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

Contribution de la pédagogie d'intégration à l' apprentissage du français chez l'apprenant burundais du post-fondamental

Nkurunziza, Onesphore

2020-08
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/265

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

CONTRIBUTION DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ L'APPRENANT BURUNDAIS DU POST-FONDAMENTAL

Par

Onesphore NKURUNZIZA

Sous la direction de:

Dr Pierre NDUWINGOMA

Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du grade de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, août 2020

DEDICACE

A mon cher père,

A ma chère mère,

Qui n'ont jamais cessé de formuler des prières à mon égard, de me soutenir et de m'épauler pour que je puisse atteindre mes objectifs.

A mon frère IRAKOZE Olivier,

A mes sœurs MANIRAKIZA Cornalie et NIYONSABA Sylvane,

Pour leur soutien moral et leur conseil tout au long de mes études.

A la famille de BIGIRIMANA Gaspard,

A la famille de NTABIRIHO Dominique,

Pour leur indéfectible soutien dans les moments difficiles.

Au Lieutenant NDIHOKUBWAYO Donatien,

Pour ses aides dans la réalisation de mon travail de recherche.

A tous ceux que j'aime et ceux qui m'aiment.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à exprimer nos vifs sentiments de gratitude à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué activement à sa réalisation.

Nous remercions plus particulièrement Dr. Pierre NDUWINGOMA, Professeur à l'Université du Burundi qui, malgré ses occupations, n'a ménagé aucun effort pour nous accompagner dans la réalisation de cette recherche du début à la fin. Ses critiques et ses orientations nous ont énormément servi. Que ce travail soit une grande satisfaction pour lui.

Nous ne manquerons pas aussi de remercier vivement tous les enseignants de l'Université du Burundi et ceux de l'Ecole Normale Supérieure qui ont contribué à notre formation tant morale qu'intellectuelle. Qu'ils trouvent dans notre travail, nos sentiments de gratitude.

Nous remercions aussi tous les enquêtés pour avoir participé à l'enquête et nous avoir permis d'assister aux pratiques de classe.

Enfin, nous remercions tous les amis et toutes les connaissances de leur soutien tant moral que matériel. Que ce travail soit pour eux un signe de satisfaction.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison des concepts de l'ancien et du nouveau système éducatif 33
Tableau 2 : Population d'enquête 41
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon 43
Tableau 4 : Taux d'enseignants capables d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration 49
Tableau 5 : Nombre d'enseignants ayant suivi des cours sur la pédagogie d'intégration à l'Université 51
Tableau 6 : Insuffisance des formations reçues pendant les vacances sur la pédagogie d'intégration 52
Tableau 7: Influence de la formation sur l'enseignement du français 57
Tableau 8: Formulation des consignes par les enseignants lors de l'introduction 61
Tableau 9 : Exploitation des supports de la tâche 64
Tableau 10 : Consignes pour l'exploitation du support 65
Tableau 11 : Qualité des consignes pour la réalisation de la tâche 66
Tableau 12: Travail individuel et en groupes 69
Tableau 13: Enseignants jouant le rôle de guidage 70
Tableau 14 : Présentation de l'activité réalisée 72
Tableau 15 : Réajustement des tâches 73
Tableau 16 : Encouragement des meilleurs travaux 74
Tableau 17 : Indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé 75

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1: Relation entre compétence, ressource et situation d'intégration 16
Figure 2.1: Intégration progressive des ressources 30
Figure 2.2: Intégration au terme d'un module d'apprentissage : Roegiers (2006 :10) 31

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche par Compétences

D.C.E.N: Direction Communale de l'Education Nationale

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

L. : Lycée

LM : Lycée Municipal

LCND : Lycée Clarté Notre Dame

PI : Pédagogie d'Intégration

SSH : Sciences Sociales et Humaines

UB : Université du Burundi

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'impact de la pédagogie d'intégration sur l'apprentissage du français au post-fondamental général et pédagogique. Le sujet a pour objectifs de montrer les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles enquêtées et l'influence de l'applicabilité de la pédagogie d'intégration sur la réussite de l'apprentissage du français. Ce travail insiste sur la part de la formation des enseignants dans l'atteinte des objectifs de la pédagogie d'intégration. La pédagogie d'intégration est nouvellement introduite dans le système éducatif du Burundi ce qui fait que certains enseignants ne se sont pas encore imprégnés de cette nouvelle approche pédagogique. Les hypothèses émises ont été que la durée de formation sur la pédagogie d'intégration serait insuffisante pour maîtriser tous les contours de cette nouvelle approche pédagogique afin de l'appliquer à bon escient. Les enseignants ne maîtriseraient pas la création des situations d'intégration qui contextualisent les cours dans la vie réelle de l'apprenant. Le sujet de recherche s'appuie sur deux instruments de recherche à savoir le questionnaire d'enquête et l'observation des pratiques de classe. Les deux outils de recherche ont permis de collecter les données auprès de quatorze enseignants repartis dans quatorze écoles de la Direction Communale de l'Education Nationale de Mukaza en Mairie de Bujumbura. Les données obtenues ont été soumises à l'analyse quantitative et qualitative et les résultats obtenus révèlent que la formation des enseignants sur la pédagogie d'intégration reste lacunaire d'autant plus qu'ils n'ont pas suivi des cours y relatifs à l'université. L'analyse et l'interprétation des résultats montrent que bon nombre d'enseignants ont des difficultés liées à l'élaboration et l'évaluation d'une situation d'intégration, ce qui est un manquement dans l'application de la pédagogie d'intégration.

MOT-CLES : Pédagogie d'intégration, apprentissage du français, Post- Fondamental

ABSTRACT

This research is based on the impact of pedagogy of integration on the learning of French at general post-Basic and pedagogical. The subject aims at showing pedagogical practices in the searching schools as well as the impact of applicability of pedagogy of integration on the success of French learning. The subject displays teachers' training position in order to reach at pedagogy of integration aims. The new pedagogical approach is recently introduced in Burundi educational system which show that some teachers are not yet impregnated in pedagogy of integration. The outset hypothesis is that the training period of pedagogy of integration was insufficient in order to well master the whole of that new pedagogical

approach, and apply it as teachers do not master how to create situation of integrations which contextualize the course in learners' really life. The researching topic is based on two research instruments such as questionnaire and classroom observation. Those two research instruments allow us to collect data on fourteen teachers subdivided into fourteen schools located in Mukaza Communal Direction of Education in Bujumbura mayor ship. Data collected have been analyzed quantitatively and qualitatively and the received results reveal that the training of teachers on pedagogy of integration remain issue as they did not have a training related to it at University. The results analysis and interpretation display that many of teachers have problems related to designing and assessment of the situation of integration which is the gap in its applicability.

KEY WORDS: Pedagogy of integration, Learning of French, Post-Basic

TABLE DES MATIERES

DEDICACE i
REMERCIEMENTS ii
LISTE DES TABLEAUX iii
LISTE DES FIGURES iv
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS v
RÉSUMÉ vi
ABSTRACT vi
TABLE DES MATIERES viii
0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. Motivation, intérêt et délimitation du sujet 3
0.2. Problématique 5
0.3. Objectifs 6
0.3.1. Objectif général 6
0.3.2. Objectifs spécifiques 6
0.4. Hypothèses de recherche 6
0.4.1. Hypothèse générale 6
0.4.2. Hypothèses spécifiques 6
0.5. Articulation du travail 6
1ère PARTIE : CADRE THEORIQUE 7
CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES 8
1.1. Apprentissage 8
1. 2. Pédagogie 9
1. 3. Intégrer 11
1. 4. Intégration 11
1. 5. La pédagogie d'intégration 11
1. 6. Situation 12
1. 7. Situation d'intégration 12
1. 8. Situation-problème 13
1. 8.1. Situations-problèmes didactiques 13
1.8.2. Situation cible 13
1. 9. Famille de situations 14
1. 10. Compétence 14
1. 11. Ressources 15

1. 12. Capacité 16
1. 13. Contenu 17
1. 14. Connaissances 17
1. 14.1 Les connaissances déclaratives 17
1.14.2. Les connaissances procédurales 17
1. 14.3. Les connaissances conditionnelles 18
1. 15. Savoirs 18
1. 16. Savoir-faire 18
1. 17. Savoir-être 19
1. 18. Mobilisation des savoirs 19
CHAPITRE II : INFLUENCE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 20
2. 1. Place de quelques approches pédagogiques centrées sur l'apprenant dans l'apprentissage du Français 20
2.1.1. La pédagogie active 20
2.1.2. Approche par compétences (APC) 22
2. 2. Classification des compétences 22
2.2.1. Compétence de base 23
2.2.2. Compétence de perfectionnement 23
2.3. Evaluer une compétence 24
2.4. Apport de l'Approche par Compétences dans l'enseignement/apprentissage du Français 24
2.5. Contraintes de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement/apprentissage du français 25
2.6. Apport de la pédagogie d'intégration dans l'enseignement/apprentissage du français 26
2.6.1 Déroulement de la pédagogie d'intégration dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français 26
2.6.2. Place de l'apprenant dans la pédagogie d'intégration 27
2.6.3. Place de l'enseignant dans la pédagogie d'intégration 28
2.6.4. Activités (situations) d'intégration 28
2.6.5. Apport d'une situation d'intégration 29
2.6.6. Démarches de l'élaboration d'une situation d'intégration 29
2.6.7. Qualités d'une situation d'intégration 30
2.6.8. Evaluation d'une situation d'intégration 30
2.6.9. Valeur ajoutée de la pédagogie d'intégration dans le processus d'enseignement/ apprentissage 31

2.6.10. Rapprochement de quelques terminologies de l'ancien et du nouveau système éducatif burundais 32
2.6.11. Evolution des approches pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage du Burundi 33
2.7. Nécessité de passer de la méthodologie traditionnelle à la pédagogie d'intégration 34
II^{ème} PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 36
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 37
3.1. Méthodologie d'enquête 38
3. 1.1. Questionnaire d'enquête 38
3.1.2. Observation 39
3.2. Population d'enquête 40
3.3. Échantillon d'enquête 42
3.4. Déroulement de l'enquête 44
3.4.1. Pré-enquête 44
3.4.2. Enquête proprement dite 44
3.4.3. Dépouillement d'enquête 45
CHAPITRE IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 46
4.1. Les résultats d'enquête par questionnaires 46
4.1. 1. Jugement de l'approche pédagogique 47
4.1.2. Facilité dans l'élaboration et l'évaluation d'une situation d'intégration 49
4.1.3. Enseignant formés à l'Université sur la pédagogie d'intégration 50
4.1.4. Insuffisance des formations reçues pendant les vacances sur la pédagogie d'intégration 52
4.1.5. Origine des informations relatives à la pédagogie d'intégration 53
4.1.6. Plus-value de la pédagogie d'intégration 55
4.1.7. Lien entre la formation et l'enseignement du français 56
4.1.8. La nécessité de la formation dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant 58
4.2. Résultats issus des observations des pratiques de classe 60
4.2.1. Les résultats des observations à l'étape dite *« introduction »* 60
4.2.2. Les résultats des observations à l'étape de « *la leçon proprement dite »* 62
4.2.2.1. Supports de la tâche dans la pédagogie d'intégration 62
4.2.2.2. Exploitation des supports dans la pédagogie d'intégration 63
4. 2. 2. 3. Consignes pour exploiter le support 65
4.2.2.4. Qualité des consignes données 66
4.2.2.5. Consignes utilisées dans l'enseignement 67

4.2.2.6. Part des apprenants dans la réalisation de la tâche 68
4.2.2.7. Rôle de l'enseignant dans la pédagogie d'intégration 70
4.2.3. Atelier de mise en commun 71
4.2.3.1. Occasions de présentation des tâches par les apprenants 71
4.2.3.2. Comportement de l'enseignant face aux tâches mal réalisées 73
4.2.3.3. Accueil de meilleurs travaux dans la pédagogie d'intégration 74
4.2.3.4. Guidage des groupes n'ayant pas bien travaillé 75
CONCLUSION GENERALE 77
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 80
ANNEXES 83

0. INTRODUCTION GENERALE

Le gouvernement du Burundi a entrepris, dans son système d'enseignement, la nouvelle approche pédagogique dite "Pédagogie d'Intégration. Son objectif majeur est de viser essentiellement l'intégration des acquis par les apprenants du post-fondamental général et pédagogique.

Cette nouvelle approche permet de mobiliser de manière réfléchie, autonome et spontanée les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle se fait dans les pratiques de classe et en dehors de classe. La pédagogie d'intégration permet de former pour investir. Elle favorise une meilleure qualité des enseignements/apprentissages en général et la production de l'apprenant en particulier. La pédagogie d'intégration consiste à intégrer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans l'enseignement. En témoigne le conseil supérieur de l'éducation au Québec (1991 :5) pour lequel *« l'intégration des savoirs désigne […] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations »*.

La pédagogie d'intégration aborde en particulier le développement des compétences de l'apprenant, c'est-à-dire la mobilisation de ses acquis en situations. C'est ce que Roegiers (1997 a) appelle « *intégration des acquis ou intégration situationnelle* ». Cette nouvelle approche pédagogique en vigueur au Burundi est efficace aux apprentissages. Elle répond de façon opérationnelle et efficace à une situation nouvelle. Elle permet de relever les défis posés aux systèmes éducatifs comme le dit Roegiers (2001 :43) en ces termes : *« On peut conclure qu'une approche par intégration des acquis en particulier une approche par compétence dans l'enseignement apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité »*.

La pédagogie d'intégration permet de connaître le lien entre les acquis en formation et les situations de travail c'est-à-dire le transfert des acquis dans le champ socioprofessionnel. Les ressources acquises à l'école restent utiles dans la vie de tous les jours des apprenants. On ne peut pas parler de la pédagogie d'intégration sans parler de l'Approche par les Compétences (APC), dans le sens où il s'agit d'un potentiel mis au service de l'individu. La pédagogie d'intégration permet aux apprentissages d'être efficaces. Les apprenants deviennent compétents en mobilisant les savoirs, les savoir-faire et savoir-être dans la résolution d'une situation-problème de la vie.

La « compétence » est selon Perrenoud (1999 :16) « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ».

Notre sujet de recherche est centré sur la compétence des apprenants. La compétence et l'intégration sont inséparables. La réussite de l'intégration vérifie la compétence des apprenants. L'intégration dont il est question est définie par Roegiers (2001 :22) comme : « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné »*

Le sujet intitulé *« contribution de la pédagogie d'intégration à l'apprentissage du français chez l'apprenant burundais du post-fondamental »* a deux objectifs. Il permet de montrer les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles enquêtées et l'influence de l'applicabilité de la pédagogie d'intégration à la réussite de l'apprentissage du français. Les recherches et les pratiques de terrain montrent que le niveau des apprenants en français a sensiblement baissé.

La motivation du choix de notre sujet résulte des recherches, des pratiques de terrain et des points de vue de certains auteurs qui montrent que le niveau des apprenants en français laisse à désirer. A titre illustratif, les citations ci-dessous le révèlent bien. Dupont (1983 :144) écrit : *"Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dénoncer la baisse du niveau des élèves africains en français"*. A propos de ces insuffisances en français, NGENDAKUMANA (1999 :36) ne manquera pas lui aussi de dire dans son mémoire de fin d'études que *"en analysant le français écrit ou encore en faisant un petit tour d'horizon sur la façon dont les élèves énoncent une idée (oralement ou par écrit) en français, nous nous rendons compte que le chemin à parcourir reste long »*. Rappelons que l'objectif primordial de l'enseignement des langues est d'optimiser la communication soit en classe, en dehors de la classe et dans la vie socioprofessionnelle. Selon le projet sur la Politique linguistique du Burundi (2013 : 17),

> *« Le kirundi et le français correspondent à la situation sociolinguistique et politique actuelle. Les trois langues officielles : le kirundi, le français et l'anglais prennent en compte l'appartenance du Burundi à l'EAC, dont la langue officielle est l'anglais, et celle de quatre langues officielles: le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili, dont la finalité serait de conserver et de protéger le patrimoine linguistique actuel du Burundi, composé de quatre langues parlées et enseignées ».*

Du moment que le Burundi est un pays francophone où le français a le statut de langue officielle, et est à la fois langue d'enseignement et langue enseignée, le français constitue une pierre angulaire pour les autres disciplines. Le guide pratique du maître édité par IPAM (1996 :156) nous montre la nécessité de nous intéresser au français.

> *« La langue support des autres apprentissages (mathématiques, sciences, etc.) dans le secondaire, langue de préparation à la vie professionnelle, le français pour ces différentes raisons doit être, chez l'élève comme chez le maître, l'objet d'une attention particulière dans l'organisation et la conduite des activités d'apprentissages et de perfectionnement ».*

La communication est le propre de l'homme. Le langage humain a un rôle sans précédent dans la vie de tous les jours. Bruner (1996 :56) le dit bien : *« Le langage permet de développer l'intelligence chez le jeune enfant, le langage est au service de la pensée. La pensée logique se construit comme un langage intérieur à partir de la verbalisation et les échanges oraux ».*

Paul Watzlawick ne manquera pas lui aussi de souligner l'importance de la communication surtout dans son premier axiome de la théorie de la communication selon laquelle :

> *« Tout être humain communique dès sa naissance. Il ne peut l'éviter. Même s'il ne parle pas, son corps communique toujours quelque chose, le regard, la posture, l'expression du visage et du corps sont des façons de manifester nos pensées. Le silence ou la tranquillité sont même des manières de communiquer un message. Par conséquent, la communication est inhérente à l'être humain »*[1]. D'où il est impossible de ne pas communiquer.

0.1. Motivation, intérêt et délimitation du sujet

Le choix du sujet est lié à l 'intérêt que l'auteur compte avoir en réalisant son projet de recherche comme le dit Léon (1977 :40) en ces termes *:*

> *« L'élaboration d'un projet de recherche suppose tout d'abord un intérêt réel pour le thème qu'on se propose d'explorer. Cet intérêt peut naître ou se développer à partir d'une expérience vécue, de la lecture d'ouvrages ou d'articles, de la prise de conscience d'une contradiction entre les opinions courantes et les faits observés, entre les buts officiellement assignés à l'éducation et les réalités pédagogiques ».*

La motivation du choix du sujet de recherche provient des lacunes liées à l'enseignement/apprentissage des langues en général et le français en particulier comme le révèle NDUWINGOMA (2018 : 4) dans sa thèse de doctorat unique en sciences du langage.

[1] https://nospensees.fr/la-communication-efficace-selon-paul-watzlawick consulté le 80/10/2019 à 15h30

L'auteur souligne que le niveau des apprenants en français laisse à désirer. Il le dit en ces termes :

> *« La plupart des textes produits par les apprenants sont indéchiffrables du fait de difficultés au niveau de la cohésion du texte, de la cohérence des idées, des problèmes orthographiques, lexicaux, etc. Le problème de niveau bas ne se limite pas seulement aux productions écrites des apprenants. Par ailleurs, l'expression orale tout comme la compréhension orale et écrite sont déficitaires ».*

La pédagogie d'intégration se veut une bonne approche quant à ses résultats dans les systèmes éducatifs qui l'utilisent. L'approche par compétence qui est un aspect de la pédagogie d'intégration apporte, selon Roegiers (2001 :19) *« une contribution de nature essentiellement pédagogique. Elle porte un nom : l'intégration des acquis scolaires, avec une de ses pierres angulaires principale qu'est la compétence »*. Avec notre sujet de recherche, nous comptons avoir des améliorations dans l'apprentissage du français d'autant plus que toute nouvelle approche pédagogique vient pour améliorer le système éducatif ou trouver des solutions aux défis constatés au cours de l'enseignement/apprentissage. Notre travail de recherche pourra permettre de constater les manquements liés à l'enseignement/apprentissage du français avant la pédagogie d'intégration et quelles sont les solutions envisagées par la nouvelle approche en vigueur au post-fondamental général et pédagogique.

Notre sujet de recherche pourra permettre au futur enseignant d'appliquer la pédagogie d'intégration, d'élaborer les situations d'intégration, et de les évaluer. Il pourra être une contribution aux enseignants par rapport à la pédagogie d'intégration, une amélioration de la qualité des ressources humaines en matière de l'éducation ainsi que la qualité des acquis à donner aux apprenants. Il permettra aussi de proposer des voies de remédiation des défis enregistrés ainsi que la contribution à l'amélioration de la mise en œuvre de l'approche curriculaire en vigueur au Burundi.

Notre recherche est en rapport avec la didactique du français. L'accent particulier est mis sur l'enseignement/apprentissage du français sur base de la pédagogie d'intégration. Pour y arriver, il est question de recourir aux techniques, aux procédés, aux modes et aux ressources requises. Toutes les recherches seront menées au post-fondamental général et pédagogique, dans certaines écoles prises comme échantillon dans la Direction Communale de l'Education Nationale (D.C.E.N) de Mukaza en Mairie de Bujumbura.

0.2. Problématique

Les insuffisances des apprenants burundais en français se révèlent dans les différents ouvrages. En témoignent les recherches et les avis de certains auteurs. MUNEZERO (2005 : 3) par exemple, révèle un regret et une inquiétude quant à l'expression orale en français des apprenants. Elle le dit en ces termes : *« En tant que professeur de français, nous déplorons et nous nous inquiétons du niveau du français parlé de nos élèves ».*

Dupont (1983 :144) lui aussi souligne que cette expression des apprenants laisse à désirer dans les pays africains dont le Burundi fait partie. Pour cet auteur, *« tout le monde s'accorde aujourd'hui à dénoncer la baisse du niveau des élèves africains en français »*. Face à problème, la pédagogie d'intégration pourrait être une solution adéquate. La pédagogie d'intégration permettrait d'atteindre le but de l'enseignement/apprentissage des langues qui est la communication effective. Mais pour que cette approche soit valable, la part de l'enseignant est incontournable. A cette fin, l'enseignant devrait être outillé en matière de la pédagogie d'intégration d'autant plus qu'elle est nouvellement introduite dans le système éducatif burundais.

Dans les pratiques de classe, est-ce que les enseignants pratiquent réellement la pédagogie d'intégration ? Ou bien ils ne pratiquent cette nouvelle approche que pendant la semaine d'intégration. Est-ce que les enseignants ne résistent pas à la pédagogie d'intégration au profit de la méthodologie traditionnelle ? Notre sujet de recherche sera-t-il valable d'autant plus que l'enseignement/apprentissage des langues vise la communication ? Les insuffisances des apprenants en français bloquent l'enseignement /apprentissage efficace non seulement du français mais aussi des autres cours ainsi que la communication. Au Burundi, le français est le medium de l'enseignement. Wolfson (1981 :117) note que : *« La compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement ».* Le langage humain est un outil de communication par excellence. Il remplit à la fois la fonction sociale et linguistique. Il serait nécessaire d'adapter les enseignants à la nouvelle approche pédagogique qui donne du sens et concrétise les apprentissages.

0.3. Objectifs

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous poursuivons essentiellement l'objectif général et deux objectifs spécifiques :

0.3.1. Objectif général

L'objectif général de notre recherche est de vérifier la méthodologie utilisée dans les écoles enquêtées et son impact dans la réussite du français.

0.3.2. Objectifs spécifiques

1. Montrer les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles enquêtées.

2. Montrer l'influence de l'applicabilité de la pédagogie d'intégration sur la réussite de l'apprentissage du français.

0.4. Hypothèses de recherche

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous nous sommes donné l'hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques que nous comptons vérifier.

0.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de notre travail de recherche est que la formation des enseignants en rapport avec la pédagogie d'intégration ne serait pas adéquate et que ces derniers auraient des lacunes dans l'élaboration des situations d'intégration.

0.4.2. Hypothèses spécifiques

1. La durée de formation sur la pédagogie d'intégration serait insuffisante pour maîtriser tous les contours de cette approche pédagogique et l'appliquer à bon escient.

2. Les enseignants ne maîtriseraient pas la création des situations d'intégration qui contextualisent les cours dans la vie réelle de l'apprenant.

0.5. Articulation du travail

Notre travail de recherche est composé essentiellement de deux parties, à savoir le cadre théorique et le cadre méthodologique. Le cadre théorique (la première partie) comprend deux chapitres à savoir *l'élucidation des concepts- clés et l'influence de la pédagogie d'intégration sur l'apprentissage du français*. Le cadre méthodologique (la deuxième partie), quant à lui, comprend la *méthodologie de recherche et l'analyse et interprétation des résultats*.

1ère PARTIE : CADRE THEORIQUE

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous consacrons le premier chapitre à l'*"élucidation des concepts-clés"*. Il s'agit des explications des concepts qui ont beaucoup servi dans l'éclaircissement de la pédagogie en général et la pédagogie d'intégration en particulier. L'orientation de ces concepts constitue une pierre angulaire quant à la compréhension de la pédagogie d'intégration. Le deuxième chapitre quant à lui, concerne l'*"influence de la pédagogie d'intégration sur l'enseignement/apprentissage du français"*. Il s'agit de montrer la valeur ajoutée de la pédagogie d'intégration dans l'enseignement/apprentissage du français.

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

Pour aborder efficacement la pédagogie d'intégration, il s'avère nécessaire d'expliciter d'abord les concepts qui ont servi de base dans l'accessibilité de l'approche. L'orientation de ces concepts permet d'avoir une idée d'ensemble sur la pédagogie d'intégration et surtout se positionner par rapport à sa valeur dans l'apprentissage.

1.1. Apprentissage

Certains auteurs se sont intéressés à la définition du mot apprentissage. Selon le Grand Larousse de Langue Française (1971:215*), le mot apprentissage provient du verbe « apprendre » qui à son tour vient du latin classique « apprehendere » lequel mot signifie en français saisir ou comprendre"*. Au sens large du mot, le verbe apprendre a le sens d'être informé de ce que l'on ignorait auparavant.

Selon De Ketele (1989), l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

Galisson et Coste (1976 :41), quant à eux, définissent l'apprentissage comme « *modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance* ».

Ray (1991 :47) lui aussi ne manque pas de définir l'apprentissage. Selon lui, *« l'apprentissage est le fait d'apprendre, c'est-à-dire chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience* ».

De plus, Delpine et Hotyat (1973 : 28-29) définissent l'apprentissage comme *« un changement de comportement acquis par l'exercice. Il peut s'agir d'une performance nouvelle, de l'élimination d'une conduite, de l'amélioration du rendement d'une activité* ».

Dans la même perspective, Lafon (1979 : 79) définit l'apprentissage comme "*une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable"*. Giordan (1989) différencie quant à lui quatre dimensions d'apprentissage entre autres dimensions cognitive, affective, métacognitive et sociale. Grooaters (1994) lui aussi ne manquera pas de distinguer les objets d'apprentissage dont les connaissances, les compétences et les habiletés.

Dans le système éducatif burundais, on distingue deux moments d'apprentissage. Selon le module de renforcement des compétences des enseignants du projet PAORC-FE-Enabel (2019 :7) l'on parle des bases de la pédagogie d'intégration. Il s'agit de l'apprentissage ponctuel et l'apprentissage conjoint. L'apprentissage ponctuel concerne la période pendant laquelle l'enseignant installe les ressources, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être chez l'apprenant. Pendant l'apprentissage conjoint, l'enseignant soumet à l'apprenant des situations complexes à résoudre. A cette fin, l'enseignant procède par l'exploitation du module d'intégration des acquis sur base des situations complexes. L'apprenant est appelé à mobiliser les différentes ressources acquises de manière réfléchie, autonome et spontanée pour résoudre la situation-problème. Il s'agit de développer les savoirs, les savoir-faire et savoir-être liés à une compétence. On rend aussi ces apprentissages significatifs en ce sens que les apprenants mobilisent efficacement l'ensemble des ressources acquises.

1. 2. Pédagogie

Certains auteurs se sont intéressés à la définition du concept de pédagogie. A titre illustratif, nous nous inspirons de leurs définitions pouvant nous servir d'orientation par rapport à la compréhension de concept. Galisson et Daniel (1976) définissent la pédagogie en ces termes :

> *« Terme très général s'appliquant à tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme […]. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme choix et mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement*».

Ils donnent également deux sens de la pédagogie selon lesquels, elle est une discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme. Elle est aussi une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Selon Foulquié (1971 : 357), le terme « *pédagogie vient du mot grec paidagôgia (art d'élever les enfants) composé de paidos (enfant) et de agôgè (discipline ayant pour objet l'éducation de l'enfant). Elle implique la science de l'enfant (pédologie), la connaissance des techniques éducatives et l'art de les mettre en œuvre* ».

Dans la même perspective, Debesse (1968 :357) définit la pédagogie comme étant «*l'ensemble des moyens mis en œuvre pour réaliser l'éducation et plus spécialement pour enseigner* ». D'après Louchet (1967 :225), « *la pédagogie a pour objet, l'étude, le choix, l'application d'actions éducatives entreprises dans des cadres institutionnels donnés et tendant à réaliser des buts socialement définis par des considérations philosophiques ».*

Le concept de pédagogie a évolué dans l'espace et dans le temps. Selon Cuq et Gruca (2005: 48), "*la pédagogie est la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maître et des élèves. Le terme vient des mots grecs païs (enfant) et agïen (conduire). A Rome, le paedagogus était un esclave dont la responsabilité était de conduire les enfants chez le magister".*

De nos jours, la conception de la pédagogie reste orientée dans la même logique. Elle porte sur les relations enseignant/apprenant pour instruire ou éduquer. Le concept pédagogie a fait objet de contestations à travers le monde. Certains auteurs français dont Michel Dabène et Christian Puren ont rejeté le terme « pédagogie » pour le remplacer par celui de « didactique ». Le monde anglo-saxon quant à lui conçoit la pédagogie comme l'équivalent de *teaching* considéré comme une sorte de psychologie appliquée. Les théoriciens du *curriculum* dont Pinar (1995), définissent la pédagogie comme un système de distribution. Chiss (1989) quant à lui conçoit la pédagogie comme un moyen pratique de quitter le terrain de l'idéologie pour adopter une attitude scientifique.

Les relations entre la pédagogie et la didactique sont inévitables dans le domaine de l'éducation. La didactique a été souvent même confondue à la pédagogie. La didactique concerne la réorganisation des savoirs pour leur transmission. Elle cherche les méthodes et démarches à mettre sur place en vue de permettre aux savoirs d'être facilement perceptibles par les apprenants. Dans le triangle éducatif élève-maître-savoir, la pédagogie met l'accent sur la relation élève-maître. Elle prend en considération les dimensions intellectuelles et affectives. Pour ce faire, la didactique se fait entre l'enseignant et le savoir qui pense à sa transmission. La pédagogie est orientée vers les pratiques de l'élève en classe au moment où la didactique quant à elle est une réflexion sur la transmission des savoirs. D'après Beauté (2004 :22),

> « *Les relations entre pédagogie et didactique sont en interaction constante. Il ne s'agit jamais que d'une focalisation sur un des deux termes de relation éducative qui n'évacue jamais complètement l'autre terme. La relation pédagogie/didactique ne peut être que dialectique. La pédagogie et didactique peuvent interférer et s'influencer réciproquement ».*

La pédagogie et la didactique doivent aller de pair en ce sens que l'enseignant ne peut pas exister sans apprenant et vice-versa.

1. 3. Intégrer

Etymologiquement, Foulquié (1971 : 263), « *indique que le mot Intégrer vient du latin integrare qui signifie remettre en état, réparer [...]. Réunir des parties en un tout cohérent ou introduire dans ce tout quelque élément nouveau qui se comporte en harmonie avec ce tout* ». Intégrer c'est rassembler les éléments qui étaient auparavant dissociés afin de leur donner du sens et surtout les permettre d'être fonctionnels. Intégrer les acquis au sens large du terme est l'utilisation de ces acquis dans la résolution d'une situation-problème. Dans le cadre de l'éducation, il est de la responsabilité de l'apprenant de mobiliser toutes les ressources utiles à la résolution d'une situation-problème rencontrée soit à l'école ou dans la vie courante.

1. 4. Intégration

Au sens pédagogique, le mot intégration renvoie à l'utilisation en situation de plusieurs acquis qu'un apprenant a intériorisés et s'est approprié d'une manière séparée au cours des enseignements/apprentissages. L'apprenant est appelé à mobiliser de façon conjointe ses différentes ressources pour résoudre une situation-problème. Roegiers (2001 : 22), définit l'intégration comme *« Une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire d'une manière articulée en fonction d'un but donné* ».

L'intégration se fait après la phase de l'installation des ressources. Pendant cette période, l'enseignant donne des cours comme d'habitude en faisant recours aux méthodes habituelles. L'intégration des ressources devient donc un moment propice pour la mobilisation de ressources intériorisées de façon séparée. Pendant cette période, l'apprenant se montre compétent. L'intégration peut se faire à mi-parcours comme elle peut se faire après un module de formation. Au Burundi, l'intégration proprement dite se fait dans la semaine qui précède les examens. Elle est dite *« semaine d'intégration »*.

1. 5. La pédagogie d'intégration

La nouvelle approche pédagogique au Burundi au niveau de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique s'appelle Pédagogie d'Intégration, « PI ». Cette dernière accorde une place importante à l'apprenant. Elle souligne la construction et le réinvestissement de ses connaissances dans des situations significatives.

Le but crucial de la pédagogie d'intégration est le développement des compétences chez l'apprenant. Elle exige à l'apprenant de mobiliser de manière réfléchie, autonome et spontanée les savoirs, savoir-faire, et savoir-être afin de résoudre une situation-problème rencontrée.

La pédagogie d'intégration propose une organisation de l'enseignement/apprentissage d'un système éducatif et son évaluation. Elle met au centre des apprentissages l'apprenant pour le rendre compétent. La pédagogie d'intégration s'inscrit dans la logique d'adapter les matières et les méthodes pédagogiques dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation. Elle est introduite pour répondre aux impératifs du moment selon lesquels, on a besoin des lauréats créateurs d'emploi et non demandeurs d'emploi. Au Burundi et au niveau du post-fondamental général et pédagogique, la pédagogie d'intégration a été introduite en 2013. Elle s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement fondamental du 4ème cycle (7ème, 8ème et 9ème) et résulte de la Loi nº1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

1. 6. Situation

Une situation correspond à l'occasion propice d'exercer une compétence ou de l'évaluer. L'enseignant soumet des situations complexes à l'apprenant qui par après, est appelé à les résoudre. Cette situation est impérativement liée au contexte pendant lequel va se retrouver l'apprenant pendant le moment d'apprentissage. La situation devient un dispositif important qui met l'apprenant dans une situation d'accomplissement.

Selon Roegiers (2001 :126), le concept de situation désigne souvent *« l'environnement dans lequel se réalise une activité où se déroule un événement »*. Le terme situation est conçu dans le sens de situation-problème, c'est-à-dire dans le sens d'un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue de l'exécution d'une tâche déterminée.

1. 7. Situation d'intégration

Selon De Ketele et al. (1989 :100), *« une situation d'intégration est une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs »*. Une situation de l'intégration montre le degré de maîtrise des ressources installées. Bref, le degré de maîtrise d'une compétence et fait penser à une prise de décision allant dans le sens d'amélioration.

La situation d'intégration correspond à l'évaluation du degré de maîtrise des ressources. Après l'installation des ressources c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être, vient la situation d'intégration. Au Burundi la situation d'intégration dure cinq jours dans une semaine dédiée à cette fin dite *« semaine d'intégration »*. La situation d'intégration se fait après quelques semaines d'installation des ressources s'étendant généralement sur 7 à 9 semaines. Elle est considérée sur 20 % dans les 1ères années, 40% dans les 2èmes années et 60% dans les 3èmes années de l'enseignement général et 4ème année de l'enseignement pédagogique. Pour qu'il y ait une situation d'intégration, il doit y avoir un manquement, un problème qui se rapporte à la vie courante, une situation complexe et significative pour l'apprenant. La situation dont il est question exige et contraint l'apprenant à mobiliser ses ressources acquises.

1. 8. Situation-problème

Une situation-problème est une bonne occasion d'exercer non seulement une compétence chez l'apprenant mais aussi l'évaluation de ses compétences. Roegiers (2001 :126) définit une situation-problème comme « *un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée* ». On distingue les situations-problèmes didactiques des situations cibles.

1. 8.1. Situations-problèmes didactiques

Une situation-problème didactique s'organise à des fins d'apprentissage. Roegiers (2006 :5) indique qu'elle *« a pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire,… »*. Elle fait l'objet d'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être pour l'ensemble du groupe-classe.

1.8.2. Situation cible

La situation cible sert à intégrer et à évaluer les acquis. La situation-problème provoque chez l'apprenant un désir et une curiosité d'apprendre. Roegiers (2006 :5) définit une situation cible comme *« une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence »*. Elle permet le développement des compétences personnelles et elle est stimulante en permettant de provoquer le franchissement des problèmes et obstacles incontournables.

1. 9. Famille de situations

Une famille de situation est un ensemble des situations de niveau de difficulté équivalent qui traduisent une même compétence. Pour évaluer la compétence, l'enseignant soumet à l'apprenant une situation nouvelle qui appartient à une famille de situation.

Selon Roegiers (2001 :130), une famille de situations est « *un ensemble de situations proches l'une de l'autre. Si une compétence n'était définie qu'à travers une seule situation, le deuxième exercice de compétence c'est-*à*-dire celui qui viendrait après que l'on ait exploité la situation unique serait de la reproduction pure et simple* ».

La situation d'intégration est précédée par la situation d'apprentissage pendant laquelle, l'enseignant familiarise les apprenants à l'intégration des acquis. La situation d'apprentissage et la situation d'intégration appartiennent à une même famille de situation. Elles doivent être liées à une même compétence.

1. 10. Compétence

La compétence est la capacité qui permet de résoudre des problèmes par la mobilisation conjointe des ressources intériorisées. Pour qualifier par exemple que quelqu'un est compétent, il faut d'abord qu'il possède des acquis (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et qu'il est surtout capable de les mobiliser concrètement afin de résoudre toute situation-problème rencontrée. Nombreux auteurs ont beaucoup contribué à la définition de la compétence.

Perrennoud (1997 :44) définit que « *toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité* ». Tout ce que l'apprenant fait est utile non seulement à l'école mais aussi et surtout dans la vie sociale. Une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente des ressources pour résoudre une situation complexe. Les ressources dont il est question sont de l'ordre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. La complexité des situations est comme support d'apprentissage et d'évaluation. Elle se centre sur la mobilisation pertinente et intégrée des acquis pour résoudre des situations-problèmes. La situation d'intégration permet la mobilisation de plusieurs ressources et cette situation est complexe mais n'est pas compliquée. La situation d'intégration doit être liée à une compétence que l'apprenant doit manifester. Elle doit être nouvelle et toucher à la vie réelle de l'apprenant. Elle est produite pour être utile à la société et comprend le contexte qui décrit l'environnement général de la situation ainsi que le support contenant l'information utile pour la consigne.

Selon De Ketele (1996), la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés. Gerard et Roegiers (1993), quant à eux définissent la compétence comme un ensemble intégré de capacités qui permettent de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment

Boterf (1995), définit la compétence comme un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche. Philippe Perrenoud lui aussi définit la compétence comme étant une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Meirieu, lui, la définit comme un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé [...]. La compétence est du savoir-mobiliser. Selon la conception de Jacques Tardif une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

Roegiers (2001), lui aussi ne manquera pas de définir la compétence. Il le dit en ces termes. La compétence est « *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes*»

Le cadre européen commun de référence pour les langues (2005 :15) définit lui aussi la compétence comme suit : « *Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* ».

1. 11. Ressources

Les ressources comprennent tout ce que l'apprenant acquiert au cours de ses apprentissages scolaires. Selon Roegiers (2006 :4), les ressources sont essentiellement *« des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser ».*

On en distingue les ressources internes et les ressources externes à l'apprenant. Selon tardif (2017), les ressources internes comprennent et dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre de postures, des attitudes, des habitus, des schèmes d'action.

Les ressources externes peuvent prendre diverses formes : logiciels, équipements, publications et collègues que l'on pourrait consulter et faire intervenir pour résoudre un problème ou conduire un projet.

La compétence, ressource et situation d'intégration sont comme le recto verso d'une feuille de papier. Par exemple, pour faire preuve d'une compétence, on tient à mobiliser les ressources bien intégrées via la résolution de la situation-problème significative.

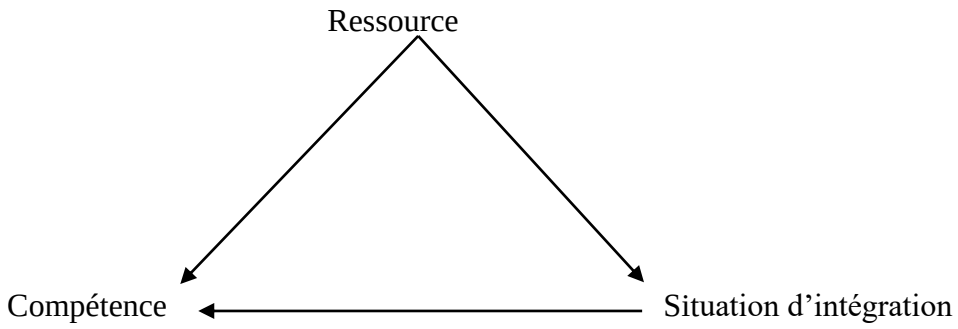


Figure 1.1: Relation entre compétence, ressource et situation d'intégration

Pour être compétent on doit avoir des ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire) et savoir les mobiliser au temps opportun pour résoudre n'importe quelle situation-problème rencontrée dans la vie (situation d'intégration). De cette façon, les trois concepts sont complémentaires et intimement liés.

1. 12. Capacité

Roegiers (2001 :50), définit la capacité comme « *le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose* ». Meirieu (1987, 5ème éd.1990) quant à lui, définit la capacité comme étant « *une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance* », terme utilisé souvent comme synonyme de savoir-faire. Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus. D'après Galisson et Daniel (1976 :77), la capacité est définie comme :

> « *Un ensemble de possibilité qui permet à un individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses. La capacité ne doit pas être confondue avec l'aptitude qui en constitue le substrat virtuel. La capacité actualise l'aptitude, mais c'est une actualisation d'un ensemble de conditions et de facteurs*».

1. 13. Contenu

Galisson et Daniel (1976 :123), définissent un contenu comme :

> « *Un ensemble des éléments linguistiques et extralinguistiques qui composent un cours et constituent la charge d'apprentissage du public visé. Le contenu linguistique comporte des éléments phonologiques (phonèmes et faits prosodiques), grammaticaux (morphologies et syntaxes) et lexicaux. Il est déterminé par un choix, établi préalablement avant l'élaboration du cours, en fonction de critères linguistiques et pédagogiques, et reparti dans chacune des unités didactiques qui forment le cours par une progression tenant compte à la fois par exemple de la logique interne du système linguistique et de la capacité d'assimilation du public* ».

Le contenu est tout ce qui fait objet d'apprentissage et qui est aussi à la base de l'évaluation afin de se rassurer de l'atteinte ou non des objectifs préalablement fixés pour prendre des décisions s'il le faut.

1. 14. Connaissances

Les connaissances désignent l'ensemble de différentes ressources intériorisées au cours d'un cursus de l'enseignement et qui nécessitent d'être mobilisées pour la résolution d'une situation-problème. Tardif (1992), en distingue les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

1. 14.1 Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des informations factuelles. Ces connaissances sont liées aux connaissances théoriques reconnues par une communauté. Elles s'expriment sous formes de règles. Il s'agit de faits, de règles, de lois, etc. Elles s'actualisent dans les savoirs de l'individu. Pour être en action, les connaissances déclaratives sont impérativement transformées en connaissances procédurales ou conditionnelles.

1.14.2. Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales désignent les procédures à mettre en avant dans la réalisation concrète d'une action et les procédures à suivre. Tardif (1992) indique que l'apprenant doit avoir une certaine rétroaction pour acquérir des connaissances procédurales. Il doit être dans des situations où il a le choix de la procédure à adopter.

1. 14.3. Les connaissances conditionnelles

Tardif (1992) montre que les connaissances conditionnelles sont principalement liées à des classifications et à des catégorisations. Elles sont aussi appelées connaissances stratégiques. Le domaine de manifestation des connaissances conditionnelles est l'action. Les connaissances conditionnelles sont à la tête du transfert des apprentissages. Ce qui est à la base de la maîtrise des connaissances conditionnelles est que l'apprenant les exerce le plus tôt possible. Les connaissances conditionnelles centrent sur le moment et le contexte dans lequel une procédure peut être effectuée. L'apprenant doit être dans des situations où il a le choix de la procédure à adopter dans le but de pouvoir développer les connaissances conditionnelles.

1. 15. Savoirs

Les savoirs sont à comprendre comme un ensemble de ressources dont on a besoin pour résoudre une situation donnée. L'apprenant doit mobiliser les savoirs par exemple pour résoudre une situation-problème. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (2005 :16), les savoirs sont à entendre comme des « *connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques)* »

1. 16. Savoir-faire

Les savoir-faire constituent une partie des ressources à être mobilisées par l'apprenant afin de résoudre une situation-problème. Ils sont une aptitude par rapport à l'application d'un procédé, d'une règle ou d'une technique donnée. Les savoir-faire font l'objet de l'exercice d'une activité sur un savoir et un contenu. Selon Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2010: 2319), le savoir-faire renvoie à « *l'habileté à faire réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques; compétence, expérience dans l'exercice d'une activité artistique ou intellectuelle* ». Pour bien intégrer les acquis, l'apprenant doit avoir acquis les savoir- faire d'une façon séparée. Il va exercer par la suite ces acquis dans des situations complexes pour résoudre la situation-problème donnée.

1. 17. Savoir-être

Pour la résolution efficace d'une situation, l'apprenant a besoin des savoir -être. Ces derniers constituent une catégorie des ressources. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2005 :17), les savoir-être sont à considérer comme :

> *« Des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale […]. Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues* ».

De Ketele et Roegiers (1993 :25) indiquent que le savoir-être désigne

> *«Les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le concept de soi), les autres situations en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir. En un mot, le savoir-être est la façon de se poser en tant que personne. Il se manifeste en trois niveaux : Le niveau de sélection des stimuli lui arrivant à la conscience (par exemple, le même arbre est vu différemment par le poète ou le bûcheron), le niveau de représentation et le niveau de la conduite ».*

Le savoir-être est à comprendre comme une attitude à manifester face à une situation donnée dans la logique de la résolution efficace d'une situation-problème donnée. L'attitude dont il est question doit passer dans l'habituel de l'apprenant.

1. 18. Mobilisation des savoirs

Selon Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2010: 1612), la mobilisation renvoie au " *rassemblement et mise en action"* et selon toujours le même dictionnaire, mobiliser c'est "*faire appel à, mettre en jeu des facultés intellectuelles ou moralités"*. Dans le domaine de l'éducation, la mobilisation des savoirs renvoie au réinvestissement des acquis en procédant par la restitution des ressources intériorisées au cours de l'enseignement/apprentissage. Après l'installation des ressources vient un moment de vérification du degré de maîtrise des ressources installées afin de pouvoir résoudre une situation-problème donnée. A cette fin, il revient aux apprenants de mobiliser toutes les ressources liées à la tâche donnée.

L'élucidation des concepts-clés nous a permis d'aborder le concept de la pédagogie d'intégration et de vérifier surtout son influence sur l'enseignement/apprentissage du français dans le chapitre qui va suivre.

CHAPITRE II : INFLUENCE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Dans ce chapitre, il est question de montrer le succès de la pédagogie d'intégration dans l'apprentissage du français. Il s'agit de montrer l'apport des approches centrées sur les méthodes actives en général et la pédagogie d'intégration en particulier. Les approches actives ont la plus-value dans l'amélioration des apprentissages d'autant plus qu'elles permettent à l'apprenant d'être actif et compétent. En étant l'acteur de ses apprentissages, l'apprenant est outillé et se trouve à la hauteur de mobiliser les ressources acquises dans n'importe quelle situation rencontrée dans la vie.

2. 1. Place de quelques approches pédagogiques centrées sur l'apprenant dans l'apprentissage du Français

Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant ont un rôle crucial dans la production personnelle de l'apprenant. Elles permettent à l'apprenant d'être compétent. L'apprenant travaille, résout les problèmes tout en mobilisant les différentes ressources acquises dans son cursus scolaire pour résoudre une situation-problème rencontrée. On ne peut pas parler de la pédagogie d'intégration sans parler de l'Approche par Compétences, la méthode participative, etc. bref, les méthodes actives permettant de mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages et d'en être l'acteur.

2.1.1. La pédagogie active

La pédagogie active a pour rôle de rendre l'apprenant l'acteur de ses apprentissages en construisant ses savoirs à travers des situations. Dans cette approche, l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir. A cette fin, il devient un accompagnateur, un guide ou un coach des apprenants. La pédagogie active permet aussi la socialisation, la formation de la personnalité de l'apprenant ainsi que l'acquisition des compétences. L'enseignant met en place un cadre favorable permettant aux apprenants de construire les savoirs de façon autonome. La pédagogie active désigne l'ensemble des méthodes pédagogiques permettant à l'apprenant d'être l'acteur de ses propres apprentissages. La pédagogie active favorise des situations authentiques de recherche. L'apprenant comprend et maîtrise les différentes ressources mises en place par l'enseignant. Elle permet à l'apprenant d'être au centre du processus d'apprentissage. Elle se réfère au contexte réel ayant un sens pour l'apprenant.

L'apprenant est motivé à faire des tâches proposées. La pédagogie ne sollicite pas la mémoire à court terme. Elle privilégie plutôt les apprentissages qui sont durables.

La pédagogie active met l'accent particulier sur le travail de l'apprenant. Elle permet à l'apprenant d'être actif en construisant ses propres savoirs. Cette approche souligne l'émulation des apprenants en classe. La pédagogie active est efficace et est en adéquation avec les théories. La conception de l'apprentissage centre sur la transformation d'informations en connaissances viables. L'évaluation est liée aux compétences développées. Pour pallier aux mutations sans cesse du monde, les systèmes éducatifs doivent mettre sur pied des méthodes pédagogiques permettant d'acquérir des compétences et aptitudes utiles pour relever les défis éventuels. Il s'avère nécessaire de rehausser les compétences disciplinaires par le développement des compétences de créativité, de collaboration et de résolution des problèmes concrets.

La pédagogie active met l'apprenant dans un engagement réel des situations d'apprentissage. Les apprenants sont mis au défi et deviennent à leur tour actif en se partageant constructivement le contrôle de la classe. La pédagogie active permet aux apprenants d'apprendre de façon autonome en encourageant leur curiosité. Elle structure l'enseignement selon les problèmes à résoudre. Elle contextualise les apprentissages en leur donnant du sens. Elle aiguise l'esprit critique et curieux des apprenants en mobilisant les savoirs afin de résoudre les situations-problèmes. Amégnan (1995 :1) affirme que *« les méthodes actives favorisent davantage l'éclosion de la créativité de l'étudiant que les méthodes magistrales ; les premières font plus appel à l'implication et à l'initiative individuelles que les secondes ».*

Les méthodes actives ont un apport d'importance capitale dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. L'apprenant est l'acteur de ses propres apprentissages. Il s'ouvre à la créativité et devient par la suite compétent. Les méthodes actives se basent sur l'implication effective de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. Dans les méthodes actives, l'enseignant joue le rôle de collaborateur, de médiateur et parfois même d'apprenant. En guidant les apprenants, l'enseignant est bénéficiaire des connaissances.

2.1.2. Approche par compétences (APC)

L'Approche par Compétences (APC) est une approche pédagogique qui a pour but de construire l'enseignement en prenant en considération des savoir-faire qui sont évalués dans la logique de réaliser un ensemble de tâches complexes. Elle permet de perfectionner les compétences et d'améliorer la productivité de l'apprenant. Roegiers (2001 :76) montre que

> *« L'approche par les compétences permet de donner du sens aux apprentissages, de rendre les apprentissages plus efficaces et de fonder les apprentissages ultérieurs. Il s'agit de finaliser les apprentissages de faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elles puissent lui servir très concrètement dans son milieu scolaire (son métier d'élève) ou familial, ou plus tard dans sa vie d'adulte, de travailleur, de citoyen ».*

L'Approche par Compétences permet d'apprendre efficacement et de s'adapter aux nouvelles situations. Le développement des compétences permet aux acteurs d'être plus efficaces dans la vie active et professionnelle. L'Approche par Compétences favorise le développement de la personnalité sous tous ses aspects. L'APC souligne la mobilisation des ressources de manière spontanée et pertinente dans le but de répondre efficacement à des situations complexes. Les ressources dont il est question sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et du savoir-être auxquelles l'apprenant fait recours pour résoudre une situation-problème.

L'APC se centre donc sur la mobilisation intégrée et pertinente des ressources dans des situations-complexes. Elle est convenable tant aux apprenants forts qu'aux faibles. Elle accroche les apprenants qui ne se retrouvent pas par rapport aux connaissances de toutes pratiques. Elle permet le transfert des connaissances aux apprenants qui assimilent bien la matière mais qui ne parviennent pas à la mobiliser hors du contexte d'apprentissage. L'APC en se centrant sur la mobilisation, l'intégration et le transfert des ressources, permet la complexité et l'efficacité dans les apprentissages et son appropriation. Ces apprentissages sont liés à des situations en faisant référence à des pratiques sociales.

2. 2. Classification des compétences

Selon Jean-Marie De Ketele (1996), il existe deux sortes de compétences entre autres la compétence de base et la compétence de perfectionnement.

2.2.1. Compétence de base

La compétence de base est nécessaire dans la réussite des apprentissages de l'apprenant par le fait qu'elle est comme le dit Roegiers (2001 :74) « *une compétence qui doit être nécessairement maîtrisée par l'élève pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages qui l'impliquent* ». La non-maîtrise d'une compétence de base entraîne irréversiblement l'échec scolaire. L'enseignant doit veiller à la maîtrise des compétences de base par ses apprenants pour l'avancement irréprochable des apprentissages. Un apprenant lauréat du post-fondamental, pour pouvoir rédiger une lettre officielle de demande d'emploi par exemple doit avoir maîtrisé les leçons de grammaire, la conjugaison, le vocabulaire sur les titres de politesse, etc. La non-maîtrise de ces leçons entraine l'échec de rédaction des lettres officielles. Les compétences de base, appelé aussi compétence fondamentale, compétence essentielle, compétence minimale, compétence-socle ou encore socle de compétence doivent être limitées afin de permettre leur réussite. Une compétence de base doit être liée au contexte et au moment de formation pour permettre d'être et de rester dans le bain des apprentissages et d'avoir des résultats escomptés.

2.2.2. Compétence de perfectionnement

La compétence de perfectionnement n'est pas beaucoup exigée dans la réussite des apprentissages. Voici comment Roegiers (2001 :75) définit la compétence de perfectionnement :

> «*On appelle compétence de perfectionnement, ou encore compétence d'extension, une compétence qui, dans un contexte et à un moment donné de la formation, n'est pas strictement indispensable pour la suite des apprentissages, dans le sens où une non-maîtrise de celle-ci n'implique pas que les élèves seront incapables de suivre les apprentissages suivants* ».

Les compétences d'extension sont indispensables mais ne pas les maîtriser n'a pas d'influence sur l'échec scolaire. Les compétences de perfectionnement permettent un niveau de maîtrise poussé par rapport au niveau requis pour l'année de formation en cours. Un écolier par exemple au terme de la première année de l'Ecole Fondamentale et dont le français a un statut de langue étrangère mais qui arrive à répondre oralement à un appel téléphonique en français. La maîtrise de l'expression orale en français est une compétence d'extension. Les compétences d'un écolier de la première année en français concernent l'initiation au français en prononçant quelques mots par imitation. La non-maîtrise de l'expression orale en français pour un écolier ne peut en aucun cas entraîner l'échec scolaire.

2.3. Evaluer une compétence

Etymologiquement, évaluer vient de « ex-valuere » qui signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Selon De Ketele (1989), évaluer signifie « *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision* ».

Pour évaluer la compétence de l'apprenant dans l'Approche par compétence, on lui donne un ensemble complexe de situations nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources.

2.4. Apport de l'Approche par Compétences dans l'enseignement/apprentissage du Français

L'Approche par Compétences (APC) a une place prépondérante dans tous les apprentissages en général et en français pour le cas qui nous concerne. L'Approche par Compétences donne du sens aux apprentissages, permet l'efficacité et la réussite des apprentissages ultérieurs.

L'Approche par Compétences sert à contextualiser les apprentissages et à les situer en prenant en considération une situation ayant du sens pour l'apprenant. L'Approche par Compétences fait à ce que les apprentissages ne restent pas théoriques pour l'apprenant mais plutôt qu'ils lui servent à l'école, dans la famille et dans la vie professionnelle. L'Approche par Compétences est une approche pédagogique par excellence. Elle privilégie l'efficacité et l'équité dans le processus d'enseignement/apprentissage d'un système éducatif. Elle permet la fixation durable des acquis, la mise en relation des acquis en mettant un accent plus particulier sur l'essentiel.

Selon De Ketele et Hanssens (1999), la mobilisation d'un acquis lorsqu'on résout un problème permet sa durable fixation. Lorsque les apprenants sont confrontés à de différentes situations, ils deviennent compétents. A cette fin, l'Approche par Compétences favorise la mobilisation des acquis dans des situations complexes et permet la fixation des savoirs.

Tous les apprentissages ne sont pas sur le même pied d'égalité. Certains d'entre eux paraissent plus indispensables que les autres. Il y a ceux qui constituent des prérequis pour les apprentissages ultérieurs. D'autres sont nécessaires et utiles dans la vie socioprofessionnelle. En enseignant, l'insistance est portée sur les apprentissages essentiels et ces derniers feront même objet de l'évaluation.

L'APC permet à l'apprenant de faire une sélection sur les acquis les plus importants à maîtriser. La fixation solide des apprentissages suppose la comparaison, l'opposition des éléments d'une même discipline et ceux des différentes disciplines. L'apprentissage efficace résulte de la mise en relation des éléments d'une discipline avec d'autres éléments qui lui sont liés.

2.5. Contraintes de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement/apprentissage du français

L'Approche par Compétences est récente dans l'enseignement/apprentissage. Il n'est pas étonnant de se heurter à de nombreuses contraintes. Roegiers (2001) indique que la mise sur pied de toute innovation est souvent difficile. Selon lui, ces contraintes sont entre autres la résistance liée à tout changement, manquements liés à la formation, les manquements d'ordre institutionnel et les manquements liés à l'organisation et à l'évaluation, etc.

Les acteurs en matière de l'éducation (enseignants, parents, responsables scolaires, etc.) doivent s'impliquer pratiquement et activement dans le processus de l'enseignement/apprentissage par l'Approche par Compétences. Chaque nouvelle approche se heurte toujours au changement. Les acteurs éducatifs doivent accueillir et percevoir les avantages et les bénéfices de la nouvelle approche. Lorsqu'il y a l'introduction d'une nouvelle approche, les acteurs en la matière se heurtent à plusieurs difficultés. Comme ils n'ont pas suivi dans leurs cursus de formation des cours sur la nouvelle approche, en l'occurrence l'APC pour le cas qui nous concerne, il faut qu'il y ait des formations et des recyclages à maintes reprises. Il faut outiller les responsables scolaires pour pouvoir bien assurer un suivi de près aux enseignants sur terrain, les enseignants pour bien élaborer et évaluer le degré de maîtrise des compétences des apprenants. La mise sur pied d'une nouvelle approche (APC) implique l'adaptation des structures et modalités liées à la coordination, les modalités de suivi et d'évaluation, les modalités d'organisation, etc. Roegiers (2001 :81) souligne

> *«Les contraintes en rapport avec les manquements liés à l'organisation des apprentissages en l'occurrence la difficulté de donner à l'apprenant l'opportunité d'exercer sa compétence. Dans l'Approche par Compétences, on n'est compétent et efficace que quand on mobilise les ressources ou la compétence. L'école donne moins d'opportunités d'exercer la compétence dans une situation significative pour plusieurs raisons. Les difficultés liées à la surcharge des programmes, au suivi de près de l'enseignant, de l'apprenant, la difficulté liée à la distinction de l'essentiel de l'accessoire, etc ».*

L'Approche par compétences s'est éclatée ainsi en pédagogie d'intégration qui est d'ailleurs appelée APC 2ème génération pour améliorer les résultats.

2.6. Apport de la pédagogie d'intégration dans l'enseignement/apprentissage du français

La pédagogie d'intégration est une nouvelle approche pédagogique en vigueur au Burundi. Elle est centrée sur l'intégration et la mobilisation des acquis par l'apprenant. Selon cette approche, l'apprenant est invité à mobiliser de manière réfléchie, autonome et spontanée les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Elle permet de former pour investir. La pédagogie de l'intégration aborde particulièrement le développement des compétences chez l'apprenant en les mobilisant dans des situations complexes. La pédagogie d'intégration répond efficacement et opérationnellement à des situations nouvelles pour résoudre les défis des systèmes éducatifs. Elle favorise aussi le transfert des acquis dans le champ socioprofessionnel en mettant en relation les acquis de formation et les situations de travail. En mobilisant les savoirs, les savoir-faire et savoir-être pour résoudre une situation-problème, les apprenants deviennent compétents.

Par compétence, il faut entendre selon le dictionnaire Renard Legende (1988), cette « *habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques* ».

Selon Le Boterf (1994 :18), « *La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ». La pédagogie d'intégration est qualifiée d'une approche pédagogique dont les résultats sont appréciables. Roegiers (2001 :43) le dit bien en ces termes : « *on peut conclure qu'une approche par l'intégration des acquis en particulier une approche par les compétences dans l'enseignement apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité* ».

2.6.1 Déroulement de la pédagogie d'intégration dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français

Dans la pédagogie d'intégration, l'apprenant a une place de choix dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est l'acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant est de soumettre une situation complexe à être résolue par les apprenants. L'apprenant travail d'abord en autonomie. Après avoir rassemblé toutes les idées nécessaires, il les confronte aux idées de ses condisciples en groupe.

Ils échangent et finissent par trouver une solution consensuelle. A la fin, les différents groupes mettent en commun leurs productions dans le groupe-classe pour être validées par l'enseignant. Le module de renforcement des compétences des enseignants du projet PAORC-FE-Enabel (2019 :17) précise que les modalités de gestion de la classe sont les suivantes :

Elève en autonomie

Elève1+Elève2+Elève3+… en petits groupes

Elève1+Elève2+Elève3+…+Enseignant Avec le groupe classe pour la validation des réponses.

2.6.2. Place de l'apprenant dans la pédagogie d'intégration

La pédagogie d'intégration accorde une place prépondérante à l'apprenant pour se construire lui-même la connaissance. Holec (1992) affirme que « *l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage […] l'apprenant intègre, internalise l'explication fournie et reconstruit l'objectif à partir de l'interprétation qu'il fait de l'explication* ». L'apprenant travaille, résout et mobilise les ressources pour et par lui-même. Après l'installation des ressources qui se fait pendant les semaines allouées aux apprentissages ponctuels, vient l'intégration de ces acquis par l'apprenant. L'apprenant essaie d'affronter les situations nouvelles soit dans la vie scolaire ou dans la vie de tous les jours. La place de l'apprenant est très importante dans la nouvelle approche pédagogique en ce sens que personne n'intègre à la place de l'autre. L'intégration est personnelle. Chaque apprenant est appelé à mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire, ses savoir-être pour résoudre une situation-problème complexe de la vie courante. Chaque apprenant doit se montrer compétent.

Les points forts c'est que la nouvelle approche pédagogique se veut une approche efficace, équitable, contextualisée, réaliste et pragmatique. Elle permet à l'apprenant d'être compétent. La méthodologie traditionnelle faisait que les connaissances des apprenants restent isolées, éparpillées ici et là. Mais la nouvelle approche donne du sens aux apprentissages. Les apprentissages restent utilisables dans la vie de l'apprenant. On donne les connaissances et on montre ce qu'on en fait dans la vie. D'où, la pédagogie d'intégration est efficace, équitable, contextualisée, réaliste et pragmatique. Les points faibles c'est que les apprenants ne sont pas encore imprégnés de la nouvelle réforme. La nouvelle réforme exige un niveau très élevé de la part des apprenants pour s'en retrouver.

2.6.3. Place de l'enseignant dans la pédagogie d'intégration

Contrairement à la méthode traditionnelle où l'enseignant appelé maître était considéré comme le transmetteur des connaissances à des têtes vides, la pédagogie d'intégration accorde au contraire une place de choix à l'apprenant. L'enseignant est plutôt considéré comme guide, médiateur ou un coach. Selon Cuq et Gruca (2005 :144), *« le savoir n'est pas l'apanage du maître. Il est déjà, sans qu'il le sache, présent chez l'élève, et la méthode maïeutique permet à celui-ci de le découvrir. A l'image du maître accoucheur du savoir correspond l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur »*. L'enseignant ne fait que soumettre une situation complexe à être résolue par les apprenants. Il revient aux apprenants de mobiliser les ressources acquises pour la résolution de la situation-problème et l'enseignant est là comme superviseur. La nouvelle approche pédagogique en vigueur au Burundi accorde à l'enseignant le rôle de guide, de médiateur. L'enseignant installe les ressources mais l'intégration de ses ressources se fait par les apprenants. Les points forts c'est que pour l'enseignant qui maîtrise la réforme, il est mieux indiqué pour guider efficacement ses apprenants et trouver de bons résultats.

2.6.4. Activités (situations) d'intégration

Les ressources installées ne doivent pas rester isolées. Il y aura une situation de vérification de la réussite ou non de ces ressources dans ce qu'on appelle situation ou activité d'intégration. Selon Roegiers (2001 :189),

> « *Une activité d'intégration est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Il s'agit donc de moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens* ».

Une activité d'intégration ou situation d'intégration peut avoir lieu en cours de l'enseignement/apprentissage ou au terme d'une période. Au Burundi, la situation d'intégration à proprement parler se situe à la dernière semaine du palier avant la passation des examens. Après quelques semaines d'installation de ressources (généralement de 7 à 9 semaines), l'on procède par vérification du degré de maîtrise des ressources dans une semaine dédiée à la *« semaine d'intégration »*. Une activité d'intégration permet de rendre l'apprenant compétent en résolvant une situation-problème significative. Cette situation-problème doit être complexe et appartenir à une famille de situations. L'enseignant est tenu à choisir une situation d'intégration convenable à la compétence à développer.

Une activité d'intégration devient une occasion d'apprentissage pour l'apprenant qui intègre ses acquis pour résoudre une situation-problème.

2.6.5. Apport d'une situation d'intégration

Une situation d'intégration est une occasion d'exercer une compétence. Elle est une occasion et une situation d'apprentissage par l'intégration des acquis. Elle permet à l'apprenant de résoudre une situation-problème. Elle est une opportunité de recherche et de production personnelle de l'apprenant. A force de mobiliser les ressources pour résoudre la situation - problème, l'apprenant en est compétent.

L'apprenant ne devient compétent que s'il reçoit l'occasion d'exercer sa compétence. Le Boterf (1995 :18) le dit bien en ces termes : « *A la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas* » pour dire que plus on s'implique dans une affaire, plus on la maîtrise et on devient compétent par la suite.

L'objectif majeur d'une situation d'intégration est l'évaluation de la compétence. On met sur place une situation d'intégration pour permettre l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être. On soumet à l'apprenant une situation qu'il n'a jamais rencontrée dans la vie pour permettre sa production personnelle. Il revient à l'apprenant de résoudre lui-même cette situation sans compter sur la dépendance des autres. Les consignes de la situation d'intégration doivent être en harmonie avec la compétence visée. Une situation d'intégration donne du sens aux apprentissages en incitant l'apprenant à mobiliser ses ressources pour résoudre une situation complexe rencontrée.

2.6.6. Démarches de l'élaboration d'une situation d'intégration

Pour élaborer une situation d'intégration valable, on exige la précision de la compétence à évaluer. On n'oublie pas aussi de préciser clairement la consigne ainsi que les indicateurs. Selon Roegiers (2006 :6), un indicateur est un « *signe observable qui permet d'opérationnaliser un critère* » de correction. De Ketele exige aussi le respect de la règle 2/3 selon laquelle un apprenant doit maîtriser au moins deux (2) opportunités sur trois (3). Somme toute, on exige l'élaboration d'une grille de correction y afférente pour permettre toute objectivité dans la correction. Le critère de 2/3 est pris en considération lorsque l'apprenant a déjà atteint le degré de seuil de maîtrise.

2.6.7. Qualités d'une situation d'intégration

Pour qu'une situation d'intégration soit valable et arrive à ses résultats escomptés, il faut qu'il y ait des éléments fondamentaux qui caractérisent une situation d'intégration digne de son nom. Une activité d'intégration doit être caractérisée par la mobilisation des ressources et est centrée sur l'apprenant. Elle doit impliquer un ensemble de ressources à mobiliser. La présentation d'une situation complexe nécessite plusieurs ressources pour être résolue. Les ressources dont il est question sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être et doivent être mobilisées de manière articulée. L'activité d'intégration est liée au développement de la compétence. L'apprenant doit exercer sa compétence pour résoudre une situation-problème et en devient compétent. Cette compétence se développe à force de travailler. Une situation d'intégration requise est celle qui permet à l'apprenant de mobiliser les ressources intériorisées pour résoudre toute situation-problème rencontrée. Beacco (2007 :11) souligne que *« la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir »*. L'activité d'intégration centre sur une situation significative pour l'apprenant en l'impliquant à trouver une solution à ses manquements. Elle se doit un nouvel apport dans la vie de l'apprenant.

2.6.8. Evaluation d'une situation d'intégration

Pendant la situation d'intégration, on tient à évaluer les acquis de l'apprenant sur base de l'exercice de la compétence. On évite d'évaluer les ressources séparées mais plutôt on essaie de les contextualiser en reliant les acquis scolaires et la situation réelle de l'apprenant. Sur base de différentes ressources acquises, l'apprenant se met à résoudre un certain nombre de situations qui appartiennent à une famille de situation. L'intégration peut avoir lieu en cours du processus d'enseignement/apprentissage comme elle peut avoir lieu après une période de formation appelé le module d'intégration comme l'illustre Roegiers (2006 :10) sur le schéma ci-dessous.

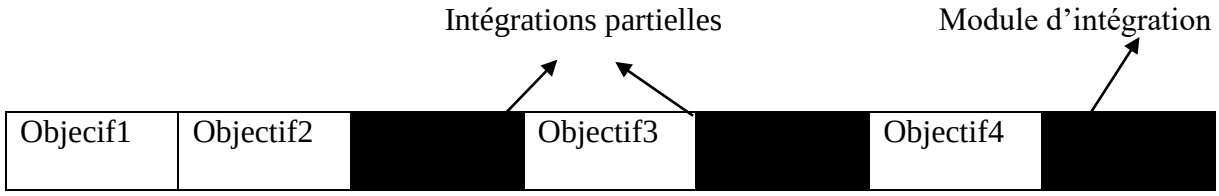


Figure 2.1: Intégration progressive des ressources

L'intégration progressive des ressources concerne l'évaluation des ressources installées avant la fin du palier. Au Burundi, un palier compte de sept à neuf semaines. L'enseignant peut évaluer deux ou trois objectifs pour vérifier l'atteinte ou non des objectifs fixés et prendre des décisions pédagogiques. Cette évaluation à mi-chemin vise l'intégration progressive des ressources. L'enseignant ne peut pas avancer tant qu'il y a encore l'un ou l'autre objectif qui n'est pas atteint.

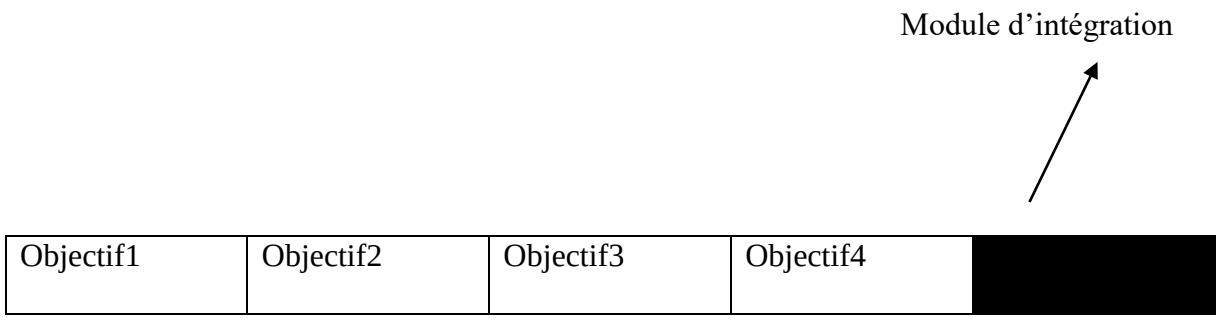


Figure 2.2: Intégration au terme d'un module d'apprentissage : Roegiers (2006 :10)

L'évaluation se réfère aux objectifs à atteindre par chaque apprenant afin de se déclarer compétent. Au Burundi, la situation d'intégration a lieu à la fin du palier dans une semaine dite "*semaine d'intégration"*. La situation d'intégration est considérée comme une partie de l'examen et elle est notée sur 20% en 1ères années, 40% en 2èmes années et 60% en 3èmes années de l'enseignement général et 4ème année de l'enseignement pédagogique. Elle précède la période des examens proprement dits.

2.6.9. Valeur ajoutée de la pédagogie d'intégration dans le processus d'enseignement/ apprentissage

La pédagogie d'intégration, approche pédagogique en vigueur au Burundi, ne vient pas pour effacer les autres approches pédagogiques qui ont existé avant elle. Les approches pédagogiques se complètent. La pédagogie d'intégration est efficace par rapport aux autres approches pédagogiques qu'a connues le Burundi en ce sens qu'elle est centrée sur l'apprenant. Elle favorise la production personnelle de l'apprenant. L'apprenant est l'acteur de ses propres apprentissages. Il travaille, résout la situation-problème tout en mobilisant les différentes ressources acquises. A force de mobiliser les ressources, l'apprenant devient compétent. Roegiers (2001 :43) souligne que *« l'approche par l'intégration des acquis en particulier une approche par les compétences dans l'enseignement apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité »*.

Du moment que personne n'intègre à la place de l'autre, chaque apprenant sera compétent non seulement à l'école mais aussi dans la vie professionnelle. La pédagogie d'intégration évite l'analphabétisme professionnel. Elle contextualise les acquis scolaires en les mettant en relation avec la vie de l'apprenant même après les études. La pédagogie d'intégration permet aussi de bien articuler les finalités des systèmes éducatifs. L'intégration dont il est question renvoie à la mise en situation de plusieurs acquis qu'un apprenant s'est approprié de manière séparée et d'en faire une production personnelle, une tâche complexe ou un travail de recherche personnel. L'apprenant est réellement mis dans une situation d'apprentissage du moment que le processus d'enseignement/apprentissage tourne sans cesse sur lui-même.

2.6.10. Rapprochement de quelques terminologies de l'ancien et du nouveau système éducatif burundais

La pédagogie de l´intégration a sa propre terminologie qui la distingue des autres approches pédagogiques qu'a connues le Burundi. Les acteurs de l'éducation doivent maîtriser les termes techniques de la pédagogie d'intégration pour pouvoir s'imprégner efficacement dans la pratique de cette approche. A titre d'exemples, voici les termes les plus utilisés et il revient aux acteurs de l'éducation de s'en approprier.

Tableau 1 : Comparaison des concepts de l'ancien et du nouveau système éducatif

Ancien système	**Nouveau système (PI)**
Savoirs, connaissances	Ressources
Chapitres	Grandes ressources
Sous chapitres	Petites ressources
Prise de notes	Développement des ressources
Question/ sous question	Consigne/tâche
Fiche du maître	Guide de l'enseignant
Cahiers des évaluations	Cahiers des situations
Objectif à atteindre	Compétences
Trimestre	Palier
Programmes	Curricula
Dossiers	Thèmes
Notes	Conceptualisation
Exercices	Activités
Elève	Apprenant
Livres de l'élève	Cahier des supports

2.6.11. Evolution des approches pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage du Burundi

Suite à l'évolution de la science qui connaît sans cesse des avancées qui font appel aux adaptations, les sciences de l'éducation n'ont pas aussi manqué à se conformer aux réformes qui renvoient aux nouvelles approches du moment. Ainsi, le système éducatif burundais a connu différents courants pédagogiques depuis les années d'avant 1970 à nos jours. Avant les années 1970, le Burundi a connu l'approche par contenus (APCO). L'approche par objectifs (PPO) quant à elle, a été utilisée entre 1970 et 1980. Dans la même logique de l'évolution des approches pédagogiques, l'approche communicative (ACO) ou résolution des problèmes didactiques des disciplines est d'usage depuis 1980 jusqu'en 2010. Dès 2013 à nos jours, le Burundi utilise l'approche par compétences (APC) de laquelle découle la Pédagogie de l'intégration (PI).

L'approche par contenus est alliée à la pédagogie dite traditionnelle ou transmissive. Les programmes de formation sont élaborés et conçus comme des contenus à transmettre verticalement par l'enseignant aux élèves ayant des têtes vides. L'enseignant donne l'apprentissage à la lettre au plan préétabli de la leçon. Pour l'approche par objectifs, les apprentissages sont conçus comme étant des produits de la réalisation des activités par l'apprenant. En général, la pédagogie par objectifs a été introduite dans les pays francophones pour compléter les contenus en précisant les activités à exercer sur les contenus.

L'approche par compétences (APC) a été introduite depuis 2013. Elle est centrée sur le développement des compétences transversales qui définissent le profil de sortie de l'apprenant. Roegiers (2001 :76) souligne que *« le développement des compétences vise à contextualiser a posteriori les apprentissages aux yeux de l'élève, à leur donner sens, à se situer l'ensemble des apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour lui »*. Les apprentissages sont basés sur des situations complexes et l'interdisciplinarité. Les acteurs des sciences de l'éducation appellent, qualifient approche par compétences de 1ère génération pour ne pas semer la confusion avec la pédagogie d'intégration qualifiée de l'APC 2ème génération. Au Burundi, l'APC 1ère génération allait commencer en 2003 mais elle s'est heurtée aux différentes contraintes. Elle demande des enseignants hautement qualifiés, un environnement favorable et la mise en œuvre des outils pédagogiques adéquats. La pédagogie d'intégration quant à elle, a été introduite en 2013 au niveau de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique.

L'intégration dont il est question concerne selon Roegiers (2001 :22) *« la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative »*. Cette approche est conçue comme une variante de l'approche par compétences. Elle est d'ailleurs appelée APC 2ème génération. La pédagogie d'intégration est basée sur le développement des compétences de base. Chaque apprenant doit maîtriser les compétences de base avant d'avancer dans la classe suivante. Elle propose un nouveau mode d'organisation des apprentissages et leurs évaluations dans l'optique de leur donner du sens.

2.7. Nécessité de passer de la méthodologie traditionnelle à la pédagogie d'intégration

La méthodologie traditionnelle appelée aussi pédagogie de transmission des savoirs n'accorde pas une place de choix à l'apprenant. Elle était centrée sur l'enseignant qui transmettait verticalement des connaissances à des têtes considérées comme vides. Les connaissances ne sont pas contextualisées et l'apprenant restait incapable de les appliquer et de les utiliser dans

une situation réelle. Cette approche rendait l'apprenant fainéant et passif. L'apprenant écoutait, mémorisait et reproduisait intégralement les connaissances hors contexte. L'enseignant appelé maître était la seule personne à détenir la connaissance et il dominait entièrement la classe. L'interaction était toujours en sens unique. Enseignant envers apprenant. Les résultats ne vérifiaient pas les compétences réelles des apprenants. Les apprenants qui savent mémoriser pouvaient être déclarés compétents alors qu'ils ne savaient même pas le champ d'application des connaissances étudiées. L'enseignant ne s'occupait que des apprenants qui sont forts et performants. Les faibles étaient laissés et on enregistrait beaucoup d'échecs.

La pédagogie d'intégration est taxée d'importance capitale dans la production de l'équité de l'enseignement/apprentissage des systèmes éducatifs en général, et la production de l'apprenant en particulier. Les résultats qui en découlent sont aussi appréciables comme en témoignent certains auteurs en l'occurrence Xavier Roegiers (2001 :43). *« On peut conclure qu'une approche par l'intégration des acquis en particulier une approche par les compétences dans l'enseignement apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité ».*

La pédagogie d'intégration permet d'avancer avec les faibles et les forts. Chaque apprenant a l'occasion de travailler et les lacunes sont découvertes et vite corrigées. La pédagogie de l'intégration évite les échecs abusifs et rend chaque apprenant actif et compétent. Dans la pédagogie d'intégration, l'erreur est tout à fait différente de la faute. L'erreur est normale et est une occasion d'apprentissage.

Elle permet de savoir ou de revoir là où se trouve le problème et trouver une solution adéquate. L'erreur permet de situer les lacunes et trouver des solutions y afférentes. Selon les principes de la pédagogie d'intégration, l'erreur permet d'avancer. Après avoir contourné en fond et en large les points du cadre théorique, il a été question d'aborder avec facilités le cadre méthodologique qui fait objet des résultats de l'enquête ainsi que leur analyse et interprétation dans la partie qui va suivre.

II^{ème} PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique comprend deux chapitres. Le premier chapitre s'intitule "*méthodologie de la recherche"*. Dans ce chapitre, il s'agit de définir les méthodes et procédures utilisées dans la collecte des données de l'enquête. Dans ce chapitre, nous précisons en particulier les instruments d'enquête. Le deuxième chapitre de cette partie concerne l'*"analyse et interprétation des résultats"*. Dans ce chapitre, il est question de présenter les données recueillies. Nous y analysons les données, les interprétons, avant de les commenter. Le deuxième chapitre sert de vérification des hypothèses et les objectifs poursuivis dans cette recherche. C´est aussi à partir des hypothèses et des objectifs que les suggestions sont émises à l'endroit des acteurs de l'éducation.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche en éducation comme toute autre recherche scientifique est, selon Barr, un *« effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse»*.

Sur le plan théorique, nous avons exploité les ouvrages sur la pédagogie d'intégration, les compétences langagières, les sites internet et les mémoires sur l'enseignement/apprentissage du français. Sur terrain, nous avons adressé un questionnaire d'enquête aux enseignants de français et ferons une grille d'observation pour confronter les résultats du questionnaire avec ceux de l'observation. Enfin, nous avons traité les données en nous inspirant de l'analyse quantitative et qualitative. L'analyse quantitative comme l'indique Bardin (1997 :147) *« est fondée sur la fréquence d'apparition de certains éléments du message […] elle obtient des données descriptives par une méthode statistique. Elle semble grâce au décompte systématique plus précise, plus objective, plus fiable et fidèle car l'observation y est davantage contrôlée »*. L'analyse qualitative, quant à elle, consiste selon Bardin (1997 :147) « *à suggérer des relations possibles entre un indice du message et une ou plusieurs variables du locuteur ou de la situation de communication »*.

Pour cela, nous avons utilisé l'analyse de contenu du discours qui est selon Bardin (1997 :42) « *un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages »*. Pour cela, l'on prend en compte la fiabilité des informations et leurs sources. D'après Bardin (1997 :15), c'est « *observer a posteriori, les améliorations matérielles et les applications abusives d'une pratique*». Selon toujours Bardin (1997 :13), on fait également recours à

> « *Un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenus et contenants) extrêmement diversifiés. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de l'objectivité et de la subjectivité. Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit, détenu par tout message»*.

Toute recherche scientifique doit être concrétisée par une méthode adaptée dans le recueil et l'interprétation des résultants y afférents. Ce chapitre définit aussi les méthodes et les procédures propices dans le recueil des données. Il s'agit aussi de préciser la méthodologie d'enquête, la population d'enquête, la présentation des instruments d'enquête, le déroulement d'enquête et le dépouillement des résultats obtenus.

3.1. Méthodologie d'enquête

Etymologiquement parlant et selon le Grand dictionnaire encyclopédique (1985 :6684), le concept méthode « *vient du latin methodus, chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonné de manière logique de principes de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat* »

Mucchielli (1975 :65), quant à lui, définit les méthodes d'enquêtes tout en distinguant trois catégories.

> « *Les méthodes(…) se divisent en trois catégories : les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les questionnaires. Ceux-ci sont de deux genres : Le questionnaire dit auto-administration (le questionnaire est donné à un sujet qui doit y répondre) et le questionnaire par enquêteur (l'enquêteur pose des questions et note les réponses)* »

Parmi plusieurs méthodes de recueil de résultats, nous avons jugé bon de choisir deux méthodes. Le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de français du post-fondamental général et pédagogique où est appliquée la pédagogie d'intégration et l'observation en situation de classe afin de confronter les résultats du questionnaire avec ceux issus de l'observation.

3. 1.1. Questionnaire d'enquête

Un questionnaire d'enquête est selon Laston (1984*)* « *un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant un formulaire correspondant* ». Selon le Dictionnaire Le nouveau Littré (2007 :1522), le questionnaire *« est une série de questions que l'on pose pour servir de guide à une enquête ».*

Nous avons jugé bon d'avoir recours au questionnaire d'enquête en ce sens que l'enquêté est libre et y répond à tête reposée. Il est plus efficace que l'interview en diminuant les erreurs d'interprétation. Daval et alii (1967 :190) soulignent bien les points forts du questionnaire d'enquête.

> *« La méthode par questionnaire (…) minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions ».*

La citation ci-haut mentionnée souligne la plus-value du questionnaire d'enquête par rapport aux autres instruments de recherche d'autant plus que l'enquêté a un temps suffisant pour réfléchir et répondre à tête reposée. Le questionnaire d' enquête était composée des questions fermées auxquelles l'enquêté répondait par *oui* ou *non* et des questions ouvertes auxquelles l'enquêté était libre de répondre par ses propres propos en exprimant ses points de vue par rapport à la question posée. Les questionnaires ont été récupérés et soumis au traitement.

3.1.2. Observation

L'observation faite en situation de classe a servi de confronter les résultats de l'observation avec ceux issus du questionnaire d'enquête. Elle est un processus dont le rôle est de recueillir les informations liées à un sujet donné pour les transmettre à quelqu'un ou à soi-même. Selon Lafon (1963 :71), « *l'observation est un processus qui requiert un acte d'attention, une concentration élective de l'activité mentale comportant une augmentation de l'efficience sur un secteur déterminé et l'inhibition des activités concurrentes* »

Au sens premier, De Ketele, (1980 :27) montre que l'observation est « *Un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations* ».

Au sens restreint, De Ketele et Roegiers (1993 :23) soulignent que *« L'observation désignera autant que possible le résultat codé du seul acte d'observer »* et au sens large, elle est *« le résultat codé de l'acte d'observer suivi de l'acte d'interpréter, ce qui suppose pour le spécialiste ou le chercheur la référence à un cadre théorique »*

Au sens pédagogique du terme, Beslay cité par Lafon (1969 :508) montre que *« l'observation consiste à mettre quelqu'un en contact avec les objets, par la perception directe, pour permettre l'appréhension immédiate des données* ».

Dans la séance d'observation des pratiques de classe, nous avons essentiellement visé trois parties pour voir la façon dont les enseignants mènent l'introduction, la leçon proprement dite et l'atelier de mise en commun. Pour l'introduction, il a été question de voir que l'enseignant donne la tâche à faire ainsi que les consignes permettant de bien orienter les apprenants dans l'exécution de la tâche. Les supports de la tâche doivent aussi être de mise pour permettre à l'apprenant de réussir la tâche. Dans la leçon proprement dite, nous avons visé la gestion de la classe.

Le travail en autonomie et en groupes devraient caractériser la gestion de la classe dans la pédagogie d'intégration. L'atelier de mise en commun a concerné la restitution des travaux des apprenants et le feedback de l'enseignant à l'endroit de bons travaux et les travaux nécessitant des retouches.

3.2. Population d'enquête

La pédagogie d'intégration s'applique au post-fondamental général et pédagogique. Pour cette raison, la population d'enquête est composée des enseignants du post-fondamental général et pédagogique des écoles enquêtées.

L'enquête a été menée dans la Direction Communale de l'Education Nationale (D.C.E.N) de Mukaza en Mairie de Bujumbura. Rongère (1971 :56) définit que *« La population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon »*

Pour se retrouver, nous avons d'abord recensé toutes les écoles ayant le cycle post-fondamental général et pédagogique de la Direction Communale de l'Education Nationale (D.C.E.N) de Mukaza à l'exception des écoles techniques et les centres de formation professionnelle parce que la PI n'est pas appliquée dans ces écoles. Nous avons trouvé 21 écoles qui sont reparties dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Population d'enquête

Ecoles	**Sections**	**Nombre d'enseignants**
LM ROHERO	Sciences, Langues	2
LND ROHERO	Sciences, Langues	2
LCND VUGIZO	Sciences, Langues	2
LM MUTANGA	Sciences, Economique, Langues	2
ECOLE ST MICHEL-ARCHANGE	Sciences, Economique, Langues	2
ECOLE INDEPENDANTE	Sciences, Economique, Langues	2
ECOLE LES LIERRES	Economique	1
SAINT PAUL	Economique, Sciences	1
L.SCHEPPERS NYAKABIGA	Sciences, Langues, Pédagogie	3
LM NYAKABIGA	Sciences, Langues, SSH	3
L.AFRICAIN	Langues	1
LM BUYENZI	Sciences, Langues	2
LM BWIZA	SSH, Sciences, Langues	2
L.DE LA CEPBU NTAHANGWA	SSH, Sciences	2
L.JABE	Sciences, Langues	2
L.DE LA COMIBU BUYENZI	Economique, Langues, Sciences	2
LM BUYENZI	Sciences, Langues	2
L. DU LAC TANGANYIKA I	Sciences, Economique, Langue	2
L. DU LAC TANGANYIKA II	Sciences, Langues, Economique	2
L.C.C.I	Sciences, Langues	2
L. AVENIR	Langues	1
21 écoles	**5 sections**	**40 enseignants**

Étant incapable de travailler sur toutes les écoles de la D.C.E.N Mukaza, nous avons jugé bon d'avoir recours à l'échantillon. Parmi les 21 écoles recensées, nous avons travaillé sur 14 écoles et toutes les sections dans lesquelles est appliquée la pédagogie de l'intégration sont représentées. Les sections concernées sont entre autres la section Langues, Sciences, Pédagogie, Economique et Sciences Sociales et Humaines et quatorze enseignants ont contribué au recueil des données.

3.3. Échantillon d'enquête

Il est difficile d'enquêter toute la population cible comme le dit Badin (1977: 149) :

> *« Il est rare qu'une enquête puisse être menée auprès de l'ensemble de la population que l'on désire étudier »*. Del Bayle (1978 :48) quant à lui définit l'échantillon comme « *la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers »*

Dans la même perspective, De Landsheere (1982 :282) explique qu' échantillonner c'est « *choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »*

Cette définition de De Landsheere a beaucoup servi de référence quant à la sélection des écoles de la D.C.E.N Mukaza à enquêter. Comme la D.C.E.N Mukaza possède un nombre limité des écoles ayant le post-fondamental général et pédagogique, la formule de Javeau C. (1972 : 32) selon laquelle, *« L'échantillon de1/10 ou 1/20 de la population parente quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci »* et celle de Mucchielli (1973 :17) qui dit que *« Echantillonner, c'est limiter l'enquête à un petit nombre de personnes (1/10 ou1/20 ,ou1/200 ,ou 1/2000, etc.) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête telle aura été définie antérieurement »* ne sont pas utilisées. Pour avoir plus de résultats riches et fiables, nous avons eu recours au hasard par tirage au sort. Cela signifie selon Javeau C. (1978 :30) que *« tous les individus de la population sont numérotés et l'on en tire le nombre approprié »*. Parmi les 21 écoles recensées, nous avons interrogé quatorze enseignants répartis dans quatorze écoles prises comme échantillon. Toutes les sections (Langues, Sciences, Economique, SSH et Pédagogie) où s'applique la pédagogie de l'intégration sont représentées. Les résultats obtenus font objet des conclusions applicables à toute la population d'enquête puisque celle-ci a les mêmes caractéristiques que l'échantillon (le nombre élevé d'apprenants, le même programme, la même charge horaire selon les sections,…)

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon

Ecole	**Section enquêtée**	**Nombre d'enseignants**	**Age**	**Sexe**	**Niveau d'études**
L. SCHEPPERS NYAKABIGA	PEDAGOGIE	1	38	M	IPA V Fra
L. DE LA COMIBU BUYENZI	SCIENCES	1	33	F	ENS V Fra
LM MUTANGA	ECONOMIQUE	1	32	F	IPA V Fra
L.DU LAC TANGANYIKA I	SCIENCES	1	35	M	Licence :L.L.Fra
L.AFRICAIN	LANGUES	1	40	M	IPA V Fra
L.DU LAC TANGANYIKA II	ECONOMIQUE	1	36	F	ENS V Fra
SAINT MICHEL-ARCHANGE	LANGUES	1	35	M	IPA V Fra
L.DE LA CEPBU NTAHANGWA	SSH	1	39	M	ENS V Fra
L.M ROHERO	SCIENCES	1	40	M	Licence : L.L.Fra
L.M BWIZA	SSH	1	32	M	IPA V Fra
L.JABE	LANGUES	1	34	M	ENS Bac III Fra
L.M BUYENZI	LANGUES	1	36	F	IPA V Fra
LND DE ROHERO	LANGUES	1	41	M	Licence : L.L.Fra
L.M NYAKABIGA	LANGUES	1	37	M	ENS V Fra
14 écoles	**5 sections**	**14 enseignants**			

L'échantillon comprend quatorze écoles ayant les sections concernées par la pédagogie d'intégration. Les 5 sections dont il est question sont la section Langues, Sciences, Pédagogie, Sciences Sociales et Humaines et Economique. Un enseignant par école soit quatorze enseignants d'âge, sexe et niveau d'études différents ont été interrogés pour recueillir les données nécessaires dans la vérification des hypothèses.

3.4. Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est faite en deux parties : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

3.4.1. Pré-enquête

La pré-enquête consistait à vérifier la faisabilité du questionnaire. Pendant cette recherche préparatoire, le questionnaire a été adressé à deux enseignants, l'un du Lycée Municipal Kamenge et l'autre du Lycée Municipal Nyabagere I toutes de la D.C.E.N Ntahangwa. Après quelques jours, nous sommes allé les récupérer pour le dépouillement. Nous avons aussi fait par après l'observation en situation de classe ce qui nous a permis de confronter les résultats du questionnaire avec ceux de l'observation.

Les résultats de cette confrontation nous ont permis de reformuler le questionnaire d'enquête. Le questionnaire de la pré-enquête était surchargé. C'est la raison pour laquelle certaines questions ont été fusionnées, supprimées et d'autres améliorées. Le questionnaire amélioré a été considéré dans la recherche proprement dite. La pré-enquête a été d'importance capitale en ce sens qu'elle nous a permis d'arriver au questionnaire définitif d'enquête. Selon Mucchielli (1975: 13), la pré-enquête est *« L'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête : elle est une étape de recherche des hypothèses mais des hypothèses vérifiables »*. C'est la pré-enquête qui nous a permis de bien mener l'enquête proprement dite après avoir constaté ses effets.

3.4.2. Enquête proprement dite

L'enquête proprement dite s'est faite d'abord pendant les 7 jours du mois de janvier 2020. Elle a été momentanément suspendue suite aux stages pédagogiques du 27 janvier au 21 févier 2020. Après les stages, nous avons repris l'enquête et cela a pris 15 jours. Les questionnaires étaient laissés aux enseignants pendant quelques jours et aussitôt qu'ils ont terminé le remplissage, ils nous invitaient à les récupérer.

L'observation, quant à elle, a été participante. Elle se faisait en situation de classe et après la récupération des questionnaires d'enquête. Après avoir reçu les résultats du questionnaire d'enquête et ceux de l'observation, nous avons fait le dépouillement qui est une méthode d'analyse et d'interprétation des données obtenues.

3.4.3. Dépouillement d'enquête

En ce qui est du dépouillement des résultats, nous avons privilégié la méthode quantitative et qualitative. L'analyse quantitative concerne la fréquence d'apparition des éléments du message. L'analyse et l'interprétation tient compte de cette fréquence avec laquelle on établit une liaison avec les hypothèses. Dans l'analyse qualitative, nous avons fait une interprétation du contenu en analysant et en commentant les réponses données par les enquêtés.

Nous avons eu recours à l'analyse des réponses de chaque question et nous avons confronté toutes les réponses données et nous en déduisons une interprétation. Selon Javeau (1972 :32) « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ». L'on comprend qu'il s'agit d'une certaine organisation des résultats en vue d'établir des relations entre ceux-ci et les hypothèses de recherche. Dans le chapitre suivant, il est question d'analyse et de la discussion proprement dites des résultats.

CHAPITRE IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

La collecte des données terminées, nous avons présenté, analysé et interprété les résultats obtenus. Les données recueillies ont été soumises à l'analyse qualitative en faisant des commentaires sur les points de vue des informateurs et l'analyse quantitative en montrant la fréquence des éléments. Dans ce chapitre, la réflexion s'articule autour de deux points à savoir, les résultats d'enquête par questionnaire et résultats de l'observation.

4.1. Les résultats d'enquête par questionnaires

Pour mener à bien notre travail, nous avons regroupé les questions par thème et nous en avons fait un commentaire illustré par les réponses des enseignants. Nous avons eu recours à la description du premier degré qui consiste à transcrire intégralement les réponses des enseignants pour illustration et à la description du deuxième degré qui a concerné la catégorisation des questions par thème. Selon Bardin, la majorité des procédures d'analyse du contenu s'organise autour d'un processus de catégorisation. Selon toujours ce dernier (1977 :150),

> *« La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après les critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères de ces éléments »*

La catégorisation nous a permis de classer les questions par thèmes. Ainsi, il s'agit des thèmes en rapport avec les questions posées. Les thèmes dont il est question sont les suivants : le jugement de l'approche pédagogique, la facilité dans l'élaboration et l'évaluation de la situation d'intégration, les enseignants formés à l'université sur la pédagogie d'intégration, l'origine des informations relatives à la pédagogie d'intégration, la plus-value de la pédagogie d'intégration, l'insuffisance des formations reçues pendant les vacances sur la pédagogie d'intégration, le lien entre la formation et l'enseignement du français, la nécessité de la formation dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant. Nous avons aussi analysé les données pour chaque thème pour en faire une analyse et un commentaire.

4.1. 1. Jugement de l'approche pédagogique

Dans ce thème, nous avons regroupé en deux catégories les propos des enseignants sur le jugement de la pédagogie d'intégration. Les enseignants ont eu des avis différents sur cette approche. Certains enseignants jugent pertinente la pédagogie d'intégration au moment où d'autres le jugent inefficace comme l'illustrent les réponses à la question ci-dessous :

Question 1. Vous êtes enseignant au post-Fondamental. Comment Jugez-vous la nouvelle l'approche pédagogique que vous utilisez ?

A cette question bon nombre d'enseignants confirment que la pédagogie d'intégration est une bonne approche quant à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage comme en témoignent ci-dessous les propos des enseignants enquêtés.

> Enseignant 1. Bonne approche par le fait qu'elle met au centre d'intérêt l'apprenant et le rend actif et compétent.
>
> Enseignant 2. Bonne approche. Elle met l'apprenant au centre d'intérêt et lui permet de mieux s'épanouir.
>
> Enseignant 3. L'approche aide les apprenants à être imaginatifs, créatifs et actifs
>
> Enseignant 4. Bonne approche en reliant les théories à la vie pratique des apprenants.
>
> Enseignant 5. L'approche est à apprécier. La pédagogie de l'intégration permet aux apprentissages de rester utiles mêmes après les études.
>
> Enseignant 6. Je la juge très efficace. Du moment que la pédagogie d'intégration centre sur l'apprenant, ce dernier gagne. En mobilisant les ressources dans la résolution d'une situation-problème, il devient compétent.
>
> Enseignant 8. Cette réforme est très utile. Elle fait que les apprentissages ne restent pas isolés. Ils ont toujours un champ d'application.
>
> Enseignant 9. La pédagogie d'intégration est jugée très importante car elle permet aux élèves de réfléchir afin de produire leur propre travail et en réfléchissant, ils se cultivent en vocabulaire.
>
> Enseignant 12. La pédagogie d'intégration fait participer tous les élèves. En participant à leur apprentissage, les apprenants sont actifs et compétents.
>
> Enseignant 13. Elle est conceptuellement bonne ce qui fait que les apprenants deviennent appliqués.

> Enseignant 14. Nous jugeons bonne cette nouvelle approche en ce sens qu'elle permet l'amélioration des enseignements-apprentissages en donnant un rôle prépondérant à l'apprenant qui se construit les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'analyse des déclarations des enquêtés montre que la pédagogie d'intégration est efficace. Ainsi, elle permet la mise en pratique des théories. Les élèves deviennent créatifs et actifs.

Pourtant d'autres enseignants en quantité minime disent que la pédagogie d'intégration présente des difficultés liées à sa mise en application comme s'illustre par leurs réponses ci-dissous :

> Enseignant 7. Elle n'est pas adaptée au niveau des apprenants. Le niveau des apprenants laisse à désirer. Pour qu'un apprenant fasse une bonne production, il faut qu'il ait un niveau élevé.
>
> Enseignant 10. L'approche en soi présente des lacunes dans son application. Du moment que la PI est nouvelle, les enseignants ont encore des problèmes liés à son application.
>
> Enseignant 11. L'approche n'est pas encore assimilée et les élèves ne s'adaptent pas mieux.

Parmi les 14 enseignants enquêtés, 11 jugent pertinente l'approche pédagogique en vigueur au post-fondamental général et pédagogique du Burundi. Selon toujours ces enseignants, la pédagogie d'intégration fait travailler tous les apprenants d'abord en autonomie et en groupes. Il y a aussi l'occasion de confrontation des réponses issues des apprenants au sein des groupes. La validation des réponses doit aussi avoir lieu afin de confirmer ou améliorer les réponses s'il le faut. Avec la pédagogie d'intégration, l'apprenant est au centre de ses apprentissages et participe activement à la construction de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. A force de travailler, il devient actif, créatif, imaginatif, compétent et devient utile à l'école et dans la vie socioprofessionnelle. Pour les 3 autres qui jugent inefficace la pédagogie d'intégration, ils se basent sur ce fait que l'approche est nouvellement introduite au Burundi et que certains enseignants ne se sont pas encore imprégnés de la nouvelle approche. Puis que la pédagogie d'intégration est rentable et elle reste en vigueur, les enseignants doivent s'y adapter.

4.1.2. Facilité dans l'élaboration et l'évaluation d'une situation d'intégration

Dans ce thème, il s'agit de voir s'il y a des enseignants capables d'élaborer leurs propres situations d'intégration avec les constituants et les caractéristiques d'une situation acceptable. Une situation d'intégration nouvelle est toujours nécessaire dans l'efficacité de l'intégration des acquis.

Question 2. Est-il facile d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration ? Sinon, qu'est-ce qui vous gêne ?

Les réponses à cette question ont été quantifiées et les réponses ouvertes y relatives ont été analysées juste après le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Taux d'enseignants capables d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration

Est-il facile d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration ? Sinon, qu'est-ce qui vous gêne ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1		Non
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4	Oui	
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**3**	**11**
Pourcentage	**21,4%**	**78,6%**

Les résultats de ce tableau montrent que 78,6% d'enseignants enquêtés confirment qu'ils ont des difficultés dans l'élaboration et l'évaluation d'une situation d'intégration. Cela est dû au fait qu'ils n'ont pas suivi des cours relatifs à la pédagogie d'intégration dans leur cursus universitaire et que même les formations reçues pendant les vacances restent lacunaires. D'après toujours ces enseignants, il faut que le temps imparti à ces formations soit revu.

Parmi les 14 enseignants enquêtés, 3 sur 11 soit 21,4% sont capables d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration. Rappelons que ce qui fonde la pédagogie d'intégration est la situation d'intégration qui contextualise bien les ressources installées et cette situation d'intégration doit être nouvelle.

L'analyse des résultats du tableau ci-dessus montre que peu d'enseignants sont capables d'élaborer et d'évaluer une situation de l'intégration. Or, dans la pédagogie d'intégration, une situation d'intégration nouvelle joue un rôle prépondérant dans l'efficacité des enseignements/apprentissages. Après la période de l'installation des ressources, vient la situation d'intégration. La situation d'intégration doit être nouvelle et contextualiser toutes les ressources déjà installées.

La situation d'intégration permet de savoir si l'installation des ressources a été efficace ou non et permet de prendre des décisions allant dans le sens d'amélioration ou de remédiation. Une situation d'intégration mal élaborée désoriente les apprenants et ne permet pas l'intégration efficace soit à l'école ou dans la vie réelle des apprenants.

4.1.3. Enseignant formés à l'Université sur la pédagogie d'intégration

Dans ce thème, il est question de voir si les enseignants du secondaire ont étudié des cours en rapport avec la pédagogie d'intégration à l'université.

Question : 3. Pendant le cursus universitaire avez-vous eu des cours sur la pédagogie d'intégration ?

A l'université, les enseignements sont organisés à tel point que les lauréats sortent avec un bagage suffisant leur permettant de prester sans difficultés dans leurs postes d'attache. Les compétences données doivent viser la carrière à aborder après le cursus. Qu'en est-il de l'enseignement de la pédagogie d'intégration à l'université ?

Tableau 5 : Nombre d'enseignants ayant suivi des cours sur la pédagogie d'intégration à l'Université

Pendant le cursus universitaire avez-vous eu des cours sur la pédagogie de l'intégration ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1		Non
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5		Non
Enseignant 6		Non
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**0**	**14**
Pourcentage	**0%**	**100%**

D'après ce tableau, aucun enseignant n'a suivi au moins un cours sur la pédagogie d'intégration dans son cursus universitaire. Les formations reçues sur terrain sont toujours insuffisantes si on n'a pas une base solide. Il faudrait que ces formations viennent pour renforcer la formation initiale.

Au Burundi, la pédagogie d'intégration date de 2013 à l'école secondaire. Comme c'est une nouvelle approche, l'université n'a pas encore adapté ses programmes d'enseignements pour préparer ses lauréats à la prestation selon les exigences de l' approche en vigueur.

Les formations de deux jours ne suffisent pas non plus pour étudier en long et en large tous les aspects d'une approche pédagogique. C'est à l'université que les étudiants deviennent outillés et appliqués. Avec l'université, on sort avec une base solide qui permet d'être efficace dans la vie socioprofessionnelle. Les formations viendraient pour renforcer les capacités reçues durant la formation initiale. Les universités surtout celles qui forment des enseignants devraient insérer dans les maquettes des cours sur la pédagogie d'intégration pour permettre à ses lauréats de mieux utiliser la pédagogie d'intégration.

4.1.4. Insuffisance des formations reçues pendant les vacances sur la pédagogie d'intégration

Pour voir les effets des formations organisées à l'endroit des enseignants dans le but de renforcer leurs capacités en matière de la gestion de la classe, il est important de voir si ces formations sont suffisantes pour pouvoir maîtriser la pédagogie d'intégration.

Question 4 : Les formations que vous recevez pendant les vacances vous paraissent suffisantes ? Sinon, quelle est votre proposition ?

Les formations sur la pédagogie d'intégration restent lacunaires comme le prouvent les enseignants enquêtés dans le tableau ci-dessous. D'après ces enseignants, cela est lié au temps insuffisant accordé à ces formations.

Tableau 6 : Insuffisance des formations reçues pendant les vacances sur la pédagogie d'intégration

Les formations que vous recevez pendant les vacances vous paraissent suffisantes ? Sinon, quelle est votre proposition ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2	Oui	
Enseignant 3	Oui	
Enseignant 4	Oui	
Enseignant 5		Non
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7	Oui	
Enseignant 8	Oui	
Enseignant 9	Oui	
Enseignant 10	Oui	
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12	Oui	
Enseignant 13	Oui	
Enseignant 14	Oui	
Fréquence	**13**	**1**
Pourcentage	**92,9%**	**7,1%**

Presque tous enseignants soit 92,9% des enquêtés confirment que les formations reçues sur la pédagogie d'intégration sont insuffisantes et proposent de revoir le temps imparti à ces formations pour plus d'efficacité. La formation de deux jours ne peut en aucun cas suffire pour maîtriser toute une approche pédagogique

Le temps imparti aux formations est insuffisant pour pouvoir parcourir tous les aspects de l'approche pédagogique. Ce temps est à revoir pour permettre aux enseignants d'avoir un bagage suffisant et d'être à la hauteur de prester sans problème en répondant avec efficacité aux exigences de la pédagogie d'intégration. La carrière enseignante est exigeante et elle est le soubassement de la nation. Il faut y attacher plus d'attentions particulières quant à son organisation et sa gestion. Dans la mesure du possible, il faudrait maximiser les séances de formation d'autant plus que les enseignants n'ont pas eu des cours sur la pédagogie d'intégration pendant leur cursus universitaire.

4.1.5. Origine des informations relatives à la pédagogie d'intégration

Le thème précédent prouve que les enseignants n'ont pas eu des cours sur la pédagogie d'intégration dans leur cursus universitaire. Ce point consiste à voir d´où les enseignants tirent les informations nécessaires relatives à la pédagogie d'intégration.

Question : 5. Comment trouvez-vous des informations relatives à la pédagogie d'intégration ?

On a deux catégories d'enseignants. Certains enseignants ont eu l'occasion de recevoir des formations organisées par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions comme s'illustre par les réponses des enseignants à cette question.

> Enseignant 1 : Le ministère en charge de l'éducation organise des formations à l'endroit des enseignants pour nous donner des orientations sur la nouvelle approche.
>
> Enseignant 3 : C'est via les formations organisées par le ministère de l'éducation que nous recevons les informations relatives à la pédagogie de l'intégration.
>
> Enseignant 4 : Les formations sont parfois organisées pendant les vacances pour nous donner des directives se rapportant à la nouvelle approche.
>
> Enseignant 5 : Chaque fois qu'il y a une nouvelle approche dans un système éducatif, les formations doivent s'en suivre. Nous avons reçu cette formation pour être en ordre avec l'approche en vigueur étant donné qu'elle est nouvellement introduite au Burundi.
>
> Enseignant 6 : Nous avons reçu la formations de deux jours et à deux reprises.

Enseignant 7 : Par les formations organisées à l'endroit des enseignants du post-fondamental et pédagogique.

Enseignant 9 : Nous avons reçu une formation en matière de la pédagogie de l'intégration et ladite formation a duré deux jours.

Enseignant 10 : Nous avons fait des formations sur la pédagogie de l'intégration pour avoir quelques informations y relatives.

Enseignant 11 : Avec des formations en cours de l'année scolaire surtout pendant les vacances

Enseignant 12 : Les informations relatives à la pédagogie de l'intégration sont données à travers les formations continues organisées à cette fin.

Enseignant 14 : Le ministère de l'éducation organise des formations pendant les vacances. C'est dans ces formations que nous obtenons les informations en rapport avec la pédagogie de l'intégration.

D'autres enseignants ne sont pas formés en matière de la pédagogie d'intégration comme en témoignent leurs réponses à la question y relative. C'est le cas des enseignants 3, 9, et 13 qui donnent respectivement les réponses suivantes :

Enseignant 2 : Nous n'avons pas eu l'occasion d'avoir une formation sur la pédagogie de l'intégration. Nous nous débrouillons en faisant la lecture des livres et en recourant à l'internet

Enseignant 8 : Seulement nous essayons d'approcher ceux qui ont suivi la formation et nous asseyons de lire les manuels dont l'école dispose pour avoir quelques points de référence.

Enseignant 13 : Nous n'avons pas été formé en matière de la pédagogie de l'intégration mais nous lisons les manuels scolaires pour nous informer.

Si les enseignants formés restent avec des lacunes en matière de la pédagogie d'intégration et surtout dans l'élaboration et évaluation de la situation d'intégration, les enseignants non formés trouveraient plus de difficultés par rapport aux enseignants formés.

Nous avons deux catégories d'enseignants. Les enseignants formés et les non formés. Les enseignants formés essaient de prester en bonne et due forme même si les lacunes ne manquent pas en l'occurrence l'élaboration et l'évaluation d'une situation d'intégration. Ils ont quelques connaissances par rapport à la pédagogie d'intégration et sont un peu efficaces sur leurs postes d'attache que les enseignants n'ayant pas reçu une formation. Les formations restent lacunaires d'autant plus que le temps imparti à ces formations est insuffisant.

Les enseignants ont des sources diversifiées des informations, certains enseignants ont eu des formations d'autres se débrouillent en cherchant sur l'internet et en lisant les livres. Il faut que tous les enseignants reçoivent la formation pour travailler dans les mêmes conditions.

4.1.6. Plus-value de la pédagogie d'intégration

Ce point nous a permis de voir si la pédagogie d'intégration a un apport remarquable dans l'enseignement en général et en français pour le cas qui nous concerne à partir de la question qui va suivre.

Question 6 : Quelle est la plus-value de la pédagogie d'intégration ?

Les réponses à cette question montrent que certains enseignants soulignent l'efficacité de la pédagogie d'intégration au moment où il y a d'autres qui sont d'avis contraires et considèrent que la pédagogie d'intégration n'a pas d'effets. Les propos ci-dessous soulignent l'apport de la pédagogie d'intégration dans le système éducatif du Burundi.

> Enseignant 1 : L'apprenant est autonome et il est mis en contexte socioprofessionnel de la vie courante
>
> Enseignant 3 : L'apprenant devient le centre d'intérêt et devient l'acteur de ses apprentissages.
>
> Enseignant 4: Le travail en groupes rend chaque apprenant actif et la remédiation doit être prévue à l'endroit des groupes n'ayant pas bien travaillé.
>
> Enseignant 5 : L'utilisation des ressources acquises dans la résolution des problèmes de la vie courante
>
> Enseignant 6 : Elle permet à l'élève de construire ses propres savoirs du moment que la pédagogie d'intégration est centrée sur l'apprenant.
>
> Enseignant 8 : Garantie des ressources acquises en les rendant toujours utiles soit à l'école soit dans la vie socioprofessionnelle.
>
> Enseignant 9 : La pédagogie d'intégration accorde un temps suffisant aux élèves pour travailler. Elle est beaucoup différente de l'ancienne méthode d'enseignement.
>
> Enseignant 10 : Le principal travail est à l'apprenant ce qui le rend compétent en mobilisant les différentes ressources dans la résolution d'une situation-problème.
>
> Enseignant 11 : Les élèves travaillent eux-mêmes sans attendre que tout provienne de l'enseignant
>
> Enseignant 12 : Elle permet l'expression de tout apprenant, elle l'amène à s'approprier de la situation créée. Elle développe l'esprit de travail avec les pairs.

Enseignant 13 : L'élève est au centre de l'enseignement. Il participe à son apprentissage

Enseignant 14 : Elle permet à l'apprenant de trouver des solutions aux différentes situations et de servir la société.

Parmi les 14 enseignants enquêtés, deux seulement sont d'avis contraire sur l'importance de la pédagogie d'intégration. Voici en dessous leurs propos :

Enseignant 2 : Elle n'est pas grande du moment que la pédagogie d'intégration vient à peine d'être appliquée. Il y en a beaucoup de défis.

Enseignant 7 : Il n'y en a pas selon mon point de vue parce qu'elle n'est pas encore aboutie. Il y a eu mauvais départ ce qui entraine une mauvaise suite.

Les données de ces deux enseignants montrent que tout le monde ne partage pas la même idée sur la valeur ajoutée de la pédagogie d'intégration. Il y a ceux qui ne sont pas satisfaits des effets de la réforme. D'autres soulignent que la plus-value de la pédagogie d'intégration est incontournable. La pédagogie d'intégration a une importance capitale quant à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage et l'évaluation des ressources. Roegiers, (2001:43) le dit bien en ces termes : « *On peut conclure qu'une approche par intégration des acquis en particulier une approche par compétence dans l'enseignement apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité* ». La pédagogie d'intégration vient à point nommé en ce sens qu'elle permet aux apprenants d'être compétents et utiles à l'école et dans la vie socioprofessionnelle. La politique actuelle est de former les lauréats créateurs d'emploi et non demandeurs d'emploi. La pédagogie d'intégration bien appliquée donne de bons résultats non seulement à l'école mais aussi dans la vie réelle de l'apprenant. Dans la pédagogie d'intégration, les ressources ne restent pas isolées. Elles sont plutôt contextualisées pour rester aussi utiles dans la vie courante de l'apprenant. Les ressources ont un champ d'application ce qui permet aux apprenants d'être utiles et compétents étant à l'école ou après les études dans la vie socioprofessionnelle.

4.1.7. Lien entre la formation et l'enseignement du français

La formation détermine souvent l'efficacité dans le travail auquel on est appelé à faire. Dans ce point, il est question de voir si la formation sur la pédagogie d'intégration influe sur le bon déroulement de l'enseignement du français.

Question 7.a : La formation que vous avez reçue en matière de la pédagogie d'intégration vous permet-elle de mieux dispenser le cours de français ?

Les réponses à cette question montrent que la formation sur pédagogie d'intégration reste lacunaire comme en témoignent les données transcrites dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7: Influence de la formation sur l'enseignement du français

La formation que vous avez reçue en matière de la pédagogie d'intégration vous permet-elle de mieux dispenser le cours de français ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1		Non
Enseignant 3	Oui	
Enseignant 4		Non
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6		Non
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12	Oui	
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Enseignant 15		Non
Fréquence	**4**	**10**
Pourcentage	**28,6%**	**71,4%**

La formation en matière de la pédagogie d'intégration ne permet pas de mieux dispenser le cours de français d'autant plus que le temps imparti à la formation est insuffisant pour pouvoir contourner tous les aspects de l'approche pédagogique. Il faudrait maximiser ces formations pour la réussite de l'approche pédagogique. En dessous de la moitié des enquêtés soit 28,6% des enquêtés affirment que la formation reçue a influencé l'enseignement du français. Cela signifie que même les formés ont encore des lacunes en ce qui est de l'enseignement par la pédagogie d'intégration.

Comme les enseignants n'ont pas reçu des cours sur la pédagogie d'intégration à l'université et que les formations y relatives paraissent toujours insuffisantes, la conséquence est qu'il sera difficile de mieux dispenser le cours de français selon les exigences de l'approche pédagogique. Toutes les conditions de faisabilité ne sont pas réunies pour l'efficacité de la pédagogie d'intégration sur le champ de travail. Il faut que l'Etat via son ministère d'éducation prévoie d'autres mesures d'accompagnement pour assurer la bonne application de la pédagogie d'intégration en l'occurrence l'élaboration d'une situation d'intégration. Les formations doivent être valorisées et données à tous les enseignants et cela à maintes reprises pour arriver aux résultats escomptés. L'idéal de l'éducation est d'améliorer la qualité de l'enseignement par l'obtention de bons résultats mérités.

4.1.8. La nécessité de la formation dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant

Si on n'a pas été formé sur l'approche étant à l'école, il est tout au moins nécessaire de recevoir une formation continue pour combler les lacunes de la formation non reçue à l'école. Pour illustration, nous allons considérer les points de vue des enseignants sur la question y relative.

Question 7.b : En quoi vous est nécessaire dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant?

Malgré l'insuffisance des formations sur la pédagogie d'intégration et malgré les difficultés liées à sa mise en pratique, certains des enseignants qui ont eu l'occasion d'être formés disent avoir eu gain de cause dans la pratique de leur métier d'enseignant. Cela s'illustre par les propos ci-dessous

> Enseignant 1 : Elle me permet de mieux dispenser le français en me référant aux acquis de la formation.
>
> Enseignant 2 : Les acquis de la formation sont utiles dans gestion des classes pléthoriques en privilégiant le travail en groupes.
>
> Enseignant 3 : La formation guide dans l'enseignement sur base des textes supports.
>
> Enseignant 4 : La formation donne des orientations sur l'exploitation du texte support.
>
> Enseignant 5 : Faire apprendre une situation d'intégration et les étapes d'une scénarisation d'une situation d'intégration.
>
> Enseignant 8 : La formation explicite la démarche méthodologique de la pédagogie d'intégration.

Enseignant 11 : La formation me permet de faire travailler les apprenants et pas toujours tout attendre de l'enseignant.

Enseignant 12 : Elle me permet de provoquer chez l'apprenant un esprit compétitif et d'émulation.

Enseignant 13 : La formation que j'ai reçue aide dans l'exploitation des outils pédagogique et l'installation des ressources chez l'apprenant

Enseignant 14 : Grâce à cette formation, je suis à la hauteur d'enseigner selon les exigences de la Pédagogie d'intégration.

Pourtant pour d'autres enseignants, la formation reçue ne leur permet pas grand-chose. Il s'agit essentiellement des non formés mais aussi des formés qui ne se sont pas encore imprégnés de la pédagogie d'intégration.

Enseignant 6 : Je ne suis pas encore formé, j'essaie de me débrouiller en collaborant avec les collègues et en lisant les manuels à ma disposition.

Enseignant 7 : je n'ai pas gagné grand-chose puisque la formation dure deux jours. On ne peut pas maîtriser toute une approche pédagogique en deux jours.

Enseignant 9 : Je n'ai pas eu la chance d'être formé ce qui fait que j'éprouve des difficultés dans l'application de la pédagogie d'intégration.

Enseignant 10 : Je n'ai pas encore eu de formation en matière de la pédagogie d'intégration ce qui a des répercussions sur ma façon d'enseigner et d'évaluer.

Il est remarquable qu'il y a encore des non formés et que ces derniers trouvent plus de difficultés dans la prestation par la nouvelle approche. Dans la mesure du possible, les formations continues devraient être données aux acteurs de l'éducation pour donner les mêmes chances de réussir en travaillant dans les mêmes conditions. Les formés reçoivent d'autres compétences qui leur permettent de donner un enseignement de qualité. La formation continue a une place prépondérante dans la vie quotidienne des acteurs de l'éducation en général et dans la vie des enseignants en particulier. Les formations renforcent les capacités intellectuelles des enseignants par l'obtention d'autres compétences. Sur terrain, la valeur ajoutée sera remarquable en ce qui est de la gestion de la classe et l'évaluation des compétences. L'enseignant va donner un enseignement de qualité. Il est appliqué et n'a pas des doutes pendant la prestation d'autant plus qu'il a été outillé en matière de la pédagogie d'intégration pendant la formation.

4.2. Résultats issus des observations des pratiques de classe

Dans cette partie, il a été question de vérifier le strict respect des exigences de la pédagogie d'intégration. Contrairement à la méthode traditionnelle où le rôle crucial était attribué à l'enseignant qui transmettait verticalement les savoirs à des têtes vides, la nouvelle approche pédagogique en vigueur donne à l'enseignant un statut de guide. L'apprenant quant à lui est mis au centre de l'apprentissage.

Dans la gestion de la classe, l'enseignant donne les tâches aux apprenants. En premier lieu, les apprenants travaillent d'abord en autonomie. Après le travail en autonomie, chaque apprenant confronte ses idées avec celles des autres en groupes. En dernier lieu, vient le groupe-classe constitué par les apprenants et l'enseignant pour la validation des réponses par l'enseignant. Pour le bon déroulement des activités, l'enseignant donne la tâche et les consignes en vue de la réalisation de la tâche. Notre séance d'observation concernait la vérification de la façon dont les enseignants mènent l'introduction, la leçon proprement dite et l'atelier de mise en commun. Un bon enseignant qui maîtrise la pédagogie d'intégration est conscient de ses exigences. La pédagogie d'intégration exige que dans l'introduction, l'enseignant donne des tâches à faire ainsi que les consignes qui permettent l'orientation de la tâche. Dans la leçon proprement dite, la leçon est gérée en autonomie et en groupes. La mise en commun concerne la restitution des travaux par les apprenants et la validation de bonnes réponses sans oublier l'amélioration des réponses qui méritent d'être améliorées.

4.2.1. Les résultats des observations à l'étape dite *« introduction »*

L'observation des leçons de français suivait le canevas classique d'une leçon. Pour cela, il a été question de s'appuyer sur la question suivante **« L'enseignant donne-t-il les consignes pour l'exécution de la tâche ? »** pour voir comment ils introduisaient les cours. Le tableau ci-dessous résume les résultats observés.

Tableau 8: Formulation des consignes par les enseignants lors de l'introduction

L'enseignant donne-t-il les consignes pour l'exécution de la tâche ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2	Oui	
Enseignant 3		Non
Enseignant 4	Oui	
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7		Non
Enseignant 8	Oui	
Enseignant 9		Non
Enseignant 10	Oui	
Enseignant 11		Non
Enseignant 12	Oui	
Enseignant 13	Oui	
Enseignant 14		Non
Fréquence	**9**	**5**
Pourcentage	**64,2%**	**35,8%**

Dans la partie introductive, nous avons observé dans l'ensemble que les enseignants ont pu donner la tâche et les consignes nécessaires en vue de sa réalisation. Le tableau ci-dessus montre qu'il y a neuf soit 64,2% des enquêtés parmi quatorze enseignants qui donnent la tâche à exécuter ainsi que les consignes qui cadrent avec la tâche à exécuter. Si la tâche et les consignes sont bien cadrées, les apprenants se retrouvent par rapport à l'exécution de la tâche et l'intégration des acquis se fait normalement. Les bonnes consignes amènent les apprenants à mobiliser les ressources nécessaires pour la tâche et réussissent par conséquent à l'intégration des acquis.

Concernant la catégorie de cinq enseignants qui ne formulent pas les consignes ou qui donnent des consignes qui ne permettent pas la production personnelle de l'apprenant en ne mobilisant pas les ressources liées à la tâche, les apprenants ont du mal à intégrer les acquis et c'est un échec pour la pédagogie d'intégration. Voici en dessous les consignes concernées :

Enseignant 3 : Relier les deux phrases par un pronom relatif donné

Enseignant 7 : Compléter le texte en trou avec : c'est, s'est, ses, ces, sait, sais

Enseignant 9 : Dans les phrases, dites si le conditionnel exprime : un ordre, une demande, une proposition, une suggestion, un conseil ou un reproche.

Enseignant 11 : Compléter le vide avec les pronoms relatifs suivants: Qui, où, dont, à laquelle, duquel, auxquels

Enseignant 14 : pour compléter les phrases, choisissez le mot convenable : prêter/emprunter ; locution/ allocution ; imminent/ éminent ; louer/ allouer. Les consignes n'incitent pas à la production et même l'apprenant non intelligent peut réussir par tâtonnements. Après l'étape de l'introduction, il a été question de voir la façon dont la leçon proprement dite a été menée.

4.2.2. Les résultats des observations à l'étape de « *la leçon proprement dite* »

Dans la partie qui concerne la leçon proprement dite, il a été question de voir dans l'ensemble si les supports de la tâche ont été donnés et comment ils sont exploités. Dans la réalisation de la tâche, les apprenants devraient travailler en autonomie et en groupes. L'enseignant joue le rôle de guide pour permettre à chaque apprenant d'être l'acteur de son apprentissage.

4.2.2.1. Supports de la tâche dans la pédagogie d'intégration

La question qui a guidé notre observation est la suivante : **« Quels sont les supports de la tâche observée ? »**. Les enseignants utilisent des supports soit se trouvant dans les manuels scolaires, soit se fabriquent les supports. Ainsi, pour les premiers, les textes ci-dessous ont été proposés en classe :

Enseignant 1 : *« Au-delà des apparences »* servant de faire apprendre les adjectifs qualificatifs.

Enseignant 5 : *« La Messe à Danga »* pour faire apprendre le vocabulaire lié à la religion

Enseignant 6 : *« Ils étaient arrivés de tous les coins du pays »* pour la lecture-compréhension

Enseignant 11 : Le texte support : *« Comment communiquer »* pour faire apprendre les indices du texte injonctif

Les seconds utilisent des textes qu'ils se sont fabriqués eux-mêmes. Ainsi, voici ci-dessous les titres des textes qu'ils ont proposés aux apprenants:

Enseignant 2 : *« Au Lycée Municipal Rohero »*, pour faire apprendre les pronoms relatifs

Enseignant 9 : *"Corona virus"*, un texte fabriqué contenant les verbes au conditionnel pour faire apprendre les valeurs du conditionnel

Enseignant 10 : *"L'arrivée du bus"*, pour faire apprendre l'accord sujet-verbe

Enseignant 12: *" Le Burundi traditionnel"*, pour faire apprendre l'imparfait et le passé

Enseignant 13 : *"Au campus Zege"*, un texte fabriqué contenant les divers emplois de *leur* (adjectif possessif ou pronom personnel)

Enseignant 14 : *"La vie à Bujumbura"*, un texte fabriqué contenant les termes qui s'opposent pour faire apprendre les antonymes

Les dix enseignants qui donnent des supports sont à encourager en ce sens qu'un bon support sert de guidage. Les apprenants ont une orientation générale sur la consigne parce que le support constitue les bases de la consigne et fait réussir la tâche. A côté de ces deux catégories, d'autres enseignants ne recourent pas aux supports pour enseigner. Pour cela, ils exposent le cours tout en privilégiant la méthode interrogative et les apprenants répondent au fil et à mesure que l'enseignant posent les questions. C'est le cas des enseignants 3, 4, 7, et 8 dont les données sont les suivantes :

Enseignant 3: L'accord des participes passés

Enseignant 4: Nature de tout

Enseignant 7: Homonymes c'est, sais, sait, s'est, ces, ses

Enseignant 8: Accord des adjectifs de couleur

Les quatre enseignants donnent des titres de leçons et se mettent à expliquer. Dans ces leçons, c'est l'enseignant qui joue le grand rôle alors que s'il y avait les supports, les apprenants comprendraient davantage et participeraient à l'exécution de la tâche. La pédagogie d'intégration donne une grande place à l'apprenant pour le rendre compétent et l'acteur de son apprentissage. Si l'enseignant travaille beaucoup, il est en dehors des exigences de la pédagogie d'intégration. L'enseignant devrait jouer le rôle de guide pour valoriser l'autonomie de l'apprenant.

4.2.2.2. Exploitation des supports dans la pédagogie d'intégration

La question qui nous a guidé est la suivante : **« Les supports de la tâche sont-ils exploités ? »**. Les données reçues montrent qu'il y a des enseignants qui font exploiter les tâches et les autres qui ne le font pas comme s'illustre dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Exploitation des supports de la tâche

Les supports de la tâche sont-ils exploités ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2	Oui	
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7	Oui	
Enseignant 8	Oui	
Enseignant 9	Oui	
Enseignant 10	Oui	
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12	Oui	
Enseignant 13	Oui	
Enseignant 14	Oui	
Fréquence	**12**	**2**
Pourcentage	**85,7%**	**14,3%**

Ce tableau montre que parmi les quatorze enseignants, douze soit 85,7% donnent des supports servant à l'exploitation de la tâche. Mais les supports nécessitent de bonnes consignes qui permettent leur exploitation. Si le support est donné, on attend à ce qu'il soit exploité. Cela montre qu'il y a des enseignants qui donnent des supports et qui ne les exploitent pas convenablement. L'exploitation du support a une place déterminante dans la réussite de la leçon. La consigne découle du support qui donne l'information générale utile dans les réponses sur la consigne.

Les deux enseignants 3 et 4 soit 14,3% des enquêtés ne donnent pas de supports. Cela montre qu'il y a des enseignants qui sont encore dans l'ancienne méthodologie où c'est la transmission des connaissances qui est valorisée. Dans ce cas, l'apprenant n'est pas pris en considération. Qu'ils comprennent ou pas, l'enseignant avancent. L'enseignant est esclave de son programme qu'il doit à tout prix achever. Dans ce cas, l'apprenant ne bénéficie pas grand-chose parce qu'il n'a pas l'occasion de participer activement à son apprentissage comme l'exige la pédagogie de l'intégration.

4. 2. 2. 3. Consignes pour exploiter le support

La question qui nous a guidé est la suivante : **« L'enseignant donne-t-il des consignes pour exploiter le support ? »**. Les résultats à cette question montrent que les enseignants enquêtés donnent tous les consignes comme le montre le tableau qui suit:

Tableau 10 : Consignes pour l'exploitation du support

L'enseignant donne-t-il des consignes pour exploiter le support ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2	Oui	
Enseignant 3	Oui	
Enseignant 4	Oui	
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7	Oui	
Enseignant 8	Oui	
Enseignant 9	Oui	
Enseignant 10	Oui	
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12	Oui	
Enseignant 13	Oui	
Enseignant 14	Oui	
Fréquence	**14**	**0**
Pourcentage	**100%**	**0%**

Les résultats de ce tableau montrent que tous les enseignants enquêtés soit 100 % donnent des consignes destinées à l'exploitation de la tâche. Il reste à savoir que ces consignes sont valables et permettent d'obtenir les résultats escomptés. Une consigne est valable lorsqu'elle permet de bien guider les apprenants dans l'intégration des acquis en suscitant la production de l'apprenant.

4.2.2.4. Qualité des consignes données

La question qui suit nous a permis d'avoir les résultats du tableau ci-dessous. **« Les consignes conduisent-elles l'apprenant à réaliser la tâche ? »**. La qualité d'une consigne est de pouvoir permettre à l'apprenant de mobiliser les ressources intériorisées pour répondre à une situation-problème rencontrée en privilégiant sa production personnelle.

Tableau 11 : Qualité des consignes pour la réalisation de la tâche

Les consignes conduisent-elles l'apprenant à réaliser la tâche ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4	Oui	
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**4**	**10**
Pourcentage	**28,6%**	**71,4%**

Nous remarquons dans le tableau ci-dessus qu'il y a deux catégories d'enseignants. Les quatre enseignants soit 28,6% qui donnent les consignes requises permettant la réalisation de la tâche et 10 enseignants soit 71,4% ceux qui ne les donnent pas. Pour les enseignants qui donnent de bonnes consignes il faut voir que ces dernières permettent aux apprenants de réaliser la tâche. La qualité de la consigne est de pouvoir permettre la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et savoir- être nécessaires dans la résolution d'une situation-problème rencontrée. Pour les enseignants qui ne donnent pas la consigne requise, cela est lié aux difficultés de créer une situation d'intégration permettant de contextualiser les ressources installées. La situation d'intégration est dictée par les consignes qui permettent la mobilisation des ressources nécessaires à sa résolution.

4.2.2.5. Consignes utilisées dans l'enseignement

Les données ont été obtenues à l'aide de la question suivante : **« Quelles sont les consignes de la tâche ? »**. Les données à cette question montrent que certains enseignants donnent des consignes qui incitent l'apprenant à la production en mettant du sien. Ce sont ces consignes qui sont à privilégier dans la nouvelle approche pédagogique.

En produisant, l'apprenant mobilise plusieurs ressources de la langue et devient compétent. *(« Je fais, je comprends »*)

La pédagogie d'intégration exige des consignes qui appellent la production personnelle de l'apprenant en mobilisant différentes ressources de la langue. Voilà en dessous les différentes consignes qui demandent la mobilisation des plusieurs outils linguistiques :

Enseignant 1 :
-Produire des phrases contenant des adjectifs de couleur
-Ecrire correctement des adjectifs de couleur dans un texte d'au moins dix lignes
Enseignant 4 :
-Employer tout dans vos propres phrases
Enseignant 5 :
-Relever du texte les mots et les expressions liés à la relation et les mettre en situation
Enseignant 6 :
-Donner les grandes informations du texte ("*Ils étaient arrivés de tous les coins du pays"*)

Les consignes données par les quatre enseignants sont de nature à convier les apprenants à réaliser la tâche et à produire en mobilisant plusieurs ressources intériorisées au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue. Ce sont ces consignes qui sont exigées puisqu'elles vérifient la compétence de l'apprenant et incite ce dernier à la production.

D'autres enseignants donnent des consignes qui ne vérifient pas réellement la compétence des apprenants. L'apprenant ne met pas du sien quand il répond aux questions posées et ne mobilise aucune ressource pour répondre comme en témoignent les consignes ci-dessous :

Enseignant 2 :
-Relever les pronoms relatifs contenant dans le texte
-Compléter les phrases par les pronoms relatifs donnés
Enseignant 3 :

-Ecrire correctement les participes passés

Enseignant 7 :

-Compléter le texte avec : sait, s'est, c'est, ses, sais, ces

Enseignant 8 :

-Accorder les adjectifs de couleur contenant dans le texte

Enseignant 9 :

-Dans les phrases, dites si le conditionnel exprime : un ordre, une demande, une proposition, une suggestion, un conseil ou un reproche

Enseignant 10 :

-Mettez les verbes à la forme convenable

Enseignant 11 :

-Relever les indices de l'injonction dans les phrases données

Enseignant 12 :

-Conjuguez les verbes entre parenthèses aux temps du passé qui conviennent

Enseignant 13 :

-Remplacer chaque trait par *leur* que vous accorderez si c'est nécessaire

Enseignant 14 :

-Compléter le texte par les antonymes des adjectifs suivants : capable, croyable, légal, complet, poli, prévu, régulier

Les consignes de ces dix enseignants n'incitent pas à la production de l'apprenant et ne lui permettent pas de s'approprier de la tâche selon les exigences de la pédagogie d'intégration. L'apprenant devrait travailler, mobiliser les ressources acquises dans la résolution de n'importe quelle situation. A ces questions, même un apprenant non compétent peut y réussir par tâtonnements. Les consignes du genre n'ont pas de place dans la pédagogie d'intégration du moment que la part de l'apprenant n'est pas visible.

4.2.2.6. Part des apprenants dans la réalisation de la tâche

Dans ce point, il a été question de voir si l'apprenant participe activement à son apprentissage comme l'exige la pédagogie d'intégration. La question suivante nous a permis de recueillir les données: **« Les apprenants prennent-ils part à la réalisation de la tâche individuellement et en groupes ? »**. La pédagogie d'intégration exige des travaux en autonomie et en groupes pour permettre à tout apprenant de prendre part à la réalisation de la tâche afin d'en être l'acteur.

Tableau 12: Travail individuel et en groupes

Les apprenants prennent part à la réalisation de la tâche individuellement et en groupes ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5		Non
Enseignant 6		Non
Enseignant 7	Oui	
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**3**	**11**
Pourcentage	**21,4%**	**78,6%**

Ce tableau montre qu'il y a trois enseignants soit 21,4% qui font travailler les apprenants en autonomie et en groupes. Ces enseignants sont dans l'ordre avec la pédagogie d'intégration. Les travaux individuels puis en groupes font travailler tous les apprenants. Les apprenants sont actifs et compétents en mobilisant les ressources dans l'exécution de la tâche.

D'autres enseignants au nombre de 11soit 78,6% des enquêtés ne favorisent pas le travail en autonomie et en groupes comme l'exige la pédagogie d'intégration. L'étape de validation à proprement parler est aussi possible quand il y a eu les groupes qui restituent leurs travaux. La validation est déterminante dans l'acquisition des ressources. La validation permet de connaître que les réponses données sont correctes et facilite l'assimilation de ces réponses. Les enseignants qui transmettent les savoirs au lieu de permettre à l'apprenant d'être l'acteur de son apprentissage désoriente l'apprenant. L'apprenant devrait être actif en participant à son propre apprentissage.

4.2.2.7. Rôle de l'enseignant dans la pédagogie d'intégration

La pédagogie d'intégration n'est pas beaucoup centré sur l'enseignant comme était dans la méthodologie dite traditionnelle. La question qui suit nous a permis de collecter les données nécessaires. **« Est-ce que l'enseignant joue le rôle de guidage ? »**. Etant donné que la pédagogie d'intégration est centrée sur l'apprenant pour le rendre compétent non seulement à l'école mais aussi dans la vie socioprofessionnel, il revient à l'enseignant de jouer efficacement son rôle de guidage.

Tableau 13: Enseignants jouant le rôle de guidage

Est-ce que l'enseignant joue le rôle de guidage ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Enseignant 15		Non
Fréquence	**3**	**11**
Pourcentage	**21,4%**	**78,6%**

La lecture du tableau ci-dessus montre que trois enseignants soit 21,4% des enquêtés guident les apprenants dans l'exécution de la tâche. Dans le guidage, l'enseignant amène les apprenants à l'exécution de la tâche en leur donnant toutes les orientations nécessaires. Mais la grande tâche est à l'apprenant. C'est l'apprenant qui travaille, exécute les tâches, mobilise

les ressources. L'enseignant ne fait que le guider en l'orientant vers la résolution de la situation-problème.

D'autres enseignants au nombre de onze soit 78,6% des enquêtés ne guident pas les apprenants. Ils suivent la méthodologie traditionnelle dans laquelle l'enseignant avait une place de choix dans l'enseignement/ apprentissage. La pédagogie d'intégration accorde une grande place à l'apprenant et donne à l'enseignant le statut de guide. Après la leçon proprement dite, nous sommes passé à l'étape de la mise en commun pour voir comment les enseignants gèrent la restitution des travaux.

4.2.3. Atelier de mise en commun

Dans cette section, il a été question de voir que l'enseignant privilégie la présentation de l'activité réalisée, que le travail en autonomie et en groupes sont d'usage dans les écoles enquêtés, la façon dont il valide les réponses de la part des apprenants et la réaction de l'enseignant à l'endroit des meilleurs groupes et les groupes qui n'ont pas bien travaillé.

4.2.3.1. Occasions de présentation des tâches par les apprenants

Quand l'exécution de la tâche a eu lieu, la présentation suit pour partager les réalisations avec la classe. La présentation doit susciter la réaction de la classe pour les améliorations éventuelles. Les bonnes réponses sont validées à cette étape par l'enseignant. Chaque groupe doit avoir l'opportunité de rendre public son travail pour se rassurer s'il a réussi ou pas l'exécution de la tâche donnée. Nous avons utilisé la question suivante pour avoir accès aux données relatives à la façon dont les apprenants présentent les tâches. **« Chaque groupe a-t-il eu l'occasion de présenter l'activité réalisé ? »**.

Les résultats obtenus sont transcrits dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Présentation de l'activité réalisée

Chaque groupe a-t-il eu l'occasion de présenter l'activité réalisé ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6		Non
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**2**	**12**
Pourcentage	**14,3%**	**85,7%**

Ce tableau montre que nous avons deux enseignants soit 14,3% des enquêtés qui font faire la présentation des travaux et douze autres soit 85,7% qui ne permettent pas la présentation de l'activité réalisée. Les groupes qui restituent leurs travaux bénéficient de l'expérience. Les travaux restitués gagnent des commentaires de la part des autres apprenants et/ou de la part de l'enseignant.

Pour les enseignants qui ne font pas faire la restitution des travaux, il y a des manquements à relever. Cela est dû au fait que ces enseignants ne font pas travailler les apprenants en autonomie et en groupes. C'est l'enseignant qui a beaucoup la parole au lieu de centrer l'enseignement/apprentissage sur l'apprenant comme l'exige la pédagogie d'intégration. Dans ce point, l'enseignant doit savoir aussi comment accueillir les réponses lors de la restitution des réalisations.

Qu'il y ait le travail en autonomie ou en groupes, l'enseignant doit donner un feedback chaque fois que l'apprenant répond à la question. Quand il y a eu de groupes et après chaque présentation, l'enseignant confirme les meilleurs travaux et fait améliorer ceux qui nécessitent d'être améliorés. Pour les réponses correctes données individuellement, l'enseignant confirme et pour les fausses réponses, il revient à la classe de corriger. L'enseignant intervient aussi lorsque toute la classe échoue.

4.2.3.2. Comportement de l'enseignant face aux tâches mal réalisées

Chaque fois qu'il y a l'exécution d'une tâche, il y a des groupes qui excellent, des groupes qui essaient et d'autres qui échouent. Les tâches qui ne sont pas bien exécutées ne sont pas laissées. La pédagogie d'intégration avance avec tous les apprenants, c'est-à-dire les forts et les faibles. Il revient à l'enseignant de voir comment faire réajuster les tâches mal exécutées. Pour avoir les données à ce point, nous avons utilisé la question suivante : **« L'enseignant donne-t-il l'occasion pour le réajustement des tâches mal réalisées ? »**. Les résultats obtenus sont transcrits dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Réajustement des tâches

L'enseignant donne-t-il l'occasion pour le réajustement des tâches mal réalisées ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5		Non
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Enseignant 15		Non
Fréquence	**2**	**12**
Pourcentage	**14,3%**	**85,7%**

L'analyse de ce tableau révèle que deux enseignants sur douze soit 14,3% des enquêtés procèdent au réajustement des tâches. Cela signifie que les tâches qui n'ont pas été bien réussies restent non maîtrisées. Normalement, chaque travail qu'il soit correct ou incorrect a besoin de feedback. Le feedback permet des améliorations à l'endroit des meilleurs travaux mais aussi et surtout pour les tâches mal faites pour répondre aux exigences de la pédagogie d'intégration qui se veut d'avancer avec les forts et les faibles. Cela ne signifie pas que les faibles avancent sans le mériter. La pédagogie d'intégration fait travailler tous les apprenants quitte à ce que tout le monde apprenne et maîtrise. Les forts et les faibles avancent après avoir réussi les objectifs des curricula. Pour les groupes dont les tâches sont réajustées, ils améliorent davantage et une fois qu'ils revoient la tâche ou la tâche similaire, ils sont les premiers à réussir.

4.2.3.3. Accueil de meilleurs travaux dans la pédagogie d'intégration

Dans la pédagogie d'intégration**,** tout travail mérite un feedback. Tout comme il accueille les travaux mal faits, l'enseignant accueille aussi les bons travaux. La question qui suit nous a permis d'avoir les résultats du tableau qui va suivre. **« Est-ce que l'enseignant encourage les meilleurs travaux ? »**.

Tableau 16 : Encouragement des meilleurs travaux

Est-ce que l'enseignant encourage les meilleurs travaux ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5		Non
Enseignant 6	Oui	
Enseignant 7	Oui	
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11	Oui	
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**4**	**10**
Pourcentage	**28,6**	**71,4**

Les résultats de ce tableau montrent qu'il y a quatre enseignants qui encouragent les bons travaux soit 28,6% des enquêtés et dix autres soit 71,4% qui ne le font pas. Pour les enseignants qui encouragent les bons travaux, ils créent une sorte d'émulation à l' endroit des apprenants. Chaque groupe cherche à se classer premier cela donne de bons résultats par la suite. Dans la compétition, les apprenants travaillent d'arrache-pied pour gagner et ils deviennent actifs et compétents.

Si l'enseignant n'encourage pas les bons travaux, il crée une sorte de démotivation et cela conduit à la paresse et au manque d'émulation. Les apprenants ne cherchent pas à s'améliorer parce qu'ils ne voient plus d'intérêt de travailler beaucoup puisque l'enseignant ne réagit pas même aux meilleurs travaux. L'indifférence est à éviter devant un travail parce qu'on doit fournir de l'effort pour l'exécuter ce qui mérite un encouragement.

4.2.3.4. Guidage des groupes n'ayant pas bien travaillé

L'enseignant ne doit pas rester indifférent aux groupes n'ayant pas bien travaillé. Il doit les amener à s'améliorer voire à exceller du moment que la pédagogie d'intégration exige qu'on avance avec les forts et les faibles. Pour avoir des résultats à ce point, nous avons eu recourt à la question suivante : **« L'enseignant donne-t-il les indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé ? »**. Les données recueillies sont dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17 : Indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé

L'enseignant donne-t-il les indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé ?	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Enseignant 1	Oui	
Enseignant 2		Non
Enseignant 3		Non
Enseignant 4		Non
Enseignant 5	Oui	
Enseignant 6		Non
Enseignant 7		Non
Enseignant 8		Non
Enseignant 9		Non
Enseignant 10		Non
Enseignant 11		Non
Enseignant 12		Non
Enseignant 13		Non
Enseignant 14		Non
Fréquence	**2**	**12**
Pourcentage	**14,3%**	**85,7%**

Les résultats de ce tableau montrent que parmi les quatorze enseignants enquêtés deux seulement soit 14,3% donnent des indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé.

Les deux enseignants sont dans la logique de la pédagogie d'intégration. Ils amènent les apprenants concernés à se ressaisir et réussir les prochains travaux. Ils remarquent les lacunes et cherchent à résoudre les problèmes rencontrés lors de la résolution des travaux. Pour la prochaine fois, ils se rappelleront de la façon dont ils ont travaillé et réussiront mieux. Les douze enseignants soit 85,7% des enquêtés qui ne donnent pas des indications aux groupes concernés le font mal. Les groupes qui ont des difficultés ont besoin de l'aide pour avancer avec les autres. S'ils sont laissés ainsi, cela peut créer une sorte de désintéressement. Les apprenants se sentent abandonnés et se déconsidèrent en voyant que seuls les meilleurs sont favorisés. L'enseignant doit encourager les meilleurs groupes comme les moindres travaux pour l'amélioration.

En général, l'objectif de notre observation des pratiques de classe était de nous rassurer que les activités qui se font en classes respectent scrupuleusement les exigences de la pédagogie d'intégration en l'occurrence la gestion de la classe. Les résultats issus de l'observation ont été confrontés avec ceux du questionnaire d'enquête. Notre constat est que bon nombre d'enseignants sont encore dans l'ancienne méthodologie d'enseignement qui consiste en la transmission des connaissances. La pédagogie d'intégration exige le travail en autonomie, en groupes et la validation des réponses qui se fait dans le groupe-classe avec l'enseignant. La pédagogie d'intégration accorde à l'apprenant une place de choix et réserve à l'enseignant un rôle de guide, de facilitateur ou d'un coach. Personne n'intègre à la place de l'autre. L'enseignant essaie de guider et d'orienter l'apprenant mais n'intègre pas dans sa place.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre travail de recherche intitulé *« Contribution de la pédagogie d'intégration à l'apprentissage du français chez l'apprenant Burundais du post-fondamental »*, il s'avère nécessaire de revenir sur les grandes réalisations de notre sujet.

Le choix de notre sujet n'est pas le fruit du hasard. Il a été dicté par les insuffisances des apprenants burundais en français. Comme la nouvelle approche en vigueur se veut pertinente quant à la qualité d'enseignement/apprentissage, il a été question de voir la valeur ajoutée de la pédagogie d'intégration sur l'apprentissage du français pour les apprenants burundais du post-fondamental général et pédagogique.

Cette recherche est structurée en quatre chapitres avec une introduction et une conclusion générale. Dans l'introduction, nous avons précisé la problématique, les objectifs poursuivis, les hypothèses de recherche, la motivation, l'intérêt et la délimitation du sujet, la méthodologie de recherche et l'articulation du travail.

Dans le premier chapitre intitulé « *Elucidation des concepts-clés* », nous avons expliqué les concepts sur lesquels se base notre sujet. Il s'agit des concepts qui constituent les bases pour la compréhension de notre sujet de recherche.

Dans le deuxième chapitre, *« Influence de la pédagogie d'intégration sur l'apprentissages du français* », nous avons montré la plus-value de la pédagogie d'intégration par rapport à l'apprentissage du français. Nous avons présenté les exigences de la pédagogie d'intégration dans l'apprentissage de la langue française. Il importe de savoir comment gérer la classe pendant l'apprentissage ponctuel quand il s'agit d'installer les ressources et la vérification du degré de maîtrise des ressources installées le moment opportun. Pendant l'apprentissage ponctuel, nous avons impérativement le travail en autonomie, en groupes et le groupe-classe pour la validation des résultats issus des groupes. Dans l'apprentissage conjoint, l'enseignant soumet une situation-problème complexe qui mobilise pour les apprenants les ressources installées permettant la résolution de la situation-problème. Dans le troisième chapitre intitulé, "*Méthodologie de la recherche"*, nous avons défini les méthodes et les procédures de recueil des données. Nous avons aussi expliqué deux instruments d'enquête entre autres le questionnaire d'enquête et l'observation des pratiques de classe.

Dans le quatrième et dernier chapitre intitulé, « *Analyse et interprétation des résultats* », il s'est agi de présenter les résultats recueillis. Nous avons aussi analysé les données à notre disposition, sans oublier l'interprétation.

Nous avons confronté les résultats du questionnaire d'enquête avec ceux de l'observation des pratiques de classe avec les hypothèses de recherche et finalement nous avons abouti aux résultats pouvant vérifier nos hypothèses.

De ce fait, nous remarquons que nos hypothèses ont été vérifiées et confirmées. Pour plus de précision, l'hypothèse n°1 qui dit que « La *durée de formation sur la pédagogie d'intégration serait insuffisante pour maîtriser tous les contours de cette approche pédagogique afin de l'appliquer à bon escient »,* a été vérifiée et confirmée comme le prouvent les résultats du tableau n°6 selon lesquels parmi les quatorze enquêtés, treize soit 92,9% des enquêtés affirment que le temps imparti à la formation (généralement de deux jours) est insuffisant et qu'il convient de maximiser les séances de formation. La formation continue est valable quand elle est organisée pour renforcer les capacités. Comme la pédagogie d'intégration est nouvellement introduite dans le système éducatif burundais et que les enseignants n'ont pas eu des cours y relatifs à l'université, la formation de deux jours reste lacunaire.

L'hypothèse n°2 : *« Les enseignants ne maîtriseraient pas la création des situations d'intégration qui contextualisent les cours dans la vie réelle de l'apprenant »,* a été elle aussi vérifiée comme le montre le tableau n°4. « Trois enquêtés sur onze soit 21,4% sont capables d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration. Les enseignants ont des difficultés dans l'élaboration des situations d'intégration alors qu'une situation d'intégration sert d'évaluation dans la pédagogie d'intégration. Les enseignants n'ont pas eu des cours sur la pédagogie d'intégration à l'université comme le prouvent les résultants à la question suivante : *« Pendant le cursus universitaire avez-vous eu des cours sur la pédagogie d'intégration ? »*. A cette question, tous les quatorze enseignants soit 100% des enquêtés, affirment qu'ils n'ont étudié aucun cours sur la pédagogie d'intégration. Les données sont transcrites dans le tableau n°5. Les formations reçues pendant les vacances restent lacunaires pour permettre aux enseignants de maîtriser la nouvelle approche.

Les difficultés liées à la création des situations d'intégration se concrétisent aussi par la qualité des consignes données par les enseignants enquêtés. Une bonne consigne est celle qui contraint l'apprenant à mobiliser les ressources intériorisées pour résoudre une situation-problème.

Les données liées à la qualité des consignes données sont obtenues grâce à la question suivante : « *Les consignes conduisent-elles l'apprenant à réaliser la tâche ?* ». Les résultats à cette question sont transcrits dans le tableau n° 11. Parmi les 14 enseignants enquêtés, quatre seulement soit 28,6% des enquêtés sont capables de donner des consignes valables. Les dix enseignants qui restent soit 71,4% des enquêtés, donnent des consignes qui ne vérifient pas la compétence de l'apprenant et qui n'incitent pas ce dernier à la production personnelle.

Après la vérification des hypothèses spécifiques, l'hypothèse générale selon laquelle la formation des enseignants en rapport avec la pédagogie d'intégration ne serait pas adéquate et que ces derniers auraient des lacunes dans l'élaboration des situations d'intégration est aussi confirmée.

Nous ne pouvons pas clore notre travail de recherche sans proposer des suggestions. Nos suggestions s'adressent aux acteurs de l'éducation. Il faut savoir que la pédagogie d'intégration est d'usage au Burundi et qu'il a besoin d'émerger. Il est de la responsabilité de tout un chacun de l'appliquer à bon escient.

Aux responsables scolaires de maximiser les descentes sur terrain pour voir réellement que les enseignants se retrouvent par rapport à la pédagogie d'intégration parce que l'observation nous a permis de remarquer qu'il y a des enseignants qui sont encore dans l'ancienne méthodologie d'enseignement.

Au ministère ayant l'éducation dans ses attributions, de donner des formations à maintes reprises. Il est difficile de maîtriser une approche pédagogique dans deux jours de formation. Il faut aussi que tous les enseignants aient l'accès à la formation pour donner les mêmes chances de réussir.

Nous suggérons aux enseignants, de se conformer et s'adapter à la nouvelle approche et demander s'il le faut de l'aide aux personnes ressources de la pédagogie d'intégration. Force est de constater que si jamais les enseignants ne travaillent pas conformément à la pédagogie d'intégration, ils désorientent les apprenants, les objectifs poursuivis ne sont pas atteints et c'est une perte pour le pays.

Nous n'avons pas pu épuiser tous les aspects de la pédagogie d'intégration. Ainsi, quiconque serait intéressé par la pédagogie d'intégration pourrait nous emboiter le pas soit pour nous compléter, nous appuyer ou traiter d'autres aspects y afférents tels que la contribution des situations-problèmes dans l'intégration des acquis scolaires et l'impact de la situation d'intégration dans la concrétisation de l'enseignement/apprentissage des langues.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amegan, S. *Pour une pédagogie active et créative* 2ème éd, Québec : PUQ, 1995.

Annie, R.(sous-dir) *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Uvallois-Perret: Cedex, 2009.

Bardin, L. *L'analyse du contenu*, Paris : PUF, 1997.

Beauté, J. *Courants de la pédagogie contemporaine* 5ème éd, Paris : Chronique sociale, 2004.

Beacco, J.-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 2007.

Bosman, C. *Quel avenir pour les compétences* ?, Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2000.

Boyer, H. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, 1979.

Bruner, J-S. *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir-dire*, Paris : PUF, 1996.

Chaty-Komarek, M. *Professionnaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris : L'Harmattan, 2010.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Paris : Didier, 2005.

Coste, D. (dir.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris: Didier, 2009.

Cuq, J-P. et Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère*, PUG, 2005.

Cyr, H. *Didactique des langues étrangères*. Les stratégies d'apprentissage, Paris: PUF, 2008.

De Ketele, J-M. et Roegiers, X. *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation. De questionnaires. D'interviews et d'études de documents*, Bruxelles : De Boeck, 1993.

De Landsheere, G. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Arman Colin, 1982.

Delphine Messe, D. et Hotyat, F., *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*, Paris: Ed. Labor, 1973.

Desmons, F. et al. *Enseigner le français langue étrangère. Pratiques de classe*, Paris: Ed.Berlin, 2005.

Dubois, J. et al. *Dictionnaire du français langue étrangère*, Paris : De Morez, 1977-1979.

Dupont, P. *L'Afrique noire peut-elle parler français*, Paris : Karthala, 1983.

Foulquié, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris : PUF, 1971.

Galisson, R.et Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976.

Gérard, V. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International, 2001.

Grand dictionnaire encyclopédique, Paris : Larousse, 1985.

Greuter, M. *Bien rédiger son mémoire ou son rapport de stage*, Paris: Etudiant, 2007.

Hanse, J. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne,* Dembloux : Duculot, 1983.

Javeau, C. *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles : EUB, 1978.

Legende, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Paris: Larousse, 1988.

Léon, A. et al. *Manuel de la psychopédagogie expérimentale*, Paris : PUF, 1977.

Louis, A. et al. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas, 2000.

Mucchielli, R. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris : ESF, 1975.

Nduwingoma, P. *L'enseignement/apprentissage et évaluation des compétences communicatives en français dans des écoles fondamentales du Burundi* : Thèse de doctorat unique en sciences du langage, Université Houphouët-Boigny, 2018.

Ngendakumana, W. *L'impact du français langue d'enseignement sur la réussite scolaire* : Mémoire UB- IPA, 1999.

Paul, R. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris : Centre international de phonétique appliquée-Mons, 2000.

Perrenoud, Ph. *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF éditeur, 1997.

Projet CELEC. *Enseignement du français. Français langue étrangère/français langue seconde. Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire*, Bujumbura, 2006.

Puren, C. et al. *Se former en didactique des langues* : Eclipses, 1998.

Roegiers et al. *Les pratiques de classe dans l'approche par compétences. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. 1ère éd., Bruxelles : De Boeck, 2010.

Roegiers , X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles : De Boeck, 2001.

Roegiers, X. *L'école et évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

Roegiers, X. *La pédagogie de l'intégration en bref,* Rabat, 2006.

Roegiers, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. 2ème éd., Bruxelles : De Boeck, 2007.

Roegiers, X. *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

Rongère, P. *Méthodes des sciences sociales,* Paris : Dalloz, 1971.

Stéphane, B. et Florence, W. *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 2003,2008

Holic, H. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Les autoapprentissages*, mars 1992.

Projet PAORC-FE-Enabel. Renforcement des compétences des enseignants. *Généralisation des outils pédagogiques et didactiques et mise en œuvre de la formation des enseignants « année 4 » du cycle post-fondamental au Burundi*, 2019.

Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive,* Montréal : Logiques, 1992.

ANNEXES

1. LETTRE ADRESSE AUX ENSEINGNANTS

NKURUNZIZA Onesphore Bujumbura, le…/…/2020

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Enquête A Madame, Mademoiselle, Monsieur le professeur de français au Post-Fondamental général et/ou pédagogique

Madame, Mademoiselle, Monsieur le professeur de français,

Nous vous adressons ce questionnaire d'enquête dans le but de solliciter votre franche collaboration dans la collecte des données nécessaires à la réalisation de notre travail de fin d'études au cycle de Master intitulé « **Contribution de la pédagogie d'intégration à l'apprentissage du français chez l'apprenant burundais du post-fondamental ».**

Sans aucun doute, vous êtes mieux placé par rapport aux informations riches et dignes de foi que vous allez nous donner. Nous vous invitons à lire ce questionnaire d'enquête et à y répondre sincèrement. Nous prévoyons aussi faire une séance d'observation des pratiques de classe. Votre anonymat sera garanti d'autant plus que vous ne mettez pas votre nom sur la feuille. Vos réponses seront aussi confidentielles.

Espérant une participation entière pour la réussite de nos recherches, nous vous remercions d'avance.

NKURUNZIZA Onesphore

2. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

I. Identification des enquêtés

-Age :……...

-Sexe :……..

-Niveau d'études :……..

-Classe(s) enseignée(s) :…….

II. Questions

1. Vous êtes enseignant du Français au post-fondamental. Comment jugez-vous la nouvelle approche pédagogique que vous utilisez ?

……
……
……

2. Est-il facile d'élaborer et d'évaluer une situation d'intégration ? Sinon, qu'est-ce qui vous gêne?

Oui ☐ Non ☐

……
……
……

3. Pendant votre cursus universitaire, avez-vous eu des cours sur la pédagogie de l'intégration ?

Qui ☐ Non ☐

4. Les formations que vous recevez pendant les vacances vous paraissent suffisantes ? Sinon, quelle est votre proposition?

Oui ☐ Non ☐

5. comment trouvez-vous des informations relatives à la pédagogie de l'intégration ?

……

……

6. Quelle est la plus-value de la pédagogie de l'intégration ?

……
…….

7. a. La formation que vous avez reçue en matière de la pédagogie de l'intégration vous permet-elle de mieux dispenser le cours de français ?

Oui ☐ Non ☐

b. En quoi vous est nécessaire dans la pratique quotidienne de votre métier d'enseignant ?

……
……
……
……

3. GRILLE D'OBSERVATION

Introduction de la tâche

1. Comment l'enseignant introduit-il la tâche ?

a. Recourt-il aux activités précédentes ? ☐

b. Il fait le rappel des prérequis ? ☐

c. Annonce-t-il la nouvelle tâche ? ☐

d. L'enseignant donne-t-il les consignes pour l'exécution de la tâche ?

Oui ☐ Non ☐

e. Si oui sont-elles relatives à la tâche ?

……
……
……
……

La leçon proprement dite

2. Quels sont les supports de la tâche ?

……
……
……

3. Sont-ils exploités ?

Oui ☐ Non ☐

4. L'enseignant donne-t-il des consignes pour exploiter le support ?

Oui ☐ Non ☐

5. Lesquelles ?

……
……
……
……

6. Ces consignes conduisent-elles l'apprenant à réaliser la tâche ?

Oui ☐ Non ☐

7. Les apprenants prennent part à la réalisation de la tâche individuellement ou en groupe ?

Oui ☐ Non ☐

8. Est-ce que l'enseignant joue son rôle de guidage ?

Oui ☐ Non ☐

Atelier de mise en commun

9. Chaque groupe a-t-il eu l'occasion de présenter l'activité réalisée ?

Oui ☐ Non ☐

10. Comment l'enseignant valide les réponses ?

……
……
……
……

11. L'enseignant donne-t-il l'occasion pour le réajustement des tâches ?

Oui ☐ Non ☐

12. Est-ce que l'enseignant encourage les meilleurs travaux ?

Oui ☐ Non ☐

13. Donne-t-il les indications aux groupes qui n'ont pas bien travaillé ?

Oui ☐ Non ☐