



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le Guide du Maître pour une langue étrangère : exigences d'un partenariat concepteur-enseignant

Marie-Immaculée Ndayimirije

Ecole Normale Supérieure du Burundi, Burundi
marimakula@gmail.com

Reçu le 20-12-2017 / Évalué le 06-02-2018 / Accepté le 30-04-2018

Résumé

Les enseignants diffèrent à plusieurs niveaux de leur profession, d'où le défi de leurs mises à jour, du fait de leur nombre. Ils se retrouvent ainsi parfois en relation de dépendance avec leurs *Guides du Maître*. Le présent article présente le *Guide du Maître* comme un outil du partenariat nécessaire entre le concepteur de manuels pédagogiques et l'enseignant, et qui devrait être confectionné avec efficacité dans l'intérêt supérieur de l'apprentissage. Les analyses et recommandations qui y sont faites sont basées sur les programmes d'anglais du Cycle Fondamental au Burundi.

Mots-clés : concepteur, enseignant, *Guide du Maître*, partenariat, approche méthodologique

Writing the Teacher's Guide in the context of English as a Foreign Language: challenges in establishing a teacher-designer partnership

Abstract

Teachers differ in terms of their training and experiential backgrounds, rendering their professional development a challenge due to cost-related reasons. In many settings, the Teacher's Guide is the teacher's only resort for understanding how to implement the textbook content: it is thus the heart of the much-needed partnership between course designers, teachers and learners. This paper argues in favor of greater efficiency in writing Teacher's Guides. The arguments are essentially drawn from English-language teaching at the primary level of Burundi's education system.

Keywords: course book designer, teacher, Teacher's Guide, partnership, teaching approach

Introduction

La pratique de l'enseignement repose sur trois éléments traditionnellement reconnus pour leurs rôles dans l'apprentissage, à savoir l'enseignant, les apprenants, ainsi que le matériel didactique. Une tradition conservatrice de la pratique pédagogique conçoit les manuels de cours comme la seule source de la matière à

enseigner et/ou à apprendre dans une discipline donnée. Le Burundi a un système éducatif centralisé qui donne une place de choix aux contenus-matières des manuels de cours dans l'évaluation des apprentissages, tant au niveau institutionnel qu'au niveau national. Il en résulte deux conséquences majeures : (1) l'enseignant s'attèlera à tout faire pour couvrir le programme dans les délais du calendrier scolaire ; (2) sa plus grande préoccupation, qui est naturelle aussi, sera de transmettre *fidèlement* le programme pour être en ordre avec le directeur d'école et l'inspecteur pédagogique dont la mission première est de veiller à l'exécution des programmes. C'est grosso modo l'idée qui prévaut dans la conscience collective sur la mission de l'enseignant au Burundi (Mivuba, 2009b).

La situation se présente ainsi alors que les programmes de cours sont conçus et élaborés sans la moindre consultation ou participation des directions ni des inspections scolaires, encore moins des enseignants auxquels ils sont destinés. De là, il y a lieu de s'interroger sur l'apport de ces deux services dits d'appui à l'enseignant, quant à la compréhension des contenus-matières et, partant, la place qu'occupe ou devrait occuper le concepteur de manuels en tant que partenaire privilégié de l'enseignant. Son appui est attendu non seulement dans l'implémentation effective des programmes qu'il aura conçus ou, le cas échéant, sélectionnés, mais aussi dans la facilitation offerte à l'enseignant pour qu'il comprenne les éléments essentiels à la philosophie desdits programmes. L'accent ici sera porté sur les programmes que le concepteur burundais aura lui-même élaboré, individuellement ou en tant que membre d'une équipe.

Le présent article prend position pour la construction d'un véritable partenariat entre le concepteur du *Guide du Maître* et l'enseignant utilisateur, plus précisément l'enseignant d'anglais, une langue étrangère (L3) au Burundi. Il avance l'idée que dans le contexte du Burundi, ce partenariat souffre d'une certaine négligence observée au niveau de la place qui est réservée au profil de l'enseignant en termes de ses potentialités linguistiques et pédagogiques. Notre analyse s'appuie sur les *Guides du Maître* pour les manuels d'anglais du Cycle Fondamental, c'est-à-dire de la 1^e à la 9^e année (voir Bibliographie), et qui ont été conçus par le Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement de Base (BEPEB). Pour discuter cette problématique, l'analyse documentaire a été choisie comme méthode de recherche.

1. Le sens d'un partenariat entre le concepteur de programmes et l'enseignant

Dans le cadre du présent article, une invitation est lancée à l'endroit du concepteur et de l'enseignant pour un vrai partenariat dans l'intérêt d'une vision commune sur l'orientation et l'organisation des apprentissages au Cycle

Fondamental du système éducatif Burundais. Une attention particulière a été portée sur les Guides du Maître, plus spécialement les chapitres introductifs, pour l'espace qu'ils offrent normalement aux éclairages dont l'enseignant a besoin sur le programme. Tout manuel qui se veut être un bon *Guide du Maître* doit informer sur au moins trois éléments-clés à une implémentation consciente par l'enseignant : les objectifs globaux du programme, la démarche méthodologique préconisée, ainsi que les différents procédés et procédures proposés pour asseoir la démarche en question. L'absence de clarté à ce niveau place l'enseignant dans une situation de tâtonnement, qui entraîne une certaine insécurité professionnelle.

D'aucuns pensent que les enseignants *ont besoin de comprendre pourquoi ils doivent faire ce qui leur est demandé dans leur exploitation d'un manuel donné.* (Larsen-Freeman, 2012)¹.

À mon avis, c'est une pensée qui, outre l'inspiration qu'elle envoie au concepteur, situe le point de départ d'un souhaitable partenariat entre lui et l'enseignant. Ce partenariat fait défaut quand toute la lumière nécessaire à la compréhension du programme par l'enseignant est considérée comme manquante.

La possibilité de blocages de compréhension liés à une connaissance limitée de l'anglais est également un élément à prendre en considération. Dans des cas comme celui des enseignants des classes du 1^{er} au 3^e niveaux du Cycle Fondamental, la facilitation, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, pourrait s'étendre à des explications plus approfondies aux concepts et termes jugés d'importance critique à l'esprit du programme (Medgyes, 2001 ; Savignon, 2001). Pour l'attention du lecteur, on rappellera que ces enseignants n'avaient pas été formés pour dispenser l'anglais au moment du lancement du programme en 2006 (Ndayimirije, 2015).

Même dans le cas de perspectives plus optimistes à propos du profil professionnel des enseignants, le concepteur a intérêt à parer à l'éventualité d'enseignants moins *connaisseurs* dans le domaine. Il pourrait, en effet, prévenir certains dérapages ou certaines confusions s'il se souciait véritablement de la relation professionnelle qui le lie à l'enseignant.

2. Considérations essentielles à l'élaboration

2.1. Statut du *Guide du Maître* pour l'enseignant en exercice

Il est d'usage dans le processus d'élaboration des curricula de ne pas justifier les choix que l'on fait à l'endroit de l'enseignant, par exemple la nature de l'approche méthodologique qui sous-tend le manuel en question. Quand une justification est donnée, ceci inspire le sentiment que le concepteur cherche à informer

l'enseignant de la philosophie générale d'enseignement qu'il entend promouvoir et que le concepteur veut que l'enseignant mette en application. Il semble qu'un effort supplémentaire devrait être consenti pour le faire partager sa vision de l'approche, en indiquant surtout comment elle se compare avec celle qu'elle vient remplacer en termes de sa plus-value sur l'apprentissage. Le *Guide du Maître* offre non seulement l'espace, mais aussi la meilleure condition pour le faire.

Aussi simple et banal que ceci puisse paraître, on se rappellera que *les manuels de cours, en plus d'être destinés aux apprenants, sont destinés aux enseignants*² (Byrd, 2001). L'auteur, dans son plaidoyer pour une démarche soucieuse de l'enseignant dans la sélection d'un manuel de cours, souligne l'importance de garder à l'esprit la capacité de l'utilisateur à l'exploiter avec efficacité. Elle formule ainsi deux interrogations essentielles qui devraient préoccuper les concepteurs à savoir : Nos enseignants, seront-ils à même d'exploiter rationnellement ce programme ? Le trouveront-ils en adéquation avec leurs attentes³ ?

La résonance de telles réflexions trouve ici sa justification dans le cadre des carences en enseignants qualifiés qui frappent bien des écoles dans les pays de la zone subsaharienne en général (Mazunya, Habonimana, 2010 ; Cross, 1995), surtout ceux touchés par une rapide croissance de la population, comme au Burundi. Il y est connu une tendance à ouvrir beaucoup de nouvelles écoles pour faire face aux demandes croissantes en matière de scolarisation. Les auteurs dénoncent le fait qu'ici l'évaluation privilégie le taux de scolarisation et le nombre d'emplois créés au détriment de l'efficacité des enseignants. Pour les fins du présent article, on rappellera que tel est le cas pour les formateurs des enseignants et les concepteurs de programmes ; très peu ont eux-mêmes reçu une formation consistante en didactiques et en formation de formateurs.

Dans pareilles situations, le manuel de cours, en l'occurrence le *Guide du Maître*, risque de revêtir un statut d'instrument irremplaçable tant dans l'organisation des apprentissages que dans le développement professionnel de l'enseignant (Crookes, Chaudron, 2001). Quant à toute tentative d'élaboration ou de sélection d'un manuel qui écarterait l'aspect *profil de l'enseignant*, il serait en désaccord avec les principes d'éthique qui devraient lier les acteurs de l'enseignement en général, et le concepteur et l'enseignant en particulier.

2.2. Facteurs d'efficacité et sources de difficultés

Deux types de considérations sont utiles au processus d'élaboration : les facteurs générateurs d'efficacité, et ceux pouvant occasionner des difficultés chez l'enseignant. Parmi les facteurs d'efficacité dans l'exercice de la pédagogie d'une langue étrangère, trois volets occupent une place de choix, à savoir (1) la connaissance

de la matière, c'est-à-dire de la discipline elle-même ; (2) la compétence linguistique/communicative de l'enseignant pour qu'il puisse bien communiquer ; et (3) la maîtrise des diverses méthodes d'enseignement de sa discipline (Crookes, Chaudron, 2001 ; Medgyes, 2001). La nature de la préparation théorique et professionnelle, et le (s) modèle (s) adopté (s) lors des formations organisées pour l'enseignant constituent un facteur déterminant dans l'étendue et la qualité de ses compétences. Par implication, la capacité de l'enseignant à interpréter et/ou à adapter une approche méthodologique dépendra nécessairement de la qualité de sa formation tant initiale que celle reçue sur terrain, sans oublier son auto-formation : ses lectures, les échanges avec les collègues, et l'observation délibérée de ses propres expériences de classe notamment.

Si une approche, une méthode ou une technique se reflète dans les connaissances et expériences de l'enseignant, elle pourra être appliquée avec responsabilité. Une telle possibilité serait difficilement envisageable dans le cas contraire. Un concepteur qui s'intéresse à mieux connaître l'enseignant avec qui il collabore sera en position de détecter ce qu'il faut pour raffermir leur partenariat et le niveau de la facilitation à lui offrir.

Concernant les sources de difficultés, il faut reconnaître que la pratique de l'exclusion implicite de l'enseignant du processus d'élaboration des curricula est en elle-même un obstacle. Un tel modèle suggère que le concepteur propose, et l'enseignant dispose (Byrd, 2001). De là, trois scénarios sont envisageables qui peuvent être dommageables à la mise en application d'une approche méthodologique une fois énoncée, et dont les conséquences sur l'apprenant ne pourraient être gérées sans la coopération indulgente de l'enseignant: premièrement, l'approche est présumée connue de l'enseignant, dans lequel cas le concepteur fera juste mention d'elle. Il pourra même la recommander. C'est le cas de l'approche communicative dans les cursus des 1^{er}, 2^e et 3^e niveaux du Cycle Fondamental. Un deuxième scénario est qu'elle peut être jugée plus ou moins familière à l'enseignant, lui réservant juste l'espace pour de légers éléments d'information de la part du concepteur. Le cas des cursus du 4^e niveau fondamental répond à ce scénario. Troisièmement, des explications suffisantes ou insuffisantes sont fournies à l'enseignant, mais qui ne sont pas correctes par rapport à l'approche originelle. Le tort d'un tel scénario est sa capacité d'enfreindre l'atteinte des objectifs du programme (résultats contraires chez les apprenants) en même temps qu'il occasionne une formation de mauvaise qualité pour l'enseignant naïf, profane, ou paresseux selon le cas. De multiples exemples existent dans les manuels sous analyse.

De chacun des trois scénarios naît un certain conflit entre ce qui est attendu de l'enseignant par le concepteur et ce qu'il (l'enseignant) est capable de faire et de

réaliser. Il s'en suit la nécessité de revoir leur partenariat pour une relation professionnelle plus honnête et rationnelle, qui maximise la qualité des apprentissages. L'appui du concepteur doit viser l'efficacité de l'enseignant en action.

La possibilité d'une approche bien expliquée mais mal illustrée n'est pas non plus à écarter. Cette situation peut arriver notamment à travers l'inadéquation des exemples et/ou des activités d'apprentissage. Il faudrait ainsi garder à l'esprit que l'implémentation effective d'une méthode dépend généralement de deux conditions essentielles. La première est une bonne connaissance par l'enseignant de l'approche préconisée, qui lui permet d'évaluer sa pertinence dans le contexte de son exécution. La deuxième est une mise à profit délibérée par l'enseignant de ses compétences en vue de pourvoir aux lacunes et failles éventuelles identifiées lors de l'application de l'approche, dont certaines sont inhérentes à la conception (Byrd, 2001). Le concepteur pourrait, par le truchement d'une attitude volontariste, faire du *Guide du Maître* une plate forme pour la réalisation de ces deux conditions.

2.3. Prise en compte de l'enseignant

L'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues secondes (L2) et étrangères (L3) a consacré les besoins des contextes d'application des programmes pédagogiques comme élément déterminant dans la formulation des objectifs globaux de programmes, le choix de leurs contenus ainsi que des approches méthodologiques pour leurs mises en application (Nunan, 2001). L'objectif visé était de répondre à des besoins et aspirations identifiés chez des groupes cibles d'apprenants, soit pour les avoir exprimés (programmes pour adultes par exemple), ou parce qu'ils avaient fait l'objet d'une réflexion préalable (programmes revêtant un caractère général par exemple) (Harmer, 1993 ; Crookes, Chaudron, 2001).

Dans le contexte global de l'enseignement des langues L2 et L3, la prise en compte des besoins en termes des fonctionnalités perçues pour ces langues a convaincu comme principe pouvant même éclairer le processus de mise en place des ressources d'appui à l'implémentation. Du profil de l'apprenant au départ, l'idée a progressivement fait son chemin jusqu'à intégrer la réflexion sur le profil de l'enseignant dans l'élaboration des programmes (Nunan, 2001 ; Larsen-Freeman, 2012).

En substance, le sens d'une telle évolution (ou même une révolution) dans l'élaboration de matériels pédagogiques est que le concepteur doit délibérément prendre en compte la qualification et les prérequis de l'enseignant par rapport à la

pédagogie de la matière qu'il est appelé à dispenser. Il ne doit et ne devrait à aucun moment prêter à l'enseignant des connaissances dont il n'est pas sûr que l'enseignant possède ou maîtrise. Des cas d'études à ce propos ont montré les impacts négatifs d'une telle démarche sur la qualité de l'apprentissage et le moral des enseignants, surtout dans le cas d'une nouvelle discipline dans le cursus (Hyland, Wong, 2013).

Là où les programmes sont confectionnés à la hâte et où les enseignants ne sont pas préparés à l'avance, tel que cela est révélé par la recherche récente dans le domaine de l'anglais et du kiswahili au Burundi (Mivuba, 2009a ; Mazunya, Habonimana, 2010 ; Rwantabagu, 2009a), il ya lieu de s'attendre à de piètres résultats. Même s'il n'y a pas encore d'évaluation des résultats, on peut craindre que les lacunes dans le pilotage de ces programmes ont, à leur tour, affecté l'appréciation de leur faisabilité ; une étape qui, pourtant, aurait pu informer sur, entre autres choses, les capacités et compétences pédagogiques des enseignants, et donc leurs besoins. Une thèse doctorale (Ndayimirije, 2015) a pu établir que ce fut le cas pour le programme d'anglais du 1^{er} au 3^e niveaux du Cycle Fondamental.

De ce qui précède, il ressort que la construction d'un partenariat fiable entre les deux collaborateurs passe par le souci du concepteur de s'interroger sur le profil de l'enseignant pour mieux l'informer. Ceci évitera l'organisation de séminaires, ateliers et autres missions d'explication à l'endroit des enseignants alors que le programme est déjà en marche. Cette pratique a déjà prouvé, dans le cas du Burundi, ses limites en partie à cause des contraintes en ressources humaines et financières (Ndayimirije, 2015 ; Rwantabagu, 2011b).

2.4. Les éclairages : aspect quantitatif

Dans leur « Introduction » du *Guide du Maître* du manuel *Langues 9^e* (République du Burundi, 2012 : 16), les concepteurs font référence à leur intention de ne pas surcharger le *Guide du Maître*. La question qui peut être posée ici est le sens du terme *surcharge* du moment que l'information livrée est jugée utile à une exécution efficiente du programme. Plutôt qu'une prescription de la quantité, qui par ailleurs n'est pas possible, le débat ici est celui de leur pertinence. L'anglais (pour le cas qui nous concerne) est une langue très vivante, par conséquent rapidement évolutive, ce qui implique la nécessité pour l'enseignant de rester d'actualité le plus possible en vue de faire face ne fût-ce qu'aux questionnements éventuels des apprenants sur cette langue.

Malgré une certaine précarité de la recherche sur les directives en matière d'utilisation des livres de cours (Cross, 1995), la sagesse impose qu'il appartiendra au concepteur, dans l'intérêt de son travail et de celui de l'enseignant, et sur base des renseignements à sa disposition, d'apprécier le volume des éclairages nécessaires pour guider la mise en application de son programme. Il n'est pas impossible que des considérations d'ordre financier pourraient le contraindre à une quantité moindre par rapport à celle qui était souhaitable. Cependant on ne perd pas non plus de vue que les ateliers d'explication organisés à l'intention des enseignants dans le cadre des nouveaux programmes d'anglais (cycle fondamental et post-fondamental) coûtent eux aussi de l'argent. Et pourtant, ils ne profitent pas à tous les enseignants, ni dans les mêmes proportions. La recherche sur le programme pour les trois premiers niveaux du Cycle Fondamental a révélé que jusqu'en 2013, seuls 43% des enseignants avaient pu participer dans des ateliers d'explication animés par le BEPEB, avec l'appui de certains enseignants du secondaire (Ndayimirije, 2015).

L'utilisation du *Guide du Maître* comme mécanisme d'information a trois atouts : il présente la *même* information à tous les enseignants, et ce, en temps réel. Par ailleurs, cette information peut être revisitée par le concepteur et l'enseignant à leur guise, parce qu'elle est écrite, contrairement aux éclairages donnés oralement dans les ateliers et séminaires d'explication. Le troisième atout est que cette information devient le point de départ et la plateforme pour les échanges de routine qu'exige le suivi du programme. Elle trouve bien sa place dans le partenariat concepteur-enseignant.

L'exemple du manuel *New Interchange* (Richards et al., 2004) pourrait servir de référence : c'est un manuel d'anglais à audience ouverte, et qui s'étend sur seize chapitres. Les auteurs ont tout fait pour stimuler l'intérêt de l'acheteur potentiel, en rédigeant une introduction qui renseigne suffisamment sur tous les aspects du programme : des objectifs en passant par l'approche méthodologique jusqu'aux contenus-matières et les rapports entre ceux-ci et les techniques et procédures proposées pour organiser les activités d'apprentissage et d'évaluation. De plus, les informations sont rédigées dans un style simple qui facilite la compréhension, de telle manière que le manuel pourrait stimuler une audience burundaise.

À titre comparatif, alors que cette introduction couvre à elle seule un total de dix pages (A4), la « Préface » dans les guides pour le 1^{er} au 3^e Cycle Fondamental couvre à peine une demi-page (A5). L'introduction dans le cas des programmes de français, d'anglais et de kiswahili du Cycle Fondamental (ils sont intégrés dans le même manuel) s'étend sur quinze pages.

3. Pistes pour le renforcement des Guides du Maître pour les manuels d'anglais du Cycle Fondamental

Les pistes proposées ici s'appuient sur trois sources. La première est celle des informations émanant des différentes initiatives de recherche sur les programmes élaborés au Burundi pour le Cycle Fondamental, et dont certains des contributeurs sont référencés à l'intérieur et à la fin du présent article. La seconde tient de notre connaissance du niveau de préparation théorique des étudiants-futurs enseignants du 4^e niveau du Cycle Fondamental et de l'école post-fondamentale. La dernière source relève de notre expérience des difficultés et confusions observées chez les étudiants-stagiaires dans l'exécution des programmes d'une part, et des souhaits qui nous sont exprimés lors d'interactions avec les enseignants titulaires d'autre part. Nous proposons pour chaque piste une référence bibliographique qui permet aux services d'élaboration (le BEPEB) de consulter nos sources d'information et d'en extraire les suppléments d'informations qui seraient jugés appropriés.

3.1. Piste 1 : Eclairages sur l'approche communicative

Il est stipulé dans la préface que *l'approche communicative est l'approche recommandée dans les trois premiers niveaux du Cycle Fondamental*⁴. Etant donné que c'est une nouvelle approche dans l'enseignement des langues au Burundi, et considérant le caractère novateur qu'elle revêt, il conviendrait que cette information soit communiquée dans la préface même.

Les innovations qu'elle apporte dans la classe devraient être clarifiées, en expliquant par exemple ses différences d'avec la méthode antérieure, (série *English Skills 7^e, 8^e, et 9^e*)⁵ ou même la méthode magistrale qui prévaut encore dans la plupart des classes et auditoriums au Burundi.

Les principes fondamentaux qui sous-tendent sa philosophie devraient être présentés et expliqués, mais de façon opérationnelle à notre avis. L'intention serait de les rendre plus compréhensibles pour l'enseignant. Il s'agit des principes relatifs à la centration de l'apprenant, à la nature et à la place accordée à la pratique linguistique, aux nouvelles dimensions accordées aux sens traditionnels des compétences linguistiques, ainsi qu'aux statuts de l'apprenant et de l'enseignant. Il faudrait garder à l'esprit le cas des enseignants qui ne sont pas qualifiés pour enseigner l'anglais, ou d'autres qui ont suivi leurs formations longtemps avant que cette approche ne soit intégrée dans les programmes de formation des formateurs. (Références proposées : Savignon, 2001 ; Harmer, 2008 ; Larsen-Freeman, 2012).

3.2. Piste 2 : Eclairages des concepts de proximité avec l'approche communicative

Outre leur proximité avec l'approche, les concepts listés ont été choisis pour leur présence visible dans les Guides du Maître concernés. Leur maîtrise est souhaitable pour la formation et la confiance de l'enseignant, et la valeur ajoutée qu'elle pourrait apporter à l'organisation des apprentissages. Il s'agit de communication ; situation/activité communicative ; compétence langagière et compétence linguistique ; intégrer les compétences linguistiques ; élève acteur de ses apprentissages ; élève au centre de l'apprentissage ; motivation. (Références proposées : Savignon, 2001 ; Harmer, 2008).

Conclusion

Si la pédagogie reconnaît l'importance du manuel de cours dans l'apprentissage d'une matière, la recherche, quant à elle, reconnaît sa capacité à former l'enseignant non qualifié, et à guider l'enseignant inexpérimenté, en particulier dans le contexte d'une langue étrangère. Au Burundi, des efforts doivent être consentis par les concepteurs de programmes pour informer le mieux possible les enseignants sur les aspects-clés des programmes sous leur charge. Une discipline ou une méthode non maîtrisée exige que le *Guide du Maître* soit confectionné avec diligence pour créer la confiance nécessaire au partenariat concepteur-enseignant, et prévenir les éventuels tâtonnements pendant l'implémentation du programme.

Bibliographie

- Byrd, P. 2001. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.) Boston, USA: Heinle & Heinle.
- Crookes, G., Chaudron, C. 2001. Guidelines for language classroom instruction. In: Teaching English as a second or foreign Language (3e éd.). New York, USA: Heinle & Heinle.
- Cross, D. 1995. "Language Teacher Preparation in Developing Countries: Structuring Pre-service Teacher-training Programs". English Teaching Forum, Vol.33, N° 4, p. 34-35.
- Harmer, J. 2008. The practice of English language teaching. Harlow, UK: Longman.
- Hyland, K. et Wong, L.L.C. (éds.). 2013. Innovation and change in English language education. New York, USA: Routledge.
- Larsen-Freemant, D. 2012. "From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language Teaching Methodology". English Teaching Forum, Vol.50, N° 2, p. 28-37.
- Mazunya, M., Habonimana, A. 2010. Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : réalisation d'études bibliographiques et d'enquêtes de terrain. In : Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux pour l'action. Paris, France : Editions des archives contemporaines.
- Ministère de l'Education Nationale 2007, 2009, 2010. Primary English Course. Teacher's Book 1 and 2; 3 and 4, 5 and 6. Bujumbura: République du Burundi.

- Medgyes, P. 2001. When the teacher is a non-native speaker. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.). New York, USA : Heinle & Heinle.
- Mivuba, A. 2009a. Impact de la langue d'enseignement sur les résultats de l'apprentissage dans les écoles primaires du Burundi. Bujumbura, Burundi : Action Aid.
- Mivuba, A. 2009b. Evaluation du système éducatif burundais. Bujumbura, Burundi: Action Aid.
- Ndayimirije, M. I. 2015. The English language curriculum for state primary schools in Burundi: appraisal of its adequacy and its implementation. Nairobi, Kenya: Kenyatta University.
- Nunan, D. 2001. Syllabus design. In: Teaching English as a second or foreign language (3^e.ed.). Boston, USA: Heinle & Heinle.
- Richards, F.C., et al. 2004. New interchange 1. Teacher's edition, Cambridge, UK: CUP.
- Rwantabagu, H. 2009a. Teacher education in Burundi: trends and challenges. Bujumbura, Burundi: Université du Burundi.
- Rwantabagu, H. 2011b. Problems and progress in education in a changing context: the case of Burundi. Bujumbura, Burundi: Université du Burundi.
- Savignon, S. J. 2001. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: Teaching English as a second or foreign language (3^eéd.), New York: Heinle & Heinle.

Notes

1. Larsen-Freeman (2012, p.29), parlant des rôles changeant de l'enseignant, écrit : *what teachers need is their own understanding of why they do what they do*.
2. Byrd (2001, p.417), s'exprimant sur la nécessité pour le concepteur de manuels de tenir en compte l'apprenant et l'enseignant, fait remarquer ceci : *Textbooks are for students ... Textbooks are also for teachers*.
3. D'après Byrd (2001, p.417), le concepteur doit, au moment de l'élaboration, ou de la sélection d'un manuel de cours, se poser ces deux questions : *Can our teachers handle this material?* and *Will our teachers find that the textbook meets their needs and preferences for teaching materials?*
4. La préface de chacun des livres du maître (ex.: the teacher's guide for Book 2 and Book 3, p. 3) stipule : *the communicative approach is strongly recommended all along the primary level*.
5. Premiers manuels d'anglais à être élaborés au Burundi, cette série a servi pendant plus de 20 ans avant son retrait.