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

# Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi

**Nduwingoma, Pierre; Ntwari, Innocent; Ntahonkuriye, Merchior**

**2020-07**
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2142

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

INSTITUT DE PÉDAGOGIE APPLIQUÉE
DE L'UNIVERSITÉ DU BURUNDI

# Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi

JUIN 2020

PIERRE NDUWINGOMA
INNOCENT NTWARI
MELCHIOR NTAHONKIRIYE

AFD AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT
AUF
RUMURI UNIVERSITE DU BURUNDI
APPRENDRE

**Projet financé par le programme APPRENDRE dans le cadre de l’appel « Documenter et éclairer les politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

# Table des matières

**Remerciements** **iv**

**Liste des sigles et abréviations** **v**

**Liste de diagramme, graphique et tableaux** **vi**

**Introduction générale** **1**

**1.Cadre de la recherche** **1**

**2. Problématique de la recherche** **3**

**3. Questions de recherche** **5**

**3.1.Question générale** **5**

**3.2. Questions spécifiques** **5**

**CHAPITRE 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE** **6**

**1.1. Brève description du système éducatif burundais** **6**

*1.1.1. L'enseignement préscolaire* *6*

*1.1.2. L'enseignement fondamental* *7*

*1.1.3. L'enseignement post-fondamental* *8*

*1.1.4. L'enseignement universitaire* *9*

**1.2. Quelques statistiques sur l'enseignement primaire au Burundi** **15**

**1.3. Les réformes éducatives burundaises et l'enseignement du français** **16**

*1.3.1. La réforme de 1967* *16*

*1.3.2. La « kirundisation » de 1973* *16*

*1.3.3. La double vacation de 1981* *17*

*1.3.4. La réforme de l'enseignement fondamental de 2013* *17*

**1.4. L'enseignement du français en classe de 5ème année fondamentale** **18**

*1.4.1. Les activités didactiques en français* *18*

*1.4.1.1. Les activités de lecture* *18*

*1.4.1.2. Les activités d'études de la langue écrite* *20*

*1.4.1.3. Les activités d'expression écrite* *22*

*1.4.1.4. Les activités d'expression orale* *23*

*1.4.1.5. Le « Dossier » ou activités de réflexion de l'apprenant* *24*

*1.4.1.6. Le bilan des activités* *25*

*1.4.2. Organisation des contenus à enseigner* *25*

**CHAPITRE 2. ANCRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE** **26**

**2.1. Aspects théoriques** **26**

*2.1.1. Orientation pédagogique de la réforme de l'École Fondamentale* *26*

*2.1.2. Notions d'enseignement et d'apprentissage* *26*

*2.1.3. La centration sur l'apprenant* *29*

*2.1.4. Rôle de l'enseignant* *30*

**2.2. Méthodologie de l'observation des pratiques enseignantes** **31**

*2.2.1. Principes adoptés* *31*

*2.2.1.1. Objectif global de l'observation des pratiques de classes* *31*

*2.2.1.2. Brève description de l'évolution des conceptions sur les pratiques de classes* *31*

*2.2.1.3. Principaux axes d'observation des pratiques enseignantes* *32*

*2.2.1.4. Choix opérés par rapport aux propositions d'OPERA* *33*

*2.2.2. Méthode et outils d'observation proposés dans la littérature* *35*

*2.2.2.1. Quoi observer ?* *35*

*2.2.2.2. Comment observer ?* *37*

*2.2.2.3. Approche méthodologique retenue* *38*

*2.2.2.4. Zone géographique, population et échantillonnage* *39*

*2.2.2.5. Outils de collecte des données* *41*

*2.2.2.6. De la collecte des données* *46*

*2.2.2.7. Procédure de traitement et d'analyse des données* *47*

**CHAPITRE 3. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 48**

**3.1. Profil professionnel des sujets 48**

*3.1.1. Formation initiale 48*

*3.1.2. Formation continue 50*

*3.1.3. L'expérience professionnelle des enseignants 51*

**3.2 Climat relationnel prévalant dans les classes 52**

*3.2.1 Climat communicatif 52*

*3.2.2 Degré de rigidité de l'enseignant 54*

*3.2.3 Attitude des élèves 55*

**3.3 Interventions pédagogiques organisationnelles 57**

*3.3.1. Gestion de la classe 57*

*3.3.2 Organisation et gestion des conditions d'apprentissage 58*

*3.3.3. Styles et stratégies adoptés par les enseignants 63*

**3.4. Gestion didactique-épistémique 67**

*3.4.1. Gestion épistémique/développement conceptuel et conceptualisation 67*

*3.4.2 Gestion didactique des contenus 68*

*3.4.3. De l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement 71*

**3.5. Besoins formulés par les enseignants de français 73**

**Conclusion générale 76**

**Références bibliographiques 81**

**Annexes 84**

**Remerciements**

La réalisation de ce travail a demandé l'implication de plusieurs personnes. Nous tenons à les citer et à les remercier nommément.

Nos remerciements vont d'abord à l'endroit de la direction du programme APPRENDRE qui a sélectionné notre projet et consenti à le financer. C'est dans ce même cadre que nous remercions sincèrement la direction de l'Antenne Afrique des Grands-Lacs de l'AUF qui a servi de courroie de transmission à nos contacts avec les responsables du programme APPRENDRE.

Les autorités du Ministère de l'Education, de la formation technique et professionnelle ainsi que celles de l'Université du Burundi nous ont accordé les autorisations et les facilités administratives nécessaires pour mener la recherche. Qu'elles trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Nous exprimons notre sincère reconnaissance aux Doyens de l'Institut de Pédagogie Appliquée et de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Responsables institutionnels directs de notre projet, qui nous ont accordé l'aval nécessaire et appuyé quotidiennement nos actions.

C'est aussi une occasion propice de remercier sincèrement le professeur Martial DEMBELE, dont les conseils et remarques judicieux nous ont permis de mieux circonscrire le sujet et de réaliser la recherche dans les délais requis.

Nous remercions également les autorités des Directions provinciale et communale de l'enseignement de Gitega, pour l'accueil bienveillant qu'ils nous ont réservé et pour avoir facilité nos contacts avec les directions scolaires.

Aux directeurs d'écoles et aux enseignants qui nous ont permis la visite des classes et qui ont accepté de nous fournir les données dont nous avions besoin, nous disons merci.

Nous remercions les chercheurs de différentes structures de l'Université du Burundi qui sont intervenus à différentes étapes de cette recherche : Pierre Nduwingoma, Innocent Ntwari, Mlchior Ntahonkiriye qui ont assuré la conception, la supervision et la rédaction du rapport de recherche, Edith Ndereyimana, Ildephonse Nsengiyumva, Clément Bigirimana, Alice Ndayikeza, Justin Gafura, Aloys Niyonizigiye, Abel Nhimirimana, Josias Ndikumasabo qui ont participé à la collecte des données sur terrain.

Que toute autre institution ou personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail trouve ici l'expression de notre sincère reconnaissance.

**Pr. Melchior NTAHONKIRIYE**
Porteur du projet

**Liste des sigles et abréviations**

APPRENDRE : Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement des Ressources

BER : Bureau d'Éducation Rurale

BMD : Baccalauréat, Mastère, Doctorat

BPSE : Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education

CELEC : Coopération et Echanges en Matière Linguistique, Educative et Culturelle

CLASS : Classroom Assessment Scoring System

CNIDH : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme

EAC : East African Community

ELAN : École et Langues Nationales

FLE : Français Langue Étrangère

GN : Groupe Nominal

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

OPERA : Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages

PAADESCO : Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

**Liste de diagramme, graphique et tableaux**

**I. Diagramme**

Diagramme 1. De la gestion de la classe: distribution de la parole et accueil des réponses des élèves 57

**II. Graphique**

Graphique 1. Ancienneté professionnelle des enseignants 51

**III. Tableaux**

Tableau 1. Synthèse de l'enseignement progressif des langues 8
Tableau 2. Structure de l'enseignement au Burundi 14
Tableau 3. Ratio élèves par classe au niveau national 15
Tableau 4. Ratio élèves par classe en 5ème année au niveau national 15
Tableau 5. Structure d'une unité didactique 25
Tableau 6. Répartition des informateurs selon le type et le niveau de formation initiale 48
Tableau 7. Représentation du lien entre la formation initiale des enseignants et l'enseignement du français 49
Tableau 8. Formation en cours d'emploi 50
Tableau 9. Description du climat de la classe: attitude relationnelle de l'enseignant 52
Tableau 10. Description du climat relationnel en classe: De la rigidité des enseignants 55
Tableau 11. Organisation et gestion des conditions d'apprentissage 59
Tableau 12. Respect de la fiche de préparation d'une leçon 61
Tableau 13. Interventions pédagogiques et organisationnelles: styles et stratégies de l'enseignant 63
Tableau 14. Type d'enseignement par catégorie de leçon 64
Tableau 15. Test de corrélation entre les variables relatives aux styles et aux stratégies de l'enseignant 65
Tableau 16. Gestion épistémique d'une leçon: apprentissage des concepts nouveaux et réflexion chez les élèves 67
Tableau 17. Gestion didactique des contenus 68
Tableau 18. Suivi rigoureux du guide de l'enseignant 69
Tableau 19. Gestion didactique des contenus: plurilinguisme et enseignement du français 71

## Introduction générale

Dans cette section, nous présentons le cadre dans lequel la recherche s'est réalisée, la position du problème à l'étude et les questions de recherche que nous nous sommes posées.

### 1. Cadre de la recherche

Ce rapport est le fruit d'une étude conçue et réalisée grâce à l'appui de la plateforme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement des REssources), programme dédié au renforcement de la qualité de l'éducation dans les pays francophones émergents ou en développement.

Dans le cadre de son 1er appel à projets de recherches contextualisées en éducation pour 2019-2020, dont le thème était « Documenter et éclairer les politiques éducatives en Afrique francophone », une équipe de professeurs-chercheurs de l'Université du Burundi a soumis un projet de recherche qui a été sélectionné pour bénéficier d'un financement.
L'étude, très ambitieuse au départ, visait l'exploration des pratiques de classe et l'évaluation des apprentissages pour toutes les disciplines scolaires et dans tout le cycle fondamental. La recherche s'est avérée quasi-irréalisable au regard du temps et des moyens disponibles. A l'issue du séminaire international du programme APPRENDRE tenu à Cotonou au mois de juin 2019, dont l'un des objets était la mutualisation de tous les projets retenus, l'équipe du Burundi a dû restreindre l'ampleur de ses investigations. Ledit séminaire a en effet attiré l'attention sur la trop forte ambition du projet à divers points de vue : questionnements et objectifs multiples, dispersion géographique, lourds moyens financiers et humains.

L'observation des pratiques de classe s'est désormais limitée à une seule discipline et à une classe du fondamental, le français en 5ème année. Les motivations liées à ce choix sont amplement exposées dans la suite de ce document.

Depuis 2013, une réforme qui met en place les cycles fondamental et post-fondamental a été instaurée dans le système éducatif burundais. Cette réforme a introduit un nouveau découpage des cycles d'enseignement ainsi que la refonte profonde des contenus et des méthodes d'enseignement, si bien que nous nous

sommes posé la question de savoir si les enseignants avaient pu s'en approprier l'esprit et la lettre.

Dans la version définitive de nos investigations, il s'agit de décrire les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage du français en 5ème année fondamentale, afin de voir jusqu'à quel point les innovations pédagogiques prônées par la réforme de l'école fondamentale, appliquée depuis 2013, sont intégrées et appliquées par les enseignants sur le terrain.
Pour atteindre cet objectif, nous avons entrepris d'une part, l'observation directe des pratiques de classe dans les leçons de français de la classe de 5ème année. D'autre part, nous avons mené des entretiens avec les enseignants observés.

La focalisation des observations sur l'enseignement du français en 5ème année n'est pas le fruit d'un hasard. D'un côté, au Burundi, le français occupe une place centrale dans le système éducatif. C'est une des langues officielles du pays, en même temps la principale langue enseignée et d'enseignement. C'est la principale langue de fonctionnement de l'Etat, de la mobilité socio-professionnelle et de l'élévation culturelle. De l'autre, la 5ème année de l'école fondamentale est une classe-charnière à partir de laquelle les enseignements jusque-là dispensés en kirundi langue maternelle se dispensent en français, et cela pour tout le reste de la scolarité ultérieure. Nous avons estimé qu'il était intéressant et utile d'observer les conditions dans lesquelles s'opère ce virage linguistique, afin de mettre le doigt sur ses répercussions sur l'enseignement/apprentissage dans son ensemble, étant donné l'importance de la langue d'enseignement sur la qualité des apprentissages.

Ce rapport de recherche comporte trois chapitres. Le premier décrit le contexte éducatif du Burundi afin de mieux cerner l'espace dans lequel s'applique la réforme de l'école fondamentale. Dans ce même chapitre, nous traçons le cadre dans lequel nous plaçons notre réflexion théorique. Le second chapitre traite des aspects méthodologiques adoptés dans notre recherche, à savoir les principes, les outils choisis, le lieu, la population et l'échantillon retenus, ainsi que la procédure de traitement des données. Le troisième chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le présent rapport se clôture par une conclusion générale et des recommandations.

## 2. Problématique de la recherche

L'organisation de tout système d'enseignement d'un pays donné change au cours de son histoire pour plusieurs raisons, notamment pour s'adapter au monde de l'éducation en perpétuelle évolution et ayant de plus en plus de nouvelles exigences de la part de ses partenaires (Jorro, 2014). Le Burundi a entamé une réforme de l'enseignement de base (enseignement fondamental qui dure actuellement 9 ans) pour se conformer aux recommandations de l'East African Community, dont le Burundi est membre depuis 2007. L'harmonisation des structures de formation dans cette organisation régionale a pour but de faciliter la mobilité des apprenants et des enseignants.

Parmi les grandes nouveautés de la réforme de l'école fondamentale, il y a lieu de citer la mise en activité de l'apprenant. Cela suppose, didactiquement parlant, que tout enseignant doit s'interroger sur ce qu'il doit faire pour amener les apprenants à apprendre. Pour la réussite de l'action éducative, l'enseignant occupe donc une place de choix ; sa formation doit être pensée et assurée avec beaucoup de soins.

S'il est vrai qu'une bonne méthode d'enseignement participe à la prévention de l'échec et du décrochage scolaires, selon Talbot (2012), les chercheurs qui s'interrogent sur les pratiques d'enseignement efficaces aboutissent parfois à des conclusions contradictoires mais complémentaires. En effet, pour une catégorie de chercheurs, un enseignant efficace serait celui qui propose des activités « très structurées », qui travaille à petit pas et qui arrive à gérer son programme en insistant suffisamment longtemps sur les matières importantes. Il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné. Il pose de nombreuses questions et pratique un feedback positif (des louanges, mais distribuées à bon escient). Il s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « lecteur des contenus ». L'enseignant efficace arrive à impliquer les élèves dans les exercices individuels. C'est une personne rigoureuse (Talbot, 2012).

Pour d'autres chercheurs, un enseignant efficace est celui qui organise et anime des situations d'apprentissage. Il construit des activités où les élèves sont mis en recherche. Par l'action, les élèves sont amenés régulièrement à résoudre des problèmes. Il a comme objectif d'amener les élèves à modifier leurs représentations en les confrontant à des obstacles cognitifs. Il pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages. Il travaille avec les enfants en difficultés, suscite le désir d'apprendre, explicite le rapport au savoir et le sens du travail scolaire (Talbot, 2012).

L'opposition entre ces deux manières d'envisager la pratique d'enseignement alimente l'ambiguité de ce qu'est finalement un enseignant efficace. Même si certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres, les « bonnes » pratiques d'enseignement n'entrainent pas forcément de bonnes performances chez les apprenants.
Dans le cadre de notre recherche, en lien avec la réforme de l'enseignement fondamental burundais, un enseignant efficace est celui qui met les apprenants en activités, qui favorise le conflit sociocognitif, qui est concret, pratique et qui centre son enseignement sur la vie quotidienne de l'élève. C'est aussi un enseignant qui est flexible, démocratique, relié aux besoins et aux intérêts des apprenants, qui remédie leurs difficultés tout en prenant en compte les erreurs des apprenants dans ses enseignements (Curriculum de l'enseignement fondamental, 2015).

Pour l'enseignement du français comme pour les autres disciplines, si les savoirs professionnels acquis au cours de la formation initiale devraient permettre aux enseignants de s'adapter aux situations éducatives auxquelles ils sont confrontés en situation de pratique professionnelle (Paquay, Marguerite, Charlier, & Perrenoud, 2001) et que les formations continues constituent une autre voie de développement des connaissances professionnelles (Paquay, 2007), les enseignants de français en 5ème fondamentale sont appelés à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement auxquelles beaucoup n'ont ni été formés ni été confrontés en tant qu'élève.

Notons quand même que, généralement pendant les vacances d'été, des formations continues sont organisées au niveau national en faveur des enseignants. Cela étant, une récente recherche doctorale réalisée par Ntwari (2018) concernant la mise en pratique des préconisations des pratiques d'enseignement en mathématiques au 4ème cycle du fondamental, montre que, même si lors des formations continues il est dit aux enseignants de mettre littéralement en œuvre le curriculum prescrit, 40% des enseignants se permettent d'adapter les pratiques prescrites au contexte de la classe qu'ils gèrent. La question qui se pose est de savoir si les formations continues permettent aux enseignants de s'outiller assez suffisamment pour mettre en œuvre les nouvelles pratiques d'enseignement, à savoir l'enseignement centré sur l'apprenant ou la mise en activité de l'apprenant.

Par ailleurs, parmi les facteurs qui peuvent gêner la mise en application du curriculum d'enseignement, figure le manque de motivation liée aux conditions salariales chez les enseignants au point que, selon une étude réalisée par l'Unesco (2012), 70% des enseignants

seraient prêts à quitter la profession enseignante s'ils trouvaient un travail ailleurs. On peut aussi signaler les effectifs élevés des élèves qui ne facilitent pas certaines pratiques comme les travaux en groupes.

Tout ce qui précède explique peut-être la baisse du niveau des élèves en français, qui est une réalité attestée par plusieurs études récentes (Habonimana & Mazunya, 2010 ; Mazunya, 2016 ; Ndayikengurukiye, 2014 ; Ndayizamba, 2015 ; Nduwingoma, 2019).

Eu égard à toutes ces facettes du problème élucidé ci-dessus, nous nous posons les questions qui suivent. La question générale correspond à l'objectif global et les questions spécifiques aux objectifs opérationnels.

## 3. Questions de recherche

### 3.1.Question générale

*Dans quelle mesure l'enseignant de français en 5ème année fondamentale met-il en œuvre les contenus et les procédés méthodologiques prévus dans le guide de l'enseignant et pourquoi* ?

En d'autres termes, il s'agit de cerner le positionnement de l'enseignant par rapport à ce qui est prévu en termes de contenus et de méthodes d'enseignement, les principales ressources que visitent les enseignants de français pour préparer et enseigner cette discipline ainsi que les facilités et difficultés qu'ils rencontrent.

### 3.2. Questions spécifiques

- Dans quelles conditions socioprofessionnelles les enseignants travaillent-ils et quels besoins spécifiques formulent-ils pour améliorer leurs prestations ?
- Quel climat caractérise la relation entre l'enseignant et les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage ?
- Comment l'enseignant organise-t-il sa classe pour amener les apprenants à construire les compétences souhaitées ?
- De quelles façons les enseignants prestant en 5ème année fondamentale font-ils accéder les apprenants aux savoirs, à quelles difficultés se heurtent-ils et comment gèrent-ils les erreurs des apprenants lors de l'enseignement de la langue française ?

# CHAPITRE 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

## 1.1. Brève description du système éducatif burundais

Au Burundi, l'enseignement est organisé en quatre paliers depuis la réforme « Ecole Fondamentale » de 2013.Il s'agit des niveaux préscolaire, fondamental, post-fondamental et universitaire.

### 1.1.1. L'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire au Burundi n'est pas généralisé. Alors qu'on peut le rencontrer ici et là dans les établissements publics, ce palier d'enseignement est plutôt répandu dans le réseau scolaire privé, surtout dans les agglomérations urbaines.

L'enseignement préscolaire, là où il existe, est régi par deux textes réglementaires : le décret n°100/025 du 24 mars 2004 portant organisation de l'éducation préscolaire au Burundi, complété par la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

L'organisation des écoles maternelles publiques et des structures communautaires diffère de celle des écoles maternelles organisées par le réseau des établissements privés. Au moment où les écoles publiques accueillent en préscolaire les enfants de 4 à 5 ans, pour une formation d'une à deux années, les écoles privées, elles, reçoivent les enfants à partir de 3 ans, et ceux-ci y suivent une formation qui dure également trois ans, de la première à la troisième maternelle.

Les finalités du niveau préscolaire (ou éducation maternelle) sont définies dans l'article 25 de la loi de 2013 déjà citée. L'éducation préscolaire concourt essentiellement à stimuler l'éducation motrice, sensorielle, psycho-sociale et intellectuelle de l'enfant et cela doit apparaître dans les activités de ce type de formation. C'est pour cela que les enseignements en maternelle portent sur cinq domaines : le langage, la pré-lecture, la pré-écriture, le pré-calcul et les activités psychomotrices.

Au plan linguistique, alors que les articles 28 et 29 de la loi de 2013 prescrivent que l'enseignement-apprentissage se fait en kirundi et/ou dans d'autres langues reconnues par la loi, le préscolaire public organise l'enseignement-apprentissage en kirundi, la langue maternelle et nationale, contrairement aux écoles maternelles privées qui dispensent leur enseignement en français.

### 1.1.2. L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental s'étend sur quatre cycles : le premier cycle est composé de la 1ère et la 2ème années, le deuxième cycle comprend la 3e et la 4e années, le troisième cycle est formé par les classes de 5ème et de 6ème années, le quatrième cycle (7ème, 8ème et 9ème années). Les trois premiers cycles correspondent à l'ancienne école primaire tandis que le cycle 4 correspond au collège dans l'ancien système d'enseignement.

La réforme de l'École Fondamentale vise officiellement l'harmonisation du système éducatif du Burundi avec les systèmes des autres pays de la Communauté des pays de l'Afrique de l'Est (East African Community). Elle veut permettre à un plus grand nombre d'élèves de terminer le cycle fondamental au mieux avec les capacités intellectuelles suffisantes pour poursuivre un enseignement universitaire ou/et une maturité personnelle pouvant leur permettre de poursuivre un enseignement des métiers.

Au plan linguistique, la réforme a entraîné la refonte des programmes et la révision des temps et des horaires scolaires. Parmi les inconvénients pouvant affecter l'apprentissage du français, il y a le fait que désormais tous les cours de langues (français, anglais, kirundi, kiswahili) sont assurés par un même professeur alors que rares sont les enseignants burundais qui maitrisent toutes ces langues.

L'enseignement simultané de quatre langues, le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili, entraîne aussi la réduction du nombre d'heures dévolues à l'enseignement du français.

L'impact de cette situation sur la réussite scolaire en général et sur l'assimilation effective des langues n'a malheureusement pas encore été mesuré. Une telle démarche est pourtant indispensable pour une langue comme le français. La maîtrise de celui-ci est un préalable pour une scolarisation efficace dans la mesure où le français est en même temps une matière scolaire et le principal véhicule des autres connaissances dans le système scolaire burundais.

Le décret n°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale stipule que le modèle d'enseignement plurilingue est organisé sous forme progressive : les langues enseignées ne doivent pas être introduites en même temps dès la première année, comme cela se faisait à partir de 2006, mais sont intégrées progressivement. En effet, le décret de 2019 prévoit l'introduction du kirundi et du français[1] en première année, celle de l'anglais en troisième année, tandis que le kiswahili est introduit en cinquième année.

[1] Le français intervient à partir du second trimestre.

La progression de l'enseignement des langues se résume dans le tableau synthétique présenté dans le curriculum de l'enseignement fondamental (Curriculum, 2015).

**Tableau 1. Synthèse de l'enseignement progressif des langues**

| Cycle | Année | Langue d'enseignement | Langues enseignées |
|---|---|---|---|
| I | 1 | Kirundi | Kirundi, français (oral) |
| | 2 | Kirundi | Kirundi, français |
| II | 3 | Kirundi | Kirundi, français, anglais (oral) |
| | 4 | Kirundi | Kirundi, français, anglais (oral) |
| III | 5 | Français (ou anglais à terme) | Kirundi, français, anglais, kiswahili |
| | 6 | | |
| IV | 7 | | |
| | 8 | | |
| | 9 | | |

Source : Curriculum de l'enseignement fondamental au Burundi (2015)

### 1.1.3. L'enseignement post-fondamental

Après l'enseignement fondamental, l'élève accède au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Tableau 2. Structure de l'enseignement au Burundi) dorénavant appelé le post-fondamental. Cet enseignement qui s'étend sur trois ans comporte les sections sciences humaines, sciences, techniques et langues. C'est dans le domaine des langues que le français est beaucoup plus enseigné face à d'autres langues comme l'anglais, le kiswahili et le kirundi. Dans d'autres sections, le français est enseigné comme cours mais n'occupe pas une place prépondérante. Cette langue gagne le privilège d'être un outil utilisé pendant les enseignements dans toutes les sections sauf pendant les séances occupées par d'autres langues.

À la fin de l'enseignement post-fondamental, après avoir passé un examen d'Etat, les apprenants sont orientés dans les facultés et instituts des universités publiques et privées.

L'enseignement post-fondamental a pour mission, en trois ans, de (i) former les jeunes aux valeurs civiques, morales, religieuses et intellectuelles propres à favoriser une conscience des réalités nationales et à les amener à œuvrer pour le développement socio-économique du pays, pour la promotion de la culture nationale et de l'esprit patriotique, (ii) former les cadres moyens, les techniciens et les ouvriers qualifiés répondant aux besoins du pays et (iii)assurer une préparation adéquate aux études supérieures et universitaires (art. 76 de la loi n°1/19 du 10 septembre 2013).

Pour y arriver, la formation dispensée au secondaire doit être diversifiée et spécialisée. Les élèves doivent acquérir une formation solide qui leur permet d'entrer à l'enseignement supérieur, d'accéder à une formation professionnelle ou de s'insérer dans la vie active (art. 80).

### 1.1.4. L'enseignement universitaire

Les élèves qui terminent le secondaire entrent dans les universités publiques ou privées.
Au plan linguistique, les étudiants suivent des cours en français dans toutes les filières sauf au département d'anglais. Notons qu'il existe à l'Université du Burundi et à l'École Normale Supérieure de Bujumbura, des filières de spécialisation en kirundi, français, anglais et kiswahili.
Le tableau ci-dessous (tiré de Ntwari, 2018) résume la manière dont le système éducatif du Burundi est organisé.

**Tableau 2. Structure de l'enseignement au Burundi**

<table>
<tr><td>Enseignent supérieur</td><td>Universités ou Écoles Supérieures (Système BMD)</td><td colspan="3">Doctorat (durée : 3 ans) : cycle 3<br>↑ Concours d'entrée en doctorat<br>Master de recherche (duré : 2 ans) : cycle 2<br>↑ Concours d'entrée en master<br>Baccalauréat (durée : 3 ans) : équivalent à la Licence française : cycle 1</td><td>La formation dure 7 ans pour la Faculté de Médecine Générale</td></tr>
<tr><td colspan="6">Examen d'État donnant droit au diplôme d'État (équivalent au Baccalauréat français) : condition pour accéder à l'enseignement supérieur<br>+ Concours d'entrée dans les facultés de médecine (y ont accès uniquement les élèves ayant obtenu au moins 60% à l'Examen d'État)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>4ème Post-Fondamentale pour l'École Normale</td><td colspan="3">Uniquement à l'École Normale secondaire (section pédagogique), le Post-Fondamental dure 4 ans (au lieu de 3 ans pour les autres sections)</td></tr>
<tr><td>Enseignement secondaire</td><td>Enseignement Post-fondamental</td><td>3ème Post-Fondamentale<br>2ème Post-Fondamentale<br>1ère Post-Fondamentale</td><td>2ème cycle du secondaire</td><td colspan="2">• Enseignement post-fondamental général ; sections : sciences, langues, sciences sociales et humaines, section économique, section de statistiques<br>• Enseignement technique Post-Fondamental (26 sections)</td></tr>
<tr><td colspan="6">Concours National de certification et d'orientation pour le Post-Fondamental</td></tr>
<tr><td rowspan="10">Enseignement de base</td><td rowspan="8">École fondamentale</td><td>9ème Fondamentale</td><td>14-15ans</td><td>1er cycle du secondaire = 4ème cycle de l'École Fondamentale</td><td>À la fin du 4ème cycle du fondamental (= 1er cycle du secondaire), les élèves font un concours d'entrée au cycle post-fondamental (2ème cycle du secondaire)</td></tr>
<tr><td>8ème Fondamentale</td><td>13-14ans</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7ème Fondamentale</td><td>12-13ans</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>6ème Fondamentale</td><td>11-12ans</td><td>3ème cycle Fondamental</td><td rowspan="6">À l'issu du 3ème cycle du fondamental, il n'y a plus de concours pour l'entrée au 1er cycle du secondaire</td></tr>
<tr><td>5ème Fondamentale</td><td>10-11ans</td><td></td></tr>
<tr><td>4ème Fondamentale</td><td>9-10ans</td><td rowspan="2">2ème cycle Fondamental</td></tr>
<tr><td>3ème Fondamentale</td><td>8-9ans</td></tr>
<tr><td>2ème Fondamentale</td><td>7-8ans</td><td rowspan="2">1er cycle Fondamental</td></tr>
<tr><td>1ère Fondamentale</td><td>6-7ans</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Éducation maternelle ou préscolaire</td><td>3ème maternelle</td><td>5ans</td><td rowspan="3">Éducation préscolaire</td><td rowspan="3">L'éducation maternelle n'est pas un passage obligé pour accéder en 1ère année de l'École Fondamentale</td></tr>
<tr><td>2ème maternelle</td><td>4ans</td></tr>
<tr><td>1ère maternelle</td><td>3ans</td></tr>
</table>

### 1.2. Quelques statistiques sur l'enseignement primaire au Burundi

En lien avec notre recherche, nous présentons dans cette section, les ratio élèves par classe en général (dans l'enseignement public) et celui de la cinquième fondamentale en particulier.

**Tableau 3. Ratio élèves par classe au niveau national**

| Année | Nombre de classes | Nombre d'élèves | Ratio élèves/classe |
|---|---|---|---|
| **2006** | 17402 | 1473893 | 84,7 |
| **2007** | 18768 | 1585539 | 84,48 |
| **2008** | 20806 | 1720287 | 82,68 |
| **2009** | 22241 | 1829385 | 82,25 |
| **2010** | 24390 | 1922424 | 78,82 |
| **2011** | 26423 | 1956289 | 74,04 |
| **2012** | 27219 | 1977386 | 72,65 |
| **2013** | 29236 | 2087965 | 71,42 |
| **2014** | 30421 | 2166322 | 71,21 |
| **2015** | 31852 | 2271837 | 71,32 |

A travers le tableau établi à partir des données de l'annuaire statistique scolaire le plus récent (2017), l'on constate, par exemple, que le ratio élèves par classe ne baisse pas suffisamment avec le temps : il est de 84.7 en 2006, et de 71.32 en 2015, soit une diminution de seulement 13.38 points. Sur une période de dix ans (de 2006 à 2015), le ratio moyen élèves/classe est de 77.36. Même si le nombre de salles de classe a sensiblement augmenté (taux d'accroissement en dix ans = 83.03%), le ratio élèves/classe reste élevé. Cela ne peut pas manquer d'impact sur les conditions d'enseignement-apprentissage.

**Tableau 4. Ratio élèves par classe en 5ème année au niveau national**

| | |
|---|---|
| Nombre de classes de 5e (public) | 4541 |
| Nombre total d'élèves | 276243 |
| Ratio élèves/classe | 60.8 |

Source : Adapté à partir de l'annuaire statistique scolaire (2017, p.245 et 264).

Au regard de la moyenne nationale des élèves, les classes de 5ème sont sans doute moins surpeuplées que la moyenne nationale mais le ratio moyen de 60.8 reste aussi élevé Tableau 3. Ratio élèves par classe au niveau national).

### 1.3. Les réformes éducatives burundaises et l'enseignement du français

Quatre réformes éducatives importantes ont été successivement instaurées. Il s'agit des réformes de 1967, de la « kirundisation » de 1973, de la réforme « double vacation » de 1981, et celle de la création des écoles fondamentales de 2013.

#### 1.3.1. La réforme de 1967

Par le Décret-loi n°1/84 du 29 août 1967 portant organisation et fonctionnement de l'Enseignement Primaire et Secondaire, la gestion des écoles qui étaient aux mains des congrégations religieuses est désormais l'apanage de l'Etat qui a un regard sur les ressources humaines et financières. Cette innovation permet une augmentation des effectifs scolaires, « *L'enseignement officiel est créé et directement géré par l'Etat. Le fait de gérer directement les écoles a permis d'augmenter les effectifs des élèves de l'enseignement primaire, le taux brut de scolarisation passant de 36,8% en 1967 à 41,4% en 1971* »[2]

#### 1.3.2. La « kirundisation » de 1973

Selon Mazunya & Habonimana (2010), la réforme de 1973 s'articule notamment sur la « kirundisation » et la « scolarisation primaire universelle ». Cette réforme vient remettre en cause les programmes hérités de la colonisation et nationaliser les contenus des programmes. Ainsi, deux bureaux pédagogiques sont créés pour concrétiser cette nouvelle politique éducative, à savoir le Bureau d'éducation rurale en 1973 et le Bureau d'études et des Programmes de l'enseignement Secondaire en 1976.

Concernant la Kirundisation, la réforme confère à la langue nationale, le kirundi, le statut de langue de transmission des savoirs de la première à la 4ème année du cycle primaire. Cette réforme n'a pas apporté beaucoup de fruits au système éducatif burundais : le français étant

[2] BPSE, Indicateurs sur l'Enseignement au Burundi 2011/2012, Novembre 2012.

presque délaissé, l'on assista à des échecs en français dans les cycles d'enseignement après la 4e année. Cela a conduit, plus tard, à la réintroduction du français en première année primaire. S'agissant de la scolarisation primaire universelle, selon le rapport de la CNIDH (2014), la réforme a été définie à une période qui n'a pas permis aux parents d'envoyer de bon cœur leurs enfants à l'école, car le Burundi venait de vivre une crise sociopolitique profonde en 1972. Au niveau de l'accès, cette politique n'a pas eu le temps de faire ses preuves car le taux net de scolarisation est passé de 27,4% en 1973 à 29,3% en 1981.

### 1.3.3. La double vacation de 1981

En 1981, le Gouvernement du Burundi est mis en place une réforme réinstaurant la scolarisation universelle de l'enseignement primaire et la pleine inscription des enfants de 7 ans à l'échéance 1987-1988 (CNIDH, 2014). Cela a suscité une inscription massive des enfants, qui n'a pas suivi le rythme de construction des écoles. Ainsi, une stratégie fut mise sur pied, à savoir « la double vacation des maîtres et des locaux », le nom que portera d'ailleurs cette réforme. C'est une innovation qui a eu lieu suite aux effectifs qui commençaient à augmenter alors que les infrastructures d'accueil ne suivaient pas le même rythme. Pour pallier à cette situation, il fallait deux groupes classes qui se relayaient, l'un l'avant midi l'autre l'après-midi, pour apprendre.

Il faut noter que ce système ne permettait pas que les apprenants puissent apprendre convenablement le français puisque les séances en étaient réduites à partir de la précédente réforme. C'est dans cette logique que le colloque d'août 1989 recommanda la réintroduction du français à partir de la 1re année.

### 1.3.4. La réforme de l'enseignement fondamental de 2013

Comme nous l'avons déjà signalé, la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire introduit « l'enseignement fondamental » en remplacement du système éducatif fondé sur le collège et le lycée. Elle est née suite à l'intégration du Burundi à l'EAC, une communauté Est Africaine. L'appartenance à cette dernière doit se concrétiser notamment par l'harmonisation des programmes de formation. Il s'agit au fait, de renforcer la coopération et le développement des pratiques communes en éducation et en formation (Curriculum, 2015). Ainsi, les pays membres de l'EAC ont convenu d'harmoniser les philosophies de l'éducation au niveau régional à travers les curricula, les méthodes d'enseignement et les évaluations (Curriculum, 2015).

La mise en œuvre de la réforme dite « enseignement fondamental » a débuté par l'élaboration des manuels des élèves et des guides pédagogiques du cycle 4 (7ème, 8ème et 9ème années), de 2013 à 2015 et l'élaboration du curriculum de l'école fondamentale en 2015. Dans la suite, il a été mis sur pied (de 2015 à 2018) le niveau « post-fondamental » organisé en trois ans après le cycle 4. Pour finaliser cette réforme du système d'enseignement fondamental, le Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité au Burundi (PAADESCO) appuie les trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental (de la 1ère à la 6ème année) pour la mise en place des outils pédagogiques, c'est-à-dire les manuels des élèves, les guides des enseignants et les outils d'évaluation. Le projet qui s'étalera sur 5 ans, de 2018 à 2022, va permettre de retoucher le curriculum en vigueur, d'élaborer et de mettre en œuvre des modules de formation accélérée des enseignants qui vont utiliser les nouveaux outils. La retouche du curriculum doit s'inspirer d'un décret sur l'enseignement des langues qui montre les langues enseignées et comment elles doivent être échelonnées pour éviter la surcharge cognitive des écoliers (art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 du décret n°100/078 du 22 mai 2019).

### 1.4. L'enseignement du français en classe de 5ème année fondamentale

L'enseignement-apprentissage du français dans la classe de 5e année primaire revêt un caractère particulier. Cette langue devient en même temps matière et outil d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les apprenants doivent acquérir une compétence conséquente en expression et en compréhension orales et écrites. Eu égard à cette visée, le travail de l'enseignant doit se fonder sur des activités et une méthodologie appropriées. Dans les lignes qui suivent, il est question des types d'activités prévues et de leurs démarches méthodologiques ainsi que de l'organisation des contenus à enseigner.

#### 1.4.1. Les activités didactiques en français

Les activités didactiques de français en 5ème année s'articulent sur la lecture, sur l'étude de la langue écrite et sur l'expression orale.

##### 1.4.1.1. Les activités de lecture

Les activités de lecture, telles que l'on peut le lire dans le *Livre du maître 5ème* (BER, 2003), se fondent sur un double objectif. D'une part, il faut exercer les élèves à manipuler un écrit plus ou moins long (400 mots environ), et à en comprendre le sens. Pour cela, il faut habituer l'apprenant à saisir le sens exact des mots et expressions utilisés par autrui. D'autre part, l'enseignant doit initier les élèves à faire une lecture expressive en respectant les règles

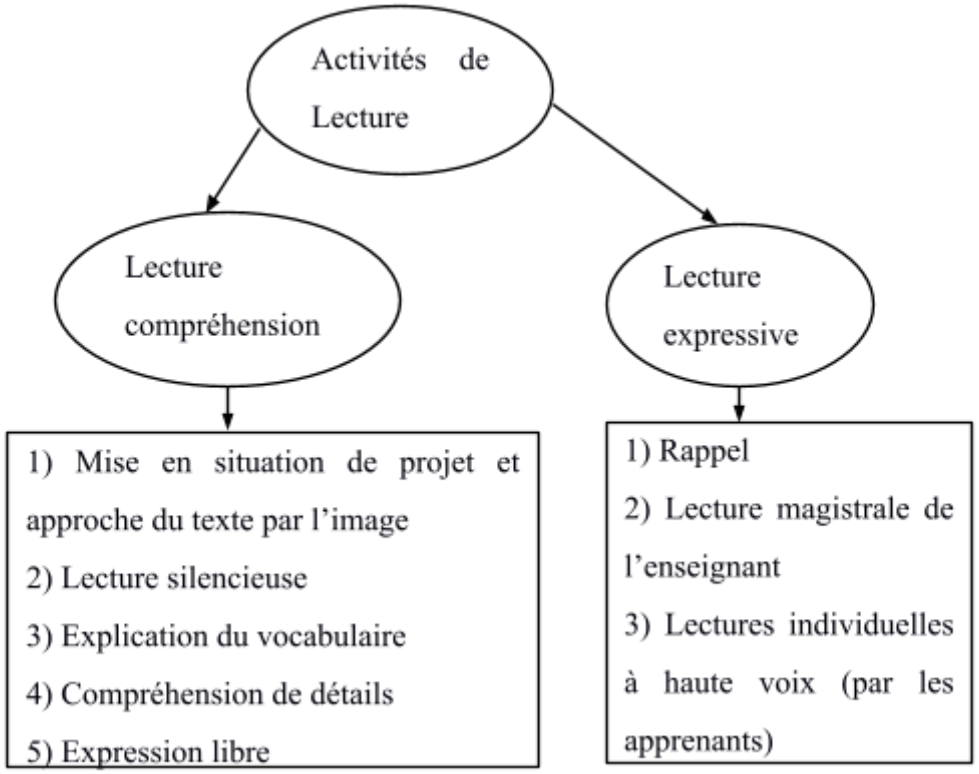
fondamentales de lecture à savoir la prononciation, l'intonation, la ponctuation, les liaisons, les enchaînements et le rythme. Le support de ce genre d'activité est le texte.

Comme c'est indiqué dans le *Livre du maître 5ème*, la procédure méthodologique de l'étude de texte part d'une « mise en situation de projet ». A l'aide d'une ou deux questions en rapport direct avec le texte, l'enseignant met les apprenants dans le bain du thème textuel qui va être exploité. Deux grands moments sous-tendent l'activité de lecture, à savoir la lecture-compréhension et la lecture expressive.

La lecture compréhension se déroule en trois temps, à savoir la compréhension globale, la compréhension de détails et l'expression libre.

La lecture expressive commence par un rappel qui se fait par deux ou trois questions sur le texte. Elle se poursuit sous forme de lecture magistrale. Celle-ci doit être faite par l'enseignant pour servir de modèle aux apprenants dans le sens où cette activité introduit un travail sur les règles d'une bonne lecture (intonation, rythme, ponctuation, liaisons et enchaînements). A leur tour, les élèves font des lectures à hautes voix.

De façon brève, l'activité de lecture se réalise telle que nous le décrivons dans le schéma suivant :



### 1.4.1.2. Les activités d'études de la langue écrite

Le *Livre du maître 5ème* (BER, 2003) range parmi les activités d'études du français écrit celles liées à la grammaire, à la conjugaison, au vocabulaire, à l'orthographe et à l'expression écrite. Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, l'objectif est de faire acquérir certaines règles élémentaires de fonctionnement du français et leur utilisation de façon correcte dans des productions orales et écrites.

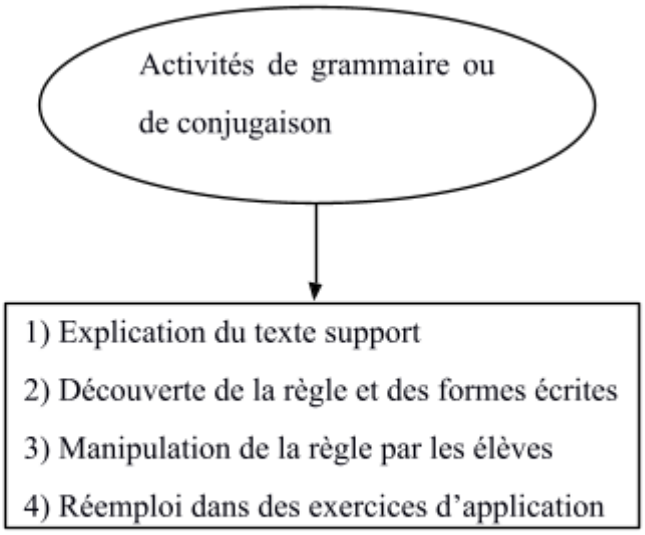
Avec l'aide de l'enseignant, les élèves sont appelés à découvrir la règle de fonctionnement de la langue qui fait objet de la leçon. Il aide les apprenants à segmenter les phrases en vue de déceler une loi de fonctionnement. Il fait ensuite lire l'encadré « Retenons » qui explique la règle. Enfin, il fait faire des exercices d'application pour un réemploi permettant de renforcer l'acquisition de la règle. L'enseignant doit toujours viser l'acquisition, par les apprenants, de la compétence de communication. Pour cela, il ne doit pas perdre de vue que la grammaire doit viser la production correcte des phrases par les élèves.

L'enseignement de la conjugaison poursuit un triple objectif d'après le Livre du maître (BER, 2003). Il s'agit de faire :

- acquérir la notion de classement en tableaux selon les bases des différentes formes verbales,
- acquérir des connaissances de base sur la conjugaison des verbes courants dans le temps de l'indicatif et au passé simple ;
- acquérir les notions de conjugaison des verbes courants dans les modes subjonctif, conditionnel et impératif.

Au niveau méthodologique, l'enseignant part d'un paragraphe ou de quelques phrases qui sous-tendent l'observation des formes verbales sur lesquelles portera l'objet de la leçon. A l'aide des questions qu'il pose aux apprenants, il les aide à manipuler les formes verbales afin qu'ils découvrent la règle de conjugaison des verbes du jour. Étant donné que les élèves ne peuvent savoir conjuguer un verbe à un temps non encore appris, l'enseignant fait appel aux acquis des apprenants, à l'observation et à la découverte des formes nouvelles par les apprenants. Il fera découvrir aux élèves les formes manquantes (Le chien mange la pâte, Tu …. la pâte, etc.). L'on pourra s'aider de la synthèse du « mémo ». Des exercices d'application permettront un réemploi des formes apprises. De façon synthétique, pour l'enseignement de la

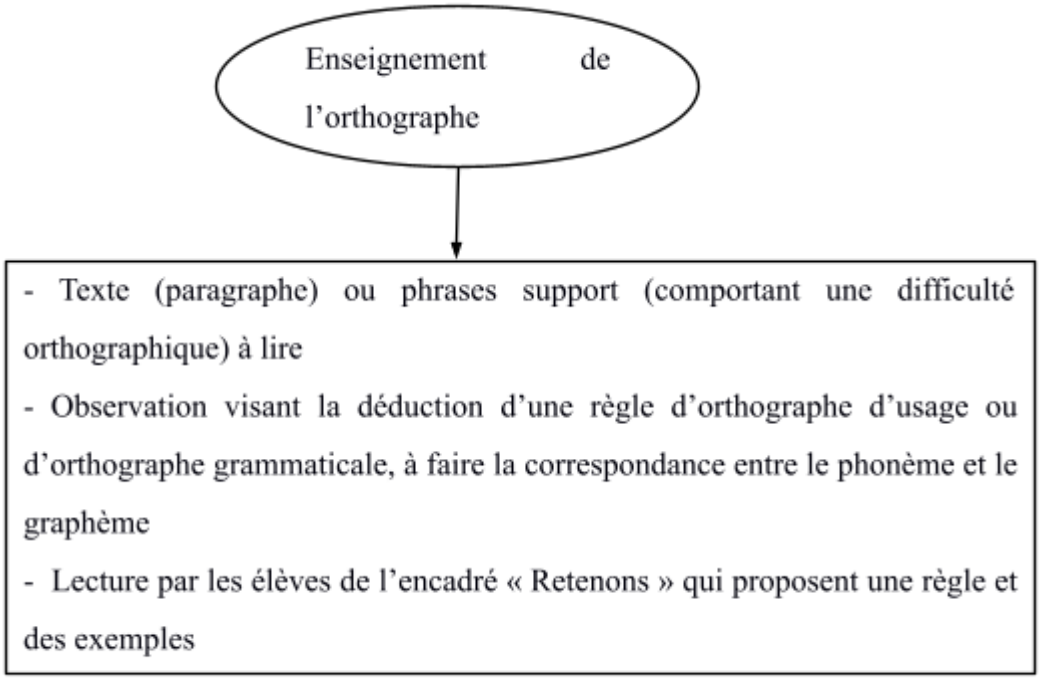
grammaire et de la conjugaison, les étapes essentielles sont les suivantes :




D'autres activités en rapport avec l'étude de la langue concernent le vocabulaire. Un double objectif est annoncé dans le *Livre du maître* 5ème (BER, 2003) : il s'agit de faire acquérir aux apprenants le sens d'un mot ou d'une expression, les utiliser correctement dans divers contextes et enrichir le bagage lexical des élèves par la recherche des mots appartenant au même champ lexical et sémantique.

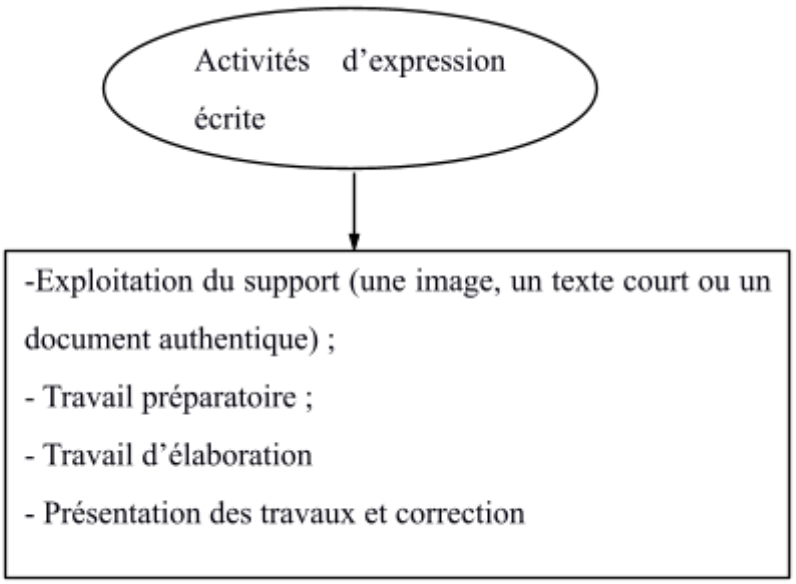
Le travail sur le vocabulaire part d'une présentation et explication des supports par le maître. Ces derniers sont généralement des textes courts ou des illustrations (images). L'exploitation du support se fait sous forme de lecture ou d'observation par les apprenants. L'enseignant pose ensuite des questions aux élèves pour les conduire vers une appropriation lexicale (systématisation). Enfin, l'enseignant propose des exercices de fixation et des exercices de contrôle.

L'enseignement de l'orthographe vise, selon le *Livre du maître 5ème*, à faire acquérir des connaissances de base sur le système graphique du français et sur les marques relatives à l'orthographe de cette langue. La méthodologie pour enseigner l'orthographe peut se résumer dans le schéma qui suit.




**1.4.1.3. Les activités d'expression écrite**

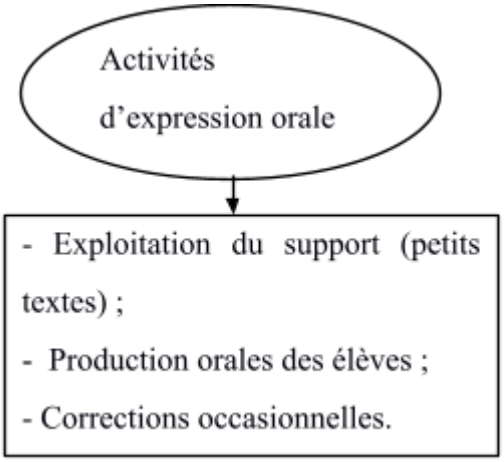
L'objectif des activités d'expression stipulé dans le *Livre du maître 5ème* porte sur la traduction de la pensée des élèves par écrit selon des consignes et du contexte de communication. Au niveau méthodologique, l'enseignant présente et explique d'abord, des supports (une image, un texte court, un document authentique) à exploiter en vue de donner aux apprenants des outils linguistiques nécessaires à la production écrite. Suit un travail préparatoire des apprenants consistant à rassembler les idées. Cette étape peut se réaliser individuellement, collectivement ou en groupes. Ensuite, il y a un travail d'élaboration qui concerne la façon rigoureuse d'organiser et d'utiliser les règles précises de la langue en faisant attention à la cohérence et à la structuration des idées. Enfin, c'est la présentation et la correction des travaux. L'enseignant, repère à cette étape, une bonne copie et une ou deux productions qui présentent plus de problèmes. Il montre aux élèves ce qu'il fallait faire à partir de la bonne copie et corrige les « copies à problèmes ». De façon simple, la démarche méthodologique se résume comme suit :




**1.4.1.4. Les activités d'expression orale**

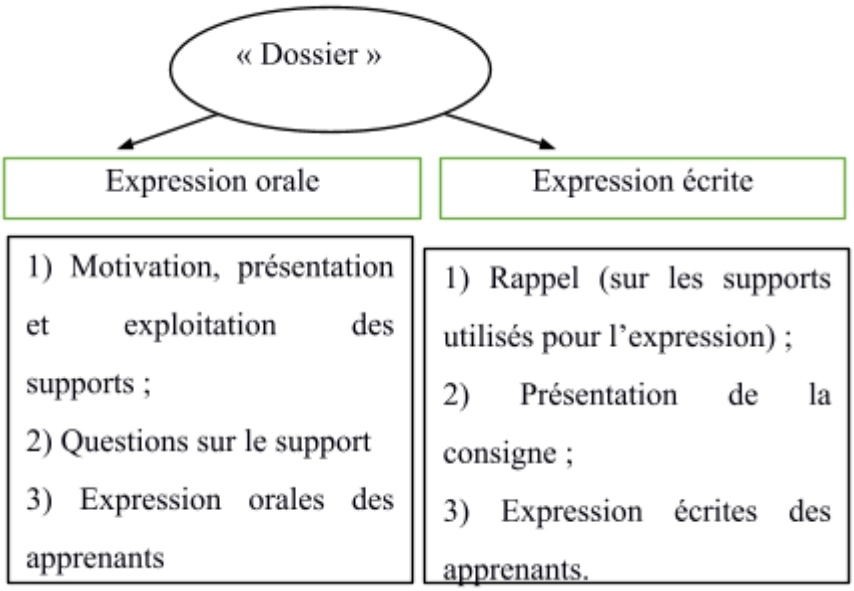
Les activités d'expression orale ont pour objectif, selon le *Livre du maître 5ème*, de traduire la pensée en fonction des consignes et de la situation de communication. Deux étapes sont mentionnées dans le *livre du maitre*. D'abord, l'enseignant propose et fait exploiter de petits textes supports aux apprenants. Cela leur permet d'avoir des outils linguistiques à utiliser dans leurs productions orales. Dans cette étape, il encourage les élèves à parler et à utiliser le moins possible la langue maternelle. Ensuite, vient l'étape de l'expression orale des apprenants. Celle-ci peut être organisée en groupes. Ce qui reste essentiel c'est de faire participer un maximum d'élèves à l'exercice d'expression. Des corrections occasionnelles peuvent être proposées par l'enseignant tout en se gardant de trop interrompre les élèves au risque de les démotiver ou d'être la source de blocage de leur expression.

De façon simplifiée, l'on peut schématiser les étapes des activités de production orale de façon suivante :




**1.4.1.5. Le « Dossier » ou activités de réflexion de l'apprenant**

Dans la rubrique appelée « dossier », il est défini l'objectif qui consiste à donner à l'apprentissage de la langue une dimension socio- culturelle. L'apprenant est invité à interpréter des documents écrits afin d'exprimer oralement et par écrit les réalités de la vie en utilisant les acquis linguistiques de l'unité didactique déjà abordée. Comme l'indique le *Livre du maître 5ème*, le « dossier » implique d'autres activités comme la lecture, l'expression orale et l'expression écrite. Ainsi, il faut un texte-support, une illustration (une image), un document authentique ou tout autre support relatif au thème de l'unité. L'exploitation du support ne doit pas être longue, il faut favoriser les échanges entre apprenants. Deux périodes sont concernées dans « le dossier » : la première propose des activités orales tandis que la deuxième présente aux élèves des activités écrites. Dans tous les cas, l'on doit suivre la démarche méthodologique habituelle (supra décrite). De façon simple, l'on peut proposer le schéma suivant :




#### 1.4.1.6. Le bilan des activités

Le bilan des activités a pour objectif de remédier aux difficultés éventuelles et de renforcer les connaissances acquises dans chaque unité didactique. Il est prévu deux séances de renforcement par unité. L'enseignant a la latitude de choisir l'activité à remédier en fonction des difficultés qu'éprouvent les apprenants.

### 1.4.2. Organisation des contenus à enseigner

Les contenus à enseigner sont organisés en unités didactiques. Une année scolaire compte dix unités qui correspondent chacune à un thème. Ainsi, les thèmes abordés en 5ème année sont les suivants :

- unité 1 : scènes de la vie quotidienne,
- unité 2 : vivre ensemble,
- unité 3 : préserver sa santé,
- unité 4 : préserver notre environnement,
- unité 5 : les animaux,
- unité 6 : la sagesse,
- unité 7 : la femme burundaise,
- unité 8 : le monde change,
- unité 9 : fêtes et traditions
- unité 10 : sports et cultures.

Chaque unité didactique est scindée en 20 périodes ou séances. Celles-ci correspondent aux leçons. De façon tabulaire, le *Livre du maître 5ème* (BER, 2003) montre de façon suivante, la structure d'une unité didactique:

**Tableau 5. Structure d'une unité didactique**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Période 1** Lecture compréhension | **Période 2** Conjugaison | **Période 3** Lecture expressive | **Période 4** Grammaire | **Période 5** Vocabulaire |
| **Période 6** Orthographe | **Période** 7 Conjugaison | **Période 8** Grammaire | **Période 9** Lecture compréhension | **Période 10** Vocabulaire |
| **Période 11** Lecture expressive | **Période 12** Grammaire | **Période 13** Vocabulaire | **Période 14** Orthographe | **Période 15** Expression orale |
| **Période 16** Expression écrite | **Période 17** Dossier | **Période 18** Dossier | **Période 19** Bilan | **Période 20** Bilan |

Avec 10 unités annuelles, l'on dénombre deux cents séances de français (200) en classe de 5e année primaire.

# CHAPITRE 2. ANCRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

## 2.1. Aspects théoriques

### 2.1.1. Orientation pédagogique de la réforme de l'École Fondamentale

L'orientation théorique et la démarche méthodologique de notre projet sur les pratiques enseignantes à l'école fondamentale s'appuient sur le mot d'ordre officiel qui transparaît dans diverses interventions des pouvoirs publics au sujet de cette importante réforme.

Au plan pédagogique, et c'est précisément à ce niveau que nous avons orienté nos observations, la grande innovation consiste en l'intention manifeste de changement de paradigme ou de posture, consistant à rompre avec les pratiques habituelles dominées par un enseignement/apprentissage de type traditionnel. Le prescrit de l'article 7 de la *Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire* est sans équivoque : « le système éducatif burundais opte pour une pédagogie centrée sur l'apprenant. Le profil de l'individu formé par le système éducatif burundais tel qu'organisé par les dispositions de cette loi est un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ».

Ce revirement pédagogique est confirmé par le *Curriculum de l'enseignement fondamental,* élaboré par le Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2015 : 9) : « l'enseignement fondamental requiert un *mode d'organisation* et des *enseignants* de type *nouveau* » (…) Il a pour *finalités* « l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. » Quant au *profil* de sortie, «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 *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* »

### 2.1.2. Notions d'enseignement et d'apprentissage

L'enseignement est « un processus interpersonnel et intentionnel qui utilise essentiellement la communication comme moyen pour faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire », par opposition à l'apprentissage, qui est « un processus systématique et dynamique, impliquant un processus d'interaction, de rétroaction et d'ajustement successifs » (Altet, 1997 ; Prost (1985) quant à lui, estime que la notion d'apprentissage a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève.

L'enseignement a pour but de dispenser des savoirs et a pour acteur principal l'enseignant. L'apprentissage est un processus à la fois individuel, dynamique, et socialement interactif, ayant pour acteur principal l'apprenant. Même si tous les actes pédagogiques visent, du moins dans leur intention première, l'apprentissage des élèves, ils ne s'y prennent pas de la même manière, selon OPERA. Pour les pédagogies dites de la transmission, réunies sous le label général des « pédagogies traditionnelles » et inspirées de la psychologie « behavioriste », enseigner met en scène un enseignant qui communique un savoir préconstruit à un apprenant qui le reçoit « religieusement ». A l'inverse, les pédagogies dites actives, inspirées de la psychologie cognitiviste et du socio-constructivisme, considèrent que l'apprentissage repose sur des processus cognitifs internes et actifs du sujet apprenant, suscités par le besoin et l'intérêt, et qui se consolident avec l'interaction avec l'environnement social :
*« Chaque apprenant dispose de connaissances (des conceptions) et de compétences avec lesquelles il va construire des connaissances nouvelles pour résoudre des problèmes que lui pose l'environnement. Le rôle de la communauté - les autres étudiants et l'enseignant - est de fournir le dispositif, de mettre en lumière le challenge et de le soutenir dans la construction personnelle qu'il entreprend »* (Anderson & al., 1994).

Les évolutions pédagogiques récentes ne prônent plus l'enseignement mais plutôt l'apprentissage. Il s'agit d'entraîner l'apprenant dans des situations fictives ou réelles de sorte qu'il puisse mobiliser, en actes, tous ses acquis et expériences antérieurs. L'apprenant doit être capable de réinvestir constamment ses compétences dans la résolution des problèmes réels de la vie concrète et quotidienne.
L'enseignement retient du triangle pédagogique classique le seul axe de l'enseignant nanti de son savoir. L'apprentissage place l'élève au centre de toute action pédagogique, en faisant de lui un acteur qui œuvre à la conquête de son propre savoir. Dans l'enseignement l'enseignant inculque un savoir prédéfini. Dans l'apprentissage l'enseignant guide l'élève pour conquérir un savoir ouvert, parfois même hors de portée de l'enseignant.
Actuellement, il y a lieu de dire que l'enseignant est beaucoup plus un facilitateur d'accès aux savoirs qu'un simple enseignant ; il guide, éclaire, accompagne l'apprenant qui construit progressivement ses compétences en interagissant avec l'enseignant.
Lebrun (2007, 2009) repère cinq indicateurs en interaction qui permettent de classer les contextes d'enseignement/apprentissage dans la sphère d'action de la pédagogie active :

i) La nature des informations mises à disposition : dans une pédagogie active, les ressources n'émanent pas du seul professeur. Elles font davantage partie du vécu quotidien

des apprenants. Dans une leçon de FLE par exemple, les documents mis à disposition proviennent de la communauté ambiante, affichage scolaire, communiqué radiodiffusé, etc. et appellent, autant que possible, l'éveil d'un maximum de sens : l'ouïe, la vue, le toucher…Par ailleurs, il est conseillé de retenir aussi les ressources proposées par les apprenants eux-mêmes.

ii) La motivation : l'apprenant prend goût à l'apprentissage lorsque les activités qu'on lui propose lui parlent effectivement. Les contextes évoqués doivent rencontrer ses besoins ou ses intérêts immédiats, sans quoi ils ne font pas sens et ne justifient donc pas un investissement d'apprentissage.

iii) Les interactions : nous avons souligné ci-dessus que le processus d'apprentissage fait appel à la fois à une activité cognitive intrinsèque du sujet et à une démarche collaborative avec l'environnement. C'est ce dernier aspect qui est exploité dans les échanges élèves-maître et dans les interactions entre pairs, en binômes et en groupes élargis.

iv) La diversité et la complexité des compétences mobilisées : les activités proposées doivent viser un réel problème à résoudre, autrement l'intérêt de l'apprenant s'estompe. Il s'agira alors de recourir à des situations-problèmes dans lesquelles, pour s'en sortir, l'apprenant doit mobiliser ses capacités de réflexion, d'imagination, d'analyse, de synthèse, et d'invention.

v) Les productions créatives : pour être gratifiantes, les activités doivent conduire l'apprenant à la réalisation personnelle de « quelque chose » : un rapport, une création artistique, un projet, etc.

Ces critères nous ont semblé bien illustrer la dualité entre l'enseignement et l'apprentissage. Ils ajoutent à leur pertinence le fait qu'ils se prêtent aisément à une observation de terrain. Aussi en avons-nous tenu compte lors de la conception de nos outils de recherche : la grille d'observation des pratiques enseignantes et le guide d'entretien avec les enseignants. Ces critères ont été repris, bien sûr de manière diffuse et transversale, pour que les sujets observés ne devinent pas d'emblée ce que l'on cherche à savoir et ne nous servent pas des comportements qu'ils croient qu'on attend d'eux.

Les pédagogies modernes ou actives, dont celle véhiculée par la réforme de l'enseignement fondamental du Burundi, prônent des pratiques d'apprentissage centrées sur l'apprenant. L'attention n'est plus portée sur l'enseignant ou sur le savoir à faire acquérir, mais plutôt sur l'apprenant lui-même, qui constitue le point de départ et d'arrivée de l'entreprise

d'enseignement/apprentissage. C'est pour cela que cette nouvelle forme de pédagogie a pour principe fondamental la « centration sur l'apprenant ».

### 2.1.3. La centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant découle de la démarcation entre l'enseignement et l'apprentissage : *« Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire même que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque, être enseigné, c'est recevoir des informations et qu'apprendre, c'est les chercher » (*Coussinet, 1959, p. 125).

Pour Dewey, (Dans « Les principes psychologiques » disponible en ligne sur : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html), *« le plus important est de susciter chez l'apprenant un engagement de celui-ci dans son propre apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit être à l'écoute des intérêts de l'apprenant afin de constituer un plan de travail. L'apprentissage découlera donc des activités qui ont du sens pour l'apprenant ».*

Autrement dit, l'apprenant n'attend pas passivement des informations, il est appelé à agir, à s'investir, à créer pour les avoir, grâce à ses prédispositions cognitives internes et à l'interaction avec l'environnement.

Pa ailleurs, selon Altet (2013), *« L'enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant met l'accent sur l'activité et la responsabilité de l'apprenant plutôt que sur le contenu, en le plaçant au centre de tout le processus d'enseignement-apprentissage, en l'engageant activement dans des tâches à effectuer, des situations d'apprentissage à résoudre. Être centré sur l'apprenant, c'est être dans une logique d'apprentissage, dans la relation pédagogique interactive, plutôt que dans une logique d'enseignement ».*

Plus concrètement, rendus sur le terrain de l'enseignement/apprentissage, les chercheurs d'OPERA repèrent, à travers la *fiche 6, Enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant,* (API, p.118), trois phases pour concevoir une fiche pédagogique centrée sur l'apprenant, à travers ce que ces auteurs appellent une « approche pédagogique intégrative » : i) la phase de présentation qui se manifeste par un rappel de la leçon précédente (vérification des pré-requis) et une communication motivante des objectifs visés, ii) la phase de développement qui elle-même se réalise en trois mouvements, une présentation de la situation d'apprentissage, une analyse, échange, et production, et enfin une synthèse couronnée par une application, iii) la phase d'évaluation des acquis et de prolongement ou de transfert sanctionnée par des exercices à la maison. Ces trois phases peuvent se résumer en trois étapes classiques d'une leçon, à savoir

l'introduction (pour une bonne entrée dans la matière, la Leçon Proprement dite ou le corps de la leçon (développement proprement dite de la leçon) et l'application/exercices/évaluation.

### 2.1.4. Rôle de l'enseignant

Les recherches récentes convergent sur l'idée que « le progrès d'un système scolaire se joue au niveau de la salle de classe » (OPERA 2015, p. 58). Pour souligner le rôle-clé des enseignants dans la réussite de tout projet d'enseignement/apprentissage, le Rapport OPERA retient la formule lapidaire mais combien expressive, suivante : « les enseignants font la différence » (Hattie, 2003). La pédagogie active fait de l'enseignant, non un détenteur et dispensateur d'un savoir absolu, ni un pourvoyeur d'un produit fini dont l'apprenant a besoin, mais plutôt un guide, un facilitateur, un médiateur entre l'apprenant et le savoir. Il est le modérateur dont le rôle principal est d'installer constamment un climat affectif, motivant, et les conditions matérielles propices à l'apprentissage en autonomie.

Dans cet esprit, c'est l'enseignant, en tant que guide et facilitateur, qui doit s'assurer que l'apprenant se trouve **au centre de l'action pédagogique**. L'implication effective et constante de ce dernier, seul, en binôme, en groupe, bref, **en interaction**, conditionne l'acte d'apprentissage. Toujours selon OPERA, les études en neurosciences ont montré que l'alternance travail coopératif et en autonomie contribue au développement des attitudes positives, des performances et des compétences individuelles. Parallèlement, eu égard aux différences inéluctables caractérisant les apprenants, l'enseignant doit veiller à ménager tout le monde, en instaurant un **rythme d'apprentissage différencié**, tout en favorisant l'entraide et l'encouragement de tous, notamment grâce au traitement positif de l'erreur. L'enseignant doit enfin fournir, grâce à une constante **évaluation formative**, le feedback des progrès réalisés à ses apprenants, dans le double but de maintenir et d'accroître leur motivation et d'ajuster le tir, au besoin et à temps, de l'action enseignante.

Nous venons d'esquisser les fondements théoriques de notre recherche. C'est à partir de ceux-ci que nous avons recueilli des informations sur i) la forme de pédagogie dominante chez l'enseignant (enseignement ou apprentissage ? Training ou Learning ?), ii) le degré d'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage? (Intérêt, responsabilité…), iii) le niveau d'interaction de l'apprenant avec son environnement (y a-t-il communication verticale et horizontale, en binômes, en groupes ?), et iv) la prise en compte des différences des apprenants (y a-t-il souci de faire participer tout le monde ? tolérance et bienveillance même face à l'erreur ?, y a-t-il remédiation face aux difficultés d'apprentissage constatées ?).

## 2.2. Méthodologie de l'observation des pratiques enseignantes

### 2.2.1. Principes adoptés

#### 2.2.1.1. Objectif global de l'observation des pratiques de classes

Pour cerner le degré d'application de la pédagogie active dans notre contexte, nous nous sommes inspirés de la méthodologie développée dans le cadre de « OPERA », dans sa recherche-action portant sur l'**O**bservation des **P**ratiques **E**nseignantes dans leurs **R**apports avec les **A**pprentissages des élèves. Conçue pour les contextes éducatifs subsahariens, cette recherche a été réalisée comme étude pilote entre 2013 et 2015 dans 90 classes de CP2 et CM2 réparties dans 45 écoles du BURKINA-FASO. La recherche OPERA repose sur une observation directe des pratiques enseignantes et vise à « *décrire, expliquer et comprendre ce qui se passe en classe, c'est-à-dire recueillir et analyser comment les maîtres enseignent et font apprendre aux élèves* » (Préface du Rapport final, OPERA, 2015, en ligne).

Ce qui nous a poussés à nous inspirer de la démarche d'OPERA est que les situations décrites et analysées dans le contexte du Bourkina-faso sont proches de celle du Burundi.

#### 2.2.1.2. Brève description de l'évolution des conceptions sur les pratiques de classes

Selon OPERA (Rapport final, 2015, en ligne), la pratique enseignante a, dans l'histoire, été d'abord régie par des préoccupations philosophiques. Jusqu'au 18$^{ème}$ siècle, l'enseignement se réduisait à l'intervention magistrale de l'enseignant, ce dernier constituant le socle de l'activité enseignante. Plus tard, d'autres orientations mettant l'élève au centre de l'acte pédagogique vont apparaître : il fallait adapter les interventions du maître aux manières d'apprendre des élèves. C'est ainsi que les conceptions psychologistes de l'enseignement vont prôner l'adaptation des interventions pédagogiques au développement psychologique de l'individu. C'est à partir des années 1970-1980 que les recherches en éducation commencent à se focaliser sur les véritables pratiques de classe. L'idée est de rendre compte des activités et des difficultés effectives des enseignants dans leur plein acte d'enseignement.

Plusieurs orientations vont voir le jour. Les approches behavioristes réduisent l'acte pédagogique à ce qui est uniquement observable. Il en résultera des travaux très normatifs mettant en avant les qualités intrinsèques et l'efficacité de l'enseignant pour réussir l'acte d'enseignement/apprentissage. Quant aux approches cognitivistes, elles reposent sur l'idée que les pensées, les théories et les choix des personnels des enseignants déterminent leur

performance pédagogique. Les approches écologistes, quant à elles, mettent l'accent sur l'importance de la situation et du contexte sur la pratique enseignante.

A partir des années 2000, l'approche interactionniste s'impose. L'idée centrale de cette approche est que plusieurs variables agissent en synergie à la fois sur l'enseignant, l'élève et le contexte : « une pratique enseignante recouvre des procédures, des produits, mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels »
Dans un tel contexte, quoi doit-on observer dans cet imbroglio de facteurs interactifs et enchevêtrés ? Pour surmonter cet obstacle, OPERA s'appuie sur les résultats des travaux du réseau OPEN (2002-2012) et sur les travaux anglo-saxons de Hattie (2003) et de Hamre (2013).

#### 2.2.1.3. Principaux axes d'observation des pratiques enseignantes

Tout en mettant en évidence la multidimensionnalité de la pratique enseignante, ces travaux repèrent trois domaines en interaction qui fédèrent cette multidimensionnalité : les domaines relationnel, pragmatique (ou pédagogico-organisationnel) et didactique. Ces trois domaines seraient, à leur tour, mis en relation par les caractéristiques socio-cognitives personnelles de l'enseignant (on voit bien, d'ores et déjà, la place prépondérante que doit avoir l'enseignant et son action dans l'observation de la pratique de classe).

Pour faire simple, on peut dire que l'observation des pratiques de classe s'opère sur trois axes:
**i) L'axe relationnel**, qui concerne tout ce qui a trait au climat créé en classe. Plusieurs dimensions relèvent de ce domaine : la gestion de la classe, le leadership et autorité, la discipline et la gestion des conflits, la formation des groupes de travail, l'organisation spatiale, temporelle, matérielle de la classe, la gestion des classes pléthoriques.

**ii) L'axe pédagogique**, qui touche l'organisation et la gestion de l'enseignement/apprentissage. Cet axe couvre également plusieurs dimensions : l'articulation enseignement/apprentissage, les différentes manières de poser les questions, les conditions et les facilitations dans l'apprentissage, l'application d'une pédagogie différenciée, la motivation et l'implication des élèves, la centration sur l'apprenant.

**iii) L'axe didactique** qui repose sur l'organisation et la gestion du savoir et couvrant les dimensions suivantes : le degré d'activité de l'apprenant, l'élaboration, la formulation et la passation de la consigne, la gestion des erreurs, les modes d'acquisition des connaissances, les

activités de transfert, la transposition didactique (le savoir enseigné, les activités métacognitives).

Il faut souligner que tous les trois axes de l'acte d'enseignement/apprentissage fonctionnent et sont repérables grâce aux interactions enseignant-apprenants : « les interactions entre les maîtres et les élèves sont les aspects les plus importants du travail de l'enseignant, quel que soit le contexte » (Rapport final, OPERA, 2015, p.53).
C'est pour cette raison que, dans la conception de l'outil d'observation, OPERA s'est appuyé sur le modèle de CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de 2015 pour identifier les « différents facteurs susceptibles d'exercer des influences sur l'apprentissage, à travers un relevé des interactions, des activités et des tours de parole de l'enseignant dans sa relation avec les activités et les tours de parole des élèves en contexte » (Rapport final, OPERA 2015, p.54).

#### 2.2.1.4. Choix opérés par rapport aux propositions d'OPERA

Dans le cadre de notre recherche, nous avons aussi tenu compte de cette tripartition du champ d'observation. A cet effet, nous avons conçu et testé en pré-enquête un outil d'observation des pratiques enseignantes portant sur les trois axes mis en exergue par OPERA : i) l'axe relationnel, qui concerne tout ce qui a trait au climat créé en classe, ii) L'axe pédagogique, qui touche l'organisation et la gestion de l'enseignement/apprentissage, et iii) l'axe didactique qui repose sur l'organisation et la gestion du savoir.

Cependant, ce modèle a été simplifié. Les dimensions retenues pour chaque axe l'ont été en fonction de leur pertinence par rapport au contexte particulier du Burundi, ce qui signifie qu'il y a des rubriques du modèle originel qui n'ont pas été retenues. De même, contrairement à OPERA qui utilise une grille ouverte, nous avons préféré concevoir une grille d'observation préétablie et *a priori* demandant uniquement au chercheur de « cocher oui ou non» la case chaque fois qu'il voit apparaître le comportement prédit. La démarche inverse nous a semblé périlleuse pour une équipe d'enquêteurs qui, dans notre contexte, n'est pas nécessairement outillée pour opérer des appréciations aussi fines que celles attendues dans le modèle d'OPERA.
En entreprenant l'observation des pratiques de classes, l'objectif des chercheurs de OPERA était de répondre aux cinq questions ci-dessous (Rapport OPERA, 2015, p. 65-66) : i) que se passe-t-il au niveau du processus enseignement-apprentissage dans les classes (en français, en mathématiques et dans les disciplines d'éveil, au CP2 et au CM2)? ii) quelles caractéristiques

communes permettent d'identifier les enseignants observés (caractéristiques du contexte mis en relation avec ce qui est observé) ? iii) quel est le profil pédagogique dominant du maître en fonction des activités mises en œuvre dans les domaines constitutifs des pratiques observées, du poids de chaque domaine relationnel, pédagogique- organisationnel, didactique-épistémique constitutif de la pratique, et ce, dans chacune des disciplines dans lesquelles il est observé ? iv) comment apprennent les élèves, quelles sont les activités, les procédures d'apprentissage développées par le maître, comment sont-elles réalisées et qu'est-ce qu'ils apprennent pendant les séances observées ? (…) Y a-t-il une différence entre des pratiques centrées sur la mise en activité des élèves et des pratiques qui en font des répétiteurs passifs ? v) quelles actions de formation et de remédiation (formation initiale, formation en cours d'emploi, formation corrective, renforcement de capacités/compétences) peuvent être tirées des résultats de l'étude à partir de l'analyse des pratiques enseignantes effectives observées et du diagnostic fait sur le lien enseignement apprentissage ?

En ce qui concerne notre recherche, toutes ces questions n'ont pas été traitées. Nous avons braqué notre regard sur ce qui se produit en classe afin d'inférer la nature des interventions et des difficultés auxquelles l'enseignement/apprentissage du français est confronté dans le contexte de la réforme « école fondamentale ». Nous avons aussi fait nôtres les préoccupations d'OPERA de dégager le profil dominant des enseignants observés, eu égard aux activités et aux interactions menées en classe, ainsi que l'incidence de ces dernières sur l'apprentissage des élèves : est-ce la logique d'enseignement ou d'apprentissage qui domine ?

S'agissant des stratégies de remédiation reposant sur les résultats de la recherche, elles pourraient, éventuellement, intervenir en deuxième phase, en prolongement de notre recherche actuelle.

Une autre précision méthodologique pertinente d'OPERA a retenu notre attention, et nous en avons tenu compte pour élaborer nos instruments d'enquête. Il s'agit de la distinction entre i) les pratiques déclarées, ce que disent faire les sujets, ii) les pratiques constatées ou effectuées, ce que font les sujets, et iii) les pratiques attendues, telles qu'on les rencontre à travers les attentes sociales et les injonctions officielles.

Signalons que les pratiques déclarées et les pratiques attendues peuvent être collectées en dehors de la classe, par questionnaire ou entretien avec les acteurs. L'observation des pratiques effectuées se fait en classe par des techniques propres à l'observation participante, directe et active.

### 2.2.2. Méthode et outils d'observation proposés dans la littérature

Avant de décrire la démarche méthodologique retenue dans le cadre de notre recherche, il serait judicieux d'abord d'évoquer celle qui est proposée dans la littérature et plus spécifiquement dans le rapport d'OPERA ( 2015).

#### 2.2.2.1. Quoi observer ?

OPERA relève que la plupart des réformes actuelles en éducation (Afrique, Chine, Europe,..) mettent l'accent sur le développement des aptitudes et des compétences plutôt que sur celui des savoirs ou des connaissances. Une compétence englobe à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir-être appropriés. Une compétence permet de relier tous les savoirs y relatifs, de les mobiliser et de les convoquer pour répondre efficacement à toute situation-problème de la vie. C'est pour cela que les pédagogies par objectifs cèdent de plus en plus la place aux pédagogies par compétences. Les compétences sont indispensables, non les savoirs, pour s'adapter au monde actuel en perpétuelle évolution.

A cet égard, il faut distinguer les pédagogies actives des pédagogies passives. L'enseignement passif repose sur les interventions magistrales de l'enseignant. Ce type de pédagogie repose sur une logique d'enseignement. C'est l'acte d'enseigner qui y est fondamental. Il s'agit de transmettre un savoir, choisi, conçu et structuré par l'enseignant, à un élève dont le rôle se limite à écouter et à exécuter « religieusement » les consignes du maître. Les pédagogies d'enseignement s'inspirent de la conception behavioriste de l'éducation.

La pédagogie active quant à elle, sollicite l'implication active de l'apprenant, seul, en binôme et en groupe, par des productions orales et écrites permanentes. Tout est défini du point de vue de l'élève. Celui-ci est mis dans des conditions propices (par l'enseignant) à la construction de son propre savoir. L'enseignant a ici le rôle de guide, d'organisateur, d'animateur, de médiateur entre l'élève et le savoir. Ce type de pédagogie repose sur une logique d'apprentissage. Les pédagogies de l'apprentissage s'inspirent des conceptions cognitivistes, constructivistes et interactionnistes de l'enseignement (Altet, 1997, 2013).

En observant les pratiques de classe, on doit identifier les actions centrées sur une logique d'enseignement et celles centrées sur une logique d'apprentissage. La première vise l'acquisition des savoirs, la seconde celle des compétences.

Les observations de classe tiennent toujours en compte les éléments de l'environnement ou du contexte d'apprentissage (l'environnement socio-physique de l'école), les représentations et les avis des enseignants sur leurs actions) :

> « *Les observations sont précédées et suivies immédiatement d'entretiens menés par les observateurs auprès de l'enseignant observé, puis d'entretiens auprès de quelques élèves à la fin de la leçon. En amont, il s'agit de recueillir, auprès de l'enseignant, les intentions et les objectifs d'apprentissage prévus, les situations et les stratégies retenues. En aval, l'entretien avec le chercheur-observateur porte sur la perception du déroulement de la séance par l'enseignant, son ressenti et son analyse sur l'atteinte des objectifs, les écarts entre la préparation et la réalisation, les difficultés rencontrées ; il s'agit de lui faire exprimer son jugement professionnel de ce qui a été fait, et de ce qui pourrait être repris, modifié… Un entretien a aussi lieu avec quelques élèves, pris un par un, à la fin de la séance, pour savoir comment ils l'ont vécue, ce qu'ils ont fait, compris, appris : des exemples concrets leur sont demandés. Les observateurs apportent aussi leurs commentaires, leur ressenti sur chaque séance observée* » (Rapport OPERA 2015, en ligne, p. 56)

A cette fin, OPERA a conçu, non une grille d'observation préétablie et *a priori* demandant uniquement au chercheur de « cocher » la case chaque fois qu'il voit apparaître le comportement prédit, mais plutôt une fiche élargie reprenant tous les items « potentiellement » observables, dont l'unité d'expression est l'ensemble des échanges verbaux entre enseignants et élèves. Un tandem d'observateurs (au moins deux) notent au fur et à mesure « tout ce qui se dit, se produit, se fait ou ne se fait pas », durant toute la leçon. La mise en commun post-observation des observateurs et le recueil à chaud des impressions des protagonistes (enseignants, élèves) permet une collecte plus exhaustive et une transcription unique et concertée des pratiques observées.

OPERA prévoit aussi des prises de son audio et vidéo réalisées parallèlement avec la prise en notes des observations. Ces éléments audiovisuels peuvent être convoqués chaque fois qu'il y a hésitation des observateurs de classer telle ou telle observation dans tel ou tel item de codage et d'analyse. On peut aussi recourir aux enregistrements audio et/ou vidéo à des fins de formation, (…) (pour) « servir de base à la constitution d'outils de formation sur des points à travailler, par

exemple en tant qu'illustration de situations à privilégier ou à éviter ». (Rapport OPERA, 2015, en ligne, p. 56)

En ce qui concerne particulièrement notre recherche, compte tenu des contraintes de moyens et de temps, nous n'avons pas procédé aux enregistrements audio et vidéo lors des observations des pratiques de classes. Munie d'une grille d'observation, une équipe de deux enquêteurs observait en même temps un enseignant en train de prester ; chacun, de son côté, complétait la grille, avant de mettre ensemble le fruit de leurs observations, de le discuter et de se mettre d'accord sur une seule grille consensuelle. C'est cette grille finale que nous avons dépouillée pour chacune des classes observées. Nous mettrons en annexes, la grille d'observation et le guide d'entretien post-observation, utilisés.

Une fois que la phase des transcriptions est terminée, les observations retenues sont alors portées sur la maquette à trois dimensions dont il a été question plus au-dessus, qui, elle, est préétablie, pour des fins de codage et de traitement.

#### 2.2.2.2. Comment observer ?

Les méthodes pédagogiques et la façon de les mettre en application en classe par les enseignants sont les facteurs-clés pour un enseignement/apprentissage performant. Ce ne sont pas les contenus ou les savoirs qui sont primordiaux dans l'enseignement/apprentissage, mais plutôt les attitudes et les manières de faire des enseignants et des élèves en classe. D'où le rôle central que jouent les interactions dans tout processus d'enseignement/apprentissage et l'attention particulière à leur accorder dans la recherche.

C'est en analysant l'interaction maître-élèves/élèves-maître, en classe, et par rapport aux trois domaines constitutifs des pratiques pédagogiques dont il a été question plus haut (relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique), en les mettant en relation avec les représentations des enseignants, qu'on parvient à comprendre le processus d'apprentissage dans sa globalité. Ces interactions constituent la trace observable des stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour faire apprendre et par les élèves pour s'approprier le savoir.

> « *Dans une séance de classe, maître et élèves produisent un discours qui va se co-construire progressivement à travers les échanges, les trames interactionnelles. Le concept d'interaction pédagogique et/ou didactique « recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe* » » (Altet, 1994, 2008, p. 66).

> *« Nous avons choisi d'observer les interactions verbales et non verbales, en relevant systématiquement les tours de parole du maître et des élèves d'une séance et en les regroupant en épisodes : « Un épisode étant constitué par un ou plusieurs échanges sur un sujet ou une activité et délimité par l'unité de sens de la communication ou de l'activité. » (OPERA, 2015, p. 67)*

Même fine, cette procédure n'a pas été appliquée dans notre recherche, elle demande une formation poussée des informateurs, exigeant la maîtrise des concepts en relation avec l'interaction verbale, ce qui n'est pas très courant dans le contexte burundais. Les enquêteurs pressentis pour effectuer ces observations n'ont pas nécessairement cette sensibilité.

#### 2.2.2.3. Approche méthodologique retenue

L'analyse des pratiques enseignantes dans le cadre de la réforme dite « école fondamentale » au Burundi a été effectuée en optant pour une *approche quali-quantitative*. Il fallait en effet décrire, expliquer et comprendre ce qui se passe dans les classes observées, d'une part (approche qualitative), croiser un certain nombre de variables afin de comprendre le sens ou avoir une explication possible des éléments observés et/ou des propos des enseignants interviewés, d'autre part (approche quantitative).

A cet effet, une grille d'observation passant en revue les différentes phases et actions d'une leçon a été élaborée. Après la prestation d'une leçon par l'enseignant observé, nous avons procédé, avec ce dernier, à une séance d'entretien semi-directif. Pour ce faire, un guide d'entretien a été élaboré. Le but de cette démarche était de comprendre à chaud le pourquoi des pratiques observées, les raisons explicatives de certaines manières de faire, les motifs à la base de la prise de certaines décisions par l'enseignant, etc. bref, essayer de savoir pourquoi les pratiques enseignantes ont été telles que nous les avons observées. Lors des entretiens, il a aussi été question de savoir les ressources visitées pour enseigner, les difficultés/facilités rencontrées, les besoins particuliers, etc.

En adoptant ces actions, nous étions persuadés que c'est par le croisement des informations obtenues grâce à l'observation directe avec celles issues de l'entretien semi-directif que nous pouvions nous rapprocher de plus près de la réalité que nous nous avons entrepris d'explorer.

Notons à toutes fins utiles que lors de l'observation directe, nous nous sommes intéressés aux pratiques d'enseignement qui recouvrent, selon Talbot (2012), tout ce que l'enseignant fait en classe en présence de ses élèves, alors que durant les entretiens, il s'agissait de débusquer les

pratiques enseignantes dans leur double dimension, à savoir les pratiques d'enseignement d'une part, et tout ce que l'enseignant fait en dehors de la classe (pratiques enseignante), d'autre part.
En effet, au cours du travail en amont de préparation d'un cours, des décisions sont prises, mobilisant de manière implicite des connaissances professionnelles (Bécu-Robinault, 2007). Les pratiques d'enseignement étant contextualisées (Talbot, 2012), celles qui sont prévues peuvent changer en fonction du contexte de la classe, et faire objet de réajustements(Jameau, 2015; Shing, Saat, & Loke, 2015). C'est la raison pour laquelle, lors des entretiens, nous avons porté nos investigations à la fois sur la mise en œuvre d'une leçon donnée et sur sa préparation. De la sorte, nous avons pu recueillir des informations à propos de ce qui amène les enseignants à décider de ce qu'ils enseignent à partir des différentes ressources qu'ils visitent pour pouvoir établir le lien entre ces choix des enseignants et la façon de présenter les contenus d'enseignement (Gueudet & Trouche, 2010).
Notre dernière préoccupation, en concevant nos instruments de recherche, à savoir la grille d'observation et le guide d'entretien, était de recueillir des informations nous permettant d'établir l'écart entre les pratiques enseignantes effectives et les pratiques attendues par le ministère en charge de l'éducation nationale notamment.
Rappelons que le but de notre démarche était de recueillir des données décrivant les méthodes pédagogiques pratiquées dans l'enseignement/apprentissage du français ainsi que les relations enseignants-apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Concrètement, les données collectées concernent les trois dimensions distinguées déjà par OPERA : les pratiques déclarées par les enseignants en dehors de la classe, les pratiques effectives directement observées dans les classes, les pratiques proposées par le ministère de l'éducation tel que nous pouvons les lire nous-mêmes dans les documents officiels disponibles dans les écoles. Précisons que l'observation des pratiques effectives a porté sur les trois axes complémentaires à savoir : l'axe relationnel (exercice du leadership de l'enseignant, la gestion de la discipline, les relations entre enseignant-élèves, entre élèves eux-mêmes, etc.), l'axe pédagogique (gestion de la classe, organisation des groupes, animation de la classe, etc.) et l'axe didactique (comment les élèves accèdent au savoir, les stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant, la formulation des consignes, la gestion des erreurs des élèves, la transposition didactique, la problématisation, etc).

### 2.2.2.4. Zone géographique, population et échantillonnage

Le Burundi compte 18 provinces réparties dans 5 zones géographiques provinciales à savoir le nord, le sud, l'ouest, l'est et le centre. Il compte actuellement 119 communes. Parmi les 18 provinces du pays, c'est celle de Gitega qui enregistre le plus grand nombre de communes. En effet, alors que la moyenne nationale est de six communes par province, la province de Gitega en compte 11. Signalons en passant que depuis 2019, le chef-lieu de la province Gitega, qui en porte aussi le nom, est la capitale politique du Burundi, en plus que cette ville est la seconde grande ville du Burundi après la capitale Bujumbura.

La province de Gitega est située au centre du pays et elle enregistre le plus grand réseau scolaire après la ville de Bujumbura. Signalons en passant que depuis 2019, la ville de Gitega est la capitale politique du Burundi. Cette province condense toutes les caractéristiques du réseau scolaire burundais. Nous l'avons ainsi choisi comme zone cible de notre collecte des données.

Au plan politico-administratif, quatre ministères ont déjà été installés dans cette ville.

Au plan démographique, la ville de Gitega enregistre la plus grande concentration de la population après celle de Bujumbura.

Au plan éducatif, c'est une ville qui enregistre le plus grand réseau d'établissements scolaires à tous les niveaux, publics comme privés (pré-scolaire, fondamental, post-fondamental général et technique, universitaire), après celle de Bujumbura.

Toutes ces raisons nous ont conduits à choisir la Direction Provinciale de Gitega comme zone cible de notre collecte de données. Cumulant les caractéristiques de la ville et de la campagne, placé géographiquement au centre du pays, regroupant le second réseau scolaire le plus important du Burundi, Gitega nous est apparu comme le terrain idéal pour nos investigations car reflétant suffisamment la réalité scolaire burundaise.

La province de Gitega compte 11 communes. Nous avons travaillé sur 2 communes à savoir la commune Gitega (milieu urbain) et la commune Giheta (milieu rural). Alors que toute la province de Gitega compte 359 écoles fondamentales au total , les directions communales de Gitega et de Giheta comprennent respectivement 97 et 46 écoles fondamentales publiques. Les deux communes considérées comptent donc 143 écoles fondamentales publiques.

Des 97 écoles de la commune Gitega, nous avons retenu un échantillon de 21écoles, et sur les 46 écoles de Giheta, nous en avons retenu 19. Finalement, nous avons visité 44 classes de 5$^{ème}$ année fondamentale réparties sur 40 écoles différentes.

### 2.2.2.5. Outils de collecte des données

Pour collecter les données, nous avons utilisé une grille d'observation (observation des pratiques de classe) et un guide d'entretien (post-observation.

Compte tenu de notre contexte à nous, le principe a été adopté est celui d'un modèle simplifié en réduisant la maquette d'observation appliquée par OPERA (2015) à quelques dimensions jugées plus significatives. Les trois domaines incontournables de l'acte enseignement/apprentissage ont certes été retenus, mais les dimensions et les faits à observer ont été sensiblement restreints.

Après observation des pratiques de classe, l'entretien avec l'enseignant observé a porté notamment sur les facilités/difficultés pour enseigner le français en 5ème année, les ressources visitées pour préparer et enseigner le français, la part des préconisations du livre du maître dans les pratiques enseignantes et l'appréciation du rôle joué par les formations professionnelles bénéficiées par l'enseignant sur ses pratiques.

**I. Grille d'observation des pratiques de classe**

| Domaine | Dimension | Items | *Oui* | *Non* | Observations |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Climat relationnel** | 1.1.Climat | ● Interactions verbales positives<br>● Bienveillance<br>● Valorisation des élèves<br>● Critiques envers les élèves<br>● Interactions verbales négatives<br>● Propos dégradants | | | |
| | 1.2.Rigidité | ● Excès de contrôle<br>● Imposition de l'enseignant | | | |
| | 1.3.Attitude des élèves | ● Participent activement à la leçon<br>● Prennent des initiatives | | | |
| **2. Interventions pédagogiques-organisationnelles** | 2.1.Gestion de la classe | ● Enseignant distribuant convenablement la parole aux apprenants<br>● Enseignant sachant bien accueillir les réponses des élèves (tolérance vis-à-vis des réponses même erronées) | | | |
| | 2.2.Organisation et gestion des conditions d'apprentissage | ● L'enseignant communique les objectifs<br>● Enseignant gérant bien le temps dédié à la leçon<br>● Enseignant exploitant bien l'espace de la classe en fonction des activités de la leçon<br>● Enseignant exploitant convenablement les supports en fonction des activités du moment<br>● Enseignant qui stimule les élèves | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2.3. Styles et stratégies de l'enseignant | ● Enseignant autoritaire<br>● Enseignant démocratique<br>● Méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves<br>● Stratégie interactive : Enseignant qui mène une leçon en interrogeant les élèves<br>● Remédiation individuelle<br>● Enseignant qui encourage l'auto-correction et la correction par les pairs | | | |
| **3. Gestion didactique-épistémique** | 3.1.Épistémique/développement conceptuel et conceptualisation | ● L'enseignant met en place des situations permettant d'apprendre les concepts nouveaux<br>● L'enseignant met en place des situations permettant aux élèves de réfléchir | | | |
| | 3.2.Gestion didactique des contenus | ● L'enseignant donne systématiquement la consigne de l'activité, les supports à utiliser et le mode de regroupement (individuel, en groupes)<br>● L'enseignant sait partir des erreurs des élèves pour les faire accéder au savoir visé | | | |
| | 3.3.Langues | ● Mélange fréquent de langues<br>● Utilisation d'un niveau de langue adapté au niveau des élèves | | | |

*Date et heure : *Classe :

*Ancienneté dans l'enseignement :

*Sujet de la leçon :

*Objectifs de la leçon :

*Référence dans le livre du maître:

*Nombre d'élèves dans la classe observée :

*Ratio filles/garçons :

*Nombre d'élèves par banc pupitre :

*Nombre de livres par banc pupitre :

*Matériel utilisé pour enseigner :

**Remarques :**

- Les trois principales étapes classiques d'une leçon (Introduction, LPD, application/évaluation) se sont fait remarquer ? Oui Non
- Les objectifs de la leçon ont été atteints ? Oui Non
- La classe était animée (les élèves participaient activement) : Oui Non

**II. GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT OBSERVÉ**

1. Diplôme obtenu :
2. Quelles sont les ressources visitées pour préparer et enseigner le français ?

   a) Quelles facilités avez-vous dans vos prestations (celles qui proviennent de l'enseignant, des élèves, du contexte de la classe, de l'école en général…)

   b) Quelles sont les difficultés rencontrées dans la classe enseignée (celles qui proviennent de l'enseignant, des élèves, du contexte de la classe, de l'école en général…)
3. Suivez-vous ou non à la lettre ce qui est proposé dans le guide/livre de l'enseignant. Pourquoi ?
4. Enseignez-vous tel que vous avez préparé une leçon donnée ? Pourquoi ?
5. Enseignez-vous toutes les leçons de français de la même manière (Grammaire, expression écrite…), qu'est-ce qui détermine vos choix méthodologiques ?
6. Quels sont les obstacles auxquels vous vous heurtez dans la mise en œuvre du programme de français ?
7. Estimez-vous que vous avez reçu une formation initiale suffisante pour enseigner le français dans votre classe ? Expliquez.
8. Avez-vous des occasions de formations en cours d'emploi ? Par qui ? combien de fois ? Dans quel domaine ?
9. Quels sont les besoins que vous pouvez formuler pour améliorer vos prestations ?

### 2.2.2.6. De la collecte des données

La collecte des données s'est effectuée en deux phases : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

- **La pré-enquête**

Elle s'est effectuée au mois de janvier 2020 et elle a porté sur quatre classes, deux dans la circonscription urbaine de Gitega, et deux autres dans l'une de ses zones rurales de Giheta.

L'objectif de la pré-enquête était de mesurer la pertinence de nos choix méthodologiques, plus spécifiquement la justesse de nos instruments d'enquête.

Dans l'ensemble les données recueillies à cette occasion se sont avérées pertinentes, et les contenus des instruments de recherche, se sont révélés clairs et facilement décelables. Par conséquent, nous avons gardé tels que la grille d'observation et du guide d'entretien. Une seule ombre au tableau cependant : alors que les deux instruments d'enquête sont conçus en français, nous avons constaté que lors de l'entretien avec les enseignants, il n'y avait pas moyen de recourir exclusivement au français. Il nous est apparu que l'usage exclusif du français ne libérait pas suffisamment la parole des enseignants, et nous en avons conclu qu'il fallait plutôt encourager l'enseignant à user d'une variété de langue mixte français-kirundi. C'est cette attitude qui a été recommandée à l'équipe des enquêteurs lors de leur descente sur le terrain en février 2020.

- **L'enquête proprement dite**

Elle a eu lieu au mois de février 2020 et a mobilisé une équipe de 8 enquêteurs, supervisé par trois chercheurs. Les enquêteurs travaillaient en binômes, à raison de deux classes observées par jour. Les écoles et les classes avaient fait l'objet d'un repérage préalable, avec l'aide des autorités provinciales de l'éducation. Les enquêteurs ont donc effectué le déplacement connaissant déjà les classes qu'ils allaient observer avec des horaires connus. Munie d'une autorisation délivrée par les autorités du Ministère de l'Education, chaque équipe d'enquêteurs se présentait d'abord à la direction scolaire pour s'annoncer et s'entretenir brièvement avec la direction, sur sa mission. L'équipe se rendait ensuite en classe et commençait le travail. Il s'agissait d'observer la leçon tout au long de son déroulement pendant 45 minutes, en veillant aussi à noter tout élément du contexte pouvant avoir un impact sur la leçon observée, comme par exemple le nombre d'élèves, de manuels, l'existence ou non du guide de l'enseignant, l'état et la disposition de la classe, etc.

A la fin de la leçon, les enquêteurs invitaient l'enseignant observé à prendre part, pendant une vingtaine de minutes en dehors de la classe, à un entretien semi-directif en rapport avec le vécu

professionnel de l'enseignant (facilités, difficultés, besoins particuliers, éléments de contexte, etc.), et ses impressions sur la leçon observée.

#### 2.2.2.7. Procédure de traitement et d'analyse des données

La grille d'observation était construite de sorte que, pour chaque élément observé, l'enquêteur devait cocher une case réservée par le « oui » ou le « non ». Par conséquent, les réponses « oui » ou « non » données à chaque item ont été codées « 1 » ou « 2 » dans le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences), un des logiciels usités en sciences humaines et sociales.

Les données issues des observations des pratiques de classes, ont été traitées « quantitativement ». Cela signifie que ce qui nous intéressait, était la fréquence à laquelle une réponse est apparue. Par contre, les données issues des entretiens ont été globalement traitées « qualitativement ». C'est dire que même si certaines réponses ont fait objet d'une quantification, nous avons procédé à une analyse de contenu en traitant les données issues des entretiens.

Notons cependant que les aspects quantitatif et qualitatif n'ont pas été traités séparément. Au bout du compte, lors de l'analyse mais aussi de l'interprétation des résultats, nous avons combiné les deux aspects pour donner sens à ces résultats.

Pour revenir à l'analyse des données « quantitatives » issues des observations des pratiques de classe, avec SPSS, en fonction de la nature des données, nous avons fait une analyse descriptive et une analyse corrélationnelle (tests de corrélations statistiques de Spearman). L'analyse descriptive et inférentielle ont été complémentaires lors de nos analyses.

# CHAPITRE 3. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche ont été analysés et interprétés en compilant les données quantitatives issues des observations des pratiques de classe et les déclarations de nature qualitative recueillies auprès des enseignants par le biais des entretiens. Nous les avons regroupés autour de cinq thèmes en fonction de nos questions et de nos objectifs de départ : i) le profil professionnel des enseignants, ii) le climat relationnel prévalant dans les classes, iii) la nature des interventions pédagogique-organisationnelles, iv) la gestion didactique-épistémique, et v) les souhaits formulés par les enseignants pour améliorer leurs pratiques.

## 3.1. Profil professionnel des sujets

Les enseignants interviewés ont été classés en fonction de leur profil de formation professionnelle (initiale et continue) ainsi que de leur expérience professionnelle, les trois critères nous ayant paru plus pertinents au regard de nos objectifs. Ces informations ont été recueillies en interview avec chaque enseignant à l'issue de ses prestations en classe.

### 3.1.1. Formation initiale

Sous l'angle de la formation initiale, voici comment se répartissent les informateurs :

**Tableau 6. Répartition des informateurs selon le type et le niveau de formation initiale**

| Diplôme | Nombre | Pourcentage |
|---|---|---|
| D4 | 3 | 6.8 |
| D6 | 34 | 77.2 |
| D7 | 7 | 15.9 |
| Total | 44 | 100 |

Les enseignants de 5e année des écoles enquêtées détiennent trois types de diplômes, dénotant également trois parcours de formation initiale : les diplômes D4, D6 et D7 (le D symbolisant « diplôme » et le chiffre qui suit le nombre d'années mis pour l'obtenir à partir de la 7ème année).

D'après les résultats obtenus, 93.1% des enseignants observés ont une formation professionnelle initiale d'au moins deux ans après le collège. Cela implique que, en principe, ces enseignants sont suffisamment outillés pour enseigner en 5ème année fondamentale.

D'après nos observations, les enseignants maitrisent effectivement les méthodes d'enseignement mais nous pensons qu'ils le feraient encore mieux s'ils avaient eu une formation initiale spécifique à la pédagogie prônée par la réforme de l'école fondamentale.

Si les enseignants ont eu une formation initiale en enseignement, estiment-ils pour autant qu'ils sont compétents pour l'enseignement du français ? Pour sonder les représentations des enseignants à ce sujet, nous leur avons soumis la question suivante : *« Estimez-vous que vous avez reçu une formation initiale suffisante pour enseigner le français dans la classe de 5ème ? ».* Les réponses recueillies sont reprises dans le tableau qui suit.

**Tableau 7. Représentation du lien entre la formation initiale des enseignants et l'enseignement du français**

| **Question** | **Réponses** | **Nombre** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Estimez-vous que vous avez reçu une formation initiale suffisante pour enseigner le français dans la classe de 5ème année ? | Oui | 35 | 79.5 |
| | Non | 9 | 20.4 |
| | **Total** | 44 | 100 |

Le tableau montre que la majorité des enseignants (79.5%) estime avoir reçu une formation suffisante pour enseigner le français dans la classe de 5e année, contre (20.4%) qui disent le contraire.

Ceux qui estiment avoir eu une formation initiale suffisante (79.5%) évoquent notamment le fait qu'ils ont eu une scolarité normale (sans problèmes) et qu'ils ont fait des stages, d'autres avancent que l'expérience déjà acquise couplée à la formation initiale constituent des atouts pour bien enseigner le français. Il y a aussi ceux qui déclarent qu'ils ont un « bagage » suffisant pour enseigner dans cette classe, qu'ils ont eu l'occasion d'apprendre la didactique de toutes les disciplines en section pédagogique et qu'ils ont appris le français comme matière.

Ceux qui estiment que leur formation initiale n'est pas suffisante pour dispenser le français (20.4%) semblent plutôt éluder le problème et tourner la question vers le besoin d'une formation continue, un impératif dicté par les contenus qui évoluent et qui exigent une constante formation, ainsi que par les programmes qui sont souvent renouvelés et qui nécessitent une perpétuelle actualisation des connaissances, avancent-ils.

Étant donné qu'un enseignant sur cinq déclare ne pas avoir suffisamment de compétence pour enseigner le français en 5ème année, nous pensons que des actions de formation continues basée sur une étude de besoins réels en formation sont nécessaires. Nous y reviendrons dans nos recommandations.

### 3.1.2. Formation continue

En lien avec la formation en cours d'emploi, les enseignants des classes de 5ème année ont répondu à la question suivante : *« Avez-vous reçu des occasions de formation en cours d'emploi ?* »

Voici la configuration des réponses obtenues.

**Tableau 8. Formation en cours d'emploi**

| **Question** | **Réponses** | **Nombre** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Avez-vous reçu des occasions de formation en cours d'emploi | oui | 8 | 18.1 |
| | Non | 36 | 81.8 |
| | **Total** | 44 | 100 |

D'après les résultats émergeant de ce tableau, un nombre important d'enseignants (81.8%) déclarent n'avoir jamais eu d'occasion de formation en cours d'emploi, contre un pourcentage de 18.1% d'enseignants qui reconnaissent avoir déjà eu accès à ce genre de formation.

Le peu d'enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi nous apprennent que c'est dans le cadre de la nouvelle réforme qu'une équipe du ministère a effectué un recyclage. Parallèlement, les écoles organiseraient quelques rares journées d'échange où les enseignants mutualisent leurs connaissances en ce qui concerne l'enseignement du français.

Un enseignant indique qu'il a participé à deux sessions de formation du projet Coopération et Echanges en Matière Linguistique, Educative et Culturelle (CELEC). Un autre indique qu'il a reçu une formation dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement du français dans le cadre du projet Ecole et Langues nationales (ELAN).

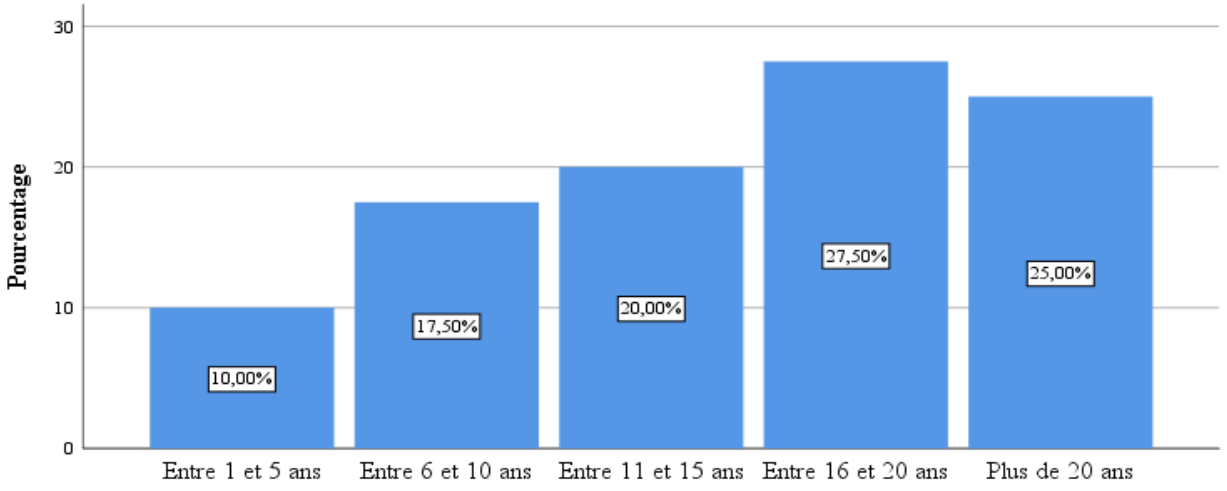
Le constat qui s'impose est que la formation continue des enseignants est très insuffisante. Pourtant, le Gouvernement du Burundi a déjà affiché une volonté politique d'assurer la formation continue du personnel enseignant. Ainsi, dans le Décret –Loi n°100/053 du 19 Août 1998 portant disposition particulière applicable aux fonctionnaires enseignants ; l'article 22 précise : « *l'enseignant a, en cours de carrière, le droit d'améliorer et de compléter sa*

*formation initiale par voie du perfectionnement. Les conditions sont déterminées par une ordonnance ministérielle signée par le ou les ministres ayant l'enseignement dans ses (leurs) attributions. Tous les cinq ans, l'enseignant a droit au perfectionnement. La durée cumulée de perfectionnement durant les cinq ans est de 60 jours au minimum»* .

Le constat est que cette volonté affichée n'est pas traduite dans les faits.

### 3.1.3. L'expérience professionnelle des enseignants

L'expérience professionnelle des enseignants se présente comme suit :




**Graphique 1. Ancienneté professionnelle des enseignants**

Avec un pourcentage cumulé de 72.5% % des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience, on peut dire que, sous cet aspect, la situation se présente plutôt favorable aux prestations. Interrogés sur les facilités qu'ils rencontrent dans leur profession, certains des enseignants pointent, en effet, l'expérience comme un élément facilitant l'exercice de leur fonction : *« Je maîtrise la matière suite à mon expérience dans la carrière », « je suis expérimenté », « le nombre d'années dans cette classe me permet de bien dispenser le français »*, avancent-ils.

Ayant estimé qu'il y aurait une influence probable de « l'ancienneté » de l'enseignant sur ses « pratiques » en classe, nous avons effectué un test de corrélation entre ces deux variables. Il apparait que ce sont les enseignants qui ont une ancienneté de plus de 5 ans qui donnent systématiquement la consigne d'une activité donnée ($r_p$ = 0, 347*). Dans le même ordre d'idées, la corrélation entre l'ancienneté et les variables « participation active des élèves » ($r_p$ = 0,883**), « élèves prenant des initiatives » ($r_p$ = 0, 358**), « enseignant distribuant

convenablement la parole aux élèves » ($r_p$ = 0, 323*), « stratégies interactives » ($r_p$ = 0, 385**), « méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves » ($r_p$ = 0, 471**), s'est révélée statistiquement positive.

On en déduit que l'ancienneté de l'enseignant reste un facteur important dans l'exercice de la profession enseignante au regard des effets qu'elle produit sur les pratiques comme on vient de le montrer.

### 3.2 Climat relationnel prévalant dans les classes

Sous cette rubrique, nous décrivons l'atmosphère qui règne dans les classes visitées pendant l'enseignement-apprentissage du français. Spécifiquement, nos observations ont porté respectivement sur le climat communicatif en classe, le degré de souplesse ou de rigidité de l'enseignant ainsi que l'attitude des élèves.

#### 3.2.1 Climat communicatif

Pour évaluer le climat communicatif régnant dans les classes, nous avons eu recours aux critères suivants : la qualité des interactions entre enseignant et apprenants (les interactions sont-elles positives ou négatives ?), la bienveillance de l'enseignant observé, le degré de valorisation ou de dévalorisation des apprenants, ainsi que le fait de l'enseignant de proférer ou non des propos dégradant à l'endroit des élèves.

**Tableau 9. Description du climat de la classe: attitude relationnelle de l'enseignant**

| **Item** | | **Fréquence** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| 1. Interactions verbales positives | Oui | 41 | **93,2** |
| | Non | 3 | 6,8 |
| | *Total 1* | *44* | *100,0* |
| 2. Bienveillance | Oui | 39 | **88,6** |
| | Non | 5 | 11,4 |
| | *Total 2* | *44* | *100,0* |
| 3. Valorisation des élèves | Oui | 35 | **79,5** |
| | Non | 9 | 20,5 |
| | Total 3 | 44 | 100,0 |
| 4. Critiques envers les élèves | Oui | 14 | 31,8 |
| | Non | 30 | **68,2** |
| | *Total 4* | *44* | *100,0* |
| 5. Propos dégradants | Oui | 7 | 15,9 |
| | Non | 37 | **84,1** |

| | | |
|---|---|---|
| *Total 5* | *44* | *100,0* |

À travers les résultats du Tableau 9. Description du climat de la classe: attitude relationnelle de l'enseignant), le constat est que, dans l'ordre, la majorité des enseignants observés en train de prester interagissent positivement avec leurs élèves, manifestent aussi, dans la grande majorité des cas, une attitude bienveillante envers les apprenants et valorisent, en grand nombre, leurs élèves, à raison respectivement de 93,2%, 88,6% et 79,5%.

À propos de la valorisation des élèves par exemple, nous avons noté le fait qu'à plusieurs endroits, l'enseignant demandait à la classe d'acclamer un élève qui fournissait une bonne réponse. Cela ne manque évidemment pas de détendre le climat prévalant en classe et par conséquent de motiver les élèves en situation d'apprentissage.

Notons cependant que sous cet aspect précis de la valorisation des apprenants, un chemin reste encore à parcourir : environ un enseignant sur cinq (20,5%) parmi ceux qu'on a observés ignore manifestement l'importance de cette stratégie pédagogique.

D'un autre côté, alors que la bienveillance et les interactions verbales positives sont manifestes chez les enseignants observés (respectivement 88,6% et 93,2%), la majorité des enseignants (soit 68,2%) formule des critiques négatives envers les élèves et semble même favorable aux moqueries que la classe réserve aux élèves « moins performants ». Plus encore, 84,1% des enseignants observés vont jusqu'à tenir des propos dégradants à l'endroit des apprenants peu enthousiastes. L'on note deux cas extrêmes d'enseignants qui traumatisent les apprenants : chez un enseignant, les élèves qui ne parvenaient pas à trouver une réponse correcte étaient humiliés et/ou recevaient des coups de poing. Chez une autre enseignante, les élèves recevaient l'ordre de s'agenouiller pour la simple raison qu'ils n'avaient pas de réponse à une question posée : « *Uwubona adashoboye kwishura kuri kirya kibazo apfukame hasi ! »/« Quiconque s'estime incapable de répondre à cette question se met à genoux ! »*).

Inutile de mentionner que ce genre de comportement est de nature à inhiber toute initiative de prise de parole des apprenants, ce qui est très dommageable dans un cours de langue.

L'analyse corrélationnelle bi-variée entre les variables relatives au climat relationnel prévalant dans les classes de 5ème année lors des prestations des leçons de français, nous révèle un lien statistiquement significatif (avec un niveau de confiance des résultats à une hauteur de 95%), entre les Interactions verbales positives et la bienveillance ($r_p$ = 0,755**), [3] les interactions verbales positives et la valorisation des élèves ($r_p$ = 0,535**), la bienveillance et la

[3] $r_p$ signifie corrélation de Spearman. Les deux étoiles ** signifient que la corrélation est forte entre deux variables considérées (c'est-à-dire que les résultats sont corrects avec une marge d'erreur de 1%). Cette première corrélation statistiquement significative veut traduire que les enseignants chez qui nous avons noté des interactions positives

valorisation des élèves ($r_p$ = 0,529**), les critiques envers les élèves et le fait d'émettre des propos dégradants ($r_p$ = 0,370**).

Nous avons aussi noté un lien statistique négativement significatif entre les interactions verbales positives et critiques envers les élèves ($r_p$ = -0,396**), et propos dégradants ($r_p$ = -0,375**)[4]. Cela veut dire que certains enseignants formulent à la fois des critiques envers leurs élèves tout en entretenant des interactions verbales positives dans l'ensemble.

Mais alors, comment expliquer l'apparente contradiction entre les deux attitudes des enseignants, à savoir le fait d'entretenir un climat interactif bienveillant et en même temps formuler des critiques et des propos dégradants à l'endroit des élèves ? Selon nous, sachant qu'ils sont observés, les enseignants s'efforcent de maintenir dans la classe une ambiance positive, car ils n'ignorent pas que cet aspect est primordial dans l'appréciation de leurs actions. L'élève qui s'écarte de la « norme », soit en donnant une réponse erronée, soit en adoptant un comportement inapproprié, peut apparaitre donc, aux yeux de l'enseignant, comme celui qui vient faire échouer les prestations de l'enseignant. Ne voulant pas perdre la face, ce dernier ne parvient pas à se retenir et s'en défend ponctuellement par des critiques ou des propos négatifs envers l'apprenant.

### 3.2.2 Degré de rigidité de l'enseignant

Toujours sous la rubrique du climat relationnel, nous avons cherché à évaluer le degré de rigidité des enseignants : exercent-ils un excès de contrôle et/ou s'imposent-ils devant leurs apprenants ? Les observations ont montré que 40 enseignants sur les 44 visités, soit 90.9%, n'affichent pas un excès de contrôle envers leurs élèves, mais 52.3% des enseignants ont tendance à s'imposer en classe, comme en témoignent les résultats figurant dans le tableau qui suit.

[4] Ceci signifie que les enseignants se caractérisant par des interactions positives sont généralement ceux qui ne critiquent pas les élèves et qui n'émettent pas de propos qui dégradent ces derniers. Les résultats obtenus sont assez cohérents au sujet du climat relationnel prévalent dans les classes visitées.

**Tableau 10. Description du climat relationnel en classe: De la rigidité des enseignants**

| **Item** | | **Fréquence** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| 1. Excès de contrôle | Oui | 4 | 9,1 |
| | Non | 40 | **90,9** |
| | *Total 1* | *44* | *100,0* |
| 2. Imposition de l'enseignant | Oui | 23 | **52,3** |
| | Non | 21 | 47,7 |
| | *Total 2* | *44* | *100,0* |

Ces chiffres sont assez révélateurs des logiques pédagogiques en action dans le système scolaire burundais. Le fait que l'écrasante majorité des enseignants observés (90,9%) n'exercent pas un excès de contrôle en classe est bien la preuve que la logique d'un apprentissage démocratique est en train de s'installer au détriment d'une logique d'un enseignement autocratique. Mais dans le même temps, le réflexe de s'imposer dans sa classe, observée auprès de plus de la moitié des enseignants constituant notre échantillon (52.3%), est aussi l'indice que les postures pédagogiques traditionnelles misant sur l'autoritarisme de l'enseignant sont encore tenaces.

Signalons que le test de corrélation (corrélation de Spearman) s'est révélé statistiquement significatif entre le fait d'avoir un excès de contrôle et le fait de s'imposer en classe (*rp* = 0,302*). Le test de khi-deux aboutit aussi au résultat que les enseignants qui s'imposent en classe sont ceux-là qui manifestent un excès de contrôle ($\chi^2 = 0,045 < 0,05$)[5].

Le dernier aspect qui a retenu notre attention à la section du climat relationnel est en rapport avec l'attitude des élèves durant l'activité d'enseignement/apprentissage du français.

### 3.2.3 Attitude des élèves

Il s'agissait de quantifier le degré de leur participation et de leur prise d'initiative étant donné que ces deux attitudes concourent à l'instauration d'un climat relationnel propice aux apprentissages.

D'après les résultats obtenus, 90,9% des élèves observés participent activement en classe, notamment en levant régulièrement le doigt pour répondre aux questions de leurs enseignants.

[5]Un test de Khi-carré ou Khi-deux est statistiquement significatif si la valeur critique de $\chi^2$ est inférieure ou égale à 0,05.

Cependant, seulement 50% arrivent à prendre des initiatives, et là encore, quand cela se produit, c'est notamment pour aller effacer le tableau, remettre à leur place des objets éparpillés par terre, etc. Nous avons constaté que dans la plupart des cas, les élèves se contentent de répondre aux questions de l'enseignant et qu'il est très rare de voir des élèves poser des questions à leurs enseignants.

Le constat que, dans l'ensemble, les élèves burundais sont motivés pour apprendre a été établi par plusieurs études et observations antérieures. C'est sans doute ce qui explique le haut taux de participation en classe relevé ci-dessus. Quant au bas taux de prise d'initiative, il faudrait, selon nous, chercher la raison dans le manque de confiance en soi généré par leur niveau d'expression en français, documenté également comme très insuffisant dans tout le cycle fondamental, et à fortiori en 5ème année où cette langue devient la langue d'enseignement pour la première fois. On sait en effet que l'une des manifestations de la non-maîtrise d'une langue étrangère, en situation d'apprentissage, est le silence, qui peut se traduire dans les faits par la renonciation à toute initiative en classe. Cette attitude contribue malheureusement à accentuer davantage la non-maîtrise de la langue, et la boucle devient bouclée, comme on dit. Seule une action pédagogique avertie destinée à libérer la parole des élèves parviendrait à rompre ce cercle vicieux.

Lors des entretiens, certains enquêtés relèvent d'ailleurs l'attitude active des élèves comme l'une des facilités à leur métier. Ils soulignent que les élèves sont éveillés, disciplinés et font montre d'une volonté d'apprendre : *« Les élèves sont éveillés et participent activement en classe » ; « Mes élèves sont disciplinés »,* déclarent certains enseignants.

Mais d'un autre côté, les déclarations des enseignants en interview présentent un tableau légèrement différent. Les enseignants approchés signalent en effet qu'il y a un certain nombre d'élèves qui sont irréguliers en classe, soit qu'ils s'absentent régulièrement, soit qu'ils arrivent en retard en classe. Cette situation a une incidence négative sur l'apprentissage en général et sur les leçons de français en particulier, déclarent-ils en substance : *« L'irrégularité des élèves ne permet pas qu'ils puissent bien étudier le français », « les retards de certains élèves constituent un frein à un bon apprentissage du français ».*

La cause majeure de ce décrochage est que les apprenants s'adonnent souvent au petit commerce (vente d'œufs, de cacahuètes, etc.) pour assurer leur survie et celle de leurs familles. Selon les enquêtés, *« certains élèves sont obligés d'entreprendre des activités commerciales pour subvenir aux besoins élémentaires de leurs familles ».*

Le fait est là que certaines familles vivent dans des conditions matérielles précaires et comptent souvent sur leurs enfants pour gagner quelques sous. Dans de tels cas, les enfants et les parents mettent au second plan les activités scolaires.

L'autre aspect des résultats qui requiert une observation et une analyse concerne les interventions pédagogiques organisationnelles.

### 3.3 Interventions pédagogiques organisationnelles

Dans cette section, il s'agit de rendre compte et de caractériser la manière dont l'enseignant procède pour assurer la gestion du groupe-classe, la façon dont il organise et gère les conditions d'apprentissage ainsi que les styles et les stratégies qu'il utilise pour atteindre ses objectifs.

#### 3.3.1. Gestion de la classe

Sous cette dimension, les observations ont porté sur la manière dont l'enseignant gère le groupe-classe à travers quelques indices comme la manière dont il distribue la parole aux élèves, la nature de l'accueil qu'il réserve aux réponses des apprenants en l'occurrence sa capacité à tolérer les réponses erronées.

Le diagramme ci-dessous visualise la configuration des observations.

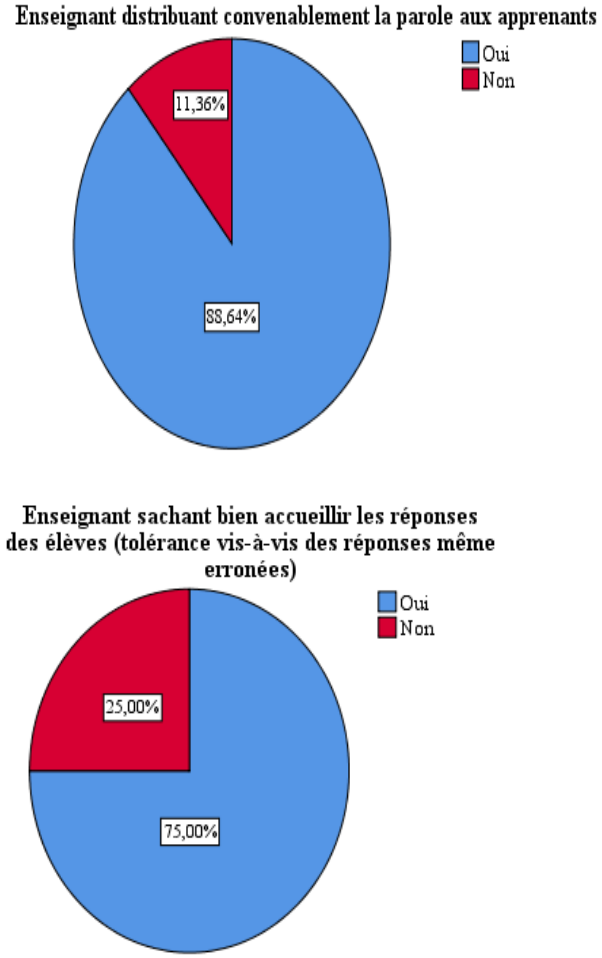



**Diagramme 1. De la gestion de la classe: distribution de la parole et accueil des réponses des élèves**

Le constat qui se dégage des observations est que 88,64% des enseignants distribuent équitablement la parole aux apprenants. De même, 75% des enseignants réservent un accueil favorable aux réponses des élèves, même « incorrectes ». Ces chiffres peuvent paraître suffisamment élevés, mais au regard de la nature des variables qu'ils mesurent, on peut dire que des actions de remédiation sont encore nécessaires afin que la totalité des enseignants s'imprègnent de ces habiletés : si plus d'un enseignant sur cinq (11,36%) et si un enseignant sur quatre (25%) n'arrivent pas respectivement à assurer une distribution équitable de la parole et à réserver un accueil bienveillant aux réponses des élèves, on ne peut pas dire que ces chiffres sont négligeables. Il a été constaté en effet que la gestion des « fausses réponses » des élèves reste, pour la plupart des leçons visitées, problématique. Nous avons noté en récurrence que les réponses des élèves ne sont pas valorisées. Face à une réponse erronée, la

plupart des enseignants se contentent de dire « *Non », « Ce n'est pas correct* », ce qui constitue un feedback négatif.

Curieusement, contrairement à ce que l'on pourrait s'imaginer, les résultats obtenus montrent qu'il n'y a pas de lien statistiquement significatif entre la manière dont l'enseignant gère sa classe (par exemple s'il accueille convenablement les réponses, même erronées des élèves) et le fait que les élèves participent activement en classe ($r_p$ = -0,019). On en déduit que la participation active des élèves peut dépendre d'autres facteurs et pas forcément de l'attitude de l'enseignant.

L'autre dimension observée du point de vue pédagogique concerne l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage.

### 3.3.2 Organisation et gestion des conditions d'apprentissage

Du point de vue pédagogique/organisationnel, il est souhaitable que tout enseignant communique d'une manière ou d'une autre les objectifs de la leçon, gère bien le temps imparti à sa leçon (45 minutes dans le cas d'espèce), exploite convenablement l'espace disponible en classe pour l'exécution de telle ou telle autre activité, motive et stimule ses apprenants.

Les résultats des observations faites sous ces rubriques apparaissent à travers le tableau 11.

**Tableau 11. Organisation et gestion des conditions d'apprentissage**

| Item | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| 1. Enseignant communiquant les objectifs aux élèves | Oui | 9 | 20,5 |
| | **Non** | **35** | **79,5** |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 2. Enseignant gérant bien le temps imparti à la leçon | **Oui** | **25** | **56,8** |
| | Non | 19 | 43,2 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 3. Enseignant exploitant bien l'espace de la classe en fonction des activités de la leçon | **Oui** | **40** | **90,9** |
| | Non | 4 | 9,1 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 4. Enseignant exploitant convenablement les supports en fonction des activités du moment | **Oui** | **35** | **79,5** |
| | Non | 9 | 20,5 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 5. Enseignant stimulant les élèves | **Oui** | **37** | **84,1** |
| | Non | 7 | 15,9 |
| | Total | 44 | 100,0 |

Comme on peut le constater, ces résultats révèlent quelques faits remarquables. C'est la gestion efficace de l'espace-classe qui obtient le score le plus élevé (90,9%). Les indices de cette habileté sont repérables à travers l'exploitation de l'espace de la classe, par exemple en ne restant pas dans un seul coin, en allant apporter une aide personnalisée à un élève donné, en allant vérifier si tous les élèves ont bien compris la consigne, etc. Il apparaît nettement que la plupart des enseignants observés maîtrisent cette stratégie.

Signalons également qu'une majorité de 77,3% des enseignants observés respectent plus ou moins les étapes classiques d'une leçon (Introduction, développement de la leçon proprement dite, application).

Nous notons aussi que 79,5% des enseignants observés sont parvenus à atteindre les objectifs consignés dans les fichiers du maître et 88,6% des enseignants suscitaient la participation des élèves par leur animation.

De même, la majorité des enseignants visités savent exploiter les supports qu'il faut en fonction des activités proposées aux élèves (79,5%). Par exemple, après une introduction sur une leçon portant sur l'exploitation d'une bande dessinée proposée dans les manuels des élèves, les enseignants savent bien le moment approprié pour demander à leurs élèves de prendre les livres de français et commencer l'exploitation proprement dite. Certains enseignants font des dessins au tableau noir pour une bonne exploitation. Mais sous cet

aspect, les enseignants sont unanimes pour déplorer, lors de nos entretiens, le manque criant de matériel et de supports didactiques adaptés à l'enseignement du français. Cette langue est enseignée de façon très théorique. Certaines leçons, comme l'expression et la compréhension orales, nécessitent un matériel spécifique qu'aucune école n'arrive à se procurer. Le discours des enseignants revient inlassablement sur le besoin de matériel audio-visuel, de livrets de conjugaison, de manuels suffisants pour permettre à chaque élève d'en disposer en classe comme à la maison.

Les observations menées ont aussi permis de constater que la majorité des enseignants utilisent un langage adapté pour stimuler les élèves à suivre les leçons (79,5%). Cela transparaît notamment à travers l'usage adéquat des gestes et des mimiques, le recours à des blagues pour introduire la leçon, etc. Cette façon de faire ne manque pas d'incidence sur le climat de la classe, sur l'intérêt et l'attention soutenus de la part des élèves.

A un autre angle, même s'il y a légèrement plus d'enseignants qui respectent le timing de la leçon que ceux qui n'y arrivent pas (56,8% contre 43,2%), force est de reconnaître que cette proportion est inquiétante, car dit autrement, presqu'un enseignant sur deux ne termine pas la leçon dans le temps imparti. Par ailleurs, 22,7% des enseignants, soit plus d'un enseignant sur cinq, n'ont malheureusement pas pu atteindre l'étape de la vérification/exercices d'application. L'une des causes signalées par les enseignants enquêtés est que le niveau des apprenants est si bas que l'enseignant met beaucoup de temps à se faire comprendre. De même, le non-respect du timing de la leçon serait dû à la très lente vitesse de compréhension de la part de la plupart des apprenants.
L'impression générale qui se dégage de nos observations est que le niveau de compréhension et d'expression des élèves est insuffisant. Ils parviennent difficilement à comprendre ce qui leur est demandé, ont du mal à formuler des phrases et se contentent de répondre par des mots isolés.
Selon nous, il est normal que dans certaines conditions, les enseignants sacrifient le respect du timing au profit de la prise en compte des difficultés/facilités d'apprentissage, dans l'intérêt de leurs élèves. En effet, courir avec le programme est une chose, mais s'adapter au rythme d'acquisition des apprenants et au vécu ponctuel de la situation de classe est aussi une chose dont tout enseignant doit tenir compte.

Enfin, les élèves sont d'autant plus motivés qu'ils trouvent un sens, un intérêt, une application de ce qu'ils apprennent dans la vie quotidienne. Une des façons possibles de le montrer aux

élèves est d'annoncer les objectifs de la leçon. Malheureusement, sur les 44 enseignants observés, seulement 9 d'entre eux communiquent d'une manière ou d'une autre les objectifs de la leçon à leurs élèves, chiffre qui reste trop insuffisant. Cet aspect devrait aussi faire l'objet de séances de remédiation en formation continue des enseignants.

Pour vérifier si les enseignants s'adaptent au vécu de la classe, nous leur avons posé la question suivante : *« Enseignez-vous tel que vous avez préparé une leçon donnée ? Pourquoi ? »*
Cette question a suscité des réponses de type oui ou non et des arguments explicatifs ont chaque fois été fournis.

**Tableau 12. Respect de la fiche de préparation d'une leçon**

| **Question** | **Réponses** | **Nombre** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Enseignez-vous tel que vous avez préparé une leçon donnée ? Pourquoi ? | **Oui** | **31** | **70.4** |
| | Non | 13 | 29.5 |
| | **Total** | 44 | 100 |

Comme on le constate, le discours de la majorité des enseignants révèle qu'ils appliquent en classe ce qu'ils ont prévu dans leurs préparation (70.4% des enquêtés). Le reste des enseignants déclarent l'inverse (29.5%).

Pour les premiers, les arguments fournis sont entre autres les suivants : « *c'est ma propre préparation, la préparation permet de bien suivre les étapes et la compréhension des élèves, la préparation permet de ne pas perdre le temps et atteindre l'objectif, la préparation évite d'oublier l'un ou l'autre élément important, la préparation me permet de ne pas enseigner les erreurs, de ne pas bâcler la leçon, il n'y a pas autre chose à enseigner en dehors de la préparation, le respect de la préparation facilite la dispense de la leçon et le suivi de toutes les étapes »*.

Les informateurs qui s'écartent de la fiche de préparation justifient comme suit leur choix : « *Il faut des modifications pour s'adapter à une situation donnée constatée en classe, l'on ne doit pas suivre à la lettre sa préparation : tout dépend de la participation des élèves, je change lorsque les élèves ne comprennent pas, je peux introduire de nouveaux concepts après*

*le constat que les écoliers ne comprennent pas, il faut adapter la leçon quand l'on bute à un obstacle, c'est le climat de la classe qui me donne l'orientation de la leçon, je suis obligé d'ajouter des éléments non prévus, par exemple j'ai recours à la traduction en langue maternelle, le kirundi »* .

Signalons que le fait de rester fidèle à ses préparations peut certes signifier qu'on est méthodique et clairvoyant, mais aussi qu'on est esclave des prescrits officiels, peu créatif et peu novateur, et que par conséquent on se soucie peu des situations imprévues générées par le vécu de la classe. Il est fort possible que la plupart des enseignants visités (70,4%) se classent dans cette alternative.

### 3.3.3. Styles et stratégies adoptés par les enseignants

Il existe plusieurs types de styles et de stratégies de commandement traduisant la nature de l'intervention et de l'organisation pédagogiques : autocratique, démocratique, laisser-faire, etc. (De Vries, 2010). Chaque style, chaque stratégie a une incidence sur la participation et l'implication des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage (Bernabé & Dupont, 2001). Le tableau ci-dessous fait état justement des styles et stratégies utilisés par les enseignants observés.

**Tableau 13. Interventions pédagogiques et organisationnelles: styles et stratégies de l'enseignant**

| Item | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| 1. Enseignant autoritaire | Oui | 12 | 27,3 |
| | **Non** | **32** | **72,7** |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 2. Enseignant démocratique | **Oui** | **35** | **79,5** |
| | Non | 9 | 20,5 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 3. Méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves | **Oui** | **41** | **93,2** |
| | Non | 3 | 6,8 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 4. Stratégie interactive : enseignant qui mène une leçon en interrogeant les élèves | **Oui** | **40** | **90,9** |
| | Non | 4 | 9,1 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 5. Remédiation | **Oui** | **24** | **54,5** |
| | Non | 20 | 45,5 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| 6. Enseignant qui encourage l'autocorrection et la correction par les pairs | **Oui** | **36** | **81,8** |
| | Non | 8 | 18,2 |
| | Total | 44 | 100,0 |

À travers le **Tableau 13**, il y a lieu de noter que 93,2% des enseignants observés exploitent les méthodes pédagogiques en lien avec les activités qu'ils proposent à leurs élèves, tandis que dans une large proportion de 90,9% et de 81,8% respectivement, les enseignants favorisent l'interaction à travers la méthode interrogative et donnent aux élèves l'occasion de s'auto-corriger et de se faire corriger par les pairs. On aura noté, aussi, que 79,5% des enseignants adoptent globalement un style démocratique dans leurs interventions, en donnant l'occasion aux élèves d'exprimer librement ce qu'ils pensent.

Ces chiffres n'appellent pas de commentaire particulier, sauf qu'il faut y voir l'indice de l'implantation progressive, dans le système éducatif burundais, des postures propres aux pédagogies actuellement en vogue centrées sur l'apprentissage et non sur l'enseignement.

C'est ainsi que, par exemple, dans le but de vérifier si les enseignants adaptent leurs méthodes pédagogiques au type de leçon, il leur a été demandé de répondre à la question suivante : « *Enseignez-vous toutes les leçons de la même manière (grammaire, expression écrite,…)? Qu'est-ce qui détermine vos choix méthodologiques ?* ».

La configuration des réponses recueillies montre que la conscience d'une démarche active est en train de prendre forme

**Tableau 14. Type d'enseignement par catégorie de leçon**

| **Question** | **Réponses** | **Nombre** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Enseignez-vous toutes les leçons de la même manière (grammaire, expression écrite,…), qu'est-ce qui détermine vos choix méthodologiques ? | Oui | 2 | 4.5 |
| | **Non** | **42** | **95.4** |
| | **Total** | 44 | 100 |

La lecture de ce tableau indique que la grande majorité des enquêtés déclarent ne pas enseigner toutes les leçons de la même manière (95.4%), tandis que la minorité (4.5%) affirme le contraire. Pour justifier leur choix, les premiers estiment que l'on ne peut pas, par exemple, enseigner de la même manière la grammaire et l'expression orale, l'étude de texte et la conjugaison, dès lors que certaines leçons exigent des interactions alors que d'autres demandent une méthode expositive traditionnelle.

Quant à ceux qui disent s'y prendre partout de la même manière, ils le justifient en avançant qu'ils ont recours systématiquement à la méthode interrogative quelle que soit la leçon du jour.

Mais comme nous l'avons signalé, outre que les déclarations des sujets en situation d'enquête sont toujours à prendre avec précaution, les réflexes traditionnels ne sont pas encore complètement disparus, puisqu'une proportion non négligeable de 27,3% des enseignants sont catégorisés d'autoritaires. Corollairement, les observations ont mis en évidence le manque prononcé d'actions de remédiation en classe (soit 45,5%), ce qui constitue une lacune méthodologique regrettable.

Pour pousser plus loin l'analyse, nous avons effectué un test de corrélation bivariée entre les variables relatives aux styles et aux stratégies de l'enseignant. Dans le tableau qui suit, nous

mettons en évidence (en couleur bleue) les différentes corrélations statistiquement significatives (**Tableau 15**).

**Tableau 15. Test de corrélation entre les variables relatives aux styles et aux stratégies de l'enseignant**

**Corrélations**

| | | | Enseignant autoritaire | Enseignant démocratique | Méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves | Stratégie interactive : Enseignant qui mène une leçon en interrogeant les élèves | Remédiation individuelle | Enseignant qui encourage l'autocorrection et la correction par les pairs |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | Enseignant autoritaire | Coefficient de corrélation | 1,000 | -,575** | 0,166 | 0,194 | -0,261 | 0,024 |
| | | Sig. (bilatéral) | | 0,000 | 0,283 | 0,208 | 0,087 | 0,877 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| | Enseignant démocratique | Coefficient de corrélation | -,575** | 1,000 | ,310* | 0,232 | ,329* | 0,199 |
| | | Sig. (bilatéral) | 0,000 | | 0,041 | 0,130 | 0,029 | 0,195 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| | Méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves | Coefficient de corrélation | 0,166 | ,310* | 1,000 | ,542** | 0,296 | 0,106 |
| | | Sig. (bilatéral) | 0,283 | 0,041 | | 0,000 | 0,051 | 0,492 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| | Stratégie interactive : Enseignant qui mène une leçon en interrogeant les élèves | Coefficient de corrélation | 0,194 | 0,232 | ,542** | 1,000 | 0,029 | ,466** |
| | | Sig. (bilatéral) | 0,208 | 0,130 | 0,000 | | 0,852 | 0,001 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Remédiation individuelle | Coefficient de corrélation | -0,261 | ,329* | 0,296 | 0,029 | 1,000 | 0,043 |
| | | Sig. (bilatéral) | 0,087 | 0,029 | 0,051 | 0,852 | | 0,782 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| | Enseignant qui encourage l'auto-correction et la correction par les pairs | Coefficient de corrélation | 0,024 | 0,199 | 0,106 | ,466** | 0,043 | 1,000 |
| | | Sig. (bilatéral) | 0,877 | 0,195 | 0,492 | 0,001 | 0,782 | |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Ce qu'il faut en retenir à titre illustratif du tableau précédent (**Tableau 15**), c'est qu'un enseignant usant d'un style démocratique (ce style a été remarqué chez la majorité des enseignants) est un enseignant idéal. Celui-ci utilise des méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves (*rp* = 0,310*) et propose des situations de remédiation en réaction aux difficultés d'apprentissage constatées chez ses apprenants (*rp* = 0, 329*) en mettant en œuvre les stratégies interactives qui, beaucoup plus que les autres, poussent les élèves à se corriger eux-mêmes ou à se faire corriger par leurs camarades de classe ($r_p$ = 0,466**).

### 3.4. Gestion didactique-épistémique

Trois paramètres nous ont permis de mesurer l'ampleur de cette dimension : l'aspect épistémique/développement conceptuel et conceptualisation, la gestion didactique des contenus ainsi que le comportement linguistique des enseignants de français dans leurs prestations.

#### 3.4.1. Gestion épistémique/développement conceptuel et conceptualisation

Sous cet angle, il s'agissait de vérifier dans quelle mesure l'enseignant met en place des situations permettant aux élèves d'appendre des concepts nouveaux d'une part, et de réfléchir d'autre part. Le **Tableau 16** ci-dessous fait état des résultats obtenus sur la question de l'épistémologie/développement conceptuel.

**Tableau 16. Gestion épistémique d'une leçon: apprentissage des concepts nouveaux et réflexion chez les élèves**

| Item | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| L'enseignant met en place des situations permettant d'apprendre des concepts nouveaux | **Oui** | **31** | **70,5** |
| | Non | 13 | 29,5 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| L'enseignant met en place des situations permettant aux élèves de réfléchir | **Oui** | **32** | **72,7** |
| | Non | 12 | 27,3 |
| | Total | 44 | 100,0 |

Les résultats apparaissant sur ce tableau indiquent que plus de 70% des enseignants observés en train de prester mettent en place des situations permettant le développement conceptuel et la réflexion chez les élèves. Cependant, il faut noter que, à l'inverse, nous avons comptabilisé 29,5% des enseignants et 27,3% qui, respectivement, n'ont pas pu proposer des activités

spécifiques pour l'apprentissage des concepts nouveaux et/ou incitant leurs élèves à la réflexion. Ces proportions ne sont pas à négliger. Cette lacune serait-elle inhérente à la nature de la leçon ou aux compétences professionnelles personnelles des enseignants ? S'il est vrai que toutes les leçons observées ne se prêtaient pas aisément à la conceptualisation et à la réflexion, il n'est pas moins vrai que cette compétence exige une certaine formation méthodologique à laquelle bon nombre d'enseignants observés n'ont pas encore eu droit.

La gestion didactique-épistémique se matérialise aussi à travers la gestion didactique des contenus.

### 3.4.2 Gestion didactique des contenus

En observant les pratiques de classe des enseignants de français en 5ème année fondamentale burundaise, nous avons cherché à savoir si l'enseignant donne systématiquement la consigne de l'activité, disponibilise les supports à utiliser, alterne le travail individuel, en binômes et en groupes, et sait partir des erreurs des élèves pour les faire accéder au savoir visé, tout cela constituant des indices de la gestion didactique des contenus. Voici ce que nous avons obtenu comme résultats quantifiés.

**Tableau 17. Gestion didactique des contenus**

| **Item** | | **Fréquence** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| L'enseignant donne systématiquement la consigne de l'activité, les supports à utiliser et le mode de regroupement (individuel, en groupes) | **Oui** | **25** | **56,8** |
| | Non | 19 | 43,2 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| L'enseignant sait partir des erreurs des élèves pour les faire accéder au savoir visé | **Oui** | **26** | **59,1** |
| | Non | 18 | 40,9 |
| | Total | 44 | 100,0 |

Force est de noter que par rapport aux dimensions précédentes de la pratique pédagogique, la gestion didactique des contenus présente des scores mitigés. Une faible majorité des enseignants visités (56,8%) donne des consignes claires à l'activité projetée, disponibilise les supports à utiliser et alterne le travail individuel, en binômes et en groupes. Ce pourcentage est à prendre avec des réserves. En effet, les supports de cours sont très limités dans tout le système fondamental tandis que les effectifs par classe ne permettent pas un quelconque regroupement, encore moins dans une leçon de langue.

Concernant la remédiation, 59,1% des enseignants se sont montrés capables de prendre appui sur les erreurs que commettent les élèves pour leur faire accéder au savoir. Mis à part le fait que la proportion inverse est trop importante (40,9%), certains enseignants, on l'a déjà dit, se sont montrés incapables d'accueillir avec bienveillance les réponses erronées des élèves.

Convaincus que les ressources exploitées par les enseignants pour préparer leurs leçons peuvent révéler la nature des contenus et de savoirs qu'ils privilégient, nous les avons invités à répondre à la question suivante : « *Quelles sont les ressources visitées pour préparer et enseigner le français ?* »

Sur les 44 informateurs approchés, 36 déclarent s'en remettre exclusivement au manuel de l'élève et au guide de l'enseignant : *« J'utilise le livre de l'élève et le livre du maître »* ; *« Je visite le livre de l'élève 4e et le livre du maître 4e ».*

Seulement 8 enseignants déclarent utiliser qui un dictionnaire, qui un livret de conjugaison, ou encore d'autres ouvrages sans être précis : *« J'utilise le livre du maître et le dictionnaire »* ; *« Je lis, en plus des manuels, le dictionnaire »* ; *« J'utilise le livret de conjugaison et le dictionnaire »* ; *« J'utilise les livres pour enseigner le français »* ; *« Je recours aux livres ».*
Dans le même ordre d'idées, à la question *« Suivez-vous à la lettre ce qui est proposé dans les guides/livres de l'enseignant ? Pourquoi ? »*, voici les réponses qu'on a pu recueillir :

**Tableau 18. Suivi rigoureux du guide de l'enseignant**

| **Question** | **Réponses** | **Nombre** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Suivez-vous à la lettre ce qui est proposé dans les guide/livre de l'enseignant ? Pourquoi ? | Oui | 21 | 47.7 |
| | Non | 23 | 52.2 |
| | Total | 44 | 100 |

Le tableau indique que les enseignants qui ne suivent pas à la lettre le guide de l'enseignant sont un peu plus nombreux (52.2%) par rapport à ceux qui ne le suivent pas à la lettre. (47.7%).

Les enseignants qui déclarent ne pas suivre à la lettre le guide de l'enseignant estiment qu'il faut adapter l'intervention au vécu de la classe et évoquent entre autres les arguments suivants : « *il faut adapter la méthodologie à la situation, je fais des adaptations pour*

*permettre aux apprenants de mieux comprendre, des fois je change en fonction de la progression de leçons que je peux scinder en fonction de leur longueur, nous faisons des adaptations en fonction de la matière enseignée car les élèves ont un niveau bas, il n'est pas recommandé d'être trop livresque car il est inaccessible pour les écoliers faibles : il nous faut une adaptation, je privilégie ce qui permet à mes apprenants de progresser, il y a des ajouts pour renforcer les connaissances des élèves, les exercices prévus dans le fichier du maître ne sont pas adaptés au contexte des élèves, je m'adapte un peu au climat de la classe, je change de stratégies surtout lorsque je vois que les enfants ne comprennent pas ».*

Ceux qui suivent scrupuleusement le guide estiment quant à eux que les références officielles se suffisent à elles-mêmes. Ils ajoutent que ce sont des exigences auxquelles l'on doit se conformer pour rester en ordre professionnellement : « *Les indications du guide sont suffisantes, le fichier du maître est bien préparé, les préparations proposées sont complètes et suffisantes, c'est pour ne pas aller en dehors de ce qui est exigé, le guide permet de bien dispenser le cours, on ne doit pas sauter une étape pour atteindre un objectif, il faut respecter le programme indiqué et la matière qui a été élaborée, on doit suivre le programme car aller en dehors serait aller à l'encontre de la méthodologie proposée, c'est le programme de l'état et l'on doit le suivre à la lettre, nous faisons un examen commun au niveau communal* ».

Selon nous, la tendance dominante chez les enseignants est de suivre à la lettre les prescrits des documents officiels car cela leur évite un travail supplémentaire. Invités à formuler leurs souhaits les plus significatifs, ils suggèrent, entre autres, que toutes les leçons-modèles soient présentées dans le guide du maître pour éviter que chaque enseignant s'y prenne à sa manière : *« Il faudrait que les concepteurs de programmes mettent toutes les leçon- modèles dans le livre du maître ».* De même, les enseignants déplorent le fait que certains chapitres, en l'occurrence la concordance des temps, la phonétique et la voix passive/active, ne sont pas prévues en classe de 5ème alors qu'ils sont indispensables pour asseoir une bonne prononciation et entraîner à la formation des phrases.

Si les enseignants voyaient tant de nécessité à enseigner ces chapitres, pourquoi ils ne prendraient pas l'initiative de les ajouter à ce qu'ils enseignent ? On aura constaté que, à la section précédente, 36 enseignants sur les 44 interrogés déclarent s'en remettre exclusivement aux livres du maître et de l'élève pour préparer et enseigner les leçons de français. C'est dire que dans les pratiques pédagogiques des enseignants observés, il y a peu de place pour l'initiative, la créativité et l'innovation.

### 3.4.3. De l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement

Au Burundi, c'est à partir de la 5ème année fondamentale que, jusque-là langue enseignée, le français devient la langue d'enseignement et désormais pour tout le reste de la scolarité, en remplacement de la langue maternelle, le kirundi. Ce changement entraîne auprès des élèves des difficultés de compréhension en langue française comme l'indiquent les enseignants enquêtés. Les apprenants développent une peur d'apprendre et de parler le français en classe. Les enquêtés soulignent en outre que les élèves sont démotivés à apprendre le français, ce qui se traduit par une lassitude visible et des dérangements en classe.

Comme cette langue étrangère cohabite avec d'autres langues, et plus particulièrement avec le kirundi langue maternelle, son enseignement s'effectue dans des conditions délicates, où le recours au kirundi pour mieux asseoir les compétences en français devient une nécessité conformément à la didactique du bi-plurilinguisme. Nous avons donc tenté d'explorer la manière dont cette coexistence des langues est gérée en classe de français en nous appuyant sur deux indicateurs, le recours alternatif aux deux langues et l'utilisation d'un niveau de langue adapté au niveau des élèves.

**Tableau 19. Gestion didactique des contenus: plurilinguisme et enseignement du français**

| **Item** | | **Fréquence** | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|
| Mélange fréquent de langues pendant l'enseignement du français | **Oui** | **29** | **65,9** |
| | Non | 15 | 34,1 |
| | Total | 44 | 100,0 |
| Utilisation d'un niveau de langue adapté au niveau des élèves | **Oui** | **29** | **65,9** |
| | Non | 15 | 34,1 |
| | Total | 44 | 100,0 |

Comme le montre le Tableau 19 présenté ci-dessus, 65,9% des enseignants observés mélangent le français et le kirundi au cours de l'enseignement du français, et le même pourcentage des enseignants adaptent leur langage au niveau des élèves.

L'adaptation du langage au niveau des élèves n'appelle pas de commentaire particulier, sauf que c'est un effort louable à encourager pour ce niveau-charnière en ce qui concerne l'enseignement du français.

S'agissant du recours alternatif au kirundi et au français, les enseignants appliquent en majorité les recommandations officielles, qui sont sans équivoque à ce sujet : il est permis aux enseignants de mélanger les langues pendant l'enseignement, afin de susciter la

compréhension (Curriculum, 2015). En interview, des enseignants reconnaissent que le recours au kirundi langue maternelle permet d'expliquer certaines notions de français: *« Je mélange le français et le kirundi pour faciliter la compréhension » ; « J'utilise le kirundi pour expliquer »*.

Toutefois, alors que l'on se serait attendu à ce que cette façon de faire soit le résultat d'une stratégie volontaire de recourir à la didactique plurilingue reconnue comme très efficace dans un tel environnement, il semble que l'usage alternatif des deux langues est plutôt dicté par le sentiment que tous les élèves n'ont pas le niveau requis pour tout comprendre en français. L'enseignant utilise donc le kirundi pour davantage se faire comprendre en classe que pour s'en servir comme tremplin à la meilleure compréhension de la langue seconde. C'est dire que, en la matière, la pédagogie convergente ou de l'intégration n'est pas encore de mise, et une formation à grande échelle sur la didactique du plurilinguisme est plus qu'une nécessité. Cette formation est d'autant plus nécessaire que même les directives officielles ne semblent pas précises sur le point, puisque le recours à la langue maternelle n'est pas perçu comme une stratégie visant l'acquisition d'une compétence plurielle, donc en L1 et en L2, mais destiné simplement à faire comprendre les concepts de L2.

Cela dit, il faut déplorer le fait que le pourcentage des enseignants qui ne recourent pas au mélange des langues dans leur classe et qui utilisent un langage non adapté au niveau des élèves reste élevé (34,1%). C'est encore une fois la preuve que des actions de remédiation à l'endroit des enseignants sont à entreprendre.

Sous un autre angle, d'après nos observations, il nous a semblé que certains enseignants n'ont pas suffisamment de compétences langagières qui leur permettent de s'exprimer aisément en permanence en français. Pour cette catégorie d'enseignants, le recours au kirundi ne relève pas d'un choix méthodologique raisonné, mais c'est plutôt l'indice d'une incompétence linguistique en français. Cette observation est d'autant plus probable que, lorsque nous avons analysé le fichier du maître, nous y avons trouvé des erreurs d'orthographe et de grammaire que certains enseignants ne parviennent ni à remarquer ni à corriger, et qui sont transmises tel quel aux élèves.

Le gros des enseignants visités recourent à un usage abusif du kirundi. La majorité des enseignants se sont exprimés à plus de 90% en kirundi dans une leçon de français. Le français est enseigné quasiment en kirundi : « Ihweze neza iri ryungane »/ « Observez bien cette phrase », « si on observe ces GN duca tubona ko izi GN zidasa »/ « Si on oberve ces GN nous constatons qu'ils sont différents », « Iyi ica yitwa pronom personnel »/ « Celui-ci s'appelle

pronom personnel», « Gaston ishobora gusubirirwa na pronom personnel »/« Gaston peut être remplacé par un pronom personnel », « Hanagura harya »/« Effacez par là », « Dukore umwimenyerezo ukwirikira »/« Faisons l'exercice ci-après », « Twabonye deux sortes d'articles »/« Nous avons vu deux sortes s'articles ».

A cela s'ajoute des traductions souvent erronées : « Abenegihugu bakoreye urusengo »/ « les paysans aménagent la fontaine » au lieu de « Les paysans entretiennent la fontaine ».
Le constat a été qu'il y a des mots, des expressions et des structures syntaxiques élémentaires, qui auraient dû être maitrisés depuis longtemps, mais qui ne le sont pas encore en 5ème année, malgré que le français est enseigné depuis la 1ère année. Le résultat est un usage quasi-exclusif du kirundi même pour des phrases couramment utilisées en classe, comme « effacez le tableau, lisez, écoutez, prenez vos livres à la page.., regardez, comment appelle-t-on…? », etc.

C'est surtout lors des leçons d'étude de texte et de vocabulaire que les lacunes des élèves s'observent le plus. En présence de constructions syntaxiques et de concepts nouveaux, les apprenants n'arrivent pas à décoder le message. Ils ont aussi de la peine à lire un texte ou une phrase en français. Leur prononciation laisse à désirer, tout comme celle de leurs enseignants, comme en témoignent ces quelques exemples de mauvaises articulations recueillis sur le vif : « pronom *pélésonel* », au lieu de « pronom personnel », « c'est *coleguite* » au lieu de « c'est correct ». Il en est de même pour les fautes d'orthographe : « les époux pondent des œufs » au lieu de dire « les poux pondent des œufs », etc.

### 3.5. Besoins formulés par les enseignants de français

A la question *« Quels sont les besoins que vous pouvez formuler pour améliorer vos prestations ? »,* les enseignants de 5ème année fondamentale ont émis des suggestions qui peuvent être regroupées en quatre rubriques : les suggestions en rapport avec le réaménagement du programme, celles relatives à la fourniture de matériel, à l'amélioration des conditions de vie des enseignants et d'enseignement/apprentissage en général.
Pour ce qui est du réaménagement du programme, les enseignants déplorent le fait que le programme de français de 4ème année n'arrive pas à être terminé avant que les élèves n'entrent en 5ème. Il s'ensuit que les enseignants des classes de 5ème sont obligés de consacrer les deux premiers trimestres de l'année au contenu des manuels de 4ème avant d'entamer celui de leur classe. Cela a pour conséquence que les manuels de 4ème sont partagés par les deux classes pendant l'enseignement-apprentissage, ce qui constitue un désagrément majeur. L'une des

conséquences directes de cette mesure a été la réduction du nombre de séances jusque-là consacrées à l'enseignement du français, sans pour autant réduire le programme de cette langue, dans le but de trouver des plages horaires à consacrer aux autres langues (le kiswahili et l'anglais). Les enseignants suggèrent que les programmes de français soient stables et proportionnels au calendrier scolaire, tout en tenant compte des disciplines majeures, en l'occurrence le français, et des disciplines secondaires (le sport, le dessin, le chant,…). Les enquêtés formulent comme suit leurs souhaits: *« Elaborer des programmes stables et proportionnels au calendrier scolaire », « Préciser les disciplines majeures et les disciplines secondaires afin d'augmenter la charge horaire des majeures ».*

Cela permettrait au français de récupérer les séances qu'il a cédées aux langues nouvellement introduites à l'école primaire, à savoir l'anglais et le kiswahili. Dans le même ordre d'idées, les informateurs suggèrent que toutes les leçons modèles soient présentées dans le guide du maître pour éviter que chaque enseignant s'y prenne à sa manière : *« il faudrait que les concepteurs de programmes mettent toutes les leçons modèles dans le livre du maître ».*

De même, comme le signalent les enseignants interviewés, les manuels scolaires sont en nombre insuffisant ou sont dans un état tellement vétuste que certaines pages sont déchirées. Selon les enseignants, il faudrait que les livres/manuels soient multipliés afin de permettre à chaque élève d'en avoir un. Cela rendrait plus facile la révision à la maison. Dans la même logique, le matériel et les supports didactiques sont un impératif pour assurer un enseignement de français de qualité. C'est la raison pour laquelle le matériel tel que les postes de radio, de télévision, les Cd-Rom, etc. sont nécessaires pour l'enseignement de certaines compétences langagières en 5ème année : *« Il faudrait augmenter le nombre de livres des élèves et des enseignants », « Fournir le matériel scolaire suffisant », « Rendre disponible le matériel audio-visuel tel les postes de radio, les postes téléviseurs, les Cd-Rom* ».

Du côté des conditions de vie des enseignants, leurs propositions convergent vers l'augmentation de leur salaire. Ils proposent aussi que l'état les consulte avant de prendre des décisions importantes comme la réforme et le redéploiement des enseignants. Il faudrait enfin que l'état recrute régulièrement (chaque année) des enseignants en fonction de l'augmentation de la population scolaire :*« Il faudrait augmenter le salaire des enseignants », « que l'État établisse un dialogue entre les enseignants avant de prendre des décisions concernant les enseignants ; ici, je peux donner l'exemple du redéploiement », « Recruter les nouveaux enseignants ».*

Enfin, les conditions d'enseignement-apprentissage dans leur ensemble devraient être améliorées, selon les enseignants. En effet, les conditions matérielles laissent à désirer. Les enseignants signalent une insuffisance de bancs-pupitres et l'exiguïté des salles de classe, ce qui tranche avec la pléthore d'élèves de la classe de 5ème année. Ils indiquent aussi que, à plusieurs endroits, les vitres des classes sont cassées. Pendant la période pluvieuse, les élèves ont du mal à suivre les cours puisqu'ils s'agglomèrent sur la rangée du milieu de la classe pour éviter d'être mouillés.

Des actions concrètes doivent être envisagées et mises en application. Il faudrait, entre autres actions, construire des écoles en fonction de l'évolution du nombre des apprenants. Il faudrait, selon les enseignants, organiser des formations continues au profit des enseignants, augmenter les bancs-pupitres en classe, revoir les conditions de passage d'une classe à l'autre, faire un suivi régulier des enseignants et des élèves, réduire le nombre d'élèves par classe, renforcer le niveau de français dès les premiers degrés et instituer formellement le temps de renforcement.

Notons que le bas niveau constaté unanimement chez les élèves en français n'est pas de nature à faciliter l'enseignement/apprentissage. Les enseignants enquêtés signalent que les conditions de passage d'une classe à une autre sont très allégées. Par conséquent, les élèves ayant un niveau faible avancent sans avoir acquis les compétences nécessaires pour affronter la classe de 5ème année. En plus, les parents ne sont pas aptes à faire un suivi à la maison étant donné que la plupart d'entre eux n'en ont pas les habiletés ou alors n'en ont pas le temps.

Un autre problème soulevé est la non-motivation des élèves à apprendre le français. Cela serait lié au chômage observé dans le pays, une situation qui amènerait les apprenants à adopter un comportement négatif vis-à-vis de l'école et des activités scolaires. Ce sentiment négatif envers les activités scolaires apparaît à travers plusieurs types de manifestations : les élèves n'aiment plus réviser les cours, dérangent en classe et se présentent avec retard à l'école.

**Conclusion générale**

Au terme de ce travail, le moment est venu de faire un bref bilan de nos investigations. Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la réforme de l'Ecole Fondamentale du Burundi, instaurée depuis 2013. Non seulement cette réforme a entraîné une reconfiguration des niveaux et des cycles de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi elle a renouvelé les contenus et les méthodes d'enseignement. Nous nous sommes donc proposés d'explorer dans quelle mesure cette réforme est vécue quotidiennement par les enseignants, en explorant leurs pratiques de classe. Comme il n'y avait pas moyen de porter le regard sur toutes les disciplines et sur toutes les classes de l'école fondamentale, notre choix a été porté sur le français en 5ème année Fondamentale, pour les raisons que nous avons amplement exposées dans le corps du texte.

Au premier chapitre de ce travail, nous avons planté le décor dans lequel s'applique la réforme de l'Ecole Fondamentale burundaise. Il était nécessaire que le lecteur soit mis dans le bain du système éducatif burundais et de ses statistiques en lien avec notre recherche, en plaçant la réforme de l'Ecole Fondamentale dans le contexte des nombreuses autres réformes éducatives qui l'ont précédée. Entre autres constats, on aura noté l'instabilité du système éducatif du pays tant au niveau de ses structures que de ses orientations pédagogiques et méthodologiques, ainsi qu'une évolution déséquilibrée des infrastructures et des effectifs scolaires. La tendance constante est que les effectifs des élèves montent plus rapidement que les infrastructures et équipements d'accueil.

Le second chapitre a été consacré à l'exposition du cadre théorique et de la méthodologie de la recherche.

S'agissant des fondements théoriques, nous avons placé nos réflexions dans le paradigme des théories pédagogiques modernes accordant une place privilégiée à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement. En effet, dans le cadre de la réforme de l'école fondamentale, les directives gouvernementales insistent sur le principe de la « centration sur l'apprenant ». Nous avons donc exploré la littérature en vogue pour tenter de définir et de circonscrire ce concept et ses prolongements.

Quant à la démarche méthodologique, nous nous sommes inspirés des propositions suggérées dans le cadre des recherches d'OPERA, dont l'avantage principal est de porter sur des situations subsahariennes qui sont très proches de celle du Burundi. Ainsi, après une phase de pré-enquête qui nous a permis de tester nos instruments de recherche, nous avons procédé à

l'observation directe de 44 leçons de français de 5ème année. A la fin de chaque leçon observée, un entretien semi-directif avec l'enseignant a été réalisé. Les résultats obtenus ont subi une analyse intégrant les aspects à la fois quantitatif et qualitatif.

La présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats font l'objet du troisième chapitre. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons groupé et analysé les résultats en fonction de cinq dimensions : le profil professionnel des enseignants, le climat relationnel entretenu en classe, la nature des interventions pédagogico-organisationnelles, le type de gestion didactico-épistémique, ainsi que les souhaits formulés par les enseignants.

S'agissant du profil professionnel des enseignants observés, le constat est que la majorité des enseignants ont une formation initiale adéquate et une expérience professionnelle suffisante. Nous avons néanmoins noté qu'un enseignant sur cinq estime que ses compétences pour l'enseignement du français ne sont pas suffisantes. Cette lacune déclarée aurait pu être comblée par la formation continue, mais plus de 80% des enseignants n'en ont jamais bénéficié.

Le climat entretenu dans les classes s'est révélé généralement bon, sauf pour l'aspect de la valorisation des réponses « erronées » des élèves. Plus d'un enseignant sur cinq s'y montre hostile, verbalement et parfois même physiquement. Dans le même ordre d'idées, nous avons remarqué, dans l'ensemble, que les interventions des enseignants sont de nature à instaurer un climat de bienveillance. Il n'en demeure pas moins que 52.3% des enseignants observés affichent toujours la ferme intention de s'imposer en classe, ce qui constitue une survivance tenace des méthodes traditionnelles. Enfin, un autre aspect à signaler est la participation active des élèves en classe, sauf dans des rares cas de retard et d'absence dus aux difficultés familiales de certains élèves.

Sous l'angle des interventions pédagogiques organisationnelles, plus de 90% des enseignants observés gèrent efficacement l'espace-classe, tandis que 88.6% des enseignants distribuent convenablement la parole aux élèves en suscitant en même temps leur participation. Les étapes de la leçon ont été respectées dans l'ensemble et les objectifs de la leçon ont été atteints par la plupart des enseignants. Nous avons néanmoins noté que seuls 9 enseignants sur 44 ont communiqué les objectifs de la leçon aux élèves, ce qui constitue une entrave à la motivation de ces derniers, tandis que 42.3% des enseignants n'arrivent pas à respecter le timing de la leçon. Parallèlement, 22.7% des enseignants observés n'atteignent pas l'étape de vérification des acquis par des exercices d'application. Même si les enseignants tentent de justifier ces manquements par le lent rythme de compréhension des élèves, nous estimons que c'est aux

enseignants qu'incombe la tâche d'y trouver remède. Un autre aspect qui a retenu notre attention est le suivi rigoureux que les enseignants réservent à leur fiche de préparation (70.5%) ainsi qu'au guide du Maître (47.7%). Au-delà du respect apparent des directives officielles par les enseignants, il nous a semblé que cela dénotait un manque d'initiative et d'innovation de leur part.

La dimension « gestion didactique-épistémique » a également retenu notre attention. Il s'agissait de vérifier si l'enseignant met en place les activités favorisant la réflexion et la conceptualisation des apprentissages, tout en adoptant une communication linguistique efficace. Sous cette rubrique, nous avons comptabilisé respectivement 29.5% et 27.3% des enseignants qui n'ont pas pu proposer des activités spécifiques pour l'apprentissage des concepts nouveaux et/ou incitant leurs élèves à la réflexion. Même si toutes les leçons ne nécessitent pas la conceptualisation, les compétences professionnelles personnelles des enseignants y sont aussi pour quelque chose. Dans le même ordre d'idées, près de la moitié des enseignants observés (43.2%) n'arrivent pas à donner des consignes claires à l'activité projetée ni à rendre disponibles les supports à utiliser. Ces lacunes méthodologiques nous semblent donc suffisamment répandues pour justifier une formation spécifique des enseignants.

Quant au comportement linguistique des enseignants face au plurilinguisme kirundi langue maternelle des élèves et français langue seconde et d'enseignement, nous avons estimé à 90% le recours au kirundi dans la leçon de français, non pas comme une stratégie pédagogique d'application d'une didactique plurilingue, mais davantage comme un moyen de se faire comprendre par les élèves, tant leur niveau en français est insuffisant. Dans d'autres cas, les enseignants utilisent le kirundi faute de pouvoir eux-mêmes s'exprimer et se faire comprendre en continu en français. C'est dire que les formations en faveur des enseignants devraient aussi viser les connaissances disciplinaires en français des enseignants.

Le dernier aspect analysé par notre recherche est en rapport avec les besoins formulés par les enseignants. Les suggestions des enseignants à ce sujet touchent le réaménagement des programmes dans leur ensemble, la fourniture du matériel et des équipements, et l'amélioration des conditions de vie des élèves et des enseignants.

Le réaménagement des programmes est dicté par le fait que la réforme a contribué à réduire le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français, alors que la matière est restée la même. C'est ainsi que le programme n'est jamais achevé et que les enseignants de 5$^{ème}$ se retrouvent dans l'obligation de parachever d'abord le programme de 4$^{ème}$. Les enseignants

suggèrent donc d' « élaborer des programmes stables et proportionnels au calendrier scolaire » en veillant à augmenter la charge horaire des disciplines majeures comme le français. Le bas niveau actuel des élèves en français langue d'enseignement a une incidence négative sur l'ensemble du système.

S'agissant du matériel et des équipements, les enseignants mettent l'accent sur la nécessité de viabiliser les salles de cours, de multiplier les équipements scolaires comme les bancs-pupitres, les manuels scolaires, le matériel moderne spécialisé pour l'enseignement des langues comme les TIC et les appareils audio-visuels.

Enfin, les conditions sociales des élèves et des enseignants ne sont pas propices à un rendement scolaire optimal. La paupérisation touchant la majorité des familles burundaises casse la motivation des élèves pour apprendre. Du côté des enseignants, les conditions salariales sont insatisfaisantes.

Voilà donc les idées-forces qui se dégagent de notre étude sur les pratiques de classe dans l'enseignement du français en 5ème année, dans le contexte de la récente réforme de l'école fondamentale burundaise. Nous sommes persuadés que notre objectif de départ a été atteint, et que notre questionnement a trouvé réponse dans nos analyses. En effet, nous avons pu décrire les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage du français en 5ème année fondamentale. Affirmons que, dans l'ensemble, les innovations pédagogiques prônées par la réforme de l'école fondamentale, appliquée depuis 2013, sont intégrées et appliquées par les enseignants sur le terrain. Ces innovations touchent l'ensemble des interventions pédagogiques, à savoir le climat relationnel prévalant dans les classes, la gestion des savoirs et des apprentissages, les difficultés contextuelles et personnelles handicapant l'action de l'enseignant.

Les aspects qui nécessitent un redressement ont été mis en évidence par nos analyses, ainsi qu'à travers nos recommandations ci-dessous.

Néanmoins, nous sommes conscients que le sujet n'a pas pu être épuisé, tant les données recueillies pourraient conduire à de nombreuses autres avenues. Aussi recommanderions-nous à d'autres chercheurs de nous compléter, en explorant par exemple l'impact de la même réforme sur l'enseignement/apprentissage des autres disciplines linguistiques que le français, ou sur celui des disciplines non-linguistiques.

Enfin, voici en quelques lignes les recommandations principales qui se dégagent de notre étude :

1. Doter le système éducatif d'un budget conséquent afin d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage dans leur ensemble : infrastructures, équipements, matériel et conditions de vie des enseignants ;
2. Respecter les directives officielles qui instaurent, en faveur des enseignants, le droit à la formation continue de façon régulière ;
3. Impliquer les enseignants dans la conception et la mise en œuvre de toute réforme éducative ;
4. Former les enseignants à la pédagogie active en contexte burundais (tenant compte des contraintes locales comme le grand nombre d'élèves par classe…) ;
5. Concevoir, organiser et assurer les formations continues des enseignants en vue de renforcer leurs compétences en français (connaissances disciplinaires, communication, expression orale et écrite). Ces formations seraient précédées par une analyse préalable des besoins réels des enseignants pour maximiser leur efficacité;
6. Introduire la didactique du plurilinguisme dans la formation initiale et continue des enseignants.

**Références bibliographiques**

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF ⟨hal-01137833⟩

Altet, M., Sall, N., & Paré, A. (2015). OPERA Rapport final. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages au Burkina Faso.

Bécu-Robinault, K. (2007). Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. *Aster*, 165‑187.

Bernabé, É., & Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique. *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*, *130*.

De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1992). *L'éducation et la formation : Science et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.

De Vries, R.E., Bakker-Pieper, A. & Oostenveld, W. Leadership = Communication? The Relations of Leaders' Communication Styles with Leadership Styles, Knowledge Sharing and Leadership Outcomes. *J Bus Psychol* **25,** 367–380 (2010). https://doi.org/10.1007/s10869-009-9140-2

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyses*, *65*.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *35*, 82‑101.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*.

Jameau, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à

travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège. *Education & didactique*, *9*, 9–31.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles: De Boeck.

Mazunya, M., & Habonimana, A. (2010). Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : Le cas du Burundi. Bujumbura: *Agence universitaire de la Francophonie*.

Mazunya, M. (2016). Burundi. Vers des formations continues accélérées des enseignants à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire. In Initiative ELAN-Afrique (Dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement/apprentissage autour du programme Ecole et Langue nationale en Afrique* (ELAN-Afrique). Paris : Editions des Archives contemporaines.

Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'université du Burundi: cas des étudiants formés dans les collèges communaux* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Nduwingoma, P. (2019). Les compétences communicatives en français au Burundi. Exemple du cycle IV des écoles fondamentales. Consulté 1 mai 2020, à l'adresse Www.libreriauniversitaria.it website: https://www.libreriauniversitaria.it/les-competences-communicatives-en-francais/buch/9786138489504

Ntwari, I. (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans)*. (PhD Thesis). Université de Lyon.

Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s' il ne change pas les pratiques enseignantes. *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, 57–98.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck

Supérieur.

Perrenoud, P. (2002). Réussir à l'école : Tout le curriculum, rien que le curriculum. *Disponibile sur: www. unige. ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33*.

Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil,.

République du Burundi, CNIDH. (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation* [Rapport définitif]. Bujumbura: Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme (CNIDH-Burundi).

République du Burundi, Bureau d'Education Rural (2003). *Pour apprendre le français. Lecture-langue-Expression : 5e année des écoles primaires du Burundi. Livre du maître*.

Bujumbura.

République du Burundi, Curriculum de l'Enseignement Fondamental (2015). Bujumbura.

République du Burundi, Décret-loi n° 1/83 du 29 aout 1967 portant organisation et fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire.

République du Burundi, Décret-loi n° 100/053 du 19 aout 1988 portant dispositions particulières applicables aux fonctionnaires enseignants.

République du Burundi, Décret-loi n° 100/025 du 24 mars 2004 portant organisation de l'enseignement préscolaire au Burundi.

République du Burundi, Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

République du Burundi, Décret-loi n° 100/78 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale.

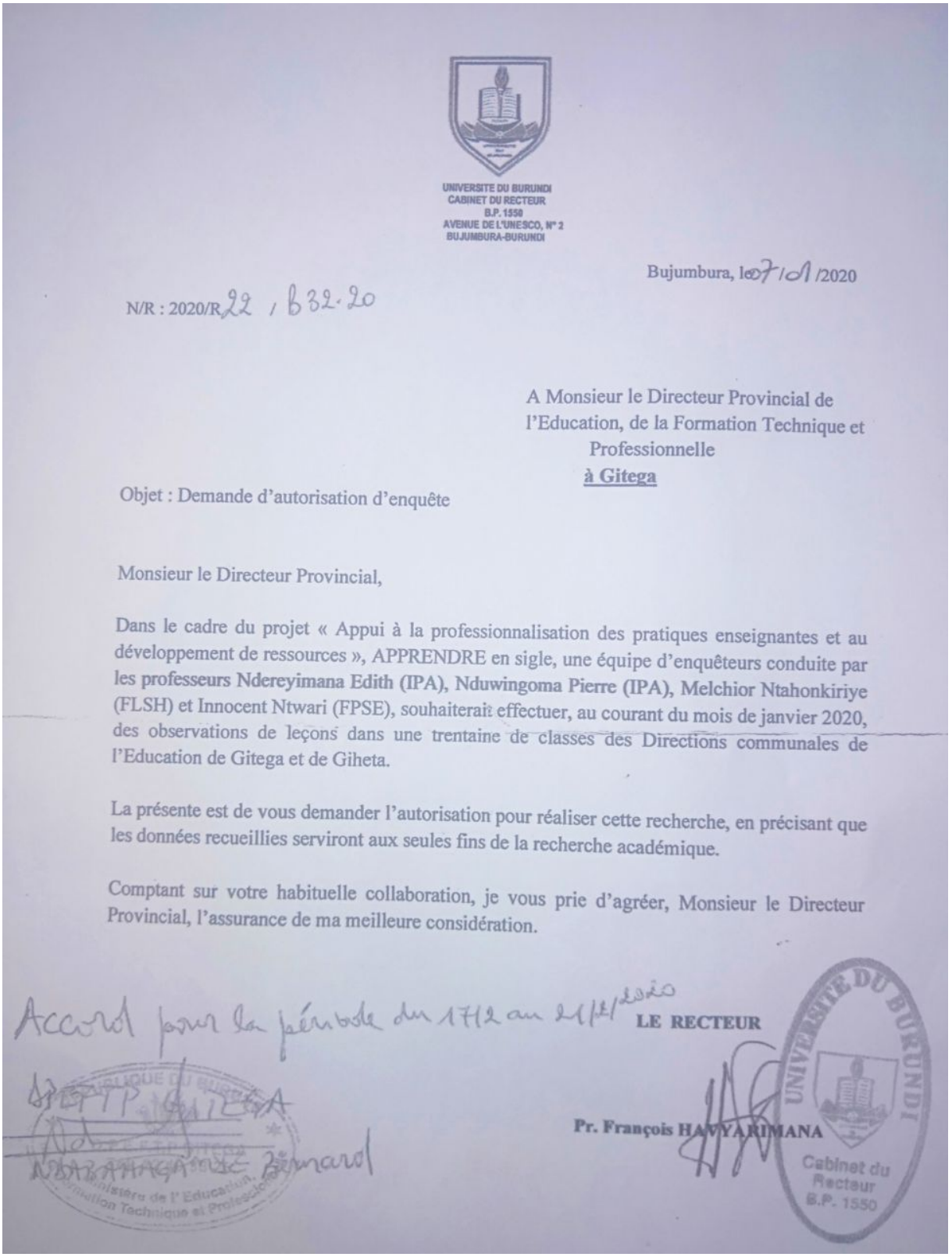
Shing, C. L., Saat, R. M., & Loke, S. H. (2015). The Knowledge of Teaching–Pedagogical Content Knowledge (PCK). *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *3*, 40–55.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 129-140.

Vinatier, I., & Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Lectures, Les livres*.

**Annexes**

1. Lettre de demande d'autorisation d'effecteur l'enquête



UNIVERSITE DU BURUNDI
CABINET DU RECTEUR
B.P. 1550
AVENUE DE L'UNESCO, N° 2
BUJUMBURA-BURUNDI

Bujumbura, le 07/01/2020

N/R : 2020/R22 / 632.20

A Monsieur le Directeur Provincial de
l'Education, de la Formation Technique et
Professionnelle
**à Gitega**

Objet : Demande d'autorisation d'enquête

Monsieur le Directeur Provincial,

Dans le cadre du projet « Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources », APPRENDRE en sigle, une équipe d'enquêteurs conduite par les professeurs Ndereyimana Edith (IPA), Nduwingoma Pierre (IPA), Melchior Ntahonkiriye (FLSH) et Innocent Ntwari (FPSE), souhaiterait effectuer, au courant du mois de janvier 2020, des observations de leçons dans une trentaine de classes des Directions communales de l'Education de Gitega et de Giheta.

La présente est de vous demander l'autorisation pour réaliser cette recherche, en précisant que les données recueillies serviront aux seules fins de la recherche académique.

Comptant sur votre habituelle collaboration, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur Provincial, l'assurance de ma meilleure considération.

Accord pour la période du 17/2 au 21/2/2020

**LE RECTEUR**

**Pr. François HAVYARIMANA**

UNIVERSITE DU BURUNDI
Cabinet du Recteur
B.P. 1550

2. Les outils d'enquête

**a) Grille d'observation des pratiques de classe**

| **Domaine** | **Dimension** | **Items** | ***Oui*** | ***Non*** | **Observations** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.Climat relationnel** | 1.1.Climat | ● Interactions verbales positives<br>● Bienveillance<br>● Valorisation des élèves<br>● Critiques envers les élèves<br>● Interactions verbales négatives<br>● Propos dégradants | | | |
| | 1.2.Rigidité | ● Excès de contrôle<br>● Imposition de l'enseignant | | | |
| | 3.3.Attitude des élèves | ● Participent activement à la leçon<br>● Prennent des initiatives | | | |
| **2.Interventions pédagogiques -organisationnelles** | 2.1.Gestion de la classe | ● Enseignant distribuant convenablement la parole aux apprenants<br>● Enseignant sachant bien accueillir les réponses des élèves (tolérance vis-à-vis des réponses même erronées) | | | |
| | 2.2.Organisation et gestion des conditions d'apprentissage | ● L'enseignant communique les objectifs<br>● Enseignant gérant bien le temps dédié à la leçon<br>● Enseignant exploitant bien l'espace de la classe en fonction des activités de la leçon<br>● Enseignant exploitant convenablement les supports en fonction des activités du moment<br>● Enseignant qui stimule les élèves | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2.3. Styles et stratégies de l'enseignant | ● Enseignant autoritaire<br>● Enseignant démocratique<br>● Méthodes pédagogiques en lien avec les activités demandées aux élèves<br>● Stratégie interactive : Enseignant qui mène une leçon en interrogeant les élèves<br>● Remédiation individuelle<br>● Enseignant qui encourage l'auto-correction et la correction par les pairs | | | |
| **3.Gestion didactique-épistémique** | 3.1.Épistémique/développement conceptuel et conceptualisation | ● L'enseignant met en place des situations permettant d'apprendre les concepts nouveaux<br>● L'enseignant met en place des situations permettant aux élèves de réfléchir | | | |
| | 3.2.Gestion didactique des contenus | ● L'enseignant donne systématiquement la consigne de l'activité, les supports à utiliser et le mode de regroupement (individuel, en groupes)<br>● L'enseignant sait partir des erreurs des élèves pour les faire accéder au savoir visé | | | |
| | 3.3.Langues | ● Mélange fréquent de langues<br>● Utilisation d'un niveau de langue adapté au niveau des élèves | | | |

*Date et heure : *Classe :

*Ancienneté dans l'enseignement :

*Sujet de la leçon :

*Objectifs de la leçon :

*Référence dans le livre du maître:

*Nombre d'élèves dans la classe observée :

*Ratio filles/garçons :

*Nombre d'élèves par banc pupitre :

*Nombre de livres par banc pupitre :

*Matériel utilisé pour enseigner :

**Remarques :**

- Les trois principales étapes classiques d'une leçon (Introduction, LPD, application/évaluation) se sont fait remarquer ? Oui Non
- Les objectifs de la leçon ont été atteints ? Oui Non
- La classe était animée (les élèves participaient activement) : Oui Non

**b) Guide d'entretien avec l'enseignant observé**

1. Diplôme obtenu :
2. Quelles sont les ressources visitées pour préparer et enseigner le français ?
    a) Quelles facilités avez-vous dans vos prestations (celles qui proviennent de l'enseignant, des élèves, du contexte de la classe, de l'école en général…
    b) Quelles sont les difficultés rencontrées dans la classe enseignée (celles qui proviennent de l'enseignant, des élèves, du contexte de la classe, de l'école en général…)
3. Suivez-vous ou non à la lettre ce qui est proposé dans le guide/livre de l'enseignant. Pourquoi ?
4. Enseignez-vous tel que vous avez préparé une leçon donnée ? Pourquoi ?
5. Enseignez-vous toutes les leçons de français de la même manière (Grammaire, expression écrite…), qu'est-ce qui détermine vos choix méthodologiques ?
6. Quels sont les obstacles auxquels vous vous heurtez dans la mise en œuvre du programme de français ?
7. Estimez-vous que vous avez reçu une formation initiale suffisante pour enseigner le français dans votre classe ? Expliquez.
8. Avez-vous des occasions de formations en cours d'emploi ? Par qui ? combien de fois ? Dans quel domaine ?
9. Quels sont les besoins que vous pouvez formuler pour améliorer vos prestations ?

3. Masque de données SPSS (**fichier annexé au présent rapport de l'étude : AUF-Données SPSS- Toutes-Gitega Giheta)**