



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le téléphone mobile dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi : un défi, ou une opportunité ?

Marie-Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure du Burundi

marimakula@gmail.com

Rachel Nsimire Bigawa

Ecole Normale Supérieure du Burundi

marimakula@gmail.com

Reçu le 25-10-2018 / Évalué le 10-01-2019 / Accepté le 13-03-2019

Résumé

Les TIC peuvent accomplir des missions d'appui à la réforme sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Burundi si leur perception est repensée dans un cadre global qui leur reconnaît cette capacité et crée les conditions de leur utilisation effective. Ainsi, les lacunes liées au manque criant de manuels de cours d'anglais à l'école fondamentale pourraient être atténuées à travers une exploitation responsable des opportunités offertes par l'application WhatsApp d'un mobile. Ces ressources TIC serviraient de matériels didactiques de complément au programme officiel. L'article analyse leurs potentialités et faisabilité. Il propose aussi des directives à l'intention de l'enseignant.

Mots-clés : ressources TIC, Ecole fondamentale, enseignement-apprentissage, manuel scolaire, anglais langue étrangère

The mobile phone in the teaching/learning of English in Burundi: challenge, or opportunity?

Abstract

ICTs can be used to support the reform on language teaching/learning in Burundi, if they are viewed within a holistic framework that recognizes their potential and creates favorable conditions for their effective use. Hence, weaknesses deriving from the critical shortage of course books for English at the basic level of schooling could be mitigated through self-conscious use of opportunities from the WhatsApp application of a Smartphone. Such ICT resources would act as a supplement to teaching materials in the official programme. The article discusses their potential and feasibility. It equally suggests teaching guidelines for their use.

Keywords: ICT resources, basic school, teaching/learning, course book, English as a foreign language

Introduction

La présence massive des TIC sur le marché mondial avec leurs flux d'informations sur les réseaux sociaux est un phénomène que les burundais, comme les autres peuples des pays en développement, découvrent progressivement. Ainsi par exemple, Jean-Yves Ollivier, dans un article du *Huffington Post* (20 Sept 2012) sur la montée du numérique, estimait que « En Afrique, le portable a supplanté des urgences qu'on croirait plus vitales que le besoin de téléphoner ». Selon une enquête récente (ISTEEBU, 2017), le téléphone portable est l'appareil le plus prisé des acheteurs des dispositifs après la radio. Il serait en phase de devenir une acquisition presque obligée parmi les jeunes et les couches instruites de la population, du fait du statut prestigieux qu'on lui confère, surtout quant il est doté d'une application WhatsApp.

De ce fait, l'espace de communication au Burundi s'est agrandi, ouvrant des opportunités inédites d'échange et de partage d'informations tout azimuts comme on en connaît sur les réseaux sociaux. Force est de constater, néanmoins, que l'utilisation des TIC dans le contexte éducatif ici comme en Afrique en général a encore du chemin à faire (Karsenti, Tchameni Ngamo, 2009).

Une enquête d'opinions menée localement (point 3.5) auprès des enseignants sur la *pertinence* d'une intégration des ressources TIC dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais a rapporté des opinions favorables à 100%, ajoutant « si elles sont utilisées avec responsabilité et efficience ». Il sied de remarquer une distinction faite ici entre TIC comme medium social, et TIC comme outil d'apprentissage régulé ; et c'est sous ce deuxième angle que s'inscrit la perception des outils TIC par les auteurs.

Face à des attitudes aussi encourageantes des praticiens eux-mêmes, il convient alors d'attirer l'attention des décideurs au niveau des Ministères en charge de l'Éducation (il s'agit d'un système centralisé !), des partenaires concernés eux-mêmes en l'occurrence les enseignants et les conseillers pédagogiques sur les potentialités des TIC à rehausser la qualité de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère au Burundi, plus particulièrement à l'école fondamentale (Écofo).

1. La réforme de 2010 sur l'enseignement des langues

La réforme du système d'enseignement entreprise depuis 2010, et qui instaura le système d'éducation fondamentale a inscrit « l'apprentissage des langues » parmi les 3 grands axes à promouvoir en plus des sciences et des technologies aux niveaux fondamental et post-fondamental. C'est une perspective dont la justification

s'inspire des besoins d'intégration régionale et de mondialisation du pays (Guides du Maître - GM).

Si théoriquement la réforme a une résonance prometteuse à propos des acquisitions scientifiques, linguistiques et culturelles des apprenants, son exécution bute sur la difficulté majeure du gouvernement à subvenir aux besoins en manuels scolaires. Sans ou avec 1 manuel scolaire pour (au minimum !) 3 élèves et des livres qui voyagent d'une classe à une autre entre les leçons (constat fait lors des stages d'enseignements intensifs annuels des stagiaires de l'École Normale Supérieure - ENS ; plaintes publiques des administratifs), ce ne serait pas irréaliste d'envisager des résultats en deçà des attentes, malgré l'intensité des formations et visites sur terrain axées sur la vulgarisation de cette réforme dans les écoles.

Face à une telle situation, il importe d'explorer d'autres avenues pouvant épauler les enseignants [et les apprenants] dans leurs efforts de pallier la carence et les lacunes des manuels scolaires. Les propositions dans cet article se sont portées sur les ressources TIC en tant que matériels didactiques de complément aux programmes d'anglais en cours d'utilisation à partir du 4^e cycle de l'école fondamentale (Écofo).

2. Considérations sur les manuels scolaires

2.1 Bref aperçu de l'état des lieux

Il convient d'informer le lecteur non avisé que la réforme éducative de 2010 a réorganisé les ex écoles primaires et secondaires pour former l'actuelle *École fondamentale*, avec ses deux niveaux communément appelés cycle *fondamental* et *post-fondamental*. A chaque niveau, l'enseignement de l'anglais est effectué à travers le programme *Langues* conçu et élaboré sur place pour accompagner l'enseignement des langues. La série combine à la fois les contenus-matières des cours de Kiswahili, Kirundi, Français, et Anglais dans un même manuel, ce qui explique l'existence de 3 tomes pour chaque manuel. Le programme est qualifié de 'novateur' du fait de la nouveauté des approches qui le sous-tendent, de l'orientation culturelle locale des thèmes, ainsi que de la proximité des contenus dans les 4 langues (Préfaces des GM).

Les supports pédagogiques constituent pourtant une problématique : à ce jour, seuls les livres pour le 4^e cycle (7^e, 8^e, et 9^e années) ont été produits, et en quantités insuffisantes. Le niveau post-fondamental, qui a débuté six ans après la réforme (2016-17) ne dispose jusqu'à présent que des livrets d'exercices (cahiers des supports-élèves), eux aussi en petites quantités. D'autres supports sont prodigués pour appuyer l'enseignant, mais sans éclairage sur où les trouver et comment les

utiliser. Il s'agit de textes, schémas, tableaux, et cartes. La préface dans les GM indique que l'enseignant pourra en imaginer d'autres.

Le volume hebdomadaire le plus élevé pour l'anglais s'observe dans la section « langues » avec 10 séances de 50 minutes/semaine, contre 6 dans le passé, soit une augmentation de 33.34% depuis 2010. Cela prouve à suffisance la valorisation grandissante de l'anglais dans la politique éducationnelle du pays. Une rupture avec un mode d'enseignement où le livre et l'enseignant font le monopole comme sources des savoirs viendrait renforcer l'innovation voulue pour les langues, et l'anglais en particulier.

2.2 Les objectifs

Les objectifs dont il est question ici sont ceux paraissant dans les manuels des 7^e, 8^e et 9^e années, faute de manuels scolaires pour le post-fondamental. L'interprétation des auteurs est qu'ils adressent la réforme plutôt que les classes spécifiques (ceci peut être critiquable !), d'où leur étendue au post-fondamental. Aussi, la distinction faite ci-dessous entre les objectifs *globaux* et les objectifs *spécifiques* est une émanation du jugement des auteurs, plutôt que des concepteurs eux-mêmes, puisque cette terminologie ne figure pas dans les préfaces des Guides du Maître (GM).

Concernant les objectifs globaux, on lit dans la Préface des GM (ex : 8^e, Tome 1 : 11 ; 9^e : 3) : *Ces ouvrages répondent aux exigences du moment où l'élève pourra développer ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être.... Un souhait est émis pour que les compétences acquises ... soient un tremplin pour l'avenir personnel des bénéficiaires et pour un développement durable du pays.* Quant aux objectifs spécifiques, on lit aux mêmes pages : *l'école fondamentale veut doter l'élève des compétences langagières pouvant l'aider à s'intégrer dans la vie et à poursuivre ses études.* Un objectif est désigné *commun*, à savoir : *acquérir des compétences langagières et linguistiques permettant de s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit dans des situations de communication appropriées ... en tenant compte du niveau des élèves ...*

Une lecture critique de ces objectifs laisse entrevoir au moins trois choses importantes dont premièrement, le caractère holistique de ces objectifs et le souci d'installer chez l'apprenant des savoirs qui devraient lui être utiles une fois arrivé dans le monde réel. Ceci renvoie à la question des moyens mis à la disposition de l'enseignant : sont-ils adéquats ? Deuxièmement, on peut noter la possibilité de collusions entre les aspirations de l'enseignant et celles des apprenants par rapport

aux *exigences du moment, savoir-être...* Leur non-spécification ouvre de l'espace à l'enseignant intelligent pour intégrer des ressources hors-programmes (dont les TIC). Enfin, les programmes prévoient de développer des compétences *orales* et *écrites* dans les 4 langues. C'est un aspect très important des objectifs, et qui est compatible avec les ressources TIC. Mis à part l'absence d'activités dédiées à ces 2 volets dans les livres du fondamental, on se rappellera que si les manuels scolaires ont des avantages et des qualités qui leur sont reconnus, ils ont certainement aussi leurs restrictions (Harmer, 2007 : 180-181 ; Birahim, 2015 : 47).

2.3 Les pratiques de classe et contenus-matières

Des nouveautés sont à signaler ici dont (1) une référence *délibérée* aux travaux en groupes alternés de travaux en autonomie, (2) des thèmes sur le vécu culturel burundais et des sujets d'actualité (comme l'environnement, le VIH/Sida, cultures et sociétés, les TIC...), et (3) des contenus et des procédés méthodologiques parallèles dans les 4 langues. Eu égard à ce dernier aspect, il y a lieu de s'attendre à une certaine monotonie, laquelle pourrait trouver un allègement à travers une intégration consentie des ressources TIC. Dans un système éducatif qui vient de créer en son sein des « écoles d'excellence » avec des conditions d'apprentissage comparativement meilleures, les enseignants n'auraient pas tort de recourir à des outils dont le principal discrédit repose sur leur caractère non officiel. Dans ce cadre, il faudrait peut-être comprendre l'intérêt particulier de cette note contenue dans les Cahiers des Support-Elèves (p.7) : [...] *l'enseignant peut proposer des supports équivalents plus adaptés au niveau ou à l'environnement de l'élève*. Aussi discrète qu'elle soit, elle mérite de l'attention parce qu'elle suggère à la fois une volonté de rompre avec la tendance prescriptive connue des précédents programmes (Ndayimirije, 2018) et une reconnaissance implicite des limites des programmes *Langues*. Elle ouvre donc une marge de flexibilité dans le choix des supports.

2.4 Perspectives de réalisation des objectifs

Une analyse de la séquence typique (tableau ci-dessous) des leçons proposées sur un thème de la série *Langues* permet de faire une projection du niveau de réalisation des objectifs du programme. La séquence présentée ici apparaît dans chacun des GM.

Tableau 1. Séquence de leçons par thème

Situation 1 (dialogue)	Situation 2 (texte)
Lesson 1. General & detailed comprehension	Lesson 5. General & detailed comprehension
Lesson 2. Increase your word power (Vocabulary)	Lesson 6. Increase your word power (Vocabulary)
Lesson 3. Language patterns (grammar)	Lesson 7. Language patterns (grammar)
Lesson 4. Role-playing	Lesson 8. Reading practice
Lesson 9. Assess your progress, Source : GM 7 ^{ème} :12-13 ; GM 8 ^{ème} :12 ; GM 9 ^{ème} :9	

Pour l'essentiel, les GM renseignent ce qui suit: pendant la séance de *General and Detailed Comprehension*, l'enseignant puis les élèves font la lecture à haute voix du texte. Ils passent ensuite à l'explication des mots difficiles pour terminer avec les réponses aux questions de compréhension qui sont dans les Livres de l'Élève. Ces réponses peuvent être discutées en groupes ou en autonomie. *Increase your word power* consiste à découvrir le lexique associé au thème central de la leçon. On passe rarement à leur utilisation dans des phrases, surtout contextuelles.

Language patterns (grammar) est une leçon axée sur l'apprentissage classique de la grammaire. *Role-playing* est un jeu de rôles conçu pour la pratique de l'expression orale ; ses résultats attendus ne sont pas précisés. Contrairement aux autres rubriques, *role-playing* n'est pas une activité systématique des chapitres respectifs. Chaque séquence de leçons est conclue par *Assess your progress*, une séance axée sur la révision des contenus lexicaux et grammaticaux.

Quels enseignements peut-on tirer de ces dispositions ? Alors que la compétence communicative est la destination première de la réforme à travers les programmes *Langues*, il existe un écart entre les objectifs énoncés et la démarche proposée pour leur réalisation. Cette contradiction s'explique à travers un nombre de faits dont la négligence ou plutôt l'omission de l'entraînement visant la compréhension à l'audition ; une référence à l'apprentissage de l'expression écrite qui reste théorique ; un apprentissage plutôt mécanique du lexique ; des explications et activités superficielles en rapport avec les compétences orales ; et enfin une méthodologie qui, malgré l'application présumée de l'approche communicative est, dans les faits, dominée par une approche structuraliste (Nunan, 2001 : 55-57). Il y a donc un déficit palpable au plan des interactions significatives, un aspect pourtant critique chez les apprenants comme chez leurs enseignants.

S'il faut permettre à l'apprenant *d'acquérir des stratégies et des savoirs...lui permettant d'apporter sa contribution pour relever les défis qui se posent à la*

planète entière (GM 7e, Tome 3 : 3), il faudrait également essayer de l'aider à effectivement rencontrer et explorer ce monde au fur et à mesure qu'il évolue dans sa scolarité. L'application WhatsApp peut s'avérer utile non seulement pour rapporter des faits, des histoires... sur des situations variées du monde, mais aussi de le faire en temps réel. Ce serait le grand mérite de leur introduction dans le système éducatif burundais.

3. Les TIC comme matériels didactiques de complément

3.1 Contexte et justification

Les conditions précaires de l'anglais au cycle fondamental décrites ci-haut sont l'aspect d'un phénomène général par lequel l'expansion rapide de la langue anglaise dans le monde n'arrive pas à évoluer vers des améliorations significatives dans son enseignement sous le statut de « langue étrangère ». Mayora (2006 :16), par exemple, identifie 3 défis majeurs communs aux environnements hôtes dont la plupart se trouvent dans des pays à ressources limitées : (1) la limite de la pratique extensive de l'anglais imposée par les restrictions de l'environnement linguistique lui-même; (2) le difficile accès à des supports pédagogiques de qualité ; et (3) les classes pléthoriques qui compliquent davantage l'accès aux supports. C'est sans compter - du moins pour le cas du Burundi - avec le problème récurrent du recours à des enseignants non qualifiés, alors même que la qualité des programmes de formation des enseignants en exercice laisse à désirer, eu égard à leur caractère trop généraliste par rapport aux besoins réels des professeurs (Wong, 2013 ; Nunan, 2001). Le résultat est une entrave à la réalisation de l'objectif de communication inhérente à la plupart des politiques nationales et programmes élaborés pour justement répondre à ce même objectif (Harmer, 2007).

3.2 Le choix du *mobile*

Les TIC constituent un domaine tellement vaste que l'UNESCO (2013) a adopté une définition large qui simplifie les subtilités sémantiques liées aux appareils portables. Elle reconnaît simplement qu'ils *sont numériques, faciles à transporter, d'usage plus individuel qu'institutionnel, qu'ils permettent d'accéder à l'Internet, sont équipés d'applications multimédias et peuvent effectuer un grand nombre de tâches, notamment en matière de communication*. Cette définition, pourtant émise par un organisme engagé au plus haut niveau dans le domaine de l'éducation, semble associer les appareils portables avec les seules tâches de communication. Un tel constat pourrait-il aider à comprendre en partie pourquoi leur relation avec

des missions de didactique sont quasiment ignorées dans certains contextes, à l'instar du contexte burundais ? Aurait-elle [cette définition] eu une influence sur l'omission du rôle éducatif des TIC dans les textes sur le thème *Les TIC* dans les manuels scolaires du fondamental ? Ces sont des questions qui ne manquent pas d'intérêt pour la problématique au centre de cette discussion.

Cet article porte spécifiquement sur le *mobile multifonction* ou *mobile* (forme abrégée) en français¹, termes équivalents à « smartphone » en anglais. Un principe qui sous-tend cette étude et l'enquête qui s'y rattache est l'interdiction aux élèves d'utiliser leur téléphone portable (pour ceux qui en ont) dans les enceintes de l'école, à cause de son caractère perturbateur qui est déploré ici et là, par exemple dernièrement en France (RFI, Afrique Matin du 19/7/2018) et au Togo (Radio Isanganiro, Journal en Français de 13h du 22/7/2018).

Si le téléphone mobile a un côté dérangeant pédagogiquement, il a aussi des atouts qui militent en sa faveur en tant que support pédagogique : il possède une fonction de stockage et d'archivage de données, ce qui rend possible la sélection des ressources. Il permet à la fois d'envoyer et de recevoir des messages multimédias, et cela est bénéfique non seulement pour l'éveil des sens des apprenants (Birahim, 2015 : 47), mais aussi pour la mobilisation de l'ensemble des compétences linguistiques, une idée très chère à l'approche communicative appliquée à l'enseignement des langues étrangères (Savignon, 2001). Il est personnalisable, facile à porter, et toujours à proximité de son propriétaire. L'avantage ici est une planification virtuelle en tout temps et en tous lieux des leçons, ce qui entraîne un impact positif sur le temps matériel de planification de ces dernières par l'enseignant. En même temps, l'apprentissage, tout comme la pratique de la langue, deviennent presque permanentes ; ils peuvent s'effectuer en privé ou avec assistance.

3.3 L'application *WhatsApp*

La messagerie *WhatsApp* a l'avantage de mettre en lumière certains concepts linguistiques et culturels de manière plus authentique que le manuel scolaire et l'enseignant: la prononciation, l'intonation, le langage corporel, les émotions, l'humour, la posture ainsi que les stratégies de négociation du sens (Brinton, 2001 ; Mayora, 2006). Ainsi, les enseignants comme les apprenants auraient, à travers une adhésion motivée et disciplinée à l'utilisation pédagogique du réseau, les chances d'un contact presque permanent avec la langue anglaise dont l'effet serait une plus grande probabilité d'amélioration de la compétence communicative. *WhatsApp* facilite l'*entraide* en réseau que ce soit du côté des enseignants ou du côté des

élèves, un pas utile et nécessaire au processus d'autonomisation. L'expérience (Mayora, 2006 ; Brinton, 2001) a montré une diminution de l'anxiété chez les apprenants des LE quand ils ne travaillent pas sous le contrôle rigoureux et direct de l'enseignant. En résumé, une mise à profit responsable du mobile pourrait compenser certaines des restrictions inhérentes à l'environnement linguistique local 'hostile' à la pratique langagière de l'anglais au Burundi.

3.4 Compréhension du concept

Le lecteur gardera à l'esprit que l'expression *ressources TIC* est utilisée ici pour signifier 'éléments extraits des échanges d'informations stockés et/ou circulant sur le réseau *WhatsApp* et émis principalement dans la langue anglaise'. Inutile de rappeler que ces éléments peuvent paraître sous forme écrite, orale, visuelle, audiovisuelle, ou leur combinaison, d'où leur label de *ressources multimédia*. Une ressource paraissant dans une autre langue pourrait être spécialement sélectionnée mais didactisée en anglais selon le jugement professionnel de l'enseignant.

3.5 Faisabilité au Burundi : résultats de l'enquête

L'enquête comprenait un questionnaire avec 6 questions destinées à 20 enseignants dont 8 enseignants-formateurs de l'ENS et 12 enseignants en exercice de l'Écofo² (ci-après désignés respectivement *Enseignants ÉNS* et *Enseignants Écofo*). L'enquête étant qualitative, les opinions recueillies sont résumées et présentées dans 2 colonnes correspondant aux 2 catégories de participants pour faciliter la lecture de leurs perceptions. Les éléments de réponse présentés ont tous été initiés par les enquêtés eux-mêmes. Le tiret dans les données signifie que l'opinion concernée n'a été exprimée par personne dans la catégorie correspondante. Les questions étaient toutes écrites. Pour parer à la limite de l'espace, seules les idées-clés des questions ont été présentées au lieu des questions complètes elles-mêmes. L'interprétation intervient en fin de la présentation de toutes les données pour la même raison.

Tableau 2. Opinions des enseignants sur les ressources TIC

Élément enquêté	Enseignants ENS	Enseignants Ecofo
<i>Q 1. Pertinence</i>		
Oui	8	12
Non	0	0

Tableau 2. Opinions des enseignants sur les ressources TIC

Élément enquêté	Enseignants ENS	Enseignants Ecofo
<i>Q2 a. Avantages pour l'enseignant</i>		
Modernisation des méthodes	7	-
Variété des ressources	8	9
Culture générale	5	11
Motivation plus facile	5	9
Moins de fatigue	-	5
Intégration de la technologie	2	12
<i>b. Avantages pour les élèves</i>		
Extension de la pratique	8	12
Moins d'ennuis	-	10
Savoirs enrichis	7	10
Intérêt accru pour l'anglais	-	3
Autonomie des apprenants	6	8
<i>Q3. Difficultés, hormis l'interdiction du téléphone à l'école</i>		
Impréparation aux TIC	2	9
Ecoles mal équipées	5	2
Coût élevé des 'Androïdes'	5	11
<i>Q4 Composante de la langue mieux servie</i>		
Compréhension de l'écrit	4	12
Prononciation	8	12
Compréhension de l'oral	8	12
Production orale	1	9
Production écrite	7	8
Toutes les composantes	4	3
<i>Q5. TIC présentement utilisée dans vos enseignements</i>		
Ordinateur + Power point	7	-
Radio/Lecteur CD/USB	1	-
<i>Q6. TIC dans la Formation initiale à l'ENS ?</i>		
Bonne idée	8	-
Bénéfique à la recherche	3	-
Seulement dans les formations en cours d'emploi	1	-

Brièvement, on peut noter que les enquêtés sont tous positifs quant à la pertinence des TIC. Cela est d'autant intéressant que même les enseignants de l'Écofo, moins familiers avec les TIC comme outil d'appui à la pratique pédagogique (Q5) sont tous aussi favorables. Un autre constat important est l'association du TIC ciblé (*Mobile/WhatsApp*) avec plus d'avantages que de défis. De plus, les avantages qu'ils ont proposés sont éminemment pédagogiques (à l'inverse des défis qui eux sont surtout matériels) et raisonnablement priorités, ce qui est dans l'intérêt d'une prise de conscience du fondement de la problématique avancée et de la nature prometteuse des ressources *TIC/WhatsApp* comme matériels didactiques

de complément. Il devient alors possible de formuler l'hypothèse que 'Tout en reconnaissant des défis d'ordre matériel du Smartphone, les enseignants d'anglais enquêtés ont des perceptions favorables à son utilisation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'Écofo'.

3.6 Types de ressources et guidance

3.6.1 Principes pour une souscription à l'introduction des TIC

Une préparation préalable des esprits sur le statut des ressources TIC s'impose dans le contexte burundais pour créer des conditions pour leur utilisation, ce qui nécessite le rappel de quelques principes. Premièrement, les ressources TIC visent la perspective de pallier le monopole du livre et la prédominance de l'enseignant comme sources de matière, des savoirs et du modèle linguistique. Deuxièmement, leur proposition repose sur l'idée que malgré une certaine méconnaissance de l'utilisation des medias en général (TIC comprises) dans l'enseignement des langues, la recherche pointe sur le consensus des enseignants sur leur potentiel à rehausser l'enseignement (Brinton, 2001 : 460).

La nécessité d'une guidance basique sur la technicité du téléchargement et d'enregistrement des ressources n'est pas non plus à écarter. Ce besoin doit être compris et géré avec la complicité de l'administration scolaire à travers son personnel d'appui. Il ne serait pas irréaliste de penser à une ingéniosité des jeunes élèves du fondamental en cette matière, eu égard à leur curiosité créative, ce qui constituerait un avantage pour l'enseignant.

Enfin, l'autonomisation des élèves est un objectif à envisager dans le long terme, mais dont le point de départ est leur préparation dans la salle de classe. Elle passe d'abord par leur sensibilisation sur la valeur ajoutée des ressources TIC susmentionnée. Ensuite, il faut aiguïser leur désir d'adapter le regard habituel sur leur téléphone à ses capacités éducatives. L'aboutissement devrait être leur engagement à capitaliser en partie ces ressources avec l'aide intégrée des amis (du Web), des enseignants, des parents et de leurs camarades de classe.

3.6.2 Ressources issues des *chats* et téléchargements

Puisque les ressources que dispose chaque utilisateur varient selon plusieurs paramètres, une prescription desquelles utiliser pour combler telle lacune semble superflue. Surtout, des principes de régulation du choix des ressources sont ici nécessaires, notamment le principe qui reconnaît la suprématie de la démarche

méthodologique sur les contenus-matières eux-mêmes (Nunan, 2001 : 58). Il faudrait aussi que les ressources ciblées s'inscrivent dans la déontologie enseignante d'une part, et, dans la logique des composantes enseignées dans le domaine de l'anglais LE, d'autre part. Il va sans dire que plus elles peuvent être valablement adaptables et exploitables dans le contexte des programmes *Langues*, plus elles seront bénéfiques pour les niveaux concernés.

3.6.3 Les fonctionnalités de certains TIC comme ressource

Il s'agit ici des directives sur le fonctionnement des dispositifs contenues dans le manuel pour utilisateur qui est remis à l'acheteur lors de la transaction. Leur version anglaise pourrait être photocopiée ou, à défaut, retranscrite, pour constituer un texte illustratif ou de supplément par exemple aux contenus proposés sur le thème *les TIC* du manuel *Langues 8^e* (Tome 2 : 121). Une ressource de ce type aurait le quadruple avantage de (1) rehausser les contenus sur le plan conceptuel ; (2) faciliter la compréhension et l'assimilation, et l'usage de la terminologie relative aux parties et fonctionnalités des TIC ciblées (ex : le Smartphone) ; (3) se prêter à la pratique des habiletés indispensables à une lecture efficiente ; et (4) aiguiser la connaissance du téléphone multifonctions (ceci pourrait générer des changements dans le sens d'une perception de son côté éducatif.

3.6.4 Directives d'ordre théorique

Le caractère novateur de l'utilisation des ressources TIC à l'école fondamentale nécessitera des échanges préalables avec les élèves afin de les aider à bien comprendre leur bien fondé pour leur formation en anglais. Il va sans dire que l'enseignant et ses élèves auront à adopter une nouvelle attitude face aux éléments en anglais reçus ou envoyés à travers les *chats*. Un code d'entente et de conduite négocié entre les deux parties pourrait s'avérer nécessaire. Aussi, la nature holistique décrite plus haut des objectifs exige que l'enseignant planifie le temps pour analyser les ressources et en définir les objectifs éducationnels.

Pendant la leçon, l'exploitation de la ressource mettra un accent sur les composantes marginalisées dans les programmes, notamment la compréhension orale, la production écrite, et dans une certaine mesure la production orale. Il est à souligner que pour mieux rentabiliser les exercices de production (écrits ou oraux), une spécification des éléments langagiers à faire ressortir aidera les élèves à mieux concentrer leurs efforts, offrant ainsi des pistes objectives de remédiation à l'enseignant.

Pour plus d'efficacité, l'enseignant veillera à ce que toutes les activités ou tâches associées aux ressources qu'il aura ciblées soient accompagnées de toutes les précisions nécessaires à la tâche à faire et, le cas échéant, les écrivent au tableau. Leur explication précisera notamment la forme du résultat final attendu pour éviter des confusions dans leur déroulement ou leur réalisation. Pour les travaux en groupes, des éclairages seront nécessaires sur la dimension des groupes et la répartition des rôles entre les membres.

3.6.5 Directives d'ordre méthodologique

La qualité précaire de certains enseignants et la nouveauté des ressources TIC dans le contexte burundais requièrent une guidance méthodologique pour les enseignants aux deux niveaux de la compréhension écrite et orale, ainsi que de la production langagière. Concernant le premier niveau, il faudrait à priori une adhésion de l'enseignant au principe d'une lecture silencieuse et attentionnée, impliquant chez les élèves des tâches de pré-lecture et de pré-écoute. L'adhésion trouve son sens dans le rôle moteur qu'elle joue dans la pratique et la réalisation du principe par les parties concernées. Il va sans dire qu'une bonne compréhension de leurs avantages (Harmer, 2007) profiterait à sa pérennisation en dehors des leçons (consultations des messages en privé), ce qui est propice aux processus d'auto-formation et d'autonomisation, et partant à la consolidation des compétences concernées.

En outre, il faudrait évoluer vers une stimulation de la réflexion et de l'expression des élèves à travers des questions moins factuelles qui nécessitent l'interaction. A titre illustratif : quels sont les nouveaux enseignements que vous tirez de cet élément (texto, audio, vidéo, visuel...) ? Qu'avez-vous appris de neuf à travers ce clip ? A quel niveau se situe votre nouvelle découverte ? Quels sont les aspects de l'élément que vous trouvez intéressants ? Avec lesquels vous vous accordez ? Avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ? (Et pourquoi ?) L'élément, provoque-t-il des changements en vous ? Lesquels ? Y a-t-il des ressemblances et/ou différences au niveau du contenu culturel ? (Quelle en est votre appréciation ?) Etc. Deux avantages d'une telle orientation sont la possibilité d'une classe animée, ainsi qu'une facilitation de l'enchaînement intégrée des compétences langagières, une démarche elle aussi à promouvoir.

Toutefois et enfin, la possibilité d'une classe animée ne doit pas faire perdre de vue à l'enseignant la nécessité d'amener les élèves à se concentrer par moments sur les formes de la langue qui sont négligées dans les programmes. Ceci se ferait par le truchement des questions comme : Quels éléments de style traduisent l'opinion,

le point de vue, l'attitude... de l'auteur ? Qu'implique l'utilisation par l'auteur de ... (exemples : l'italique, l'analogie, des lettres majuscules, des guillemets, etc.) Combien de paragraphes ce texte a-t-il ? Qu'est-ce qui vous aide à distinguer les principaux points développés dans cet élément ? Ajoutez 1, 2, 3... points supplémentaires au texte en vous basant sur le modèle de rédaction suivi par l'auteur, etc.

La gestion des ressources axées sur la production quant à elle devrait encourager les élèves à toujours planifier leurs communications et à ne pas se laisser guider par les émotions puisqu'il s'agira de contextes plus ou moins formels dans le cas présent (l'objectif est éducationnel, et non pas social)., L'importance d'une étape d'écoute et de préparation minutieuse du modèle qu'on veut imiter lors d'exercices de prononciation est à souligner ici. Toujours dans ce dernier cas, l'enseignant veillera à expliquer aux élèves la nécessité de s'auto évaluer objectivement en comparant leurs propres performances au modèle originel qu'il faudra réécouter autant de fois que nécessaire.

Dans le souci d'améliorer la capacité d'autodidaxie des élèves, l'enseignant (et quiconque le peut dans l'entourage des apprenants) aidera les élèves à scruter les modèles linguistiques qui leur parviennent pour identifier de bons exemples qui pourraient les inspirer, et de mauvais exemples, voire même des erreurs qu'il faudrait graduellement apprendre à détecter et à corriger.

Conclusion

La montée significative de l'acquisition du mobile multifonction au Burundi est une opportunité que le système éducatif devrait exploiter pour l'inscrire dans la promotion des langues étrangères, plus spécifiquement de la langue anglaise. Dans un contexte marqué par une pénurie sévère de manuels scolaires, les ressources offertes par le réseau WhatsApp pourraient renforcer les programmes en tant que matériels de complément. Il a été proposé de les faire profiter aux besoins d'apprentissage des compétences linguistiques marginalisées dans les programmes *Langues* en cours d'utilisation à l'École fondamentale. Pour autant, il faudrait un débat pédagogique, probablement initié par les enseignants, pour obtenir le consensus nécessaire autour d'une telle perspective.

Bibliographie

Birahim, T. 2015. *Manuels scolaires, environnement informatif et numérique au service de la lecture*. Paris: l'Harmattan

- Brinton, D. M. 2001. The use of media in language teaching. In: *Teaching English as a second or a foreign language* (3e éd.) Boston : Heinle & Heinle.
- Chuantao, Y.S. 2010. *Un système d'apprentissage mobile contextuel et collaboratif dans des situations professionnelles*. Lyon: École Centrale de Lyon.
- Harmer, J. 2007. *How to teach English*. Harlow: Pearson.
- Tchameni Ngamo, S. 2009. Pré-requis à une intégration pédagogique des TIC. In : *Intégration pédagogique des TIC : stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa, Canada : CRDI
- ISTEEBU. 2017. *Troisième enquête démographique et de santé au Burundi* (EDSB - III) 2016-2017. Maryland, USA: The DHS Program ICF
- Lo Bianco, J. 2013. Innovation in language policy and planning: ties to English language education. In: *Innovation and change in English language education*. New York, USA: Routledge.
- Magoma, C.M. 2011. *Curriculum innovation in Kenya. A case of the introduction and implementation of secondary school integrated English*. Nairobi, Kenya: Kenyatta University.
- Mayora. C. A. 2006. "Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program". *English Teaching Forum*. Vol. N° 44, p.22-31.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2013, 2015, 2016. Langues 7^e, 8^e, 9^e. *Guides du Maître & Livres de l'Élève*. Bujumbura: République du Burundi.
- Ndayimirije, M.I. 2018. « Le Guide du Maître pour une langue étrangère : défis d'un contrat concepteur-enseignant ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du Gerflint, n° 7, p. 55-65. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs7/ndayimirije%20.pdf [consulté le 20 octobre 2018].
- Nunan, D. 2001. *Syllabus design*. In: *Teaching English as a second or foreign language* (3^e éd.). Boston: Heinle & Heinle.
- Opp-Beckman, L., Klinghammer, S.J.2006. *Shaping the way we teach English: successful practices around the world*. Eugene: University of Oregon.
- Savignon, S. J. 2001. *Communicative language teaching for the twenty-first century*. In: *Teaching English as a second or foreign language* (3^e éd.), New York: Heinle & Heinle.

Notes

1. Voir le JORF n° 0008 du 11 janvier 2018, texte n° 135, *Vocabulaire des télécommunications (liste des termes, expressions et définitions adoptés)*, https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000036449955 [consulté le 20 octobre 2018].
2. Il s'agissait de 8 enseignants de la section *Anglais* de l'ENS, 3 enseignants du Lycée SOS, 3 du Lycée Vugizo, 4 du Lycée Municipal Ngagara et 2 du Lycée Municipal Cibitoke.