il en est où l'apprentissage d'une langue sera considéré comme un moyen pour l'apprenant de développer sa personnalité (par exemple une plus grande assurance ou confiance en soi, une relation plus aisée à la prise de parole) ou des savoir-apprendre (une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, une curiosité pour l'inconnu).

II.2.2. L'extension et la diversification de la compétence à communiquer

En termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement et relever alors de la composante linguistique ou de la composante pragmatique ou de la composante sociolinguistique ou des trois : il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe) sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique.

II.2.3. La réalisation des activités langagières

En termes de meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s) et relever alors de la réception, de la production, de l'interaction ou de la médiation : il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif déclaré majeur des résultats effectifs dans des activités de réception (lire ou écouter), d'autres où c'est une activité de médiation (traduction ou interprétariat) qui doit être rendue plus opérationnelle, d'autres encore où c'est une interaction en face à face qu'on privilégie systématiquement.

II.2.4. L'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier

En termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier et relever alors du domaine public, ou du domaine professionnel ou du domaine éducationnel ou du domaine personnel : il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un poste de travail ou à un contexte de formation ou à certaines conditions de vie quotidienne dans un pays étranger.

II.2.5. L'enrichissement ou la diversification des stratégies dans l'accomplissement des tâches

En termes d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement de tâches et toucher alors l'opérationnalisation même des actions liées à l'usage ou à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, à la découverte ou à l'expérience de cultures autres : dans bien des parcours d'apprentissage, il peut paraître souhaitable, à un moment ou à un autre, de concentrer l'attention sur le développement des stratégies qui permettent d'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière.

L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître ; il vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité ultime.

Plus généralement, la formulation des objectifs en termes de tâches a une vertu illustrative qui permet de concrétiser, pour l'apprenant même, les résultats attendus et qui peut jouer ainsi un rôle pour la motivation fonctionnelle à courte échéance, dans la durée d'un apprentissage.

II.3. Les compétences attendues des lauréats au terme de l'enseignement fondamental et post-fondamental

Les contenus-matières des manuels scolaires pour la discipline de français vont aider l'élève à développer les quatre compétences communicatives. D'après ANGELIQUE (2010 : 27) :

« Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par leur ampleur avec les facultés des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoir-faire correspondants, en prenant en compte les capacités d'assimilation des élèves et en s'assurant de la faisabilité de ce qui est proposé. [...] Les contenus doivent être définis relativement aux compétences terminales exigibles en fin d'année, de cycle ou de formation et que l'évaluation doit être un moment stratégique de l'activité pédagogique. »

Au cycle 4 du fondamental, sur la compétence de compréhension orale, « un lauréat de la 9^{ème} année peut comprendre l'essentiel d'un message oral sur des sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, sur l'actualité ou sur des sujets intéressants à un titre personnel ou professionnel » (BEPEB, 2016 : 5).

Au sujet de la production orale, « *il peut faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage [...], prendre part sans préparation à une conversation [...], raconter des expériences et événements, des rêves, des espoirs ou des buts, donner les raisons et explications de ses opinions ou projets, raconter une histoire d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions* » (BEPEB, 2016 : 6).

Concernant la compréhension écrite, « *il peut lire et comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à ses occupations quotidiennes. Il comprend facilement une description écrite d'événements et l'expression de sentiments* » (BEPEB, 2016 : 6).

S'agissant de la production écrite, « *il peut produire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Il peut écrire une lettre personnelle pour décrire ses expériences et ses impressions* » (BEPEB, 2016 : 6).

Au niveau du post-fondamental, les compétences terminales de chaque année sont spécifiques à chaque palier. Ainsi, en ce qui est de la compétence de la compréhension à la lecture, il est prévu que « *dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire et apprécier des textes documentaires et littéraires variés intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels ou injonctifs, résumer ces textes et les analyser pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (BEPEPF, 2018 : 301).

Concernant la compétence de la production écrite, il est mentionné dans le même Guide de l'enseignant que « *dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire des résumés/des analyses de textes et produire des textes variés de 30 à 35 lignes intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels et injonctifs pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (BEPEPF, 2018 : 301).

Parlant de la compétence de la production orale, il est stipulé que « *dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire pendant 6 minutes environ des énoncés variés intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels et injonctifs ; sous forme d'exposés ou comptes rendu oraux, pour réagir/interagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (BEPEPF, 2018 : 301).

Au regard des compétences attendues telle que clairement définis dans les outils pédagogiques pour les différentes classes du cycle 4 de l'enseignement fondamental et du post-fondamental, il ressort que « *l'enseignant est donc appelé à mettre l'élève au centre des apprentissages en privilégiant l'approche communicative* » (BEPEB, 2017 : 3).

Les activités des contenus-matières sont alors régulièrement réparties suivant une logique qui permet de développer l'approche communicative.

II.4. Les programmes et la programmation

Au sujet des programmes, la scolarité évolue en fonction de la progression des connaissances acquises annuellement selon des programmes officiels de formation. Les programmes définissent pour chaque cycle et chaque niveau les connaissances essentielles qui doivent être assimilées, les attitudes à développer et les aptitudes à acquérir (Loi N°1/19 du 10 septembre 2013, art. 16). Quant à la programmation, c'est la sélection et la répartition des programmes dans le temps en fonction des trimestres ou paliers pour chaque cycle et chaque niveau d'étude.

Ainsi, les contenus-matières de chaque niveau d'étude sont précédés dans les manuels scolaires du domaine des Langues par des programmes (voir en annexe) à enseigner et à apprendre. Néanmoins, la programmation ne figure uniquement qu'aux guides de l'enseignant pour les manuels du post-fondamental dans la partie dénommée « Planification détaillée » qui présente une répartition des leçons de chaque palier en semaines.

II.5. Structure organisationnelle des activités d'enseignement/apprentissage

Du cycle 4 de l'enseignement fondamental au post-fondamental, les activités d'enseignement et d'apprentissage du et en français sont réparties sur chaque thème en diverses leçons de lecture et/ou compréhension globale et détaillée de textes, de grammaire-conjugaison, de grammaire-orthographe, de vocabulaire, d'expression orale, d'expression écrite ainsi que des exercices-bilan pour évaluation.

II.5.1. La répartition des leçons au cycle 4 de l'enseignement fondamental

Dans chaque classe du cycle 4, les contenus-matières sont répartis en trois tomes développant chacun respectivement quatre thèmes au Tome 1 ; trois au Tome 2 ; et trois au Tome 3 pour la classe de 7^{ème} ; trois thèmes au Tome 1, quatre au Tome 2 et trois au Tome 3 pour les classes de 8^{ème} et 9^{ème}. Les tableaux qui suivent dénombrent les différentes activités d'enseignement et d'apprentissage du et en français dans les différentes classes du cycle 4 de l'enseignement fondamental.

Tableau 4 : dénombrement des leçons de la classe de 7^{ème}

N°	Thème	Leçons de lecture et de compréhension de texte	Leçons de grammaire-conjugaison	Leçons de grammaire-orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Leçons d'exercices-bilan pour évaluation	Total
1	Ecole et famille	2	2	2	2	1	1	1	11
2	Santé et hygiène	2	2	2	2	1	1	1	11
3	Environnement	2	2	2	2	1	1	1	11
4	Métiers et professions	2	2	2	2	1	1	1	11
Fin du Tome 1									
5	Ville et campagne	2	2	2	2	1	1	1	11
6	Commerce et affaires	2	2	2	2	1	1	1	11
7	Technologies de l'information et de la communication	2	2	2	2	1	1	1	11
Fin du Tome 2									
8	Cultures et sociétés	2	2	2	2	1	1	1	11
9	Nos droits et nos devoirs	2	2	2	2	1	1	1	11
10	Sports et loisirs	2	2	2	2	1	1	1	11
Fin du Tome 3									
	Total	20	20	20	20	10	10	10	110

Tableau 5 : dénombrement des leçons de la classe de 8^{ème}

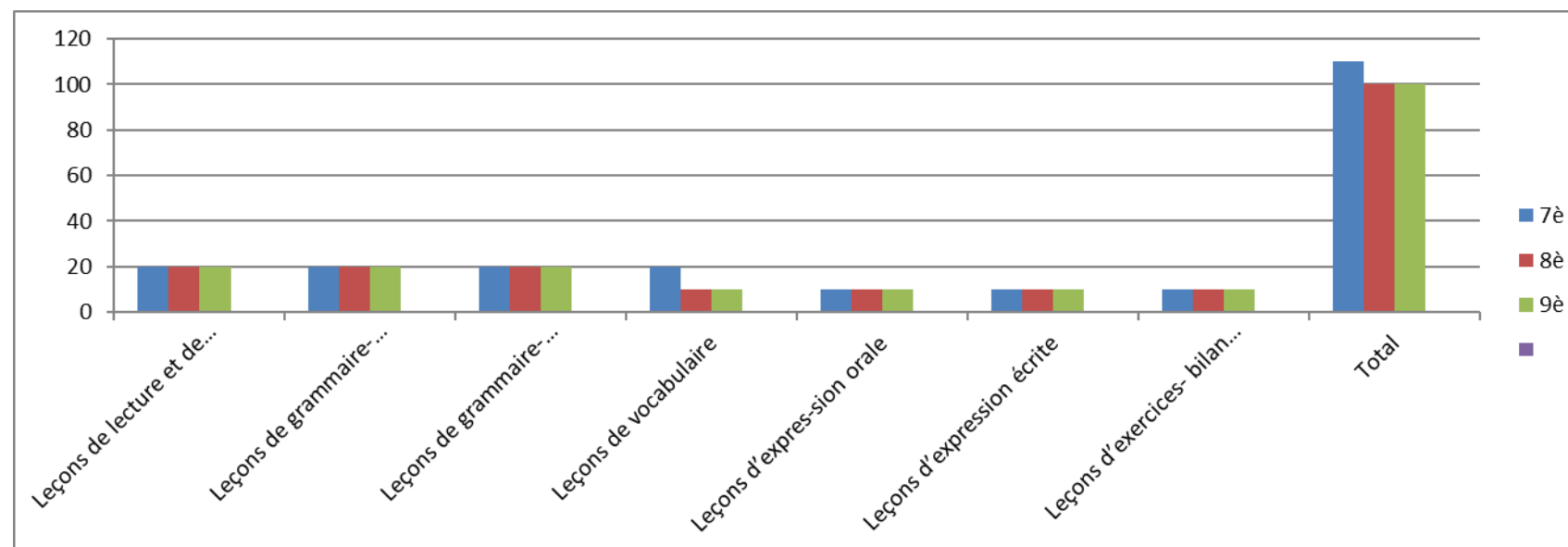
N°	Thème	Leçons de lecture et de compréhension de texte	Leçons de grammaire-conjugaison	Leçons de grammaire-orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Leçons d'exercices-bilan pour évaluation	Total
1	Ecole et famille	2	2	2	1	1	1	1	10
2	Santé et hygiène	2	2	2	1	1	1	1	10
3	Environnement	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 1									
4	Métiers et professions	2	2	2	1	1	1	1	10
5	Ville et campagne	2	2	2	1	1	1	1	10
6	Commerce et affaires	2	2	2	1	1	1	1	10
7	Technologies de l'information et de la communication	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 2									
8	Cultures et sociétés	2	2	2	1	1	1	1	10
9	Nos droits et nos devoirs	2	2	2	1	1	1	1	10
10	Sports et loisirs	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 3									
	Total	20	20	20	10	10	10	10	100

Tableau 6 : dénombrement des leçons de la classe de 9^{ème}

N°	Thème	Leçons de lecture et de compréhension de texte	Leçons de grammaire-conjugaison	Leçons de grammaire-orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Leçons d'exercices-bilan pour évaluation	Total
1	Ecole et famille	2	2	2	1	1	1	1	10
2	Santé et hygiène	2	2	2	1	1	1	1	10
3	Environnement	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 1									
4	Métiers et professions	2	2	2	1	1	1	1	10
5	Ville et campagne	2	2	2	1	1	1	1	10
6	Commerce et affaires	2	2	2	1	1	1	1	10
7	Technologies de l'information et de la communication	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 2									
8	Cultures et sociétés	2	2	2	1	1	1	1	10
9	Nos droits et nos devoirs	2	2	2	1	1	1	1	10
10	Sports et loisirs	2	2	2	1	1	1	1	10
Fin du Tome 3									
	Total	20	20	20	10	10	10	10	100

Tableau 7 : récapitulatif des leçons du cycle 4 du fondamental

Classe	Leçons de lecture et de compréhension de texte	Leçons de grammaire-conjugaison	Leçons de grammaire-orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Leçons d'exercices-bilan pour évaluation	Total
7è	20	20	20	20	10	10	10	110
8è	20	20	20	10	10	10	10	100
9è	20	20	20	10	10	10	10	100

**Figure 2 : Représentation graphique de la répartition des leçons du cycle 4 du fondamental**

II.5.2. La répartition des leçons au cycle du post-fondamental

Tableau 8 : dénombrement des leçons de la classe de 1^{ère} année post-fondamentale

N°	Unité	Leçons de lecture expressive	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
									Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1	La famille	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
2	Tradition et modernité	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
3	Sports et loisirs	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
4	La santé	6	3	3	3	3	5	4	0	0	0	27
Fin du Palier 1									2	2	1	5
1		4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
2	Ville-campagne	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
3	L'homme dans la société	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
4	L'habitat	2	1	1	1	1	2	2	0	0	0	10
Fin du Palier 2									2	2	1	5
1	L'environnement	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
2	Le Genre	4	2	2	2	2	3	3	0	0	0	18
3	Le monde animal	6	3	3	3	3	4	4	0	0	0	26
Fin du Palier 3									2	2	1	5
		46	23	23	23	23	35	34	6	6	3	222

Tableau 9 : dénombrement des leçons de la classe de 2^{ème} année post-fondamentale

N°	Unité	Leçons de lecture expressive	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
									Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1	Expliquer un fait social	8	8	2	5	4	4	4	0	0	0	35
2	Expliquer un fait lié à l'environnement	6	7	1	3	4	3	3	0	0	0	29
3	Expliquer un fait littéraire	4	4	0	3	3	2	2	0	0	0	18
Fin du Palier 1									2	2	1	5
1	Textes injonctifs exprimant un ordre	2	1	1	2	3	2	1	0	0	0	12
2	Textes injonctifs exprimant une demande	4	3	2	2	3	2	2	0	0	0	18
3	Textes injonctifs exprimant un conseil	5	3	2	3	2	3	3	0	0	0	21
Fin du Palier 2									2	2	1	5
1	Le texte théâtral	6	6	0	3	5	3	3	0	0	0	26
2	Le texte dialogue	4	3	1	0	6	2	2	0	0	0	18
3	L'entretien	4	4	0	2	5	2	2	0	0	0	19
Fin du Palier 3									2	2	1	5
	Total	43	39	9	23	35	23	22	6	6	3	211

Tableau 10 : dénombrement des leçons du palier 1 de la classe de 3^{ème} année post-fondamentale

N°	Texte	Leçons de lecture expressive	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
									Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1	L'autorité	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	8
2	Acceptons de mourir en nos enfants	2	2	1	0	1	1	1	0	0	0	8
3	N'oublions pas nos langues	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	9
4	Le tourisme	2	2	0	1	1	1	1	0	0	0	8
5	Célébrer la femme	2	2		1	1	1	1	0	0	0	8
6	Jeune africain d'aujourd'hui	2	2	0	0	2	1	1	0	0	0	8
7	Discours sur le colonialisme	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0	7
8	La peine de mort	2	1		1	2	1	1	0	0	0	8
9	Examinons mes personnages	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4
									2	2	1	5
	Total	18	12	4	5	14	7	8	2	2	1	73

Tableau 11 : dénombrement des leçons du palier 2 de la classe de 3^{ème} année post-fondamentale

N°	Texte	Leçons de lecture expressive et de compréhension de texte	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
									Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1	Premier amour	2	1	2	0	1	1	1	0	0	0	8
2	Ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder	2	2	0	0	2	1	1	0	0	0	8
3	Le griot et la femme	2	2	0	0	2	1	1	0	0	0	8
4	Ils étaient arrivés de tous les coins du pays	2	0	0	0	4	1	1	0	0	0	8
5	La messe à Danga	2	2	0	0	2	1	1	0	0	0	8
6	L'arrivée du patron	2	2		1	1	1	1	0	0	0	8
7	Nous sommes à paris depuis un mois	2	0	0	3	1	1	1	0	0	0	8
									2	2	1	5
	Total	14	9	2	4	13	7	7	2	2	1	61

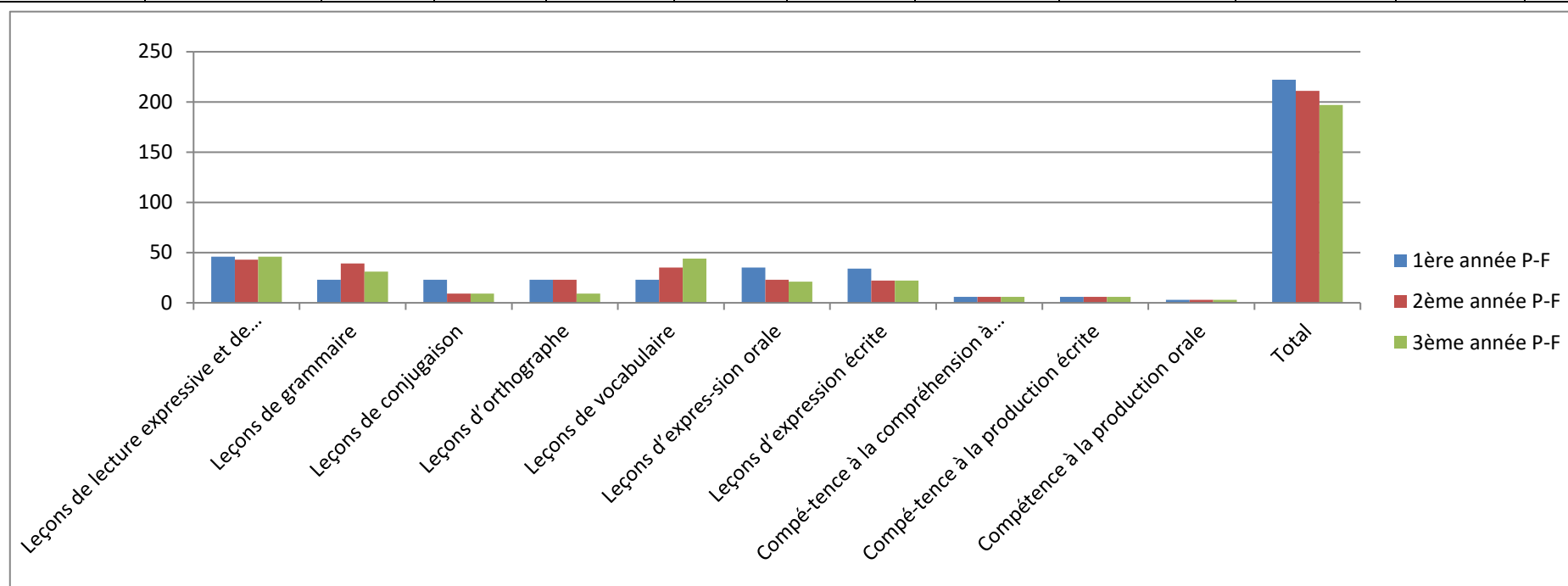
Tableau 12 : dénombrement des leçons du palier 3 de la classe de 3^{ème} année post-fondamentale

N°	Texte	Leçons de lecture expressive et de compréhension de texte	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
									Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1	Un dialogue impossible	2	2	0	0	2	1	1	0	0	0	8
2	....il ne faut pas	2	1		0	3	1	1	0	0	0	8
3	Une embauche surprenante	2	2	1	0	2	1	1	0	0	0	9
4	Le revenant	2	1	2	0	2	1	1	0	0	0	9
5	....alors on ne peut pas	2	1	0	0	3	1	1	0	0	0	8
6	Le voyage de Monsieur Perrichon	2	1	0	0	3	1	1	0	0	0	8
7	La chasse au filet chez les pygmées	2	2			2	1	1	0	0	0	8
									2	2	1	5
	Total	14	10	3	0	17	7	7	2	2	1	63

Dans ce cycle, les leçons sont organisées autour des unités en 1^{ère} et 2^{ème} Langues au moment où en 3^{ème} Langues, ce sont des textes isolés choisis en fonction du type de texte à enseigner.

Tableau 13 : récapitulatif des leçons du post-fondamental

Classe	Leçons de lecture expressive et de compréhension de texte	Leçons de grammaire	Leçons de conjugaison	Leçons d'orthographe	Leçons de vocabulaire	Leçons d'expression orale	Leçons d'expression écrite	Situations d'intégration et remédiation			Total
								Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale	
1 ^{ère} année P-F	46	23	23	23	23	35	34	6	6	3	222
2 ^{ème} année P-F	43	39	9	23	35	23	22	6	6	3	211
3 ^{ème} année P-F	46	31	9	9	44	21	22	6	6	3	197

**Figure 3 : représentation graphique de la répartition des leçons du post-fondamental**

En complément à cette répartition des activités d'enseignement/apprentissage, celles qui se rapportent à l'exploitation de textes au cycle 4 du fondamental sont quelques fois illustrées par des images pour faciliter la compréhension.

II.6. Les images iconographiques

Les images sont quelques fois nécessaires dans les pratiques d'enseignement/apprentissage d'une langue. En effet, le rôle de ce support visuel fixe n'est pas seulement l'illustration mais aussi la maîtrise des formes discursives. L'image est un bon moyen d'initiation à l'oral et à l'écrit, elle facilite la compréhension et la mémorisation et pousse l'élève à s'exprimer avec plaisir.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'image a fait de tout temps partie des moyens utilisés pour faire réussir cette tâche. Elle joue un rôle formateur dans la transmission des savoirs grâce aux caractéristiques de son message transmis. Il est bref, simple, frappant, facilement mémorisable et souvent amusant. L'image est capable d'illustrer et d'expliquer le code linguistique. Cette spécificité non négociable rend l'image un support didactique privilégié par la plupart des enseignants. L'essentiel de l'activité de l'enseignement sera de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités et d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension.

Dans les manuels scolaires ayant fait objet d'analyse, les images sont présentes uniquement dans les manuels du cycle 4 de l'enseignement fondamental. Ils précèdent tous les textes-supports prévus pour développer chaque thème. Certaines leçons d'expression orale et écrite sont aussi introduites par des images pour amener les élèves à les observer, à réfléchir et à partager leurs interprétations. Il convient de signaler que les manuels de français au post-fondamental ne comportent aucune image.

II.7. Le contrôle continu des acquis des élèves

L'évaluation au sein de la classe reste pour les enseignants le moyen privilégié pour mesurer les acquis de leurs élèves. A la fois formatif et sommatif, le contrôle continu peut revêtir plusieurs formes (devoirs à la maison, activités en classe, contrôles), et relève du domaine de compétence des enseignants.

L'évaluation des performances scolaires de l'élève permet de :

- mesurer les acquis de l'élève par rapport au programme ordinaire;

- informer les enseignant(e)s, les parents et les autres intervenants du réseau pédagogique de l'évolution scolaire de l'apprenant;
- réajuster la prise en charge pédagogique si nécessaire (mesures d'aide en cas de difficultés).

De plus, l'évaluation permet à l'élève à besoins particuliers de :

- vivre la même démarche scolaire que ses camarades de classe;
- améliorer la prise de conscience de ses acquisitions personnelles (mise en évidence des progrès dans le temps).

Ainsi, à périodes régulières, l'enseignant des classes ordinaires établit un bilan d'étape en effectuant une évaluation portant sur l'ensemble de la matière étudiée. Il s'agit d'évaluations globales qui livrent des informations significatives sur le degré d'acquisition des objectifs fixés pour la période d'enseignement-apprentissage. L'évaluation décrit la progression de l'élève pour savoir d'où l'élève part et à quel niveau de connaissances et de compétences il parvient.

C'est dans cette perspective que les manuels du cycle 4 de l'enseignement fondamental et du post-fondamental sont organisés d'une manière à permettre le contrôle continu des acquis des élèves. Dans les manuels du cycle 4 de l'enseignement fondamental, à la fin des activités d'enseignement/apprentissage prévues à la fin de chaque thème dans les manuels de la 7^{ème}, de la 8^{ème} et de la 9^{ème} année, il y a des exercices d'évaluation pour vérifier si les objectifs pédagogiques ont été atteints ; faute de quoi, l'enseignant prépare une ou des séances de remédiation.

Quant aux manuels du post-fondamental, il est prévu à la fin de chaque palier une période de deux semaines maximum réservée aux situations d'intégration. Au cours de cette période, les élèves effectuent des activités qui se rapportent à la compréhension à la lecture, à la production écrite et orale. C'est en ce moment que les enseignants vérifient la maîtrise des compétences attendues au terme de chaque palier ou année d'études.

Eu égard aux contenus-matières d'enseignement/apprentissage du français au cycle 4 et au post-fondamental, il importe d'exprimer des avis et considérations autour de leur organisation et progression.

CHAPITRE III : CONSIDERATIONS SUR LES CONTENUS ET LEUR ORGANISATION

III. 1. Considérations sur les contenus et leur organisation

Les contenus des manuels de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental sont présentés suivant un plan organisationnel identique dans chaque cycle. Cette structure et ces contenus sont susceptibles de faire objet des avis et considérations.

III.1.1. Des manuels scolaires de la discipline « français »

Un manuel de FLE joue souvent un rôle de facilitateur pédagogique tant pour l'enseignant que pour les élèves. Il donne à l'enseignant l'assurance de faire tout le programme et permet de gagner du temps pour chercher les documents et les exercices. Pourtant, le manuel est un outil qui diffère de tous les autres, puisqu'il est fait pour être utilisé dans l'enseignement et pour correspondre au programme scolaire et ses objectifs.

les manuels reflètent ce que la société considère comme important. Ainsi, « *un bon manuel devrait donc être lié aux programmes d'études et contenir le matériel qui correspond à l'âge des élèves et qui invite aussi les apprenants à faire une réflexion* ». En outre, *les manuels devraient également refléter les expériences personnelles des élèves et à partir de cette base fonder un apprentissage significatif* ».

Le mot « manuel » est en relation directe avec l'enseignement, l'enseignant, le programme et l'élève. Il est un instrument, un moyen mis au service des élèves et des maîtres et un matériel destiné à être employé dans un processus d'apprentissage et d'enseignement. Donc le manuel scolaire doit prendre en charge de multiples fonctions, comme il doit véhiculer des savoirs assimilables tant par la répartition des projets et des séquences.

Néanmoins, dans la réforme du système éducatif en vigueur, la discipline « français » appartient au domaine des Langues et les autres disciplines (anglais, kirundi, kiswahili) de ce domaine sont consignées dans un même manuel. Ainsi, pour permettre une considération singulière de chaque langue dans le développement des compétences communicatives, chaque discipline devrait avoir son manuel spécifique.

III.1.2. Du développement des compétences

La compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ou accomplir correctement une tâche.

Au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental, l'enseignement des Langues en général et du français en particulier développe quatre compétences : la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. Les activités d'enseignement/apprentissage préconisées s'inspirent de l'approche communicative. Elle est intégrée dans le système éducatif Burundais depuis le début de l'enseignement fondamental en 2013. Selon ROEGIERS et BENBOUZID (2006 : 18.), avec cette approche « *on cherche aujourd'hui à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle* ».

Comme l'explique ANGELIQUE (2010 : 120-121), l'approche par compétences présuppose en fin de compte « *un homme sans qualités* », surface lisse idéalement capable d'acquérir les « bonnes » compétences indépendamment des qualités dont il dispose et dont dispose la situation à laquelle on le confronte. Les enseignants savent à quel point un élève tout simplement intéressé par le sujet du cours peut se mettre à développer des capacités qu'on ne lui soupçonnait pas ; et, inversement, un élève qui déprime ou qui développe une relation conflictuelle avec les autres, ou avec ses enseignants ou avec lui-même, donne l'impression de régresser dans ses capacités.

Cette expérience pédagogique simple suffit à montrer que les capacités ne sont pas séparables des situations concrètes dans lesquelles elles s'actualisent, comme des *compétences*, mais saisissables seulement en situation, comme des *qualités*. Certes, l'on sait que mémoriser est cognitivement distinct de comprendre, que l'envie et le désir d'apprendre participent activement au processus d'apprentissage et que les savoirs sont mobilisés différemment selon le contexte et la situation. Le pouvoir normatif, celui des compétences, consiste en un formatage de la façon qu'on a d'acquérir le savoir et de le restituer dans des situations types censées représenter la vie moderne, la vie réelle. (ANGELIQUE, 2010 : 121)

Donc, cette approche vise à installer, en classe de langues, un enseignement/apprentissage tourné vers l'acquisition d'une compétence communicative tant à l'écrit qu'à l'oral. Au cycle 4, les contenus-matières permettent de développer les quatre compétences communicatives (le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir lire et le savoir-écrire) alors qu'au post-fondamental,

les compétences (compétence à la compréhension à la lecture, compétence à la production orale, compétence à la production écrite) à développer sont uniquement trois.

Certes, la compréhension orale est une compétence qui vise à créer progressivement chez l'apprenant une stratégie d'écoute et de compréhension de l'énoncé oral pour l'objectif de former des apprenants autonomes au moment de la prise de parole, et même de réinvestir ce qu'ils ont appris en classe à l'extérieur (vie quotidienne).

Ces objectifs sont d'ordre lexical, socioculturel, communicatif, phonétique, discursif, morphosyntaxique... A travers la séance de compréhension orale, les apprenants peuvent reconnaître des structures grammaticales, des sons, un lexique en situation d'énonciation, et des structures de communication qui amènent l'élève à une compréhension globale puis détaillée de l'activité proposée.

Il est alors à s'inquiéter sur le niveau de performance au sujet des compétences langagières spécialement sur la compétence à la compréhension orale qui n'a pas de place dans les contenus-matières au post-fondamental. En outre, il est difficile de comprendre comment un élève du post-fondamental parviendra à rédiger correctement un texte littéraire (Décret n° 100/20 du 7/2/2017, article 8 al. 2) et poursuivre les études supérieures dans les filières littéraires (article 8 al. 6) alors que dans les manuels, il n'y a pas de notions même élémentaires de littérature. Une attention particulière devrait être apportée à la sélection des activités d'enseignement/apprentissage permettant de développer toutes compétences en général et en particulier le savoir-apprendre à apprendre.

III.1. 3. De l'organisation thématique

Au cycle 4 du fondamental, les élèves étudient les mêmes thèmes de la 7^{ème} à la 9^{ème} année. Les activités d'exploitation de textes, de grammaire, d'expression orale et écrite sont organisées autour des thèmes répartis en trois tomes suivant chaque trimestre pour chaque année d'études et varient d'une année à une autre. De cette manière, l'organisation thématique est constante. Il n'y a pas de progression thématique mais une monotonie thématique dans les différentes classes du cycle 4 de l'enseignement fondamental.

Normalement, la progression thématique devrait être linéaire pour permettre aux élèves et aux enseignants de se représenter le début, l'évolution et la finalité du parcours de formation. Dans les pensées des élèves de la 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}, il risque de se produire une forme de démotivation causée par le fait que pendant les moments libres en dehors de l'école, quand ils échangent ou se montrent ce qu'ils ont étudié dans différentes classes et qu'ils constatent

qu'ils apprennent les mêmes thèmes ; les élèves paresseux risquent de mettre en tête que s'ils avancent de classe, il leur sera facile de réussir. Si l'élève a déjà configuré cette fausse représentation dans sa mémoire, il fournira peu d'efforts dans le processus d'enseignement/apprentissage conduisant à la découverte du savoir ; ce qui fait que l'exploitation du triangle didactique risque d'être partielle au lieu d'être totale.

En réalité, selon GROULT (2002) cité ACHRAF (2009) et celui-ci recité par BIGIRIMANA (2018 : 20) :

« du point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoir. Elles sont perçues comme les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent un rôle dans les modes d'approches ou de règles d'actions spontanées ou apprises. Aussi, elles forment un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des apprenants ».

Une fois démotivé, l'élève se désintéresse aux contenus-matières et va alors évoluer avec des lacunes dans la maîtrise des compétences linguistiques qui auront alors des répercussions négatives sur la performance dans les diverses situations de communications. La motivation s'accroît quand un élève est confronté à un programme de formation qui est progressif car :

« l'élève traite l'information en profondeur et de façon signifiante, il utilise des stratégies qui lui permettent de classifier ces informations (encodage), de les conserver en mémoire (stockage), et de s'y référer convenablement lors des situations (rappel). L'élève construit des liens entre ses réseaux de concepts ; il apprend ainsi à mieux gérer l'information qu'il emmagasine en mémoire (gestion des mémoires). Une fois les nouvelles informations bien encodées et intégrées, il pourra être en mesure de généraliser ses apprentissages à des situations plus ou moins similaires ou de les transférer dans des situations différentes ». (LASNIER cité par ANGELIQUE, 2010 : 117)

En général, la manière dont les thèmes sont organisés a un impact sur la motivation intrinsèque des élèves ; ce qui se répercute sur la maîtrise du processus cognitif d'apprentissage de l'élève (ANGELIQUE, 2010 : 116). En principe, la rédaction des programmes et manuels, le choix des modes d'explication des textes à étudier, les attentes et les systèmes d'évaluation des enseignants devraient permettre que la compétence langagière des élèves à l'entrée en 7^{ème} reste en développement pour qu'ils n'échouent pas de mener à bien des conduites langagières de description, d'explication ou d'argumentation dans des situations de communication diverses.

Au post-fondamental, les activités d'enseignement et d'apprentissage sont regroupées en unités en 1^{ère} Langues autour du texte narratif et descriptif, en 2^{ème} Langues autour des textes explicatif, injonctif et théâtral. En 3^{ème} Langues, les activités d'enseignement/apprentissage sont organisées autour du texte argumentatif avec un retour en arrière sur les autres types de textes vus en 1^{ère} et 2^{ème} Langues.

Pour des raisons d'efficacité, chaque classe du cycle 4 apprendrait des thèmes différents d'une autre classe comme c'est le cas au post-fondamental. La progression thématique devrait aussi être la linéaire. Ainsi, l'organisation thématique suivante serait plus efficace et bénéfique aux élèves : Ecole et Famille, Santé et Hygiène, l'Environnement, Nos droits et nos devoirs seraient développés en 7^{ème} ; Ville et campagne, Cultures et sociétés, Sports et loisirs en 8^{ème} ; Commerce et affaires, Technologies de l'information et de la communication, Métiers et professions en 9^{ème}.

Les quatre premiers thèmes cadrent directement avec l'environnement physique et les réalités quotidiennes de la vie des élèves ; les trois qui suivent ouvrent les élèves au monde extérieur et à l'épanouissement culturel ; au moment où les trois derniers intègrent les élèves dans le monde des affaires en développant l'esprit professionnel en vue de leur autonomie.

Par ailleurs et de manière naturelle, c'est habituel que le développement des connaissances et des compétences se fait par gradation en fonction de la résolution progressive des situations-problèmes auxquelles chaque individu fait face au cours de sa vie quotidienne dès le bas âge jusqu'à l'âge adulte.

En résumé, l'organisation thématique au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 14 : organisation thématique au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental

Classes	Tome/Palier	Thèmes/unités à développer
7 ^{ème} , 8 ^{ème} , et 9 ^{ème}	Tome 1	Ecole et famille
		Santé et hygiène
		L'environnement
		Métiers et professions
	Tome 2	Ville et campagne
		Commerce et affaires
		Technologies de l'information et de la communication
	Tome 3	Cultures et sociétés
		Nos droits et nos devoirs
		Sports et loisirs
1 ^{ère} Langues	Palier 1	La famille
		Tradition et modernité
		Sports et loisirs
		La santé
	Palier 2	Ville-campagne
		L'homme dans la société
		L'habitat
	Palier 3	L'environnement
		Le Genre
		Le monde animal
2 ^{ème} Langues	Palier 1	Expliquer un fait social
		Expliquer un fait lié à l'environnement
		Expliquer un fait littéraire
	Palier 2	Textes injonctifs exprimant un ordre
		Textes injonctifs exprimant une demande
		Textes injonctifs exprimant un conseil
	Palier 3	Le texte théâtral
		Le texte dialogue
		L'entretien
3 ^{ème} Langues	Palier 1, 2 et 3	Il n'y a pas d'unités ou thèmes autour desquel(le)s sont organisé(e)s les activités d'enseignement/apprentissage. Ce sont des textes proposés comme supports aux différentes activités. Ce sont des textes de type argumentatif avec un approfondissement sur les types de textes vus en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} Langues

En analysant les thèmes à développer, les thèmes qui reviennent au cycle 4 et au post-fondamental concernent la famille, la santé, ville et campagne, l'environnement et l'école.

III.1.4. De la démarche méthodologique

Au cycle 4, les différentes leçons sont présentées suivant une démarche méthodologique qui leur est spécifique. Dans les guides des enseignants, les indications méthodologiques pour chaque type de leçon sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : indications méthodologiques des différents types de leçons

Type de leçon	Etapes de la démarche méthodologique
Compréhension du texte	Motivation, compréhension globale en analysant l'image, compréhension détaillée, lecture du texte à haute voix par les élèves, synthèse
Grammaire (conjugaison, orthographe) et vocabulaire	Motivation/rappel, exploitation du support, conceptualisation, je m'entraîne, synthèse
Expression orale	Motivation/rappel, exploitation du support, exercice de production orale, synthèse
Expression écrite	Motivation, exploitation du support, préparation de la production écrite, exercice de production écrite, correction, synthèse

Pour chaque étape du déroulement de la leçon, les guides des enseignants présentent successivement les activités des enseignants dans le processus d'animation des leçons.

Dans le cadre de l'activité d'apprentissage au cycle 4 (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}), les différentes leçons ont en commun trois étapes de la démarche méthodologique : la motivation, l'exploitation du support et la synthèse. Pour les différents thèmes, l'exploitation d'un thème se fait au moyen d'un texte-support qui illustre des réalités culturelles et référentielles se rapportant au thème à développer. La motivation des leçons de grammaire et de vocabulaire se fait au moyen d'un énoncé ou d'un extrait de texte. Les leçons d'expression orale et écrite sont introduites par des images à observer et à analyser.

Dans le manuel de l'élève, pour une leçon de compréhension de texte, la démarche méthodologique consiste à analyser une image d'illustration du contenu du texte, la lecture du texte et la réponse aux questions de compréhension du texte au moment où pour les leçons de grammaire et vocabulaire, la démarche méthodologique proposée dans le manuel des élèves est organisée en trois étapes : « *j'observe et je réfléchis, je retiens, je m'entraîne* ».

Parmi les trois étapes, la partie « *je retiens* » composée du développement détaillé de chaque leçon constitue un handicap à la motivation de l'élève sur le déroulement de la leçon. En effet, c'est une contradiction avec le principe que l'enseignant guide l'élève dans la découverte et la construction du savoir. Il n'y a pas à proprement parler à découvrir puisque tout le développement de la leçon se trouve déjà dans les manuels des élèves. L'élève ne va pas sentir l'intérêt de suivre le déroulement de la leçon parce qu'il n'y aura pas de nouvelles notions qui permettent que l'élève suive attentivement les théories et explications que l'enseignant sera en train d'apporter.

Lors de la prise des notes, au lieu que les élèves exercent leur réflexion sur les nouvelles théories que l'enseignant développe au cours des activités d'apprentissage, ils ne font que copier ce qui se trouve dans la partie « *je retiens* ». En outre, puisqu'ils savent à l'avance qu'il n'y aura pas de modification, certains élèves recopient les notes même pendant les moments libres des weekends et/ou des jours de congés et, arrivés en classes, ne s'intéressent qu'à la distraction. Nous estimons que cette partie, pour être efficace, devrait être uniquement composée de la définition de la nouvelle notion à apprendre et à enseigner et que les contenus-matières détaillés de la leçon figurent uniquement dans le guide de l'enseignant.

Pour plus d'efficacité en ce qui est de la démarche méthodologique, la démarche composée des étapes de « *J'observe et je réfléchis, je retiens, je m'entraîne et j'utilise* » serait plus efficace dans la conduite d'une leçon lors des activités d'apprentissage parce que, selon l'adage chinois ; « *j'entends j'oublie, j'observe je me souviens, je fais je comprends* ».

Quant au cycle du post-fondamental (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} Langues), pour tous les paliers et les différents types de leçons (lecture, grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, expression orale et écrite), il est prévu une planification détaillée qui présente comment les différentes leçons vont se succéder suivant les différentes semaines de l'activité didactique. Ainsi, pour chaque leçon, il est précisé dans le guide de l'enseignant les ressources abordées, les clés d'apprentissage et les exemples d'activités d'enseignement/apprentissage.

Cette partie de la planification détaillée est suivie d'une autre partie consacrée au développement des ressources pour chaque leçon. La dernière partie des contenus-matières de chaque palier concerne les situations d'intégration. Ces sont des activités d'apprentissage en autonomie qui redonnent à chaque élève les opportunités d'un travail individuel en vue de s'approprier et de réinvestir les savoirs acquis et les compétences en mobilisant les ressources

dans des tâches complexes significatives. Cette partie se compose d'un texte-support, des consignes, d'une grille de correction et des barèmes de cotation.

Certes, il est nécessaire de signaler que la partie qui se rapporte au programme de français dans le cahier des supports-élèves ne comporte que les textes-supports et les exercices suivant l'ordre chronologique des différentes leçons de chaque palier. Cette organisation des contenus-matières dans les manuels des élèves du post-fondamental permet que l'activité d'apprentissage se réalise effectivement et efficacement parce que les élèves resteront en perpétuelle découverte du savoir suivant l'activité didactique qui se réalise à travers les démarches méthodologiques d'animation des leçons par l'enseignant.

Au sujet de la compréhension des textes-supports, les activités d'enseignement et d'apprentissage sur les textes se retrouvent dans chaque manuel du cycle 4 et du post-fondamental. Les tâches de lecture et de compréhension sont prévues au cycle 4 avec une démarche méthodologique spécifique autour des questions de compréhension.

Pourtant, au post-fondamental, ce n'est pas le cas. Il n'est prévu aucune démarche méthodologique d'exploitation de textes-supports pour la compréhension. Les textes sont utilisés, en plus de la lecture expressive, pour servir d'outil pédagogique d'apprentissage des notions relatives à la grammaire de texte et de discours. A toutes fins utiles, il est commode d'incorporer le PELEM (P : Personnages principaux et secondaires ; E : Epoque de l'histoire racontée dans l'extrait ; L : Lieu de l'action, c'est-à-dire où se passe l'histoire racontée ; E : Evénements, il s'agit d'identifier les différents événements se trouvant dans l'extrait ; M : c'est le Message dégagé par le texte littéraire) qui est une étape essentielle de l'explication du texte qui véhicule un intérêt didactique évident car il facilite la compréhension et la maîtrise du contenu du texte (NSENGIYUMVA, 2018 : 111).

III.1.5. Des activités d'enseignement/apprentissage de la langue

Une activité d'apprentissage est une situation planifiée par l'enseignant et proposée à l'élève pour l'aider à atteindre un objectif d'apprentissage. L'activité d'apprentissage comporte généralement une ou plusieurs tâches à accomplir. C'est l'activité d'apprentissage qui permet d'intégrer l'ensemble des finalités de la formation.

L'école organise et structure les rapports entre l'enseignement dispensé par l'enseignant et les apprentissages construits par les élèves. L'organisation conçue, mise en œuvre et gérée par l'enseignant a une incidence sur l'activité des élèves dans la façon dont ils mettent en œuvre

la tâche qui leur est confiée, les difficultés qu'ils rencontrent et la manière dont ils les surmontent. S'intéresser à l'activité de l'enseignant et à celle de l'élève, c'est entrer dans l'intimité du système didactique pour en décrire les éléments mais surtout pour en comprendre les dynamiques fonctionnelles.

Nul n'ignore que le programme de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental est composé d'un nombre considérable de leçons riches tant en qualité qu'en quantité. Néanmoins, certaines activités, quoique importantes dans la maîtrise des compétences linguistiques n'ont pas de considération méritée au programme. C'est entre autres les activités de dicté (trois seulement en 7^{ème}). Ces dernières permettent de mobiliser plusieurs ressources (conjugaison, accord, orthographe, nominalisation, féminisation, pronominalisation, phonétique, phonologie, etc.) pour parvenir à écrire correctement le texte lu par l'enseignant ; et partant développer la compétence de savoir-écouter et savoir-écrire.

En outre, au cycle 4 du fondamental, la transcription phonétique est une leçon qui mérite de figurer parmi les autres activités d'enseignement/apprentissage en raison de son importance dans la maîtrise des compétences communicatives. De plus, les activités sur la récitation et la dramatisation n'ont pas de place dans les manuels.

En effet, la méconnaissance et/ou la non maîtrise de l'apport de ces notions par les élèves se répercute sur la performance au niveau de l'orthographe des mots, de la prononciation et de la compréhension à l'oral. En ce qui est de la phonétique et la phonologie par exemple, c'est ce qui fait que la plupart des cas, les élèves confondent dans la prononciation la terminaison de l'infinitif (-er), du passé composé (-é), de l'imparfait (-ais/ait) à la première, deuxième et troisième personne du singulier ainsi que du passé simple (-ai) de la première personne du singulier.

Pour des leçons de grammaire, les leçons sur les compléments circonstanciels (de lieu, de temps, de manière, de cause, de conséquence, de but, de condition, d'opposition, de comparaison) ne se retrouvent nulle part au programme de français en 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}. Il n'y a que des leçons qui renseignent sur la classe grammaticale des mots et expressions qui permettent d'exprimer le lieu, le temps, la manière, la cause, la conséquence, le but, la condition, l'opposition et la comparaison. De plus, les leçons sur les parties du discours (nature de mots), l'ordre des mots dans une phrase n'ont pas eu de considération au programme malgré leur contribution dans la maîtrise des compétences linguistiques.

Au post-fondamental, des leçons de pratique de la langue y sont aussi considérablement organisées alors que pour ce niveau, ça devrait être plus des leçons qui se rapportent à la grammaire de texte et de discours ainsi qu'à la littérature pour se familiariser avec la notion de typologie textuelle, de mouvements, d'œuvres, d'événements et de thématiques littéraires suivant les époques et les espaces géographiques pour former les élèves en les informant sur l'histoire de l'humanité et les civilisations afin de susciter leur esprit créatif.

Il s'observe alors dans les manuels des leçons qui devraient plus figurer dans le parcours du cycle 4 de l'enseignement fondamental. Pour la classe de 1^{ère} Langues, ce sont les leçons sur la conjugaison (L. 40 et 48 au palier 1 ; L. 30 et 48 au palier 3), les types de phrases (L. 47), les articles (L. 65), les pronoms possessifs et démonstratifs (L. 21), la graphie des sons (L.4, 13, 31 au palier 3), le genre des mots (L. 57, palier 3), le pluriel des mots terminés par –ou (L. 67, palier 3), l'adjectif qualificatif (L. 3 palier 2).

Dans la classe de 2^{ème} Langues, ce sont les leçons sur l'interrogation partielle et interrogation totale (L. 15), les classes de mots variables (L. 38), les classes de mots invariables (L. 40), la majuscule (L. 49), la phrase verbale et phrase nominale (L. 56), la phrase simple et la phrase minimale (L. 60), l'accord du verbe avec son sujet (L. 69), les verbes à double construction (L. 78) du palier 1 ; la place des adjectifs (L.47), le complément d'objet second (COS) et les compléments essentiels de temps et de lieu (L.56 du palier 2) ; les pronoms interrogatifs (L. 16), le COI (L. 29 et 52), la ponctuation (L.50), orthographier les noms féminins en –é et –ée (L. 58) pour le palier 3.

Quant à la classe de 3^{ème} Langues, ce sont les leçons sur la conjugaison (L. 5,12, 20), la transformation passive (L. 36), les adjectifs numéraux (L. 60) du palier 1. Nul n'est censé ignorer que certaines leçons peuvent revenir au programme dans les classes des niveaux d'études suivants compte tenu de leur importance dans le développement et la maîtrise des compétences linguistiques. Néanmoins, les leçons inventoriées devraient plus figurer au programme du cycle 4 pour que les élèves aient une base solide sur les savoirs et le savoir-faire et ces leçons seraient remplacées par d'autres pour développer les compétences à la compréhension orale et les notions de littérature ; ce qui permettrait aux élèves de développer effectivement les compétences linguistiques.

Ainsi, le programme d'études au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental est composé d'un nombre considérable d'activités d'enseignement/apprentissage du français quoique la progression mérite des améliorations pour être cohérente.

III.1.5.1. Les situations d'apprentissage scolaire

La résolution de situations-problèmes consiste à créer les conditions qui placent le sujet dans une impossibilité à réaliser la tâche qui lui est assignée en faisant appel aux connaissances dont il dispose. Le fait de ne pas parvenir à produire une solution socialement satisfaisante crée un déséquilibre qui va amener le sujet à chercher les moyens de produire une solution. Ce déséquilibre va le placer en position de recherche dans son environnement social d'éléments nouveaux ou de nouveaux arrangements d'éléments pour construire une nouvelle organisation de ses connaissances lui permettant de produire la réponse adaptée.

Le processus d'apprentissage procède d'une double construction. D'une part, il est procédural c'est-à-dire comment le sujet fait cela et d'autre part sémiotique, c'est-à-dire pourquoi il le fait et pourquoi il le fait ainsi. D'autres situations d'apprentissage scolaire, comme le fait de prendre des notes lors d'un cours magistral, de préparer un exposé ou de dialoguer avec des pairs, sont fondées sur la même distinction entre activité d'apprentissage et réalisation de la tâche.

III.1.5.2. La constitution d'une situation didactique

La constitution d'une situation didactique dans une organisation scolaire structure un réseau d'interactions entre l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves. Comprendre comment et pourquoi cela fonctionne est un des principaux défis pour décrire les processus d'enseignement/apprentissage à l'œuvre et en apprécier leur efficacité. A priori, les savoirs enseignés – qui découlent des organisations curriculaires mises en place par l'institution scolaire – le sont pour être appris par les élèves – en principe, par tous les élèves qui composent la classe puisque la transmission de ces savoirs fait partie des missions institutionnelles fondatrices de l'École.

III.1.5.3. L'activité des élèves

Il est assez commun de dire que l'École organise l'enseignement des savoirs scolaires aux élèves. En ce sens, s'intéresser à l'activité des élèves relève de la compréhension du processus d'apprentissage des savoirs formalisés, ou plus précisément, de l'apprentissage de connaissances à propos de ces savoirs formalisés. La question de la nature de ces savoirs, de leur institutionnalisation scolaire, relève du processus de la transposition didactique.

Les connaissances des élèves jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage de ces savoirs. Analyser l'activité des élèves vise à comprendre comment leurs connaissances évoluent, comment ils abandonnent une connaissance pour construire une nouvelle plus fonctionnelle pour leur permettre de résoudre des problèmes qu'ils ne pouvaient résoudre auparavant. Ainsi, les approches curriculaires ou les travaux sur les connaissances améliorent la compréhension des systèmes didactiques tels qu'ils ont été planifiés et mis en œuvre.

III.1.5.4. L'activité de l'élève et de l'enseignant

L'activité de l'élève met en avant l'activité de l'enseignant en précisant son rôle et ce que l'institution attend de lui. Chargé de la conception et de la mise en œuvre des tâches confiées aux élèves, son activité va organiser les actions qu'il va conduire tout autant pour créer les conditions propices à l'apprentissage que pour accompagner l'activité des élèves.

En tant que sujet, l'enseignant est porteur d'une dimension épistémologique construite au cours de son propre cursus scolaire et universitaire et dans sa formation au métier d'enseignant. Cette dimension influence son rôle d'enseignant ; son activité professionnelle conditionne la réalité de la situation didactique, la mise en activité des élèves et la réalisation des tâches qu'il leur prescrit.

Dans cette perspective, l'analyse de l'activité enseignante permet de caractériser les actions de l'enseignant et de développer une ingénierie et définir ainsi les contenus à enseigner, la manière de les enseigner et les moyens pour les enseigner. Cette approche de l'activité enseignante renvoie au processus d'élaboration des contenus de l'enseignement qui lui permettront de bâtir une formation à partir d'une progressivité des acquis. La transmission des savoirs suppose qu'il y ait acquisition. C'est en ce sens que l'on peut parler de processus d'enseignement/apprentissage. C'est donc dans les interactions entre les trois pôles du système didactique -le savoir, l'élève et l'enseignant- que ce processus prend sens. Se poser la question de l'efficacité des actions de l'enseignant au travers des apprentissages construits par les élèves renvoie donc aux finalités mêmes de ce processus.

III.1.6. De la pertinence des images iconographiques

L'image jouit d'un statut particulier car elle est capable de faciliter l'apprentissage d'une part, la fascination et le plaisir d'autre part. Il importe de préciser que les images présentes dans les manuels scolaires du cycle 4 de l'enseignement fondamental sont des images fixes

(Photographie, dessin, gravure). Les manuels du post-fondamental ne comportent aucune image.

III.1.6.1. Image et manuel scolaire

Dans les manuels scolaires du cycle 4 de l'enseignement fondamental, il est prévu des textes-supports à exploiter. Pour les illustrer, des images sont consignées dans les manuels pour être des supports complémentaires à ces textes. Le choix de ces images par les concepteurs des manuels scolaires n'est pas établi au hasard ou fortuitement. Il est évident que l'auteur du manuel scolaire utilise des images choisies avec soin. Cela implique qu'il doit les « mettre en page » attentivement et rigoureusement. Le choix de l'image ne doit pas être gratuit ; il doit remplir une fonction pédagogique. Il faut que l'image soit en relation directe avec le sujet traité.

III.1.6.2. Le rapport texte/image

L'image entretient avec le texte une relation intime et la confrontation entre eux est fréquente. Ainsi, distingue-t-on, deux fonctions : la fonction d'ancrage et la fonction de relais. La fonction d'ancrage est essentiellement sous forme de légende et tend à réduire sa polysémie. Elle « *consiste à arrêter cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nécessaire polysémie de l'image, en désignant « le bon niveau de lecture » quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule.* » (BARTHES, 1964)

La fonction de relais est beaucoup plus rare dans l'image fixe mais de nos jours, elle est de plus en plus présente dans les nouvelles communications. Donc l'image verbale peut aussi apporter ce qu'à elle seule l'image ne dit pas : ajouter une voix, un bruit, un commentaire extérieur aux signes iconiques. Dans ce sens, la fonction de relais « *se manifesterait quant à elle, lorsque le message linguistique viendrait suppléer des carences expressives de l'image, prendre son relais* » (BARTHES, 1964). Ces deux fonctions ne sont pas exclusives au sein d'un message iconique, mais la primauté de l'une ou de l'autre a des conséquences sur l'information principale. Donc dans la fonction d'ancrage c'est l'image qui donne l'information principale alors que dans la fonction de relais c'est la parole qui informe.

En référence à ces fonctions et après analyse minutieuse une à une, les images choisies par les concepteurs des manuels pour aider les élèves à réfléchir sur le fond de chaque texte sont en relation directe avec le titre et le contenu de chaque texte sauf une seule. C'est une image se

trouvant dans le manuel d'élève du Tome III pour la classe de 9^{ème} à la page 34 (voir en annexe).

En effet, le texte s'intitule « **La fête des récoltes chez les Bandias** » et développe des réalités culturelles des habitants de la République Centre Africaine au moment où ils célèbrent la fête des semailles. Et pour illustrer ce contenu, les concepteurs ont utilisé une image photographiée des tambourinaires burundais battant le tambour. Ce qui est très étonnant, c'est que même sur un des tambours, le drapeau de la République du Burundi est bien visible. Cette image n'est pas alors un support didactique approprié pour l'exploitation de ce texte parce que les interprétations de l'image que les élèves vont faire risquent de faire découvrir des réalités qui ne s'inscrivent pas dans la logique du sens du texte. Cette image mérite d'être remplacée par une autre pour permettre une bonne interprétation et appropriation du sens du texte par les élèves et les enseignants.

III.1.6.3. Les fonctions de l'image dans la classe de langue

Parler de l'image comme outil pédagogique, signifie qu'elle sert de « moyen » et de « tremplin » pour aboutir à la réalisation d'un objet ou d'une activité d'apprentissage bien spécifique. Dans la plupart des cas, elle favorise l'apprentissage de la langue et remplit différentes fonctions telle que le décrit NATHALIE quand elle cite, dans les paragraphes qui suivent, les auteurs qui ont essayé de définir ces différentes fonctions.

Ainsi, TARDY (1975) soutient que les images servent de liaison entre le système linguistique de la langue maternelle et celui de la langue cible. Elles ont de ce fait une *fonction sémantique*, car elles facilitent le *transcodage* du signe linguistique d'une langue à l'autre, ce qui permet au maître de ne pas recourir tout de suite à la traduction. On parle dans ce cas « d'image-traduction », qui montre des termes isolés ou des objets concrets d'une scène de vie.

Le support iconographique a aussi une *fonction situationnalisante* car les images « simulent parfois une situation de communication » au sens où l'entendent GALISSON & COSTE (1976 : 272). Les images ont une *fonction ethnographique* d'après ces deux auteurs car elles conduisent les élèves à découvrir de nouveaux objets culturels ou de nouvelles pratiques culturelles. GERMAIN retient également que leur fonction est *évaluative*, quand un enseignant teste le niveau de compétence de ses élèves, en leur demandant par exemple de produire un récit oral ou écrit à partir d'une séquence d'images sans texte. Il note aussi qu'elles peuvent servir à *illustrer* un ouvrage, comme la couverture d'un manuel ou le

contenu d'un texte. On parle dans ce cas de *fonction esthétique* ou *décorative* (BERTOLETTI & DAHLET 1986 : 58).

En outre, elles peuvent *servir de prétexte* à de multiples *activités* en classe, par exemple en invitant les élèves à « inventer des dialogues, des légendes ou des publicités à partir de documents visuels », ainsi que l'évoque MULLER (2012). Dans le domaine des arts et de la littérature, on considère que les images ont une *fonction symbolique*, lorsqu'elles font référence à une idée abstraite, par exemple la bonté ou la piété, mais aussi une *fonction discursive*, qui se rencontre en étudiant l'argumentation dans les publicités ou d'autres sources.

HUYNH (2008 : 28) retient par ailleurs que les images peuvent être *au service de la narration*, comme dans les contes ou les bandes dessinées. Enfin, la fonction des images peut consister à *distraindre* le lecteur, en l'invitant à découvrir des personnages et des décors imaginaires (MARTIN 2008 : 38). Ces différentes fonctions sont remplies par les différentes images prévues comme support didactique pour les leçons d'exploitation de textes et d'expression orale et écrite au cycle 4 de l'enseignement fondamental.

III.1.7. De la littérarité des supports-textuels

Les textes-supports choisis et mis dans les manuels sont de plusieurs catégories. Ils sont composés de textes rédigés (fabriqués) surtout fréquent dans les manuels du cycle 4, de textes scientifiques, de textes des écrivains français, africains et francophones incorporés dans les manuels du post-fondamental.

III.1.7.1. Catégorisation des textes-supports

Tableau 16 : catégorisation des textes-supports

Classe	Nombre de textes-supports	Textes d'auteurs connus et avec référence	Textes d'auteurs inconnus et sans référence
7 ^{ème}	20	2	18
8 ^{ème}	20	5	15
9 ^{ème}	20	11	8
1 ^{ère} Langues	38	30	8
2 ^{ème} Langues	38	34	4
3 ^{ème} Langues	38	35	4

Les textes rédigés consignés dans les manuels sont des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, informatifs ou scientifiques en ce sens qu'ils ont pour intention de transmettre des données ou des messages clairement identifiables du fait que le langage dans lequel ils sont exposés ne comporte pas d'ambiguïtés ni d'enjeux esthétiques. Ces différents textes sont écrits dans un langage dénotatif et monosémique afin de garantir une compréhension, sinon facile, du moins claire et désambiguïsée à son récepteur.

En matière des pratiques didactiques d'enseignement/apprentissage de la langue, « *les actualisations de la littérature que représentent les « textes littéraires » sont considérées sur le même plan que tout autre document dit « authentique »* (DEFAYS et al, 2014 : 40).

Cependant, même si le texte littéraire est alors, en termes de valeur, mis à égalité avec d'autres textes non littéraires, il apparaît rapidement qu'il comporte d'irréductibles spécificités envisageables sous l'angle de la sémiotique. A cet effet et selon PEYTARD (1989 : 102) cité par DEFAYS et al :

« on ne constate pas, ici, qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale et en débusquant les « différences » en tous points, à tous niveaux en lui reconnaissant sa spécificité en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts ».

Ainsi, d'une manière générale, distingue-t-on le texte pragmatique et le texte littéraire. Le premier est censé rendre compte de la réalité de faits observables ou observés. Il entretient donc une relation étroite, au niveau linguistique, avec le référent et recourt à un lexique plutôt employé dans son sens littéral, renvoyant à une signification clairement identifiable, monosémique. Il fait intervenir un registre de notions étendues (faits, données chiffrées, connaissances préalables, etc.) qu'il dévoile dans un souci de transparence, avec des visées fonctionnelles (informer, convaincre, réfuter) ; grâce à l'observation de consignes rédactionnelles d'objectivité.

Le second transpose une réalité (en se rapportant à une chronologie antérieure ou fictive). Il use pour cela de procédés de référence, mais artificiels (ses référents font écho à certains référents connexes) et comportant un sens symbolique (universel, parabolique) dont la signification s'impose ou se révèle à l'esprit du lecteur au terme d'une toute autre démarche intellectuelle. Le texte littéraire est sous-tendu par un projet esthétique et est l'expression d'une subjectivité plus ou moins explicitement présente. Le registre est plutôt d'ordre émotionnel, en ce qu'il met en scène et suscite des sentiments (crainte, espoir, joie, tristesse, nostalgie, etc.) transmis sur le mode d'une ambiguïté qui déstabilise le récepteur et le motive à poursuivre sa lecture jusqu'au dévoilement final.

III.1.7.2. Le texte littéraire et ses particularités

A en croire à SAMIRA (2015 : 97), parler de la particularité du texte littéraire, c'est d'abord parler de « littérarité ». C'est l'ensemble de procédés par lesquels les œuvres relèvent de l'art et d'un fonctionnement esthétique du langage. Comme l'écrit JACKOBSON (1960, cité par ACHOUR et REZZOUG, 1990 : 87), « *c'est la littérarité qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire* ». En effet, ce concept de la littérarité permet de définir ce que l'on appelle un texte littéraire.

L'œuvre littéraire se caractérise aussi par une autre spécificité. Selon MACHEREY (cité par OUHIBI-GHASSOUL, 2003 : 110), cette dernière réside dans son autonomie laquelle est, à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle se donne des limites, en les construisant. C'est pourquoi, le texte littéraire s'oppose aux autres textes. Citons entre autres, les textes scientifiques qui présentent des fins pratiques. Ouverte à tous les possibles, l'œuvre littéraire consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations. Le texte littéraire véhicule essentiellement des idées et dissimule les

interprétations. De ce fait, le texte littéraire admet une diversité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes tandis que le texte non littéraire offre un seul sens.

Alors, nous estimons que le choix du texte littéraire comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS est l'une des phases les plus cruciales pour rendre davantage bénéfique l'apprentissage de la langue étrangère. A ce propos, COSTE (1982 : 59) dit que « *la littérature ou l'œuvre littéraire est la question qui concerne évidemment toute didactique d'une langue étrangère* » car :

- le texte littéraire donne accès à de multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques ;
- le texte littéraire contribue à la formation d'un sujet-lecteur ;
- le texte littéraire permet de porter un nouveau regard sur l'autre et sur soi ;
- le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'autre ;
- le texte littéraire peut éduquer à un certain sens de la citoyenneté (DEFAYS et al, 2014 : 32).

III.1.7.3. Le recours au texte littéraire comme outil pédagogique

Considérée comme le meilleur moyen de communication, l'œuvre littéraire semble constituer le meilleur dispositif pédagogique en classe de FLE pour aider l'apprenant à mieux acquérir la langue. D'après PEYTARD (1986, cité par RUFAT, 1997 : 583), le texte littéraire est celui où le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque, sans pour autant en interdire une approche réglée.

Parce que précisément, elle révèle et illustre les potentialités multiples du langage, l'œuvre littéraire a inévitablement sa place dans les cours de FLE car « *dans le texte littéraire, la langue fonctionne et est « travaillée » plus que dans tout autre texte. Sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, et ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE* » (OUHIBI-GHASSOUL, 2003 : 112). Il convient de constater que le texte littéraire s'avère le meilleur véhicule des valeurs connotées. Ainsi, lire le texte littéraire ce n'est pas seulement essayer de décoder les signes, mais, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage.

III.1.7.4. La place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage de la langue

Ce n'est pas une place en soi ni à part, mais une place légitime parmi tous les discours socialement produits servant de matériaux pédagogiques. A la différence de certains documents authentiques, le texte littéraire n'est pas périssable. C'est dans un texte littéraire où s'expriment les aspirations pérennes des humains, échos se répondant de siècle en siècle, l'expérience subjective du monde, le rapport singulier au langage, aux savoirs constitués, aux codes sociaux, aux représentations des autres et de soi-même.

C'est l'un des moyens d'accès à la compréhension de formes culturelles différentes. A chacun de l'investir en fonction de ses compétences culturelles, linguistiques, de ses pratiques de lecture, de sa sensibilité, et de sa fantaisie (BLONDEAU et al, 2013 : 3).

C'est dans la littérature aussi que se révèlent les infinies potentialités de la langue car c'est dans les textes littéraires où on trouve les différentes notions relatives à la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la grammaire de discours. La grammaire de phrase prend en charge les types de phrases et leurs constituants ; la grammaire de texte, la cohérence et la progression des textes ainsi que leurs différents modes et genres ; la grammaire de discours, la visée énonciative du locuteur, ses relations avec ses interlocuteurs et la situation dans laquelle et à propos de laquelle il s'exprime.

III.1.8. Des niveaux de compétences évalués à travers les exercices-bilans

Les compétences ne s'enseignent pas, elles se construisent. Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences. C'est également par une participation du sujet à l'évaluation de ses apprentissages que l'apprenant développe son autonomie ; celle-ci est véritablement au cœur de la compétence en construction.

L'évaluation de la compétence implique nécessairement la confrontation à des situations complexes où la compétence doit s'exercer. Les situations d'évaluation de compétences doivent nécessairement être des situations d'intégration des acquis, c'est-à-dire d'articulation de ressources personnelles diverses.

La taxonomie de BLOOM distingue le niveau « *connaissance* », le niveau « *compréhension* » et le niveau « *application* » qui se rapportent à l'évaluation de la compétence déclarative liée à la connaissance et la maîtrise des savoirs et les niveaux procéduraux, à savoir le niveau « *analyse* », le niveau « *synthèse* » et le niveau « *évaluation* » liés à la production. Après analyse des sujets d'évaluation, ce sont ces derniers qui sont plus tenus en compte pour que les apprenants mettent en jeu les compétences et les connaissances dans la production face aux situations-problèmes à résoudre.

Les tableaux suivants présentent synthétiquement les niveaux de compétences évalués.

Tableau 17 : les niveaux de compétences évalués au cycle 4 du fondamental

Classe	Tome/ Palier	Thème	Nombre de sujets d'évaluation	Niveau de compétences déclaratives évaluées		Niveau de compétences procédurales évaluées	
				Nombre de sujets	Verbes d'action conjugués utilisés	Nombre de sujets	Verbes d'action conjugués utilisés/ autres sujets
7 ^{ème}	1	1 à 4	32	9	Écris, complète, réécrits, orienter, fais apparaître, classe, conjugue,	23	Produis, choisis, relève, décris, construis, rédige, explique, écris
	2	5 à 7	24	2	Complète,	22	Produis, construis, retrouve, réponds (- lui), trouve, écris, donne (-lui)
	3	8 à 10	22	5	Relie, complète, mets, accorde, remplace	17	Produis, écris, imagine, retrouve, donne (-lui), écris, réécrits, dictée, réponds (- lui)
8 ^{ème}	1	1 à 3	25	12	Complète, relève, remplace, relie, accorde,	13	Produis, construis, raconte, décris, précise, charade, imagine, explique, recopie, retrouve, écris (-lui)
	2	4 à 7	28	13	Mets, complète, accorde, relie, remplace	15	Réécrits, écris, retrouve, échange, compare, décris, réponds (-lui), discutez, rédige, rédige, informe (-le),
	3	8 à 10	21	7	Complète, mets, accorde,	14	Recopie, dictée, retrouve, utilise, raconte (-leur), rédige, écris, retrouve, donne (- lui), construis, téléphone,

9 ^{ème}	1	1 à 3	21	9	Complète, relie, mets,	12	Indique, trouve, identifie, écris, souligne et précise, utilise, propose (-lui), rédige, observe et décris,
	2	4 à 7	28	11	Mets, complète, accorde, remplace,	17	Produis, informe, souligne, indique et donne, parle (-leur), rédige, montre, choisis, retrouve (-les), explique (-lui), écris, charade, téléphone (-lui),
	3	8 à 10	22	6	Accorde, complète,	16	Produis, retrouves (-les), justifie, rédige, indique, écris, choisis, construis, fais le récit,

Au fondamental, les sujets d'évaluation qui se rapportent au niveau de compétences procédurales priment sur les sujets d'évaluation se rapportant au niveau des compétences déclaratives ; ce qui est très important dans le processus du développement et de la maîtrise des compétences communicatives parce que les élèves sont plus appelés à produire qu'à restituer.

Tableau 18 : les niveaux de compétences évalués au post-fondamental

Classe	Palier	Unité	Nombre de sujets de situations d'intégration	Niveau de compétences déclaratives évaluées		Niveau de compétences procédurales évaluées			
				Nombre de sujets	Verbes d'action conjugués utilisés	Nombre de sujets	Verbes d'action utilisés dans les consignes		
							Compétence à la compréhension à la lecture	Compétence à la production écrite	Compétence à la production orale
1 ^{ère} Langues	1	1 à 4	5			5	Parler, raconter, présenter, proposer	raconter	Faire, parler, raconter
	2	1 à 3	5			5	Réécrire, décrire	Présenter, décrire, dire	Comparer, décrire
	3	1 à 3	5			5	Donner, Expliquer, informer, présenter	Expliquer, donner	Donner, dire, expliquer
2 ^{ème} Langues	1	1 à 3	5			5	Expliquer, présenter	Présenter, expliquer, dire	Expliquer, distinguer
	2	1 à 3	5			5	Reformuler, dire, parler, donner et expliquer	Réécris, proposer, fixer, préciser	Dire
	3	1 à 3	5			5	Imagine, expliquer, donner	Imagine et rédige, réponds, montre, démontre, révèle	Expliquer, dire
3 ^{ème} Langues	1		5			5	Expliquer, donner, présenter	Présenter, donner, parler	Dire, présenter, donner
	2		5			5	Donner, décrire, proposer, relater	Dire, présenter, demander, raconter, décrire, donner	donner
	3		5			5	Reformule, relève, imagine, donner	Reformuler, expliquer, proposer	Donner, montrer

Au post-fondamental, seul le niveau des compétences procédurales est évalué pour tester la maîtrise des principes de la pédagogie de l'intégration qui se traduit par la réalisation des tâches dans des situations d'intégration. Les élèves sont soumis à des situations d'intégration qui leur permettent de réinvestir leurs acquis. Les sujets d'évaluation proposés facilitent ainsi le développement des compétences langagières des élèves.

III.2. Les principes directeurs utiles à la rédaction d'un curriculum de FLE/FLS approprié

L'enseignement n'est pas seulement instruction, diffusion de savoirs et de savoir-faire intellectuels ; il est aussi partie intégrante d'un processus de socialisation qui le dépasse et dont l'importance est sans doute plus grande (PROST, A. ; cité par ANGELIQUE ; 2010 : 138).

Si les évolutions du besoin des apprenants, celles de la demande sociale et le développement de la discipline didactique constituent la raison d'être d'une rénovation curriculaire, celle-ci ne doit pour autant être engagée sans être encadrée selon au moins quatre principes directeurs.

III.2.1. L'analyse critique et sereine de « l'environnement d'enseignement/apprentissage »

Il faudrait penser à une action curriculaire dès lors qu'on constate un certain décalage entre le texte d'un curriculum de langue existant et ce qui se passe réellement en classe, dans la société, chez les étudiants comme chez les enseignants. De ce fait, on doit commencer par une analyse critique et sereine de « l'environnement d'enseignement/apprentissage » (PUREN, 1998 : 36) de la langue en question qui va, selon cet auteur, des cursus (rang de la langue vivante étrangère ; nombre d'années d'apprentissage ; type de filière ; ...) à l'ensemble de la société (milieu social des élèves ; statut social de la langue vivante étrangère ; ...) en passant par l'établissement (organisation ; implantation ; relations entre l'administration et les enseignants ; discipline ; ...).

Par le mot « critique », il faut entendre le fait d'avoir le courage de faire face à des problèmes survenus et des enjeux soulevés dans l'enseignement/ apprentissage institutionnel des langues en général ou d'une langue. Ces problèmes sont relatifs à l'inadéquation entre l'objet langue-culture enseigné et de vrais besoins langagiers, individuels et institutionnels du sujet apprenant ; des enseignements littéraires, grammaticaux ou culturels encombrants et surtout peu adaptés à la réalité socio-psycho-économico-linguistique et culturelle du statut de la langue enseignée/apprise et de l'exigence éducative générale du pays, l'évolution des

représentations des étudiants/enseignants vis-à-vis de la langue-culture à apprendre/enseigner, la position effective et évolutive de la langue cible par rapport à la politique et la planification linguistique en vigueur du pays d'accueil, et par rapport aux autres langues vivantes étrangères, etc.

Par le mot « serein », on entend d'abord savoir résister à la tentation de suivre comme un mouton en matière de réformes éducatives parfois poussées, voire dictées par certains pouvoirs en vue d'un effet immédiat parce qu'il y a une nécessité politique de changement. C'est également savoir refuser de tout soumettre à des exigences purement fonctionnelles et instrumentales. Enfin c'est savoir éviter la traditionnelle logique méthodologique selon laquelle chaque nouvelle méthodologie est une rupture totale avec la précédente tout en prétendant être la meilleure, alors qu'en réalité, la didactique est une discipline qui étonne par sa complexité.

III.2.2. La primauté du sujet apprenant et de l'apprentissage

A partir du moment où l'enseignement/apprentissage des langues vise de prime abord à développer les compétences de nos apprenants à communiquer langagièrement, le curriculum de langue en tant que moyen au service de cette fin doit lui aussi placer le sujet apprenant avant toute autre considération. Ce principe de la primauté du sujet apprenant et de l'apprentissage à respecter dans la construction du curriculum s'avère légitime et bien-fondé quand nous considérons dans leur globalité l'apprentissage comme « tout processus (personnel, conscient ou non) visant l'appropriation de nouvelles connaissances, compétences, comportements » et l'enseignement comme « moyen d'apprentissage (parmi tant d'autres) qui se caractérise par l'intervention d'un professeur, la programmation de la présentation, le recours à des exercices, une évaluation des résultats... » (DEFAYS, 2003 : 15).

Il en ressort clairement que « l'enseignement est subordonné à l'apprentissage » (DEFAYS, 2003 : 15). Et sur le plan éthique, ce même principe deviendrait à la fois un devoir et une obligation dans la mesure où selon GALISSON (2002), l'école, en tant qu'institution éducative, est faite pour l'apprenant et se trouve donc à son service, de telle sorte que l'enseignant, comme agent de l'institution, a également pour « fonction » d'être au service de l'apprenant pour le préparer à sa vie d'homme, pour l'émanciper.

III.2.3. Les étapes d'élaboration d'un curriculum

L'élaboration d'un curriculum doit respecter des étapes clairement définies pour établir un parcours d'enseignement/apprentissage en vue d'atteindre les finalités éducatives. La progression du curriculum intègre différentes phases du processus de progression dans des niveaux d'inclusions réciproques qu'illustre le schéma ci-après tel qu'établi par BORG (2001):

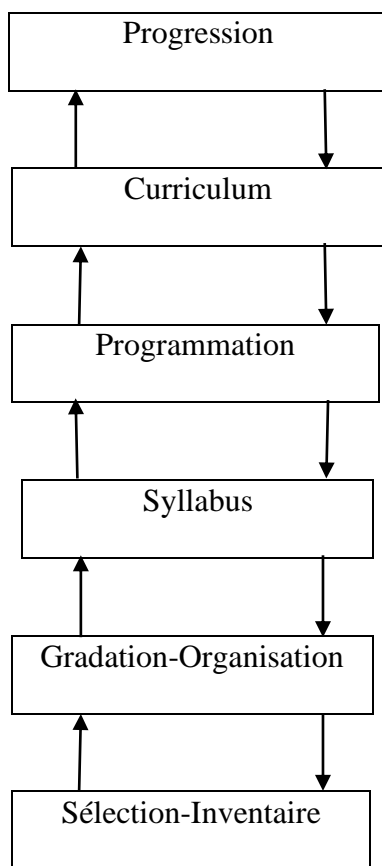


Figure 4 : les étapes de l'élaboration d'un curriculum

Compte tenu du rôle essentiel du curriculum pour offrir un apprentissage de qualité et de mettre en place et de favoriser une éducation qui soit pertinente au regard du développement global, le respect et la considération de ces phases est d'une importance sans nul égal. En effet, le curriculum, a un rôle fondamental d'offrir un apprentissage de qualité à tous les enfants et les jeunes à l'âge de la scolarisation. C'est le curriculum qui détermine dans une large mesure le degré d'inclusion de l'éducation ; il joue donc un rôle essentiel pour que l'offre éducative soit équitable. C'est le curriculum qui définit la structure de l'offre d'un enseignement de qualité, en particulier lorsque les enseignants sont sous-qualifiés et inexpérimentés, que les ressources disponibles dans les salles de classe ne sont pas suffisantes

et que les élèves ne disposent d'aucun cadre préalable leur permettant de situer leur apprentissage.

Et enfin, c'est le curriculum qui définit tant les compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie que les compétences nécessaires au développement global. En d'autres termes, le curriculum constitue le lien entre l'éducation et le développement, et ce sont les compétences liées à l'apprentissage tout au long de la vie et aux besoins en matière de développement qui permettent de relier ces deux éléments.

III.2.4. Pour une évolution progressive à partir de l'acquis

On sait que de par sa nature, le curriculum est surtout un projet complexe et chargé de nombreuses problématiques relatives entre autres à la détermination des objectifs généraux de formation et aux exigences linguistiques et éducatives requises, au programme d'études institutionnel, à l'organisation des contenus d'apprentissage, à l'évaluation des apprenants, à la conception des manuels, jusqu'à la formation des enseignants.

Pour gérer cette complexité curriculaire, il convient d'adopter une stratégie souple qui permet une évolution progressive à partir de l'acquis. Dans cet esprit, il vaut mieux d'un côté respecter les contraintes institutionnelles qui, à vrai dire, ne se révèlent pas toujours et forcément négatives et comme des obstacles difficiles voire impossibles à surmonter, valoriser les acquis existants, renforcer les avancées du système au sens large du terme ; et de l'autre partager les expériences acquises par les collègues, tirer avec eux les leçons du passé et leur démontrer qu'en faisant autrement, on pourrait, dans certains cas, arriver à des résultats meilleurs de telle manière à préparer le consensus nécessaire à la réforme à venir.

III.2.5. L'inscription de la réforme curriculaire dans la mouvance pédagogique internationale

Un curriculum universitaire de langue doit évoluer avec son temps pour répondre aux besoins sociétaux en matière d'éducation aux langues-cultures, mais cela ne veut dire en aucun cas qu'il est condamné à des changements fréquents. Un bon curriculum universitaire de langue est tenu de présenter certaine stabilité et longévité. A cet effet, il doit être fondé non seulement sur des données sociolinguistiques et éducatives de son contexte d'implantation et d'application, mais encore et peut-être surtout dans une mesure stratégique et disciplinaire en étroit rapport avec les avancées des recherches didactiques récentes à l'horizon international.

A cet égard, on pense plus particulièrement à l'approche actionnelle, aux compétences générales individuelles, au plurilinguisme et pluriculturalisme, et à la compétence partielle exposés et défendus par le CECR. Un curriculum de langue relativement stable et de longue vie est souvent à la fois conforme aux exigences de l'institution et aligné sur les normes internationales s'il y en a, ce qui est une tendance générale dans le monde d'aujourd'hui, de plus en plus globalisé. Tel est d'ailleurs le sens de ce que signifie l'inscription de la réforme curriculaire dans la mouvance pédagogique internationale.

III.2.6. La qualité des programmes

L'élaboration d'un programme respecte un certain nombre de critères pour des raisons d'efficacité.

III.2.6.1. Les programmes doivent être pertinents

Un programme est pertinent dans la mesure où il tient compte des finalités et des buts généraux de la formation ainsi que des besoins, actuels et prévisibles, de formation des apprenants et de la situation de travail visée. La pertinence d'un programme de formation ne peut être assurée que par la mise en œuvre d'un processus rigoureux d'élaboration dans lequel sont mis à contribution tant les partenaires du monde du travail que ceux du monde de la formation.

III.2.6.2. Les programmes doivent être cohérents

Le programme de formation doit se composer de parties bien harmonisées, sans contradiction, et qui s'articulent de telle sorte que l'apprenant puisse atteindre les buts fixés.

III.2.6.3. Les programmes doivent être applicables

La mise en application d'un programme est fonction des conditions pédagogiques relatives à la formation des formateurs et leur disponibilité, la réorganisation des horaires et la répartition des tâches ainsi que des moyens financiers et matériels c'est-à-dire les équipements des laboratoires et des ateliers, les postes de travail qui sont nécessaires à son utilisation. Il va de soi qu'au moment d'élaborer un programme, ces facteurs doivent être pris en considération. Ce dernier aspect est particulièrement important. En effet, le programme peut bien être pertinent et cohérent, l'absence des moyens appropriés peut invalider totalement la formation. À défaut de disposer des moyens nécessaires, il faut chercher des solutions alternatives qui permettront d'atteindre les buts du programme en cherchant par exemple des bailleurs.

III.2.7. Pour un apprentissage progressif

L'apprentissage d'une langue est un processus continu que l'on développe et perfectionne tout au long de sa vie et qui s'élabore selon une complexification progressive. Différents modèles de progression peuvent ainsi coexister ou interférer selon les types d'acquisitions et les domaines d'enseignement. L'idée de progression est souvent associée à une successivité reposant sur un découpage de savoirs régis par une gradation de difficultés et de relations d'implications ; certains paraissant des prérequis pour d'autres. En vue de construire les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre ; la progression linéaire dans les apprentissages s'avère plus efficace à privilégier durant le parcours de formation. La progression des contenus serait alors plus efficace si les notions à enseigner sont groupés suivant les relations d'implication.

III.2.7. 1. L'orthographe grammaticale

Toutes les règles fondamentales de ponctuation et d'accord sont à élucider pour des connaissances grammaticales solides. Il est à apprendre à reconnaître la nature des mots pour appliquer correctement les règles des différents accords dans la phrase. Chaque difficulté est à étudier pour elle-même, de façon exhaustive, dans des situations variées et soigneusement choisies. Enfin, au fur et à mesure que les connaissances grammaticales se précisent, des procédés pour éviter les erreurs dues aux homonymes sont à proposer aux élèves.

III.2.7. 2. L'orthographe d'usage

Les mots sont à regrouper par analogie de sons, de terminaisons, ou de difficultés orthographiques. Ce classement permet de constituer des séries, et surtout de mémoriser progressivement les circonstances d'usage des différentes écritures. Cette démarche favorise ainsi l'acquisition de nouveaux savoirs par l'enrichissement de bases solides.

III.2.7. 3. Les notions grammaticales et les remarques syntaxiques

Les notions grammaticales aident à structurer les écrits et à résoudre les problèmes que pose l'emploi de certains mots (les paronymes, les barbarismes, les pléonasmes, les contresens) ou de certaines tournures (les subordonnées, la voix passive et active, les différentes formes, la place des adverbes, la place et l'accord des adjectifs, etc.).

III.2.7. 4. La conjugaison

Les verbes sont les mots essentiels des propositions. Aussi faut-il apprendre à les identifier rapidement, à retrouver leur radical et à les replacer dans des ensembles qui possèdent les mêmes régularités. Les différentes conjugaisons sont à présenter selon le classement en trois groupes qui est simple et facilite la mémorisation des terminaisons. Les conjugaisons particulières, les temps et les modes les plus usuels doivent faire l'objet d'études détaillées. Pour éviter les confusions de formes dues aux terminaisons homophoniques (je cours, il faut que je coure ; je parlerai, je parlerais, etc.), il importe de proposer des procédés simples de différenciation par substitution qui permettra de placer rapidement la terminaison correcte. (BERLION, 2010 : 8 – 9)

III.2.7. 5. La grammaire pour les textes

Elle permet de maîtriser les discours et d'approfondir la compréhension et la pratique de l'argumentation, associées à l'étude des discours narratif, descriptif, explicatif, injonctif et informatif. Elle présente l'essentiel des connaissances grammaticales dans le but de mieux lire, écrire et montre comment la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe permettent de construire des textes cohérents à l'écrit comme à l'oral.

III.2.7. 6. La connaissance de Beaux-arts

La connaissance des civilisations ouvre les horizons de la vision du monde à travers l'apprentissage des figures de style et des notions de littérature (africaine, française et francophone) autour des thèmes et des genres, courants et registres littéraires suivant les époques, les événements historiques et les espaces géographiques parce qu'« *une littérature s'ouvre au monde, le monde s'ouvre à elle. Cette littérature française, dans tous ses états et tous ses Etats, devient par là même un moteur précieux dans l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde [...] en fonction du champ des possibles linguistiques, culturels et affectifs qu'ouvre la littérature en classe de FLE/FLS* » (DEFAYS, 2014 : 16).

Ainsi, enseigner le FLE/FLS, c'est assurément enseigner une langue et d'autres cultures qui s'expriment en français, mais c'est aussi être attentif aux différences qui peuvent exister avec les cultures et les langues sources des apprenants. C'est un va-et-vient constant entre le moi et l'autre (DEFAYS, 2014 : 75).

III. 3. Suggestions

Au Ministères ayant l'éducation dans ses attributions :

- impliquer les parties prenantes au processus d'élaboration du curriculum pour exploiter ensemble le matériel pédagogique afin de réfléchir sur le choix, l'organisation et la progression des contenus-matières d'enseignement du français du niveau fondamental au niveau supérieur en passant par le post-fondamental ;
- mettre en place une commission nationale permanente de l'éducation pour planifier et coordonner le processus d'élaboration d'un cadre curriculaire progressif selon les niveaux de formation.

Aux Bureaux Pédagogiques :

- étudier les modalités pratiques d'incorporation dans les guides des enseignants d'une démarche méthodologique d'exploitation de textes au post-fondamental comme c'est prévu au fondamental ;
- introduire les notions élémentaires de littérature au post-fondamental;
- concevoir des manuels spécifiques aux différentes langues enseignées en général et à la discipline de français langue d'enseignement par excellence ;
- revoir la démarche méthodologique au cycle 4 en ce qui concerne les étapes d'une leçon en restructurant la partie « *Je retiens* » ;
- réorganiser les thèmes développés au cycle 4 du fondamental de manière à les rendre progressif dans l'activité d'apprentissage.

Notons que selon ANGELIQUE (2010 : 84), les scientifiques de l'éducation qui soutiendront l'approche par compétences montreront que celle-ci implique davantage l'élève dans son apprentissage, permettant une meilleure garantie à fois de l'assimilation de ce qu'il apprend et de sa réussite dans la vie. D'où la nécessité de définir les compétences « utiles à la vie », d'insérer dans les programmes scolaires des référentiels de compétences, d'évaluer par compétences les acquis scolaires puis de les valider pour l'insertion dans le monde du travail.

CONCLUSION GENERALE

La préparation d'un cours demande du temps, de la rigueur et une compréhension totale des objectifs scolaires et des capacités de ses élèves. Les cours sont conçus de façon à ce que les élèves écoutent, comprennent et retiennent le plus d'informations possibles.

La nouvelle réforme curriculaire du système éducatif Burundais s'est accompagnée d'un cadre épistémologique qui lui est spécifique dans l'optique d'orienter les partenaires éducatifs sur les nouvelles approches pédagogiques en l'occurrence la pédagogie active et participative en usage au cycle 4 du fondamental et la pédagogie de l'intégration en vigueur au post-fondamental. La mise en œuvre de ces pédagogies converge sur l'approche par compétences qui permet de donner du sens aux apprentissages, de rendre les apprentissages plus efficaces et de fonder les apprentissages ultérieurs.

En conséquence, de nouveaux manuels scolaires de français ont été conçus pour répondre à cette fin. Dans chaque manuel, des activités d'enseignement/d'apprentissage suivant de nouvelles démarches méthodologiques sur la compréhension des textes supports, la grammaire et le vocabulaire sont prévues au cours de chaque parcours pour que les élèves développent les compétences communicatives.

Néanmoins, en analysant la manière dont les contenus-matières sont organisés et progressent, il ressort que le triage dans le matériau pédagogique (phonétique, morphosyntaxique, vocabulaire, actes de paroles, étude de textes, civilisations) n'a pas touché tous les aspects et même que les contenus-matières inventoriés obéissent moins à la progression linéaire qu'en spirale². Dans cette dernière, les élèves ont beaucoup de difficultés à transférer les acquis et ne capitalisent pas les acquis successifs.

Quant aux contenus répartis en leçons de compréhension de texte, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, de production orale et écrite, certaines leçons ne figurent pas au programme alors qu'ils sont d'une importance capitale dans le développement et la maîtrise des compétences langagières. C'est entre autres les leçons de transcription phonétique, de dicté (présent uniquement en 7^{ème}), de dramatisation, de récitation, etc. au cycle 4.

² Une progression en spirale permet à l'élève de revenir plusieurs fois sur la même notion au cours de la formation, lui laissant ainsi le temps de la maturation, de l'assimilation et de l'appropriation.

Pour le post-fondamental, au lieu de renforcer les notions sur la grammaire de texte et discursive ainsi que sur la littérature qui permettent aux élèves de développer leur esprit créatif, les contenus reviennent sur des notions de grammaire de phrase jugés même simples qui devraient normalement figurer au programme du cycle 4 pour être maîtrisés à ce niveau. C'est cette organisation des contenus qui fait que la progression n'est pas linéaire. Cette progression handicape le développement des compétences linguistiques parce que les élèves éprouvent des difficultés dans la construction des représentations logiques des rapports d'analogie entre les contenus.

C'est ainsi que pour informer et éclairer les acteurs éducatifs en général et les concepteurs des programmes en particulier, des orientations sur les principes directeurs d'élaboration d'un curriculum ont été présentés après le développement des avis et considérations autour des thèmes à développer, les activités d'apprentissages, les supports iconographiques, l'activité des enseignants et des élèves ainsi que les sujets d'évaluation des acquis des apprentissages.

Notre objectif qui était d'une part, d'examiner la qualité des ressources, d'étudier la répartition des contenus-matières et d'analyser leur progression dans les manuels de didactisation du et en français au cycle 4 du fondamental et au post fondamental, et d'autre part, de contribuer scientifiquement à l'évaluation du curriculum en vigueur afin de donner des orientations sur les principes directeurs d'élaboration curriculaire a été atteint après analyse des contenus des manuels de français. Dans le même ordre d'idée, notre hypothèse de recherche de nous assurer si « l'organisation et la progression des contenus-matières didactisables garantissent la qualité et l'efficacité du curriculum en vigueur » a été vérifiée et confirmée.

Ayant analysé les manuels scolaires de français au cycle 4 du fondamental et au post-fondamental, l'honnêteté et l'humilité nous obligent de reconnaître la bravoure qui a caractérisé les concepteurs des nouveaux programmes qui, grâce à l'appui des partenaires techniques et financiers, les ont tirés du néant parce que ce sont des programmes inspirés des nouvelles approches pédagogiques qui nécessitaient aussi de nouvelles démarches méthodologiques. Les outils pédagogiques produits sont globalement appréciables positivement. Néanmoins, comme tout programme de formation doit faire objet d'évaluation après expérimentation, il s'avère nécessaire que les acteurs éducatifs se penchent à cette activité pour étudier les modalités pratiques de procéder à l'amélioration des programmes de formation, les démarches méthodologiques ainsi qu'à la révision de l'organisation et la

progression des contenus en vigueur pour que les élèves puissent développer effectivement les connaissances, les compétences et les valeurs.

Certes, nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé toutes les pistes de recherche autour des contenus des manuels scolaires de français. Nous invitons les chercheurs ultérieurs à nous emboîter le pas et considérer d'autres aspects. Ainsi par exemple, pour d'amples informations, une recherche aussi intéressante serait d'étudier l'efficacité des manuels scolaires de français dans la maîtrise et le développement des compétences communicatives. Elle pourrait éclairer les responsables éducatifs sur la nécessité de procéder à l'évaluation du nouveau programme de formation en vue de pouvoir penser à son amélioration pour que les finalités de l'éducation soient atteintes.

Bref, pour parvenir à façonner un lauréat du fondamental et/ou du post-fondamental nanti de savoirs et de savoir-faire lui permettant développer ses capacités et son autonomie pour être un acteur réellement compétitif dans son pays, dans la région et au monde ; la présentation, l'organisation et la progression des contenus des manuels scolaires de français doivent remplir les qualités de la rigueur, de l'exhaustivité et de la clarté qui sont des gages de progrès.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux

ANGELIQUE, R. de (2010) : *A l'école des compétences ; de l'éducation à la fabrique de l'élève performant* ; Editions La Découverte, Paris.

ACHOUR, Ch., REZZOUG, S. (1990) : *Convergences critiques, Introduction à la lecture du littéraire*. Alger, Office des publications universitaires, p.87.

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français – Anglais – Kiswahili (1, 2 et 3), 7^{ème}, Livre de l'élève, APP (arab printing press), Beyrouth, Liban, édition 2017

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français – Anglais – Kiswahili (1, 2 et 3), 7^{ème}, Guide de l'enseignant, APP (arab printing press), Beyrouth, Liban, édition 2017

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français – Anglais – Kiswahili (1, 2 et 3), 8^{ème}, Livre de l'élève, Burda Druck India, Belin : International, édition 2017

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français - Anglais - Kiswahili (1, 2 et 3), 8^{ème}, Guide de l'enseignant, Burda Druck India, Belin : International, édition 2017

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français - Anglais - Kiswahili (1, 2 et 3), 9^{ème}, Livre de l'élève, Belin : International, Italie, édition 2015

BEPEB, *Domaine es Langues* : Kirundi - Français – Anglais – Kiswahili (1, 2 et 3), 9^{ème}, Guide de l'enseignant, Belin : International, Italie, édition 2017

BEPEB (2016) : *Valeur ajoutée des compétences acquises par un élève lauréat de la 9^{ème} année fondamentale par rapport à celles du lauréat de 6^{ème} année de l'ancien système*, Bujumbura.

BEPEPF, Section Langues : *cahier des supports élèves*, première année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2017

BEPEPF, Section Langues : *cahier des situations d'intégration*, première année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2017

BEPEPF, Section Langues : *cahier des supports élèves*, deuxième année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2017

BEPEPF, Section Langues : *cahier des situations d'intégration*, deuxième année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2017

BEPEPF, Section Langues : *cahier des supports élèves*, troisième année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2018

BEPEPF, Section Langues : *cahier des situations d'intégration*, troisième année post-fondamentale, ACROSS BURUNDI, Bujumbura, Burundi, édition 2018

BERLOTELLI, M. C. & DAHLET, P. (1986). « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E ». *Le français dans le monde*, 186, 55-63.

BIE (2016) : QU'EST-CE QUI FAIT UN CURRICULUM DE QUALITÉ ?

BIGIRIMANA, C. (2018) : *Enseignements des Langues : représentations et construction identitaire*, in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°7 ; p. 15-28.

BIPOUPOUT, J-C et al (2008), avec la participation de Christian Lannoye : *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration* ; EDICEF, édition N° 1.

BLED, E. et BLED, O. (2010) : *Orthographe, grammaire, conjugaison* ; Hachette, Paris.

BLONDEAU, N. ; ALUOACHE, F. et NE, M.- F. (2013) : *Littérature progressive du Français*, Clé International, Paris,

BORG, S. (2001) : *La notion de progression* ; Editions Didier, Paris.

CAPELLE, J. (1990) : *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances*, Éditions Karthala et ACCT, Paris.

CHAPELLE, G. & MEURET, D. (2006) : *Améliorer l'école*, Presses universitaires de France, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

COSTE, D. (1982) : « Apprendre la langue par la littérature » ? In PAYTARD J. et alli, p.59-73

COSTE, D. & GALISSON, R. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues* ; Hachette, Paris.

CUQ, JP. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ; CLE Internationale, Paris.

CUQ, JP. et GRUCA I. (2006) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

DEFAYS, J-M et al (2014) : *La littérature en FLE ; état des lieux et nouvelles perspectives*, Hachette, Paris.

DE KETELE, J.-M (2004) : *L'école et l'évaluation ; des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2^{ème} édition

DOTTRENS, R. (1963) : *L'enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

GALISSON, R. (1983) : *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie*, Clé International, Paris.

GALISSON R. et COSTE D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

HUYNH, J.-A. (2008) : « *L'image dans des manuels de collège et de lycée : 1990-2006* ». *Images et textes en lecture. Le français aujourd'hui*, 161, 21-32.

IFADEM, livre 1 de l'enseignant(e) : *Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques*, New Design House, Bujumbura, édition 2011-2012

LANDSHERRE, G. de : *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F.

JOËLLE P. et al (1999) : *Grammaire pour les textes*, 3^{ème}, BORDAS, Paris.

MARTIN, C. (2008). « *Le jeu du texte et de l'image au XVIII^e siècle, de l'intérêt d'une prise en compte de l'illustration dans l'étude du roman au siècle des lumières* ». *Images et textes en lecture. Le français aujourd'hui*, 161, 35-41.

MEIRIEU, P. (1991) : *L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, collection pédagogies, Paris.

MILGRO, E. ; RAUCENT, B. ; BOURRET B. ; et al. (2011) : *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP –Apprentissages par Problèmes et par Projets*. INSA, Toulouse.

MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994) : *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, p.27-28.

MULLER, C. (2012). « *La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue* ». *Images et enseignement / apprentissage des langues : le cas du secteur LANSAD*, XXXI, 1, 10-27.

NDIKUMAGENGE R. (2015) : *Pour un renouvellement de l'apprentissage en classe du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat, Bruxelles, ULB.

NDUWINGOMA P. (2018) : *Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi* in *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, N°10, p. 43 – 63

NSENGIYUMVA, R. et MANIRAMBONA, F. (2018) : *La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi*, in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 7, p. 103-115

OUHIBI-GHASSOUL, N. (2003) : « *Le savoir-savant. Introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère* ». In *Interculturalité et Didactique*, n°07, p. 1009-115.

PERRENOUD, Ph. (2002) : *Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses* In *Educateur. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande »*, n° 1, pp. 48-52

PAYTARD, J. (1989) : *Littérature et communication en classe de langue*, Hatier-Didier, « LAL », Paris.

PUREN, C. (1998) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ; Editions Nathan/Clé International, Paris.

RAPPORT FINAL DU STAGE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS organisé par l'Université du Burundi avec la collaboration du B.E.P.E.S et du Département de Linguistique de l'UNIVERSITE DE L'ETAT A MONS ; Bujumbura, juillet-août 1986.

ROEGIERS, X. et DE KETELE, J.-M. (2004) : *Une pédagogie de l'intégration ; compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, Editions de Beock, Université, 2^{ème} édition.

ROEGIERS, X. et BENBOUZID B. (2006) : « *L'approche par les compétences dans l'école algérien* ».

SAMIRA A.-I. (2015) : *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère in Synergies Chili n°11-2015* p.95-103,

TARDY, J. (1975) : « *La fonction sémantique des images* » ; *Études de linguistique appliquée*, 17, 19-43.

Textes officiels

Loi N°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

Décret N°100/20 du 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique.

Document de vision et d'orientation du curriculum de l'enseignement post-fondamental.

Sitographies

Cellules PODCAST et PRAC-TICE : *Les objectifs d'apprentissage : 2017* (en ligne) : <https://dsea.ulb.ac.be/images/docs/fiches/Objectifs%20pdagogiques.pdf>: consulté le 7/5/2019.

Ceres Leite Prado, Militza Bakich Putziger et Ana Maria Lucena Vianna Santos : *Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la « bivalence »* Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2001/1 (n° 121), pages 89 à 101 (en ligne) : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-89.htm#>: consulté le 6/5/2019.

Colette Ruest : *Compétences langagières 2013* (en ligne): <http://lareussite.info/wp-content/uploads/2012/09/DefConceptNotionCompLg.pdf>: consulté le 22/5/2019.

Jacques Ginestié et André Tricot ; *Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique*, (en ligne) : <https://journals.openedition.org/rdst/755>; consulté le 10/3/2020.

Jean-Émile Gombert : *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue* ; 1996, (en ligne) : <https://journals.openedition.org/aile/1224>: consulté le 25/5/2019.

La pédagogie active, 2012 (en ligne) : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-04/pedagogie_active.pdf: consulté le 28/5/2019

Le blog FEUMO : *Les approches pédagogiques*, (en ligne) : <http://ilairefeumo.over-blog.com/pages/Les-approches-pedagogiques-3357489.html>: consulté le 20/5/2019.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan : *Approches Pédagogiques; Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* ; 1993 (en ligne) : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/pdf/approches_ped.pdf: consulté le 21/5/2019.

Nathalie Van Der Sanden : *Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950) : statuts, fonctions et enjeux didactiques* (en ligne) : <https://journals.openedition.org/dhfles/3394>: consulté le 12/7/2019.

Oscar Valenzuela : *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* ; (en lignes) : https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf: consulté le 25/7/2020.

Ousseynou Thiam et Fatima Chnane-Davin : *L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ?* (en ligne) : <https://journals.openedition.org/cres/3037>: consulté le 26 mars 2019.

Osman COŞKUN : *La compétence écrite dans le nouveau curriculum du français langue étrangère pour l'enseignement primaire en turquie et le cecr* ; (en ligne) : http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf ; consulté le 29/5/2019.

Stéphanie Dos Santos, Robert Rakocevic : *Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*, (en ligne) : <http://www.oecd.org/education/school/RapportNationalEvaluationFrance.pdf>; consulté le 10/7/2019.

ANNEXES

Image d'illustration

Thème 8
Cultures et sociétés

Texte 1

71 La fête des récoltes chez les Bandias



Chaque année, au mois d'août, des réjouissances grandioses avaient lieu à Manguigna, un village de l'Est de la République Centrafricaine, pour marquer la fin des travaux champêtres et la rentrée des récoltes. Les préparatifs commençaient plusieurs jours à l'avance, car les Bandias attachaient une grande importance à cette fête. Les femmes préparaient de grandes quantités de bière tandis que les hommes consacraient toute leur ardeur et tout leur temps à la chasse, en vue de sensationnelles séances gastronomiques.

La veille du grand jour, tous les Bandias allaient en procession offrir aux dieux les fruits de leurs récoltes. Les patriarches ouvraient la marche, agitant à bout de bras une queue d'éléphant au son d'une clochette. Ils récitaient des paroles magiques dans une langue curieuse, connue d'eux seuls. Par moment, un roulement de tambour couvrait le bruit de la foule. Après les patriarches, c'était le tour de quatre jeunes filles d'une rare beauté que le maître des cérémonies avait envoyé chercher pour la danse. Le corps tout enduit de beure de karité, elles portaient autour des reins une bande d'étoffe de raphia teint en rouge, qui mettait leur beauté en relief. Leurs cheveux tressés en queue de rat s'ornaient de perles et de coquillages minuscules ; une plume rouge, une plume de perroquet surmontant le tout. Les filles étaient chargées de panier d'osier contenant des épis de maïs, des ignames, des pois de terre et des légumes. C'étaient les offrandes destinées aux dieux.

Programme de français en 7^{ème} année

Français

THÈME 1 : ÉCOLE ET FAMILLE

TEXTE 1 : Jour de rentrée	38
Leçon 1. Compréhension de texte : Questions sur le texte	38
Leçon 2. Grammaire - Conjugaison : Les temps simples et les temps composés de l'indicatif.....	39
Leçon 3. Grammaire - Orthographe : Les phrases et ses constituants.....	40
Leçon 4. Vocabulaire : La propreté ménagère	41
TEXTE 2 : Chez Mutima	43
Leçon 5. Compréhension de texte : Questions sur le texte.....	43
Leçon 6. Grammaire - Conjugaison : Les valeurs du présent et de l'imparfait.....	44
Leçon 7. Grammaire - Orthographe : Le genre et le nombre des noms.....	45
Leçon 8. Vocabulaire : Les mots autour de l'école	47
Leçon 9. Expression orale : Décrire son école	49
Leçon 10. Expression écrite : Décrire sa nouvelle école	49

THÈME 2 : SANTÉ ET HYGIÈNE

TEXTE 1 : Planifions les naissances	52
Leçon 11. Compréhension de texte : Questions sur le texte ..	52
Leçon 12. Grammaire : L'expression de la négation	53
Leçon 13. Grammaire : L'emploi des pronoms personnels ..	55
Leçon 14. Vocabulaire : Les médecins et les maladies qu'ils soignent.....	57
TEXTE 2 : Un accident de roulage	59
Leçon 15. Compréhension de texte : Questions sur le texte ..	59
Leçon 16. Grammaire - Conjugaison : L'expression de la cause et de la conséquence.....	60

Leçon 17. Grammaire - Orthographe : L'accord des pronoms relatifs composés.....	61
Leçon 18. Vocabulaire : Autour du mot « secourisme »	63
Leçon 19. Expression orale : Décrire l'état de santé d'un malade.....	64
Leçon 20. Expression écrite : Décrire un accident.....	64

THÈME 3 : L'ENVIRONNEMENT

TEXTE 1 : Le reboisement	66
Leçon 21. Compréhension de texte : Questions sur le texte.....	66
Leçon 22. Grammaire - Conjugaison : L'emploi de l'infinitif.....	67
Leçon 23. Grammaire - Orthographe : L'accord du participe passé avec « avoir » ou « être ».....	68
Leçon 24. Vocabulaire : Autour du mot « arbre »	70
TEXTE 2 : La protection de l'environnement	72
Leçon 25. Compréhension de texte : Questions sur le texte ..	72
Leçon 26. Grammaire - Conjugaison : L'emploi des verbes pronominaux.....	73
Leçon 27. Grammaire - Orthographe : Les pronoms relatifs composés.....	75
Leçon 28. Vocabulaire : Autour du mot « environnement ».....	76
Leçon 29. Expression orale : Les destructeurs de l'environnement.....	77
Leçon 30. Expression écrite : L'impact des animaux sur l'environnement.....	78

THÈME 4 : MÉTIERS ET PROFESSIONS

TEXTE 1 : Remise à neuf de la maison de Musaga	80
Leçon 31. Compréhension de texte : Questions sur le texte.....	80
Leçon 32. Grammaire - Conjugaison : L'emploi du plus-que-parfait.....	81
Leçon 33. Grammaire - Orthographe : La consonne double après une voyelle initiale.....	82
Leçon 34. Vocabulaire : Autour du mot « métier »	84
TEXTE 2 : Les artisans	86

Leçon 35. Compréhension de texte : Questions sur le texte.....	86
Leçon 36. Grammaire - Conjugaison : Le style direct et le discours indirect.....	87
Leçon 37. Grammaire - Orthographe : Les homophones [se].....	89
Leçon 38. Vocabulaire : Les produits de l'artisanat	90
Leçon 39. Expression orale : Décrire la construction d'une maison.....	91
Leçon 40. Expression écrite : La fabrication d'un tabouret.....	91
Lexique	92

THÈME 5 : VILLE ET CAMPAGNE

TEXTE 1 : Retour au village	31
Leçon 41. Compréhension de texte : Questions sur le texte	32
Leçon 42. Grammaire - Conjugaison : L'emploi des semi-auxiliaires	33
Leçon 43. Grammaire - Orthographe : La juxtaposition, la coordination, la subordination	34
Leçon 44. Vocabulaire : Autour du mot « ville »	36
TEXTE 2 : La vie à la campagne	37
Leçon 45. Compréhension de texte : Questions sur le texte	37
Leçon 46. Grammaire - Conjugaison : Les tournures impersonnelles	38
Leçon 47. Grammaire - Orthographe : L'emploi de « leur » et « leurs »	39
Leçon 48. Vocabulaire : Autour du mot « campagne »	41
Leçon 49. Expression orale : Avantages et inconvénients de la vie à la campagne	42
Leçon 50. Expression écrite : Avantages et inconvénients de la vie en ville	42

THÈME 6 : COMMERCE ET AFFAIRES

TEXTE 1 : La boutique du quartier	44
Leçon 51. Compréhension de texte : Questions sur le texte	44
Leçon 52. Grammaire - Conjugaison : Le présent et l'imparfait des verbes en -eler et -eter	45
Leçon 53. Grammaire - Orthographe : Les graphies de [ã]	46
Leçon 54. Vocabulaire : Autour du mot « banque »	48
TEXTE 2 : L'épargne et le crédit	49
Leçon 55. Compréhension de texte : Questions sur le texte	49
Leçon 56. Grammaire - Conjugaison : Les verbes en -yer au présent de l'indicatif	50

Leçon 57. Grammaire - Orthographe : L'emploi des adjectifs qualificatifs « nu » et « demi »	51
Leçon 58. Vocabulaire : Autour du mot « argent »	52
Leçon 59. Expression orale : La conservation de l'argent	53
Leçon 60. Expression écrite : Les bienfaits de l'épargne	54

THÈME 7 : TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

TEXTE 1 : Le téléphone portable	56
Leçon 61. Compréhension de texte : Questions sur le texte	56
Leçon 62. Grammaire - Conjugaison : L'emploi du conditionnel	57
Leçon 63. Grammaire - Orthographe : L'emploi de « même »	59
Leçon 64. Vocabulaire : Autour du mot « téléphone »	61
TEXTE 2 : La messagerie électronique	63
Leçon 65. Compréhension de texte : Questions sur le texte	63
Leçon 66. Grammaire - Conjugaison : L'expression de l'opposition	64
Leçon 67. Grammaire - Orthographe : Les graphies de [õ]	65
Leçon 68. Vocabulaire : Autour du mot « communication »	66
Leçon 69. Expression orale : Utilisation du téléphone portable	67
Leçon 70. Expression écrite : Les avantages de l'ordinateur	67
Lexique	68

THÈME 8 : CULTURES ET SOCIÉTÉS

TEXTE 1 : Ntashima le corrompu	32
Leçon 71. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	32
Leçon 72. Grammaire - Conjugaison :	
L'expression de la condition	33
Leçon 73. Grammaire - Orthographe : c ou ç	35
Leçon 74. Vocabulaire : Autour du mot « corruption »	36
TEXTE 2 : Les aventures de Nzitonda	38
Leçon 75. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	38
Leçon 76. Grammaire - Conjugaison :	
Les verbes de type « couvrir », « souffrir » au présent de l'indicatif	39
Leçon 77. Grammaire :	
La place des pronoms personnels compléments	40
Leçon 78. Vocabulaire : Autour du mot « tradition »	41
Leçon 79. Expression orale : Décrire un acte de corruption ..	42
Leçon 80. Expression écrite : Décrire une fête familiale	43
THÈME 9 : NOS DROITS ET NOS DEVOIRS	
TEXTE 1 : Comprendre le droit aux libertés des enfants	46
Leçon 81. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	46
Leçon 82. Grammaire :	
Les adjectifs et les pronoms possessifs	47
Leçon 83. Grammaire - Orthographe :	
Accord du participe passé des verbes pronominaux	50
Leçon 84. Vocabulaire :	
Autour du mot « réconciliation »	52
TEXTE 2 : L'entraide	54
Leçon 85. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	54

Leçon 86. Grammaire - Conjugaison :	
L'emploi du subjonctif	55
Leçon 87. Grammaire - Orthographe :	
Accord sujet-verbe	57
Leçon 88. Vocabulaire : Autour du mot « devoir »	58
Leçon 89. Expression orale :	
Les droits de l'enfant	59
Leçon 90. Expression écrite :	
Comment cultiver l'esprit d'entraide ?	60

THÈME 10 : SPORTS ET LOISIRS

TEXTE 1 : La femme aux Olympiades	62
Leçon 91. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	62
Leçon 92. Grammaire - Conjugaison :	
La voix active et la voix passive	63
Leçon 93. Grammaire - Orthographe :	
Le participe passé en -é et l'infinitif en -er	65
Leçon 94. Vocabulaire : Autour du mot « sport »	66
TEXTE 2 : La fête scolaire à l'école primaire de Kabondo	68
Leçon 95. Compréhension de texte :	
Questions sur le texte	68
Leçon 96. Grammaire - Conjugaison :	
L'expression du but	69
Leçon 97. Grammaire - Orthographe :	
Le participe passé employé comme adjectif	70
Leçon 98. Vocabulaire : Autour du mot « fête »	72
Leçon 99. Expression orale : Le sport préféré	73
Leçon 100. Expression écrite :	
Les sports pratiqués à l'école	73
Lexique	74

Programme de français en 8^{ème} année

FRANCAIS		
Thème 1: ECOLE ET FAMILLE		70
Leçon 1	Lecture-Compréhension	70
Leçon 2	Grammaire-conjugaison : les types de phrases	72
Leçon 3	Grammaire-orthographe : les mots de liaison exprimant la succession des actions dans le temps	74
Leçon 4	Lecture-compréhension	76
Leçon 5	Grammaire-conjugaison : l'expression de temps	79
Leçon 6	Grammaire-orthographe : les adverbes en -ment	80
Leçon 7	Vocabulaire : autour du mot « cuisine »	81
Leçon 8	Expression orale : l'emploi du temps de sa journée	82
Leçon 9	Expression écrite	83
Leçon 10	Exercices-bilan/évaluation	85
Thème 2: SANTE ET HYGIENE		87
Leçon 1	Lecture-compréhension	87
Leçon 2	Grammaire-conjugaison : les fonctions du groupe nominal (sujet et complément d'objet du verbe)	90
Leçon 3	Grammaire-orthographe : les déterminants démonstratifs	91
Leçon 4	Lecture-compréhension	93
Leçon 5	Grammaire-conjugaison : l'expression de but	95
Leçon 6	Grammaire-orthographe : les graphies de [sjɔ̃]	97
Leçon 7	Vocabulaire : autour du mot « contraception »	98
Leçon 8	Expression orale : actes de secourisme	99
Leçon 9	Expression écrite : les difficultés vécues par une famille nombreuse	101
Thème 3: ENVIRONNEMENT		104
Leçon 1	Lecture-compréhension	104
Leçon 2	Grammaire-conjugaison : la phrase simple et la phrase complexe	107
Leçon 3	Grammaire-orthographe : la ponctuation	108
Leçon 4	Lecture-compréhension	110
Leçon 5	Grammaire-conjugaison : expression de lieu	112
Leçon 6	Grammaire-orthographe : accord des adjectifs qualificatifs	114
Leçon 7	Vocabulaire : autour des animaux sauvages	115
Leçon 8	Expression orale : décrire une réserve naturelle	116
Leçon 9	Expression écrite : la description de la nature du Burundi	117
Leçon 10	Exercices-bilan/évaluation	118

FRANÇAIS

Thème 4 : Métiers et professions

1. TEXTE 1 : À la ferme de Monsieur Terimbere	32
2. Grammaire-conjugaison : L'emploi de la subordonnée complétive avec « que » ...	34
3. Grammaire-orthographe : Le pluriel des noms	35
4. TEXTE 2 : L'installation électrique chez Mutima	37
5. Grammaire-conjugaison : L'expression de la cause et de la conséquence	38
6. Grammaire-orthographe : Le pluriel des mots en -al	40
7. Vocabulaire : Autour du mot « vache »	42
8. Expression orale : Pourquoi pratiquer l'élevage moderne ?	43
9. Expression écrite : Le choix d'un métier	44
10. Exercices-bilan/évaluation	44

Thème 5 : Ville et campagne

1. TEXTE 1 : En ville	48
2. Grammaire : L'emploi des prépositions de lieu	49
3. Grammaire-orthographe : L'accord des adjectifs de couleur	51
4. TEXTE 2 : Notre mère, La Terre	53
5. Grammaire-conjugaison : L'emploi du mode impératif	54
6. Grammaire-orthographe : L'accord de « tout »	56
7. Vocabulaire : Autour du monde agricole	57
8. Expression orale : Informer	59
9. Expression écrite : Comment se rendre à... ?	59
10. Exercices-bilan/évaluation	59

Thème 6 : Commerce et affaires

1. TEXTE 1 : Importation et exportation des marchandises	62
2. Grammaire-conjugaison : L'emploi de la proposition relative	63
3. Grammaire-orthographe : Les adjectifs numéraux cardinaux	65
4. TEXTE 2 : Mutima à la SOCABU	67
5. Grammaire-conjugaison : L'expression de la condition et de l'hypothèse	68
6. Grammaire-orthographe : L'accord des adjectifs numéraux ordinaux	70
7. Vocabulaire : Autour du mot « commerce »	72
8. Expression orale : Une scène de marchandage	74
9. Expression écrite : Un texte publicitaire	74
10. Exercices-bilan/évaluation	75

1. TEXTE 1 : L'ordinateur	78
2. Grammaire-conjugaison : Discours direct et discours indirect (1)	80
3. Grammaire-orthographe : L'emploi de quel(s) - quelle(s) - qu'elle(s)	81
4. TEXTE 2 : La recherche de l'information sur Internet	83
5. Grammaire-conjugaison : Discours direct et discours indirect (2)	84
6. Grammaire-orthographe : Les graphies de [o] et de [ɔ]	87
7. Vocabulaire : Autour du mot « ordinateur »	89
8. Expression orale : Le rôle des parties d'un ordinateur	91
9. Expression écrite : Comment utiliser un ordinateur ?	91
10. Exercices-bilan/évaluation	92

FRANÇAIS

Thème 8 : Cultures et sociétés

TEXTE 1 : Le coq et le crocodile	30
1. Grammaire-conjugaison : L'emploi du passé simple	32
2. Grammaire-orthographe : L'accord du participe passé avec l'auxiliaire « être »	34
TEXTE 2 : Les causes de la délinquance juvénile	36
3. Grammaire-conjugaison : L'emploi des propositions subordonnées relatives avec des pronoms relatifs composés	37
4. Grammaire-orthographe : L'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	39
5. Vocabulaire : Autour du mot « société »	41
6. Expression orale : La légende de Wendé	43
7. Expression écrite : Le coq et l'éléphant	44
8. Exercices-bilan/Évaluation	45

Thème 9 : Nos droits et nos devoirs

TEXTE 1 : Comprendre le droit aux libertés des enfants	48
1. Grammaire : Les adjectifs et les pronoms possessifs	49
2. Grammaire-orthographe : L'accord du participe passé des verbes pronominaux	54
TEXTE 2 : L'entraide mutuelle	57
3. Grammaire-conjugaison : L'emploi du subjonctif	59
4. Grammaire-orthographe : L'accord sujet-verbe	61
5. Vocabulaire : Autour du mot « devoir »	63
6. Expression orale : Les droits de l'enfant	65
7. Expression écrite : Comment cultiver l'esprit d'entraide ?	65
8. Exercices-bilan/Évaluation	66

Thème 10 : Sports et loisirs

TEXTE 1 : Kagabo est champion de 400 m	70
1. Grammaire-conjugaison : L'emploi des comparatifs	71
2. Grammaire-orthographe : L'accord du participe passé suivi d'un infinitif	74
TEXTE 2 : Visite aux eaux thermales de La Ruhwa	77
3. Grammaire-conjugaison : L'emploi des superlatifs	79
4. Grammaire-orthographe : L'accord du participe passé (révision)	80
5. Vocabulaire : Autour du mot « athlétisme »	81
6. Expression orale : Un match de football	84
7. Expression écrite : La découverte d'un lieu touristique	85
8. Exercices-bilan/Évaluation	86

Programme de français en 9^{ème} année

FRANÇAIS

Thème 1 : École et famille

1. TEXTE 1 : Notre école	36
2. Grammaire-conjugaison : Les modes et les temps	37
3. Grammaire-orthographe : L'accord sujet-verbe avec les noms collectifs (1)	39
4. TEXTE 2 : La gestion en famille	41
5. Grammaire-conjugaison : L'expression de la manière	42
6. Grammaire-orthographe : Les graphies du son [k]	44
7. Vocabulaire : Autour du mot « paix »	45
8. Expression orale : Proposer des solutions à un conflit foncier	47
9. Expression écrite : Proposer des solutions à un problème rencontré en famille	47
10. Exercices-bilan/Évaluation	48

Thème 2 : Santé et hygiène

11. TEXTE 1 : Les grossesses précoces	52
12. Grammaire-conjugaison : Formation et utilisation du conditionnel présent	53
13. Grammaire-orthographe : L'expression de la cause et de la conséquence	57
14. TEXTE 2 : Une alimentation équilibrée	59
15. Grammaire-conjugaison : L'accord sujet-verbe (2)	60
16. Grammaire-orthographe : Les graphies de [f]	62
17. Vocabulaire : Autour du mot « alimentation »	63
18. Expression orale : Donner des conseils à quelqu'un au sujet de son alimentation	65
19. Expression écrite : Créer une affiche pour prévenir les grossesses précoces	66
20. Exercices-bilan/Évaluation	67

Thème 3 : Environnement

21. TEXTE 1 : La pollution de l'eau	70
22. Grammaire-conjugaison : La transformation passive	71
23. Grammaire-orthographe : Les accords dans le groupe nominal	74
24. TEXTE 2 : Le loup	76
25. Grammaire-conjugaison : L'expression de la négation	77
26. Grammaire-orthographe : Les homophones de « soi »	79
27. Vocabulaire : Autour du mot « eau »	80
28. Expression orale : Les conséquences de l'inondation	82
29. Expression écrite : Le cycle de l'eau	83
30. Exercices-bilan/Évaluation	84

Thème 4 : Métiers et professions

31. TEXTE 1 : La plomberie	30
32. Grammaire-conjugaison : La concordance des temps	31
33. Grammaire-orthographe : Le participe présent et l'adjectif verbal	33
34. TEXTE 2 : La mission d'enseigner	35
35. Grammaire-conjugaison : La construction impersonnelle	36
36. Grammaire-orthographe : Les homophones <i>quand, quant, qu'en</i>	39
37. Vocabulaire : Autour du mot « plomberie »	40
38. Expression orale : Les avantages du métier de plombier	42
39. Expression écrite : La profession d'enseignant	43
40. Exercices-bilan/évaluation	43

Thème 5 : Ville et campagne

41. TEXTE 1 : La pression démographique à la ville et à la campagne	46
42. Grammaire-conjugaison : L'expression de l'opposition	47
43. Grammaire-orthographe : La subordonnée complément d'objet direct	49
44. TEXTE 2 : Le regroupement en village	53
45. Grammaire-conjugaison : Emplois et fonctions de l'infinitif	54
46. Grammaire-orthographe : L'emploi de <i>quelque</i> et <i>quel que</i>	57
47. Vocabulaire : Autour de la démographie	58
48. Expression orale : Convaincre de planifier les naissances	60
49. Expression écrite : Convaincre de planifier les naissances	60
50. Exercices-bilan/Évaluation	61

Thème 6 : Commerce et affaires

51. TEXTE 1 : Les opérations bancaires courantes	64
52. Grammaire-conjugaison : Structures transitives et intransitives	65
53. Grammaire-orthographe : Le pluriel des noms composés	68
54. TEXTE 2 : Le marketing	71
55. Grammaire-conjugaison : La subordonnée complément d'objet indirect	72
56. Grammaire-orthographe : L'emploi de <i>plus tôt / plutôt</i> et de <i>d'avantage(s) / davantage</i>	74
57. Vocabulaire : Autour des opérations bancaires	75
58. Expression orale : Défendre un projet	77
59. Expression écrite : Défendre son projet	78
60. Exercices-bilan/Évaluation	78

Thème 7 : Les TICs

61. TEXTE 1 : Internet et les jeunes	82
62. Grammaire-conjugaison : L'emploi de la forme pronominale	84
63. Grammaire-orthographe : Les homophones grammaticaux <i>si / s'y</i> et <i>ni / n'y</i>	86
64. TEXTE 2 : Lettre d'un vieux papa à son fils	89
65. Grammaire-conjugaison : L'emploi des connecteurs logiques	90
66. Grammaire-orthographe : Les graphies de [g]	93
67. Vocabulaire : Autour du mot « correspondance »	94
68. Expression orale : Informer quelqu'un sur le fonctionnement des moyens de communication	97
69. Expression écrite : Écrire une lettre personnelle	97
70. Exercices-bilan/Évaluation	98

FRANÇAIS

Thème 8 : Cultures et sociétés

71. TEXTE 1 : La fête des récoltes chez les Bandias	34
72. Grammaire-conjugaison : L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> suivi de l'infinitif	35
73. Grammaire-orthographe : Les noms en <i>-ail, -eil, -euil, -ueil</i> et en <i>-aille, -eille</i>	37
74. TEXTE 2 : Paye la dot	39
75. Grammaire-conjugaison : Le complément du nom	41
76. Grammaire-orthographe : Les homophones <i>tan / tant / taon / temps / tend / tends / t'en</i>	43
77. Vocabulaire : Autour du mot « culture »	45
78. Expression orale : Pour ou contre l'héritage des filles	46
79. Expression écrite : Pour ou contre la dot	47
80. Exercices-bilan/Évaluation	47

Thème 9 : Droits et devoirs

81. TEXTE 1: La parole est aux femmes	50
82. Grammaire-conjugaison : L'emploi du gérondif	52
83. Grammaire-orthographe : Les homophones <i>mes, mets, m'es / m'est, met, mai, mais</i>	54
84. TEXTE 2 : Le devoir d'être coopératif pour un contribuable ..	57
85. Grammaire-conjugaison : Le verbe ou le nom	58
86. Grammaire-orthographe : L'accord des adjectifs composés	60
87. Vocabulaire : Autour des droits de la femme	62
88. Expression orale : Les avantages de payer les impôts et les taxes	63
89. Expression écrite : Le droit des femmes à l'expression	64
90. Exercices-bilan/Évaluation	65

Thème 10 : Sports et loisirs

91. TEXTE 1 : L'irrésistible ascension de Francine Niyonsaba	69
92. Grammaire-conjugaison : L'emploi des pronoms démonstratifs	71
93. Grammaire-orthographe : Les homophones <i>cour, cours, court</i>	73
94. TEXTE 2 : Les chutes de Karera	77
95. Grammaire-conjugaison : L'emploi du participe passé des verbes <i>coûter, courir, durer, peser, vivre, valoir</i>	78
96. Grammaire-orthographe : L'emploi des homophones <i>quoique / quoi que</i>	80
97. Vocabulaire : Autour du mot « sentiment »	81
98. Expression orale : La joie d'une victoire inattendue	84
99. Expression écrite : Une journée culturelle	84
100. Exercices-bilan/Évaluation	85

Programme de français en 1^{ère} année Post-fondamentale

TABLE DES MATIÈRES

NOTE D'INFORMATION.....	6
INTRODUCTION	7
I. COMPÉTENCES DE L'ANNÉE	8
PALIER 1	9
II. COMPÉTENCES DU PALIER 1	10
III. PLANIFICATION DÉTAILLÉES DE PALIER 1	11
IV. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES DU PALIER 1	34
V. SITUATION D'INTÉGRATION DU PALIER 1	48
PALIER 2	61
VI. COMPÉTENCES DU PALIER 2	63
VII. PLANIFICATION DÉTAILLÉES DU PALIER 2.....	64
VIII. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES DU PALIER 2.....	81
IX. SITUATION D'INTÉGRATION DU PALIER 2.....	96
PALIER 3.....	107
X. COMPÉTENCES DU PALIER 3.....	109
XI. PLANIFICATIONS DÉTAILLÉES DU PALIER 3.....	110
XII. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES DU PALIER 3.....	126
XIII. SITUATION D'INTÉGRATION DU PALIER 3.....	138
ANNEXES.....	153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	212

Programme de français en 2^{ème} année Post-fondamentale

vii

TABLE DES MATIERES

PREFACE.....	III
NOTE AUX LECTEURS ET AUTEURS D'OUVRAGES	XV
INTRODUCTION.....	1
COMPETENCES DE L'ANNEE	3
PALIER I	5
I. COMPETENCES DU PALIER 1.....	7
II. PLANIFICATIONS DÉTAILLÉES.....	8
III. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES	41
1. Lecture1: Texte: « La guerre, une maladie ».....	41
2. Lecture2	42
3. Orthographe: L'accord des adjectifs particuliers.	42
4. Conjugaison : Les modes et les temps dans les subordonnées introduites par « si »	43
5. Vocabulaire: Les mots et expressions en rapport avec la guerre/ la paix	44
6. Grammaire: Les différentes expansions du nom	44
7 et 8. Expressions libres.	45
9. Lecture1 : Texte : « Si notre peau est noire ».	45
10. Lecture 2	46
11. Orthographe : Chaque, chacun, maint, nul, tel, tel quel.	46
12. Grammaire : Les différentes façons d'exprimer les compléments circonstanciels .	47
13. vocabulaire: Mots et expressions liés à « sang »	47
14. Orthographe : plutôt, plus tôt, près, prêt, quoique, quoi que	48
15. Grammaire : Interrogation partielle et interrogation totale.....	48
16 et 17. Expressions libres.	48
18. Lecture1 : Texte : La politesse.	48
19. Lecture 2	49
20. Grammaire : La mise en relief ou la forme emphatique	49
21. Vocabulaire : Les expressions en rapport avec « la main ».....	50
22. Grammaire: Différents emplois de l'adjectif « certain »	51
23. Conjugaison: Aspects du verbe	51
24. Orthographe: Les homonymes « quand », « quant », « qu'en »	52
25 et 26 : Expressions libres	52

27. Lecture1 : Texte : C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe.....	52
28. Lecture2	53
29. Grammaire : Analyse des phrases.....	53
30. Orthographe: La formation des verbes.....	54
31. Vocabulaire : Mots et expressions en rapport avec L'HABILLEMENT.	55
32. Orthographe : Les homophones cou, coup, coût, coud	55
33. Grammaire : Les adjectifs composés	55
34 et 35. Expressions libres.....	56
36. Lecture1 : Texte : Le volcan	56
37. Lecture2.....	57
38. Grammaire : Les classes de mots variables	57
39. Vocabulaire : Mots et expressions en rapport avec les catastrophes naturelles....	58
40. Grammaire : Les classes de mots invariables.....	58
41. Vocabulaire : L'adjectivation	59
42. Orthographe : Les homonymes mets, met, mais, mai, mes	59
43 et 44. Expressions libres.....	59
45. Lecture1 : Texte : Les sources d'énergie.	59
46. Lecture2.....	60
47. L'expression de la durée.	60
48. Les homonymes homographes de genre différent.....	60
49. Orthographe : La majuscule	61
50. Grammaire : Les connecteurs chronologiques.	62
51. Grammaire : Les connecteurs logiques.	62
52 et 53. Expressions libres.....	63
54. Lecture1 : Texte : Qu'est-ce qu'un séisme ?	63
55. Lecture 2.....	64
56. La phrase nominale et la phrase verbale.....	64
57. Vocabulaire : Les figures de style (la périphrase, l'hyperbole, l'accumulation, l'inversion)	64
58. Orthographe : Les homonymes vain, vingt, vint, vins, vin, vaincs, vainc.	65
59. Conjugaison : Les périphrases verbales.....	65
60. Grammaire : La phrase simple et la phrase minimale.	66
61 et 62. expressions libres.....	66
63. Lecture 1 : Tous les hommes recherchent d'être heureux	66

64. Lecture 2	67
65. Grammaire : Quelques connecteurs logiques à ne pas confondre	68
66. Vocabulaire : Mots et expressions liés à l'homme.....	69
67. Orthographe : homophones grammaticaux « davantage/ d'avantage, même/mêmes ».....	70
68. Grammaire: Le complément de l'adjectif	71
69. Orthographe: Accord sujet-verbe	71
70 et 71 Expressions libres.	71
72. Lecture 1 : Texte : C'est l'achat des nègres que font les Européens sur les côtes d'Afrique	72
73. Lecture 2	73
74. Grammaire : Les degrés de comparaison.....	73
75. Grammaire : Le superlatif	73
76. Vocabulaire : Les figures de style (métonymie, euphémisme, gradation)	74
77. Orthographe : Les graphies des sons [ks], [gz].....	75
78. Conjugaison: Les verbes à double construction.....	75
79 et 80 : Expressions libres	76
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION	77
PALIER II	97
I. COMPETENCES DU PALIER 2.....	99
II. PLANIFICATIONS DETAILLEES	100
III. DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES	124
1. LECTURE 1 : TEXTE : « OUI, PATRON »	124
2. LECTURE 2.....	125
3. VOCABULAIRE : L'EXPRESSION DE L'INJONCTION.	125
4. VOCABULAIRE : LA FORMATION DES VERBES	126
5. ORTHOGRAPHE : LES SIGNES AUXILIAIRES	126
6. CONJUGAISON : LES TROIS TYPES DE VERBES :.....	128
7, 8 : EXPRESSIONS LIBRES	128
9. LECTURE 1 : TEXTE : IL EST INTERDIT D'INTERDIRE	129
10. LECTURE 2.....	129
11. GRAMMAIRE: LES TYPES DE REPRISES	130
12. VOCABULAIRE : DES ELEMENTS DE VERSIFICATION.....	131
13. ORTHOGRAPHE : L'usage de sans, s'en, c'en	132

x

14. GRAMMAIRE : LA JUXTAPOSITION, LA COORDINATION ET LA SUBORDINATION.	133
15. VOCABULAIRE : LA POLYSEMIE	134
16. 17 : EXPRESSIONS LIBRES	134
18. LECTURE 1 : TEXTE : L'HOMME QUI TE RESSEMBLE	134
19. LECTURE 2	135
20. VOCABULAIRE : LA STROPHE ET LA RIME	135
21. CONJUGAISON : L'INFINITIF PASSÉ ET PARTICIPE PASSÉ.....	136
23. VOCABULAIRE : DIFFERENTES FAÇONS DE DEMANDER A QUELQU'UN DE FAIRE QUELQUE CHOSE.	136
25,26 : EXPRESSIONS LIBRES	136
27. LECTURE 1 : TEXTE : LE LAC.	137
28. LECTURE 2 : DES REPERES RELATIFS AUX COURANTS LITTERAIRES DU XIXE SIECLE.	138
29. GRAMMAIRE : FORMULER UNE INTERDICTION A L'AIDE DE L'INFINITIF.....	139
30. VOCABULAIRE : DIFFERENTS SENS DU MOT « BIEN »	140
31. ORTHOGRAPHE : LES HOMONYMES : LEUR/LEURS/L'HEURE	140
32. CONJUGAISON : LES EMPLOIS DU CONDITIONNEL	140
33. GRAMMAIRE : DIFFERENTES FAÇONS D'ACCEPTER OU DE REFUSER.....	141
34, 35 : EXPRESSIONS LIBRES	141
36. LECTURE1 : TEXTE : LA PERSEVERANCE	141
37. LECTURE 2 :	142
38. GRAMMAIRE : EXPRIMER UN REFUS/ UNE ACCEPTATION PAR ECRIT (LETTRE).....	142
39. VOCABULAIRE : « L'EXPRESSION DU SOUHAIT ».....	143
40. ORTHOGRAPHE : LA DISTINCTION DES HOMOPHONES	143
41. CONJUGAISON : LES FORMES ET LES VALEURS DU GERONDIF	144
42. GRAMMAIRE : EXPRIMER SON OPINION AVEC DES ADJECTIFS OU DES ADVERBES. 145	
43, 44 : EXPRESSIONS LIBRES	146
45. LECTURE1 : TEXTE : « COMMENT COMMUNIQUER ».....	146
46. LECTURE2	147
47. GRAMMAIRE : LA PLACE DES ADJECTIFS.....	147
48. VOCABULAIRE : LES EXPRESSIONS IMAGEES.....	148
49. ORTHOGRAPHE : QUELQUE (s), QUEL(s) QUE, QUELLE (s) QUE	148
50. CONJUGAISON : Les temps composés du mode subjonctif	149

51. ORTHOGRAPHE : HOMONYMIE : mais/mai, conte/comte/compte	150
52, 53 : EXPRESSIONS LIBRES	150
54. LECTURE1 : TEXTE « LE RESPECT DES FAIBLES »	150
55. LECTURE 2	151
56. GRAMMAIRE : LE COMPLEMENT D'OBJET SECOND (COS) ET LES COMPLEMENTS ESSENTIELS DE TEMPS ET DE LIEU.....	151
57. CONJUGAISON : LE MODE DANS LA COMPLETIVE.	152
58. ORTHOGRAPHE : LE PLURIEL DES NOMS D'ORIGINE ETRANGERE.....	153
59. VOCABULAIRE : LES TERMES MELIORATIFS (LAUDATIFS) ET PEJORATIFS (DEPRECIATIFS).	154
60. CONJUGAISON : L'EMPLOI DU SUBJONCTIF	155
61, 62 : EXPRESSIONS LIBRES	155
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION	156
PALIER III	175
I. COMPETENCES DU PALIER III.....	177
II. PLANIFICATIONS DETAILLEES	178
III. DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES	204
1. LECTURE 1 : TEXTE : « LE LION ET LA PERLE ».....	204
2. LECTURE 2.....	204
3. GRAMMAIRE : L'ATTENUATION.	205
4. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE RELATIF AU TEXTE THEATRAL.....	206
5. GRAMMAIRE : LES PROCEDES DU TRAGIQUE	206
6. VOCABULAIRE : DIFFERENTS SENS ET CONSTRUCTIONS DU VERBE «MANQUER».	207
7. ORTHOGRAPHE : L'ORTHOGRAPHE PAR LES FAMILLES DE MOTS	207
10. LECTURE 1 : TEXTE : « MONSIEUR THOGO GNINI ».....	209
11. LECTURE 2 : LES THEMES DEVELOPPES	209
12. GRAMMAIRE : LES DIFFERENTES FONCTIONS DE L'INFINITIF	209
13. VOCABULAIRE : L'HOMONYMIE : L'EMPLOI DE CHER, CHAIR, CHAIRE, CHERE	210
14. ORTHOGRAPHE : L'EMPLOI DE CEUX QUE, CEUX...QUI, CE QUI..., CE QUE	210
15. VOCABULAIRE : LES DIFFERENTS SENS ET CONSTRUCTIONS DU VERBE	211
« SE FAIRE »	211
16. GRAMMAIRE : LA PRONOMINALISATION : LES PRONOMS INTERROGATIFS	211
19. LECTURE 1 : TEXTE : « UNE DISPUTE »	212

20. LECTURE 2 :	212
21. GRAMMAIRE : LES CLASSES GRAMMATICALES DU COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL 212	
22. VOCABULAIRE : VOCABULAIRE RELATIF AUX DOCUMENTS ADMINISTRATIFS	213
23. GRAMMAIRE : LA CLASSE GRAMMATICALE DE « QUE »	213
ORTHOGRAPHE : LES CLASSES GRAMMATICALES A NE PAS CONFONDRE : LES NOMS ET LES ADVERBES EN –MENT.	214
25,26 : EXPRESSIONS LIBRES	214
27. LECTURE 1 : LES PROCÉDES CONVERSATIONNELS A PARTIR DES INDICES DANS LE TEXTE.	215
29. GRAMMAIRE : LE COI	215
30. CONJUGAISON : LES TEMPS COMPOSÉS DES VERBES A DOUBLE AUXILIAIRE	216
31. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE SCIENTIFIQUE D'ORIGINE GRECQUE.	217
32. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE SCIENTIFIQUE D'ORIGINE LATINE.....	218
33. VOCABULAIRE : LES FIGURES DE STYLE : Les figures de répétition : l'anaphore, la redondance, le pléonasme, le parallélisme, l'accumulation.	219
34, 35 : EXPRESSIONS LIBRES	219
36. LECTURE 1 : LECTURE-COMPREHENSION A PARTIR DES MARQUES D'UN DIALOGUE	220
37. LECTURE 2 : LE THEME PRINCIPAL DU TEXTE : LA CONSTRUCTION D'UN BARRAGE.	220
38. GRAMMAIRE : L'ADVERBE « AUSSI » ET LA LOCUTION ADVERBIALE « NON PLUS ». 220	
39. VOCABULAIRE : LA PLACE DE L'ADJECTIF EPITHETE.....	220
40. GRAMMAIRE : LA PRONOMINALISATION : EMPLOI DES PRONOMS : « EN » ET « Y ».	221
41. VOCABULAIRE : LES MOTS ET LES GROUPES DE MOTS EXPRIMANT LE MOUVEMENT.	222
45. LECTURE 1 : LES CARACTERISTIQUES DU GENRE « ENTRETIEN ».....	223
46. LECTURE 2 : LA TONALITE DU TEXTE	223
47. GRAMMAIRE : L'EMPLOI DES PREPOSITIONS.....	224
48. VOCABULAIRE : LE VERBE PARAÎTRE ET SES COMPOSÉS.....	224
49. GRAMMAIRE : LES FONCTIONS DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES	225
50. ORTHOGRAPHE : LA PONCTUATION	226
51. VOCABULAIRE : LES HYPERONYMES	226
52. GRAMMAIRE : LE COI (SUITE)	227

LEÇONS : 53,54 : EXPRESSIONS LIBRES.....	227
55 & 56. LECTURE 1 & 2: LES INDICES D'UN ENTRETIEN	228
58. ORTHOGRAPHE : ORTHOGRAPHIER LES NOMS FEMININS EN « é » ET « ée »	228
59. VOCABULAIRE : « POSER » ET SES COMPOSES	229
60. GRAMMAIRE : LA PROPOSITION SUBORDONNÉE SUJET	229
61. LES FIGURES D'OPPOSITION (ANTITHÈSE, ANTIPHRASE, PARADOXE, OXYMORE).....	230
LEÇONS 62, 63. EXPRESSIONS LIBRES.....	230
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION	231
ANNEXES	256
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	389

Programme de français en 3^{ème} année Post-Fondamentale

TABLE DES MATIERES

vii

PREFACE.....	III
ONT CONTRIBUE A LA REDACTION DE CE MANUEL	V
NOTE AUX LECTEURS ET AUTEURS D'OUVRAGES	XI
INTRODUCTION.....	1
COMPETENCES DE L'ANNEE	3
PALIER I	5
I. COMPETENCES DU PALIER 1.....	7
II. PLANIFICATIONS DETAILLEES.....	8
III. DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES.....	47
Leçon1 : Lecture1 : Texte : L'autorité.....	47
Leçon2: Lecture 2 : Les indices du texte argumentatif dans le texte de lecture... 47	47
Leçon 3 : Vocabulaire : L'expression de la certitude et du doute	48
Leçon 4 : L'analyse GRAMMATICALE d'une phrase.	49
Leçon 5 : Conjugaison : Le passé simple	50
Leçon 6 : Vocabulaire : Mots et expressions liés à l' « autorité ».	50
Leçon7 et Leçon 8 : Expressions libres	51
Leçon 9 : Lecture 1 : Texte : Acceptons de mourir en nos enfants.....	51
Leçon 10. Lecture 2 : Les procedes DU TEXTE ARGUMENTATIF dans le texte de lecture.....	51
Leçon 11. Grammaire : L'expression de l'opposition et de la concession.	52
Leçon 12 : Conjugaison : Le conditionnel : Valeur,emploi.....	54
Leçon 13 : Vocabulaire : LES expressions servant à donner un point de vue	54
Leçon 14 : Grammaire : Les marques de l'énonciation.	54
Leçons 15 et 16 : Expressions libres.....	55
Leçon 17 : Lecture 1 : Texte : N'oublions pas nos langues.....	56
Leçon 18 : Lecture 2	56
Leçon 19 :Grammaire : Les modes et les temps dans l'expression de la condition (l'hypothèse, la supposition.	57
Leçon 20 : Grammaire-conjugaison : L'emploi de l'impératif	58
Leçon 22 : Grammaire-orthographe : L'adjectif verbal et le participe présent. ...	59
Leçon 23 : Vocabulaire : Les paronymes	60
Leçons 24 et 25 : Expressions libres.....	62
Leçon 26. Lecture 1 : Texte « Le tourisme ».	63

Leçon 27. Lecture 2	63
Leçon 28. Grammaire : Les articulateurs logiques.....	63
Leçon 29 . Les noms en - er, -é, - ée, et en-té, -tié.....	64
Leçon 30. Grammaire : L'emploi de la conjonction de subordination « si ».....	64
Leçon 31. Vocabulaire : le Champ lexical de confrontation des idées.....	65
Leçons 32 et 33 : Expressions libres.....	65
Leçon34 : Lecture1 . Texte : celebrez la femme.....	66
Leçon 35 : Lecture2 : Les indices dans un texte argumentatif	66
Leçon 36 : Grammaire : La transformation passive dans une phrase complexe .	66
Leçon 37 : Formation des noms en -ance, -ence, à partir des adjectifs qualificatifs ou verbaux.....	67
Leçon38 : Grammaire : Les propositions subordonnées circonstancielles.....	67
Leçon 39 : Vocabulaire : Mots et expressions liés au « combat »	68
Leçon 40 et 41 : Expressions libres.....	68
Leçon 42 : Lecture 1 . texte : jeunes africains d'AUJOURD'HUI	69
Les principales informations dans le texte.....	69
Leçon 43 : Lecture2	69
Leçon 44 : Grammaire : Le mode subjonctif après certaines locutions conjonctives.....	70
Leçon 45 : Vocabulaire : Les différentes expressions liées à la « lettre ».....	71
Leçon 46 : Grammaire : L'expression de l'ordre et de la défense	71
Leçon 47 : Vocabulaire : Le vocabulaire du raisonnement.....	72
Leçons 48 et 49 : Expression libre	73
Leçon 50. Lecture 1 TEXTE : DISCOURS SUR LE COLONIALISME.....	73
Leçon 51. Lecture 2	74
Leçon 52. Grammaire-conjugaison : La concordance des temps dans les phrases complexes.....	74
Leçon 53. Grammaire : Emploi des expressions liées aux nuances de temporalité	76
Leçon 54. Vocabulaire : Le champ lexical : Les mots et expressions liés à la colonisation.....	76
Leçon 55. Grammaire –Orthographe : Accord de l'attribut du sujet et du cod....	77
Leçon 56. Vocabulaire : Vocabulaire relatif aux modes de gouvernement.....	80
Leçon 57. Lecture 1 : Texte : La peine de mort.....	81
Les principales informations à partir du texte de lecture.....	81
Leçon 58 : Lecture 2 : Les indices du texte argumentatif	81
Leçon 59 : Vocabulaire : Exprimer son accord/ désaccord.....	83
Leçon 60 : Les adjectifs numéraux (forme, sens)	83

	ix
Leçon 62. Vocabulaire : Mots et expressions liés au jugement.....	84
Leçons 63 et 64 : expression libre.	84
Leçon 65. Lecture 1 : Texte : Examinons mes personnages.....	85
Leçon 66. Lecture 2 : Le personnage dans une œuvre littéraire	85
Leçon 67. Vocabulaire : Les verbes de parole	87
Leçon 68. Grammaire : Les procédés de l'argumentation	89
Leçon 69. Vocabulaire : Mots et expressions liés au « genre romanesque ».....	90
Leçon 70. Vocabulaire : Les procédés de l'exagération : l'hyperbole	90
Leçon 71 et 72 : Expression libre.....	90
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION.....	91
PALIER II	161
I. COMPETENCE DU PALIER 2.....	163
II. PLANIFICATIONS DÉTAILLÉES.....	164
III. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES.....	190
LEÇON 1. LECTURE 1. TEXTE: PREMIER AMOUR.....	190
LEÇON 2. LECTURE 2 : L'ORGANISATION DU TEXTE NARRATIF.....	191
LEÇON 3. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE DES SENSATIONS.....	192
LEÇON 4. CONJUGAISON : LES TEMPS DU RECIT : L'IMPARFAIT ET LE PASSE SIMPLE	193
LEÇON 5. GRAMMAIRE-CONJUGAISON : ACTIONS PONCTUELLES ET ACTIONS CONTINUES	193
LEÇON 6. GRAMMAIRE : LA PROPOSITION SUBORDONNÉE RELATIVE.....	194
LEÇON 7 ET LEÇON 8 : EXPRESSION LIBRE.	194
LEÇON 9 : LECTURE1 TEXTE : « ILS ÉTAIENT FORT PRES L'UN DE L'AUTRE A SE REGARDER »	195
LEÇON 10 : LECTURE 2 FOCALISATION OU PRISE DE POSITION	196
LEÇON 11. GRAMMAIRE : LES PAROLES RAPPORTÉES DANS LE RECIT.....	198
LEÇON 14. GRAMMAIRE : L'EXPRESSION DE LA COMPARAISON	202
LEÇON 15, LEÇON 16 : EXPRESSIONS LIBRES	202
LEÇON 17 : LECTURE1 TEXTE : LE GRIOT ET LA FAMINE.....	203
LEÇON 18. LECTURE2 : LA TONALITÉ TRAGI-COMIQUE	204
LEÇON 19. VOCABULAIRE : LES MOTS DE LA MÊME FAMILLE QUE « PASSER ». 205	205
LEÇON 20. GRAMMAIRE : LES VALEURS DE L'EXCLAMATION	205
LEÇON 21. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE AFFECTIF	206
LEÇON 22. GRAMMAIRE : LES FIGURES DE STYLE : LA COMPARAISON ET LA MÉTAPHORE.	207
LEÇON 27. VOCABULAIRE : TERMES MÉLIORATIFS ET TERMES PÉJORATIFS.....	210

x

LEÇON 28. VOCABULAIRE : LE SENS PROPRE ET LE SENS FIGURÉ.....	212
LEÇON 29. VOCABULAIRE : LES MOTS ET LES EXPRESSIONS LIES A LA JOIE.....	212
LEÇON 30 : VOCABULAIRE : CHOISIR SES MOTS.....	214
LEÇON 31 ET LEÇON 32 : EXPRESSION LIBRE.	215
LEÇON 33. LECTURE 1. TEXTE : LA MESSE À DANGA.....	215
LEÇON 34 : LECTURE 2	216
LEÇON 35. LA REDACTION D'UNE DISSERTATION (1)	216
LEÇON 36 : LA REDACTION D'UNE DISSERTATION (2)	217
LEÇON 37. VOCABULAIRE : MOTS ET EXPRESSIONS LIES A « RELIGION ».....	218
LEÇON 38. VOCABULAIRE : L'EXPRESSION DE LA SATIRE	219
LEÇON 41. LECTURE1. TEXTE : L'ARRIVEE DU PATRON.....	221
LEÇON 42 : LECTURE 2	221
LEÇON 43. VOCABULAIRE : LES EXPRESSIONS AUTOUR DU MOT « PAS »	222
LEÇON 44. LE RESUME	223
LEÇON 45. GRAMMAIRE : LA PHRASE SIMPLE ET LA PHRASE COMPLEXE.....	224
LEÇON 46. LES FIGURES DE STYLE : L'ÉNUMÉRATION ET LA GRADATION.....	226
LEÇON 47 ET LEÇON 48 : EXPRESSION LIBRE.	227
LEÇON 49 LECTURE1 : TEXTE : NOUS SOMMES A PARIS DEPUIS UN MOIS.....	228
LEÇON 51. GRAMMAIRE-ORTHOGRAPHE : LES DIFFÉRENTES FORMES DE LETTRES(1)	231
LEÇON 52. GRAMMAIRE-ORTHOGRAPHE : LES DIFFÉRENTES FORMES DE LETTRES (2).....	232
LEÇON 53. GRAMMAIRE-ORTHOGRAPHE : LES DIFFÉRENTES FORMES DE LETTRES (3).....	233
LEÇON 54. VOCABULAIRE : MOTS ET EXPRESSIONS LIÉS A L'HABITATION	234
LEÇON 55 ET LEÇON 56 : EXPRESSION LIBRE.	234
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION.....	235
PALIER III	299
I. COMPETENCE DU PALIER 3	301
II. PLANIFICATIONS DÉTAILLÉES.....	302
III. DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES.....	331
LEÇON 1. LECTURE1. « UN DIALOGUE IMPOSSIBLE »	331
LEÇON 2. LECTURE2 : COMPRÉHENSION DU TEXTE DE LECTURE	331
LEÇON 3. VOCABULAIRE : LES DIFFÉRENTS SENS DU VERBE « PORTER ».	332
LEÇON 5. VOCABULAIRE : LES DIFFERENTES FORMES DE CONVERSATION.....	335
LEÇON 6. GRAMMAIRE : L'EMPLOI DU MODE INFINITIF	336
LEÇON 7 ET LEÇON 8. EXPRESSION LIBRE	336

	xi
LEÇON 9 .LECTURE 1 TEXTE : « ...IL NE FAUT PAS... »	337
LEÇON 10. LECTURE 2 : LE DIALOGUE DANS LE RECIT	338
LEÇON 11.VOCABULAIRE : LES EXPRESSIONS AUTOUR DU MOT « COUP »	338
LEÇON 12. GRAMMAIRE : LA PROPOSITION SUBORDONNÉE PARTICIPIALE.....	339
LEÇON 13. VOCABULAIRE : LES EXPRESSIONS AVEC « COEUR »	340
LEÇON 14. VOCABULAIRE : LES ANTONYMES	340
LEÇON 17. LECTURE 1 TEXTE : UNE EMBAUCHE SURPRENANTE	341
LEÇON 18. LECTURE 2 : LES INDICES DE L'ÉNONCIATION DANS LE TEXTE DE LECTURE.....	342
LEÇON 19 : GRAMMAIRE-CONJUGAISON : Le conditionnel présent et le futur du passé	343
LEÇON 20. GRAMMAIRE- VOCABULAIRE : AMÉLIORER LE STYLE (1)	345
LEÇON 21. GRAMMAIRE -VOCABULAIRE : AMÉLIORER LE STYLE (2) : LE VERBE EXPRESSIF.....	347
LEÇON 22. VOCABULAIRE : LES FIGURES D'OPPOSITION	347
LEÇON 23 ET LEÇON 24 : EXPRESSION LIBRE	348
LEÇON 25. LECTURE 1 TEXTE : LE REVENANT	348
LEÇON 26 LECTURE 2	349
LEÇON 27. GRAMMAIRE : L'EMPLOI LIBRE ET L'EMPLOI IMPOSÉ DU SUBJONCTIF	350
LEÇON 28. GRAMMAIRE -VOCABULAIRE : AMÉLIORER LE STYLE (2) : LE VERBE EXPRESSIF.....	351
LEÇON 29. GRAMMAIRE : ALLÉGER LES EXPRESSIONS DU TEMPS ET DE LA CAUSE	352
LEÇON 30. VOCABULAIRE : MOTS ET EXPRESSIONS LIÉS AUX VOIES DE COMMUNICATION	352
LEÇON 31 ET LEÇON 32: EXPRESSION LIBRE	353
LEÇON 33 : LECTURE 1. TEXTE : ALORS ON NE PEUT PAS.....	354
LEÇON 34. LECTURE 2 : RAPPEL DE QUELQUES NOTIONS SUR LE THÉÂTRE	354
LEÇON 35. LES PROCÉDÉS DU COMIQUE DANS UN THÉÂTRE	355
LEÇON 36. GRAMMAIRE : LES REGISTRES DE LANGUE	356
LEÇON 37. VOCABULAIRE : LES TYPES DE THÉÂTRE	357
LEÇON 38. VOCABULAIRE : L'HYPERBOLE ET L'EUPHÉMISME	358
LEÇON 41. LECTURE 1 : TEXTE : LE VOYAGE DE MONSIEUR PERRICHON.....	359
LEÇON 43.VOCABULAIRE : LES EXPRESSIONS AUTOUR DU MOT « FEU »	361
LEÇON 44. QUELQUES NOTIONS SUR LA REPRÉSENTATION THÉÂTRALE	361
LEÇON 45. VOCABULAIRE : LA SYNONYMIE, L'ANTONYMIE, L'HYPERONYMIE, LE CHAMP LEXICAL.....	363

xii

LEÇON 46. VOCABULAIRE : LES MOTS ET LES EXPRESSIONS LIÉS A « L'AMOUR »	365
.....	365
LEÇON 49. LECTURE 1 : LA CHASSE AU FILET CHEZ LES PYGMEES	366
LEÇON 50. LECTURE 2	366
LEÇON 51. VOCABULAIRE : LE VOCABULAIRE DE LA CHASSE	367
LEÇON 52. GRAMMAIRE : L'ASPECT	368
LEÇON 53. VOCABULAIRE : LE VERBE « PARLER » ET SES PARASYNONYMES	369
IV. SITUATIONS D'INTEGRATION	373
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	438