RENFORCEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DANS LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES BURUNDAIS : CAS DES ETUDIANTS DU FRANÇAIS

Jacques BANYANKINDAGIYE
Ecole doctorale de l'Université du Burundi
jacbanyanki@yahoo.fr

Résumé

Dernièrement, à l'école poste fondamentale, les enseignants de français qui donnent cours en langue locale, le kirundi, sont nombreux. Pour certains, c'est pour se faire comprendre par les apprenants. Et pour d'autres, c'est par incapacité de prendre la parole en français. Faisant recours à l'analyse des contenus, cette étude repère dans la maquette de formation des enseignants de français de l'Institut de Pédagogie Appliquée la place réservée à l'expression orale et communication. Sur les 180 crédits alloués aux différentes unités d'enseignement, la part de l'expression orale et communication ne dépasse pas 17 crédits. Cette part du programme est loin d'être suffisante pour permettre à l'étudiant de consolider sa compétence orale requise à la fin de sa formation. Le jeu théâtral constituerait une opportunité supplémentaire de hausser le niveau de la prise de parole une fois qu'il offre une occasion d'associer l'apprentissage et la communication.

Mots-clés : *Expression orale, enseignants de français, maquette, école poste fondamentale, Institut de Pédagogie Appliquée*

Abstract

Recently, at the post-basic school, there are many French teachers who teach in the local language, Kirundi. For some, it is to make themselves understood by learners. And for others, it's the inability to speak French. Using content analysis, this study identifies in the French teacher training model of the Institute of Applied Pedagogy the place reserved for oral expression and communication. Of the 180 credits allocated to the various teaching units, the share of oral expression and communication does not exceed 17 credits. This part of the program is far from sufficient to allow the student to consolidate his oral skills required at the end of his training. Theatrical play would be an additional opportunity to raise the level of speaking once it offers an opportunity to combine learning and communication.

Keywords*: Oral expression, French teachers, model, basic post school, Institute of Applied Pedagogy*

Introduction

Dans la perception des professeurs des universités burundaises, les étudiants arrivent au campus sans un bagage suffisant en langue française pour faire face aux exigences pédagogiques. Ce déficit s'explique par plusieurs facteurs, entres autres, le niveau des enseignants très bas, les réformes non concertées, les conditions socio-économiques défavorables, l'insuffisance du matériel didactique dont les livres (Ntahokiriye & Nduwingoma, 2021).

Ce constat de régression du français en milieu scolaire et universitaire est une réalité. Mais, souvent, les facteurs évoqués semblent être les conséquences des changements profonds qui se sont opérés au Burundi dans ces dernières années. En 2005, les acteurs politiques avérés du parti unique UPRONA cèdent la place aux nouveaux acteurs issus du maquis qui s'installe sous casquette du parti CNDD-FDD. Ce changement était légitimé par les accords d'Arusha de 2000 qui voudraient mettre fin aux conflits cycliques inter-burundais. En 2012, l'école organisée en primaire de 6 ans et secondaire de 6-7 ans est remplacé par l'école fondamentale de 9 ans et poste fondamentale de (3-4 ans). Cette nouvelle organisation des enseignements constitue la première condition d'enseignement et apprentissage des langues étrangères au Burundi. Au départ, ce nouveau curriculum qui intégrait dès la première année, l'enseignement du français, d'anglais, du swahili et du kirundi a divisé l'opinion publique en pour et contre. Actuellement, ceux qui contestaient ce nouveau programme semblent avoir plus de raisons que ceux qui le défendaient contre vents et marrais.

En plus de cette conjoncture éducationnelle non maitrisée jusqu'à maintenant, la crise politique de 2015 articulée sur la (non) légitimité du troisième mandat du feu Président Pierre Nkurunziza a bouleversé les relations entre le Burundi et les pays francophones de la première ligne, notamment la France et la Belgique. Le gel des financements destinés au fond d'éducation est l'une des causes du manque des manuels dans les écoles burundaises. Cette crise, qui a opposé le Burundi et l'Union Européenne dans son ensemble, a désorganisé le rôle de l'enseignant du français, les relations interculturelles et la communication qui unissaient les burundais et les francophones.

Dans leur ouvrage didactique, Defays & Deltour (2003) démontrent que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être efficace que s'il n'est pas premièrement compris, stimulé et guidé par l'enseignant. Or, vue la place offerte à la langue française depuis la crise de 2015, c'est l'enseignant même qui a plus besoin d'être stimulé. En deuxième lieu, Defays & Deltour (2003 :9) démontre qu'on « *enseigne une langue qui est [directement] au service de la communication.»* En d'autres termes, la communication n'est pas une finalité d'un apprentissage d'une langue. Elle en est plutôt un moyen à part entière. Ceci étant, l'enseignant de français, en plus de stimuler ses apprenants, il devrait également interagir avec celui-ci dans des situations réelles de communication. Avec l'usage de la langue locale, le kirundi, généralisé dans l'environnement socioculturel, la communication en français reste inopportune dans certains lieux du Burundi.

En troisième lieu, le Burundi est localisé à la charnière entre le bloc anglophone (EAC) et le bloc francophone (CPGL). Cette situation complexe l'établissement des relations interculturelles entre les burundais et les autres nations. Or, c'est l'interculturalité devrait permettre l'apprenant burundais de s'accorder à un individu francophone grâce l'empathie et/ou à l'autocritique et afin apprendre le français comme moyen d'établir la communication (Defays & Deltour (2003) fondée sur les échanges réels de la vie courante.

Au milieu de cette école sans matériel, sans enseignant de français qualifié, sans politique linguistique stable, existe l'Institut de Pédagogie Appliquée censé former avant de fournir aux écoles fondamentales et poste fondamentales des enseignants qualifiés en toutes les disciplines dont le français. Pour le français, est attendu de l'IPA, des professeurs de français outillé en techniques d'énonciation, du discours, de l'acte de parole et surtout en compétences communicatives, linguistiques et socioculturelles (Verdelhan, 1982).

Dans sa dimension de la recherche scientifique, le département de français de l'IPA est alloué de la responsabilité d'identifier, d'analyser et de comprendre les problèmes qui affectent les enseignants de français et par conséquent y trouver une solution. En réservant d'autres lacunes pour d'autres occasions, cette étude parte du déficit observé en

expression orale chez les enseignants de français formés dans le nouveau paradigme de BMD pour analyser la place réservée à l'enseignement de l'expression orale et communication dans les programmes en vigueur à l'IPA. Ce repérage permettre d'affirmer ou de rejeter notre hypothèse selon laquelle l'origine du niveau bas observé chez l'enseignant de français au Burundi est le résultat de l'incapacité de l'IPA de repérer et remédier les lacunes langagières qu'ont les étudiants depuis leur formation poste fondamentale.

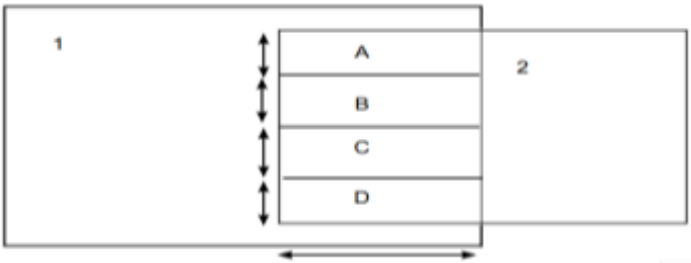
1. Cadre théorique

Une réflexion axée sur le déficit manifesté par un étudiant après ses trois années de formation exige un recul en arrière pour questionner les théories d'enseignement et apprentissage des langues adoptées durant sa formation. Parmi ces théories, il faut revoir les dispositions issues du Cadre Européen Commun pour l'Enseignement et apprentissage des langues étrangères (CECR, 2001). Sans une nette démarcation vis-à-vis des approches communicatives (Cuq, 2005), le CECR (2001) apporte une nouvelle approche dite actionnelle qui situe le formateur par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues.

Dans cette perspective, l'usager et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. *« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. […]. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement (CECR, 2001 : 15).* »

Notre analyse prend comme modèle théorique le schéma tracé par Purin (2016 :1) qui met l'apprenant du français dans une *perspective de l'agir social tout en le situant dans son activité d'apprenants dans l'espace et le temps même de son apprentissage, comme un acteur social à part entière.*

Schéma 1 : *Modèle théorique*



Source : *Purin (2016 :78) adapté*

1= La société comme domaine de réalisation des actions.
2= La classe comme domaine de réalisation des tâches

A= La classe comme lieu de conception d'actions – élaboration du projet

B= La classe comme lieu d'action – Mise en œuvre du projet par exposé, table ronde etc.

C= La classe comme lieu de simulation d'actions – Sketch, jeu de rôle, théâtre

D= La classe comme lieu de préparation aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures – consolidation des connaissances linguistiques et culturelles qui aident l'étudiant à s'exprimer aisément en langue française.

Avec perspective théorique, est faite une analyse de la maquette de formation mise en œuvre par le Département de Français de l'Institut de Pédagogie Appliquée. Il s'agit de repérer et mesurer le poids des cours qui amènent les étudiants à concevoir les projets (Zone A) tablés sur le développement de leur expression orale, tels que les débats, les exposés, les lectures à haute voix (Zone B), les sketchs, le théâtre (Zone C) et des théories linguistiques et culturelles (Zone D).

2. Méthodologie

Cette étude suit une approche qualitative. Les informations présentées sont obtenues à partir d'une révision de la littérature sous une approche

multidisciplinaire tout en privilégiant les textes des chercheurs en didactiques des langues étrangères (Petillon & Ganier, 2006). L'analyse documentaire et l'observation participante (Lapassade, 2002) ont été utilisées pour comprendre les forces et limites des programmes de formations des enseignants de français de l'IPA. En notre qualité de doctorant, nous avons eu l'occasion de donner cours aux étudiants du département de français de l'Université du Burundi. En ce moment, nous avons observé régulièrement la mise en œuvre des cours établies sur six semestres de formation. Par cette participation, nous avons consolidé notre croyance que les théories priment sur les pratiques.

Pour analyser les données, l'analyse des contenus a été une méthode privilégiée (Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2015 ; Lejeune, 2017 ; Harle, 2019). Dans la première phase, les contenus ont été subdivisés en catégories. Dans la seconde phase, chaque catégorie a été subdivisée en unités d'analyse. Les résultats obtenus ont été rangés en fonction des objectifs prédéfinis.

3. Présentation des résultats

Ces résultats s'articulent autour de la présentation institutionnelle en ce qui concerne l'historique, les objectifs et les débouchés, d'une part, les unités d'enseignements et les catégories thématiques dominantes.

3.1. Historique

L'Institut de Pédagogie Appliquée est une institution universitaire publique qui dispense un enseignement professionnel et pédagogique. Il est organisé en six départements comme l'indique le tableau 1.

Tableau 1 : *Département de l'IPA*

Nº	Départements
01	Département d'anglais
02	Département de Biologie-Chimie
03	Département de français
04	Département de Kirundi-Kiswahili
05	Département de Mathématiques
06	Département de Physique Technologie

Avec la réforme de l'Enseignement Supérieur initiée par le Gouvernement du Burundi, l'Institut de Pédagogie Appliquée a débuté avec l'année académique 2011-2012 la première année du système Baccalauréat-Master-Doctorat (BMD), respectivement trois ans pour le diplôme de Baccalauréat, deux ans pour le Master et trois ans pour le Doctorat. Le niveau Master sera organisé en Master Professionnel et en Master de Recherche menant au Doctorat. En 2014, les lauréats de la première promotion du système BMD ont obtenu leur diplôme de Bachelier après trois années académiques de formation.

3.2. Objectifs

L'objectif général de la formation prestée par l'IPA est de donner à l'étudiant des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires pour la vie professionnelle d'enseignant et/ou de chercheur.

Spécifiquement et au niveau du Bachelier, l'IPA vise ce qui suit :

- Former des étudiants dans les domaines de leur spécialité ;
- Faire acquérir aux étudiants des connaissances suffisantes en méthodologie et pédagogie pour qu'il ait un savoir-faire, un savoir-être et de bonnes attitudes d'éducateur ;

Pour l'admission, l'étudiant doit avoir un diplôme d'état du secondaire ou une équivalence validée par la commission des équivalences des diplômes. Cette admission dépend également des places disponibles.

3.3. Débouchés

Avec un diplôme Bachelier, les principaux débouchés sont :

- L'enseignement secondaire ;
- Les directions des établissements secondaires ;
- Les directions de l'enseignement (DCE, DPE)
- Le travail dans les bureaux des évaluations, les commissions d'orientation des élèves, les bureaux chargés de l'élaboration du matériel didactique et pédagogique, les bureaux chargés de l'élaboration des programmes.
- Les autres fonctions dans l'administration, au sein du ministère qui a l'enseignement dans ses attributions et

dans d'autres ministères en tenant compte de la formation de la spécialité de l'étudiant.

3.4. Unités d'enseignement

Les programmes en vigueur au Département de Français de l'IPA présente onze unités d'enseignements. Comme le montre le tableau 2, certaines unités sont subdivisées en unités dépendantes pour être réparties sur les six semestres de formation. Ce qui donne au total 25 unités de formation. Les crédits de chaque unité d'enseignements varient aussi de sa contribution aux objectifs de l'IPA, ceux de, rappelons-les, former un enseignant doté de savoir, savoir-être, savoir-faire et de l'éthique professionnelle.

Tableau 3 : *Unités d'Enseignement du DF de l'IPA*

№	Unités d'enseignement	Nombre de Subdivisions	Crédits	%
01	Linguistique	5	37	20.5
02	Littérature française et analyse littéraire	2	18	10.0
03	Expression et communication	3	17	9.4
04	Cours d'appui	5	34	18.8
05	Littérature francophone	3	25	13.8
06	Psychopédagogie	1	6	3.3
07	Pédagogie et didactique	1	8	4.4
08	Critique et analyse littéraire	2	12	6.6
09	Ethique et pratique de l'enseignant	1	4	2.2
10	Didactique spéciale	1	9	5.0
11	Pratique de l'enseignant	1	10	5.5
	Total	**25**	**180**	**100**

Le tableau 3 rapporte que les étudiants du DF de l'IPA sont soumis à un cursus de 11 unités d'enseignement étalés sur six semestres en 25 sous-unités. La linguistique occupe tous les semestres et occupe 37 crédits et

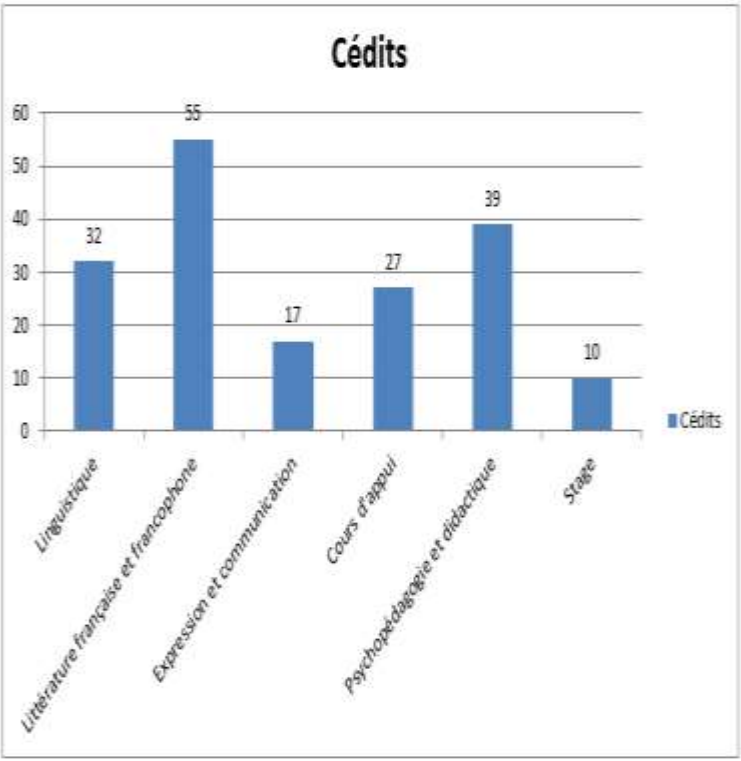
représente 20.5% du temps d'enseignements. Les cours d'appui viennent en deuxième position avec 34 crédits représentant 18.8% du temps d'enseignements prévu. Le stage pratique occupe 10 crédits et représente 5.5% du temps programmés. L'éthique et pratique de l'enseignant est le dernier de la programmation qui occupe 4 crédits représentant 2.2% du temps programmés. Comme le montre le tableau 4, chacune de ces unités regroupe des cours qui ont une relation directe ou non avec la langue et la littérature françaises.

Tableau 4 : *Cours correspondants aux unités d'enseignements*

Nº	Unités d'enseignement	Cours correspondants	Crédit
01	Linguistique	Phonétique et phonologie du français	3
		Phonétique contrastive du français	3
		Phonétique pratique du français	3
03	Expression et communication	Techniques d'expression orale en français	3
		Compréhension et expression orales	3
08	Critique et analyse littéraire	Introduction à la critique littéraire	3
		Critique et explication littéraire	3
11	Pratique de l'enseignant	Exercices de didactique	3
	Total	**8**	**24**

Le tableau 4 regroupe 8 modules qui amènent l'étudiant formellement à prendre la parole. Ce temps représente 13% du temps de formation prévu. Une analyse catégorielle et thématique (Forest & Meunier, 2004 ; Dany, 2016), classe les unités d'enseignement de l'IPA en 5 groupes comme l'indique le diagramme 4.2.

Diagramme 1 : Catégories thématiques des cours du DF-IPA



Ce diagramme 1 permet de voir que la littérature française et francophone, la psychopédagogie et la linguistique occupe 31%, 27% et 18% respectivement des unités d'enseignements dispensées au DF de l'IPA. L'expression et communication avec le stage forment 15% des unités de formation. Si l'on considère la linguistique, la littérature et les cours d'appui comme cours théoriques, et l'expression et communication, la pédagogie et la didactique et le stage comme cours pratique, on déduira que les étudiants de l'IPA sont soumis à un apprentissage théorique de 64 % contre 36% de pratique.

4. **Discussions**

Les résultats que nous venons de présenter méritent une analyse profonde. La maquette étudiée transcrit la vocation de l'IPA de former des enseignants de toutes les disciplines offertes par les écoles fondamentales et poste fondamentales. Le professeur de français est soumis à des théories relatives à la langue française, à la littérature francophone sans oublier l'expression et communication. Avec ces cours majoritairement théoriques, le cadre conceptuel de Purin (2016) est répondu en son aspect D. Les étudiants sont équipés des compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions d'enseignants de français. Leurs connaissances linguistiques et culturelles sont consolidées pour aider l'étudiant à s'exprimer aisément en langue française.

Toutefois, cette consolidation théorique n'est pas accompagnée par des moments de restitution où toutes les connaissances acquises sont mises en pratique. Ces moments manquent une coordination une fois que chaque enseignant intervient dans son domaine. La phase de conception de projet reste absente. Les étudiants accumulent des connaissances théoriques nécessaires pour une postérieure communication inexistante. Cette déconnection d'apprentissage de la langue française et la communication en français est fortement condamnée, avec raison, par Defays & Deltour (2003). Elle va à l'encontre des orientations des approches communicatives et actionnelle (Verdelhan, 1982).

En outre, les moments de débats, les jeux de rôle et autres types d'interaction ne sont pas mis en évidence dans les programmes étudiés. Et pourtant ces activités font partie des apports colossaux des approches communicatives au processus d'enseignement et apprentissage des langues étrangères (Cuq, 2005). Même un effort fourni dans ce sens, serait contrarié par la motivation, le manque de ressources et surtout le manque de la coordination.

Conclusion

Cette étude vient d'analyser les prédispositions pour l'expression orale incorporées dans les programmes de formation des enseignants de

français mis en œuvre par l'Institut de Pédagogie Appliquée. Ancrée sur la révision de la littérature et l'analyse documentaire, cette étude préliminaire a montré, sans équivoque, que le temps dédié à l'expression orale est tellement réduit insuffisant dans un pays d'un environnement communicationnel non francophone.

Les étudiants sont confrontés plus à la théorie qu'à la pratique. Ce dosage déséquilibré entre la théorie et la pratique fait conclure que le développement de l'expression orale n'est pas vraiment une priorité de l'IPA. En conséquence, les étudiants ont plus de chance de terminer leurs trois années de formation sans combler les déficits langagiers hérités de leur lycée.

A partir de cette situation, cette étude propose la mise en place d'un programme extracurriculaire avec participation obligatoire de tous les enseignants de français en formation. Ce programme consisterait à concevoir des projets de théâtre, de concours d'éloquence, des soirées poétiques, entres autres. Guidés par leurs enseignants, les étudiants seront impliqués dans un processus de communication formelle qui les oblige à utiliser la grammaire, le lexique, les règles morphosyntaxiques acquises en classe, devant un public réel et en assumant un rôle bien précis d'un acteur social.

Dans ce processus, le projet de théâtre est mieux placé pour installer à l'IPA un apprentissage de la langue française orientée vers les exigences communicatives scéniques. Il reste à savoir comment rassembler les partenaires publics et privés autour de ces activités dont le coordinateur reste à déterminer.

Référence bibliographique

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Editions Didier.
Cohen-Azria Cora et Dias-Chiaruttini Ana (2015), *Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques. Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques,* Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

Dany Lione (2016), « Analyse qualitative du contenu des représentations sociales » in *les représentations sociales*, p85-102.
Defays Jean Marc et Deltour Sarah (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage,* Paris, Editions Mardaga.
Forest Dominic et Jean-Guy Meunier (2004), « Classification et catégorisation automatiques : application à l'analyse thématique des données textuelles » *in Proceedings of JADT*.
Harle Isabelle (2019), « Interroger les contenus d'enseignement pour « fabriquer de l'enseignable » » in *le français aujourd'hui*, 204(1), p139-148.
Lapassade Georges (2002), « Observation participante. In Vocabulaire de psychosociologie » in *Vocabulaire de psychosociologie*, p375-390
Lejeune Christophe (2017), « Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels » In *les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, p203-224.
Nduwingoma Pierre, Ntwari Innocent et Ntahonkiriye Melchior (2020), *Evaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi. Bujumbura,* Bujumbura, Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi.
Petillon Sabine et Ganier Franck (2006), *L'étude de la révision de texte : De la mono-à la pluridisciplinarité. Langages*, Paris, Hachette.
Puren Christian (2006), « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » in *Synergies Europe*, V1, p74-80.
Verdelhan Michèle (1982), « Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère » in *Langue française*, (55), p105-117.