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

Enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français : enquête menée en 3ème année post-fondamentale dans la mairie de Bujumbura

Nicimpaye, Bonaventure

2020-09
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/174

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

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ECRITE EN FRANÇAIS : *ENQUETE MENEE EN 3ème ANNEE POST-FONDAMENTALE DANS LA MAIRIE DE BUJUMBURA*

Par
Bonaventure NICIMPAYE

Sous la direction de:
Dr Maurice MAZUNYA

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

Bujumbura, Septembre 2020

DEDICACE

A nos chers parents,

A nos chers sœurs et frères,

A tous ceux qui nous sont chers,

Nous dédions joyeusement ce mémoire

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, qu'il nous soit permis d'exprimer notre sincère remerciement à tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à sa réalisation. En effet, nos vifs remerciements s'adressent en premier lieu au Dr Maurice MAZUNYA qui, malgré ses obligations, a accepté de diriger avec subtilité ce mémoire depuis son ébauche jusqu'à l'heure de sa soutenance. Ses conseils tant moraux que scientifiques et sa rigueur nous ont été de valeur. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour la patience et la bravoure qu'il nous a témoignées durant toute l'échéance de travail.

Nous exprimons en outre notre humble remerciement à l'Université du Burundi et à l'École Normale Supérieure pour la mise en place d'une offre de formation du cycle de Master conjoint en didactique du FLE. À tous les professeurs de ce cycle pour leur contribution au renforcement et aiguisement de notre esprit de recherche, nous adressons notre grande reconnaissance. Nous remercions vivement tous les informateurs et ceux qui nous ont fourni des données, car leurs idées nous ont significativement servis d'aide.

Nous ne saurions oublier de dire « grand merci » à l'ambassade de la République Populaire de Chine au Burundi en général et au Directeur de l'Institut Confucius au Burundi, Dr Joseph NZEYIMANA en particulier, pour leur soutien matériel. À nos chers parents, à nos sœurs et frères, à tous ceux qui nous ont encouragé dès notre première scolarisation et ceux qui ont prié pour nous, nous disons merci infiniment.

NICIMPAYE Bonaventure

SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approche Par Compétence

BAC : Baccalauréat

CNIDH : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (Conférence des Ministres de l'Education de la Francophonie (appellation précédente : Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage)

CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

DGBP : Direction Générale des Bureau Pédagogique

DPEFTP : Direction Provinciale de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle

EAC : East Africa Community

ECOFO : Ecole Fondamentale

ECOPF : Ecole Post-fondamentale

EPT : Education Pour Tous

FLE : Français Langue Etrangère

FLSH : Faculté de Lettres et des Sciences Humaines

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

LLF : Langues et Littérature Françaises

MEBSEMFPA : Ministère de l'Éducation de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation

MEESRS : Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieurs et de la Recherche Scientifique

MENC : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture

MINEFTP : Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle

OTI : Objectif Terminal d'Intégration

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PI : Pédagogie de l'Intégration

PPO **:** Pédagogie par objectif

PSDEF **:** Plan Sectoriel pour le Développement de l'Éducation et de la Formation

PTEB **:** Plan transitoire de l'éducation au Burundi

SI **:** Situation d'Intégration

UNESCO **:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Compétences pour l'année terminale du post-fondamental 18
Tableau n°2 : Compétence de lecture compréhension..... 19
Tableau n°3 : Population d'enquête: écoles publiques ayant la section Langues 48
Tableau n°4 : Grille d'observation des leçons de texte 54
Tableau n°5 : Les diplômes universitaires des enseignants en français 56
Tableau n°6 : Expérience professionnelle des enquêtés 57
Tableau n°7 : Fréquence sur la participation des enseignants à la formation continue..... 58
Tableau n°8 : Attitudes des enseignants envers la nouvelle réforme et le curriculum de français en 3ème année Langues 60
Tableau n°9 : Enumération des objectifs d'enseignement de la lecture compréhension..... 62
Tableau n°10 : Appréciation de la pédagogie de l'intégration..... 63
Tableau n°11 : Les types de texte interéssant les enseignants de français en classe 3ème année Langues..... 65
Tableau n°12 : Respect du timing dans une leçon de lecture-compréhension..... 66
Tableau n°13 : Difficultés récurrentes des enseignants dans une lecture compréhension..... 68
Tableau n°14 : Fréquence sur l'état des tâches de lecture aux apprenants 69
Tableau n°15 : Récurrence de problèmes des apprenants en lecture compréhension 71

RESUME

Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite en français dans la classe de 3ème année langues du post-fondamental au Burundi. Elle détecte le bas niveau des apprenants dans cette compétence linguistique en français. L'observation de leçons de textes et l'usage du questionnaire adressé aux enseignants sont des principales démarches méthodologiques utilisées comme outils de recherche. Les enseignants observés sont au nombre de 4 enseignants tandis que ceux qui ont été enquêtés s'élèvent au nombre de 12 enseignants. Ils sont tous de la Mairie de Bujumbura précisément dans les écoles publiques de la DCEN de Ntahangwa et Mukaza. L'issue de cette recherche témoigne que les apprenants rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, non seulement à cause de la formation insuffisante en lecture compréhension dans les classes antérieures mais aussi parce que les textes proposés dans les programmes ne correspondent pas au niveau des apprenants. Les concepteurs de programmes sont appelés à revoir le contenu d'enseignement compte tenu des réalités du terrain.

Mots clés: Enseignement/apprentissage, compréhension écrite, post-fondamental, lecture

ABSTRACT

This study focuses on the teaching and learning of written comprehension in French in the 3rd year class Post-fundamental languages in Burundi. It detects the low level of learners in this French language proficiency. The observation of text lessons and the use of the questionnaire addressed to teachers are the main methodological approaches used as research tools. The number of teachers observed is 4, while the number of teachers surveyed is 12. They are all from the town hall of Bujumbura precisely in the public schools of the DCEN of Ntahangwa and Mukaza. The outcome of this research shows that the learners face difficulties in understanding the written language, not only because of the insufficient training in reading comprehension in their previous classes but also because the texts proposed in the programs do not at the level of the learners. Program designers are asked to review the teaching content in light of the realities on the ground.

Key words: Teaching and learning, written comprehension, post-fundamental, reading

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ..... **i**

REMERCIEMENTS ..... **ii**

SIGLES ET ACRONYMES ..... **iii**

LISTE DES TABLEAUX ..... **v**

RESUME ..... **vi**

ABSTRACT ..... **vi**

TABLE DES MATIERES ..... **vii**

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**

0.1. Choix et motivation du sujet 2

0.2. Objectifs 5

0.3. Hypothèses de la recherche 6

0.4. Méthodologie de recherche 6

0.5. Délimitation du sujet 7

0.6. Articulations 7

Ière PARTIE: LE CONTEXTE EDUCATIF, SOCIOLINGUISTIQUE ET PEDAGOGIQUE DU SUJET AU BURUNDI **8**

CHAPITRE I. APERÇU HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS **9**

1.1. Evolution sociolinguistique du Burundi 9

1.2. Les réformes du système éducatif burundais 9

1.2.1. Evolution de l'enseignement du français au Burundi 9

1.2.2. Le contexte des réformes éducatives au Burundi 11

1.3. La réforme de l'Ecole Fondamentale et Post-fondamentale 12

1.3.1. Fondement et orientations 12

1.3.2. La structure du niveau fondamental et post-fondamental 15

1.3.3. Missions de l'école fondamentale et post-fondamentale du Burundi 16

1.4. Enseignement du français à l'école fondamentale et post-fondamentale 17

1.4.1. Le curriculum de l'école fondamentale 17

1.4.2. Les compétences langagières dans le curriculum de l'école post-fondamentale 18

1.5. Le français en classe de 3ème langues du post-fondamental 19

1.5.1. La place de la compréhension écrite dans le manuel de français en 3ème Langues 19

1.5.2. Constats sur les démarches d'enseignement des textes au post-fondamental 20

1.6. La pédagogie de l'intégration au post-fondamental 21

1.6.1. La pédagogie de l'intégration dans son appréhension globale 21

1.6.2. Quelques concepts-clé de la PI 23
1.6.2.1. Compétence 23
1.6.2.2. Ressources 24
1.6.2.3. Situation d'intégration (SI) 24
CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ECRITE EN FRANÇAIS 26
2.1. La conception du concept de lecture 26
2.1.1. Qu'est-ce que la lecture ? 26
2.1.2. Pourquoi lire ? 27
2.1.2.1. Lire pour comprendre un message véhiculé dans le texte 27
2.1.2.2. Lire pour savoir lire 27
2.1.2.3. Lire pour le plaisir 28
2.1.3. Les principales stratégies de lecture et types de lecture 29
2.1.3.1. Stratégies de lecture selon Bianco 29
2.1.3.2. Types de lecture 30
2.1.3.2.1. Lecture écrémage ou lecture en diagonal 30
2.1.3.2.2. Lecture survol ou lecture de base 31
2.1.3.2.3. Lecture critique 31
2.2. La compréhension écrite dans l'enseignement/apprentissage d'une langue 31
2.2.1. La compréhension écrite 31
2.2.2. Astuces pour accéder à la compréhension écrite 32
2.2.3. Les composantes du modèle de compréhension en lecture 33
2.2.4. Comment opérer le choix des textes ? 34
2.2.5. Repérage d'indices formels du texte 35
2.2.5.1. L'image du texte 35
2.2.5.2. Approche linguistique 36
2.2.5.3. Approche lexico-syntaxique 36
2.2.6. Différents types de textes 36
2.2.6.1. Le texte narratif 36
2.2.6.2. Texte informatif 37
2.2.6.3. Le texte descriptif 38
2.2.6.4. Le texte explicatif 38
2.2.6.5. Le texte argumentatif 39
2.2.6.6. Texte dialogué ou théâtrale 39

2.2.6.7. Le texte injonctif....40

II^{ème} PARTIE: ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ECRITE EN CLASSE DE LA 3ème ANNEE POST-FONDAMENTAL....42

CHAPITRE III. DEMARCHES METHODOLOGIQUES....43

3.1. Méthode de recueil de données....43

3.1.1. Fiche d'observation....44

3.1.1.1. Elaboration de la fiche d'observation d'une leçon de texte....45

3.1.1.2. Lieu d'observation....45

3.1.2. Le questionnaire d'enquête et son intérêt....46

3.2. Population d'enquête....47

3.3. L'échantillonnage....49

3.4. L'enquête....50

3.4.1. La pré-enquête....50

3.4.2. L'enquête proprement dite....51

3.5. Dépouillement....51

CHAPITRE IV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS D'ENQUETE....53

4.1. Analyse et interprétation de la fiche d'observation de la leçon du texte....53

4.2. Analyse et interprétation du questionnaire d'enquête....56

4.2.1. Identification de l'enseignant....56

4.2.1.1. Les niveaux des enseignants....56

4.2.1.2. Expérience professionnelle....57

4.2.2. Attitude de l'enseignant envers la nouvelle réforme et les manuels de français....57

4.2.3.Poin ts de vue des enseignants sur une leçon de lecture compréhension....66

4.2.4. La compréhension écrite dans la situation d'intégration....72

CONCLUSION GENERALE....75

REFERENCES BBLIOGRAPHIQUES....79

ANNEXES....84

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette recherche de Master de Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE) s'intitule « **L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français : *Enquête menée en 3ème année post-fondamental dans la Mairie de Bujumbura* ».** Il s'inscrit dans le cadre de la nouvelle réforme éducative du Burundi de 2013. À travers elle, le pays compte influencer un changement important dans l'orientation de ses stratégies de développement, comme l'avait prévu le CSLP II et la Vision 2025 qui, sur le plan strictement éducatif, mettaient l'accent sur les progrès réalisés au niveau de l'accès aux services éducatifs (MEESRS 2015 : 6). Ainsi, ses finalités, explique Nduwingoma (2018 : 44), visent à préparer des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part dans le développement économique et social de la collectivité. La loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire ainsi que le Décret n°100/20 de la 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement général, pédagogique et technique ont été mis en place. La réforme de l'enseignement fondamental a démarré en 2013 par le cycle 4, avec pour l'ambition de faire de ce cycle « *le prolongement naturel de l'école primaire, dans ses finalités, ses méthodes et son organisation* » (République du Burundi, 2012 : 25). L'enseignement post-fondamental a poursuivi cette même lignée de l'enseignement fondamental avec un curriculum qui privilégie la pédagogie d'intégration (Décret n°100/20 du 7/2/2017, Art. 3). Toutes les approches pédagogiques ainsi que les modes d'évaluation de l'enseignement au post-fondamental visent la pédagogie de la réussite (Ibidem, Art. 4).

Il s'inscrit également dans le cadre de l'enseignement des langues en général et du Français en particulier, en focalisant une attention sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en classe 3ème année Langues. Cette volonté s'appuie sur le net constat du PTEB 2018-2020 affirmant que « *la première évaluation PASEC a montré qu'un cinquième des élèves sont en difficulté d'apprentissage en lecture dès le début leur scolarité* » (République du Burundi, 2018 : 34), alors que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conditionne l'ensemble des futurs apprentissages.

0.1. Choix et motivation du sujet

Le choix de notre sujet de recherche n'a pas été le fruit du hasard, car il s'inspire non seulement de la politique linguistique du Burundi, mais aussi des objectifs généraux et spécifiques d'enseignement/apprentissage des langues en général, et du français en particulier. Étant donné que l'enseignement formel au Burundi englobe l'enseignement fondamental et post-fondamental avec comme finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu, nous avons compris d'avance que ce dessein ne peut pas être réalisé sans avoir pensé à la politique linguistique du pays pour en évaluer le statut de chaque langue utilisée. En effet, pour mieux s'intégrer dans les communautés régionales et internationales et réussir les enjeux sociopolitiques et économiques, le Burundi a décidé qu'à côté du kirundi et du français, deux autres langues – l'anglais et le kiswahili – soient enseignées dans les premiers degrés de l'enseignement fondamental (loi n°1/31 du 03/11/2014 et Décret n° 100/078 du 22/05/2019). Le Burundi considère la langue française comme « *principale langue de fonctionnement de l'administration burundaise* » (République du Burundi, 2013 : 8). Pourtant, selon cette même source, est que « *dans la vie politique en général, la conception se fait en français, l'exécution en kirundi* » (République du Burundi, 2013, ibid.). Ce qui signifie que le degré d'emploi du français dans la vie quotidienne connaît quelques limites par rapport à celui du kirundi.

Le français remplit aussi le rôle officiel si l'on considère le degré de présence dans le flux des communications institutionnalisées et qu'il est la langue de la diplomatie et de communication internationale ainsi que la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur. Il est également l'une des langues des médias. Ainsi, des émissions en français trouvent une place de choix dans les médiums et presses écrits tant publics que privés. Ces arguments corroborent l'envergure de cette langue de l'Hexagone au Burundi.

Par ailleurs, le français présente deux faces dans le système éducatif burundais: langue enseignée et langue d'enseignement. Ce prestigieux statut que revêt le français a renforcé notre envie d'entreprendre des recherches sur cette même langue dans le but de la rendre vivace et mieux maîtrisée, étant donné qu'elle occupe aussi une place non négligeable comme langue de communication internationale, de recherche scientifique dans le monde, de la

coopération internationale et de l'intégration sous régionale.

La compréhension écrite nous a paru comme un point focal dans la mesure où c'est grâce à elle que les apprenants accèdent au sens des textes écrits en classe ou à la maison et, par après, procèdent à la construction de leurs propres textes. Mais ce qui semble actuellement étonnant est que les enseignants de français contactés, dans les écoles de la Mairie de Bujumbura au post-fondamental, nous ont témoigné de grandes difficultés des apprenants dans leur apprentissage des textes. Mais ce défi reste généralement partagé avec d'autres pays francophones ayant le français et autres langues nationales dans leurs programmes d'enseignement/apprentissage, comme le précisent Mazunya et Habonimana (2010 : 3) :

> *« Dans les pays, qui ont pour la plupart opté pour l'introduction des langues nationales dans le but principal d'optimiser les apprentissages, différentes évaluations indiquent un faible niveau qui s'explique, dans bien des cas, par la mauvaise maîtrise de la langue française ».*

Le bas niveau en français des apprenants n'est plus donc un secret. Il nécessite donc une thérapie dans l'immédiat ; sinon nous risquons de voir cette langue de Molière tomber en désuétude.

Il nous a été aussi plus pertinent de choisir les apprenants de la section de langues du fait que grand nombre parmi eux seront des enseignants du français ou des futurs cadres dans la gestion des affaires publiques et sociales. Avec la maîtrise de l'écrit, ils seront en mesure de donner et d'évaluer des rapports de travail en compréhension et en production. Cela vient pour renforcer l'idée de Niyonizigiye (2010 : 3) quand il dit que si « *la compétence en lecture est installée chez les élèves, la maîtrise de la langue serait un acquis et l'esprit de créativité en répondrait ».*

En outre, nous avons été motivés par notre réel constat selon lequel les gens qui s'expriment spontanément et correctement en français sont ceux qui pratiquent souvent la lecture ou qui ont commencé à lire dès leur bas âge. Quelques élèves rencontrés aux Lycée du Saint-Esprit et Lycée Scheppers Nyakabiga nous ont témoigné que leur bon niveau en expression orale et écrite tout comme en compréhension orale et écrite, résulte de la manière dont ils ont aimé la lecture depuis leur enfance. La même idée est soutenue par Weiss (1980 : 85) quand il écrit

que :

> « *Lire, c'est redécouvrir l'oral dans l'écrit. La lecture sera d'autant plus aisée que la langue orale sera plus riche. Savoir lire à 6-7ans, ajoute-t-il, c'est pouvoir parcourir mentalement l'image d'un mot ou le sens de la phrase et exprimer oralement ce mot ou cette phrase quel que soit le temps pris pour parvenir à rétablir le transfert du texte à l'expression orale* ».

Dans cette même logique, l'accent mis sur l'écrit en commençant par le développement de la compréhension de textes devrait dominer l'apprentissage du français au post-fondamental en classes de langues. L'apprenant va comprendre le texte qui lui est proposé en le reliant à ce qu'il connaît déjà, en découvrant dans le document des éléments qui lui permettent de confirmer ses hypothèses, d'atteindre une compréhension partielle ou plus fine: cette méthodologie lui donne le moyens de prendre en charge son apprentissage, afin qu'il devienne un lecteur autonome (B.E.R., B.E.P.E.S. et C.E.L.E.C., 2005 : 36).

La pédagogie de l'intégration prévue dans le décret n°100/20 du 07/02/2017 dans son article 1.e. va couronner l'enseignement/apprentissage des textes au post-fondamental burundais. La prise en considération de divers méthodes et stratégies d'évaluation de la compréhension écrite va accompagner cette volonté d'améliorer le niveau de l'apprenant en compréhension de l'écrit.

Nous ne pouvons pas ensuite oublier d'évoquer la part de certains chercheurs entre autres Tagliante (2006), Giasson (1996) et Nsengiyumva (2018) sur leur façon de présenter des pistes susceptibles de didactiser un texte. Ils ont réellement recréé en nous l'engouement de mener davantage des recherches pour réussir la construction du sens de texte dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Ce travail constitue une contribution, petite soit-elle, à l'enseignement de la compréhension écrite au post-fondamental en général, en classe de 3ème Langues en particulier, au regard des plaintes des enseignants de français quant au faible niveau de leurs apprenants en compréhension d'un texte écrit. Certains de ces enseignants contactés nous ont révélé que l'enseignement d'un texte leur coûte beaucoup d'énergie. Seuls peu d'élèves peuvent

comprendre les messages développés dans le texte et parviennent à donner son résumé. Ces enseignants nous ont réitéré que le vocabulaire des textes et les structures grammaticales semblent constituer un compromis du côté des apprenants en compréhension écrite.

Au cours des discussions, certains enseignants se lamentent jusqu'à avouer que l'enseignement des textes leur demande beaucoup de temps par rapport aux autres leçons. On aura par conséquent un nombre limité d'éléments à exploiter alors que le texte regorge beaucoup de connaissances et de valeur à partir de sa lecture et de son exploitation détaillée. Cela a comme conséquence majeure le faible taux de réussite en français lors des évaluations en classe ou des tests nationaux.

En synchronisant donc ces réalisations issues des chercheurs et les propos des enseignants du français qui, sans cesse, se lamentent en disant que leurs élèves souffrent du bas niveau en français en général, et en lecture-compréhension de texte en particulier, nous avons alors jugé pertinent de nous lancer à la découverte des raisons de ce déficit supposé des apprenants en compréhension de l'écrit. C'est dans cette optique que nous avons focalisé notre attention sur l'enseignement/apprentissage de textes au post-fondamental, précisément en classe terminale; d'où l'intitulé de notre sujet de recherche: « **L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français :** ***Enquête menée en 3ème année post-fondamental dans la Mairie de Bujumbura ».***

0.2. Objectifs

Face aux lacunes d'apprenants en compréhension de l'écrit et à l'incompétence qu'affichent certains enseignants dans ce genre de leçons, l'objectif global de notre travail est de décrire la situation de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite dans une classe de langue.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- Relever les pratiques méthodologiques de l'enseignement du texte en 3ème post-fondamental.
- Vérifier si les enseignants préparent les leçons de la compréhension écrite.

0.3. Hypothèses de la recherche

Nous référant à la définition de Rongere (1971 : 20) arguant qu' « *Une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse* », la problématique soulevée par l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite nous a plongé dans un questionnement thématique sur lequel sera bâti notre sujet de travail scientifique. Qu'est-ce qui empêchent les apprenants à développer leur compétence en compréhension de l'écrit? Pourquoi n'arrivent-ils pas à saisir facilement le sens du texte? Toutes ces questions constituent un pivot de notre recherche et nous servent en plus d'un point d'appui pour construire des hypothèses qui vont nous aider à redynamiser l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite dans une classe de langue française au Burundi, une langue qui se voit d'ores et déjà en difficultés. Nous supposons donc que :

- les enseignants n'ont pas eu une formation continue suffisante sur l'usage de la pédagogie de l'intégration, telle qu'elle est prévue dans le curriculum de français en 3ème langues ;
- les apprenants rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit à cause de la formation insuffisante en compréhension dans leurs classes antérieures ;
- les textes proposés dans les programmes ne correspondent pas au niveau des apprenants.

0.4. Méthodologie de recherche

Afin d'affronter notre sujet de recherche, nous sommes parti des séances d'observation dans diverses classes de langues 3ème Langues post-fondamental de la DPEN Mairie. Nous avons procédé aussi à l'analyse des manuels scolaires utilisés pour nous informer de la place réservée à la compréhension écrite dans le curriculum de français au post-pondamental. Nous avons aussi adressé un questionnaire d'enquête auprès des enseignants afin de relever les difficultés que les enseignants rencontrent dans leur enseignement/apprentissage du texte et identifier les faiblesses de leurs apprenants.

0.5. Délimitation du sujet

Tout travail de recherche scientifique, exige arbitrairement la précision et la délimitation du milieu et de la population d'enquête sur lesquelles sera bâti l'échantillon.

A cet effet, notre travail sera surconscrit dans la DPEN de la Mairie de Bujumbura. Au départ, nous avions l'envie de travail sur toutes les écoles publiques et privées ayant la section Langues et éparpillées dans les DCEN de Muha, Mukaza et Ntahangwa. Pourtant, nous avons opté pour les écoles publiques seulement de deux DCEN (Mukaza et Ntahangwa) pour la raison que ces derniers comportent des écoles de différentes catégories à savoir les lycées publics et lycées municipaux en quantité suffisante pour nous fournir les données souhaitables. En plus, notre lieu résidentiel un peu éloigné ainsi que notre faible moyen financier nous ont également influencé pour ainsi circonscrire notre sujet de travail.

Il faut enfin rappeler que nous allons cadrer ce travail avec la classe de 3ème Langues, une classe préparatoire pour accéder à l'enseignement supérieur.

0.6. Articulations

Ce travail est bâti sur deux principales parties (cadrage théorique et cadrage méthodologique) qui, à leur tour, portent des chapitres et sous chapitres. A cet effet, la première partie comporte deux chapitres. Le premier est consacré à l'état du système éducatif du Burundi, le contexte de l'école fondamentale et post-fondamentale ainsi que l'appréhension du français dans ce nouveau système d'enseignement. Dans le second chapitre, après avoir défini le concept de lecture, il est question d'appréhender les aspects de lecture compréhension dans les dimensions didactiques.

La deuxième partie est réservée au cadrage méthodologique avec deux chapitres. L'un précise les démarches méthodologiques de recueil de données de l'enquête. L'autre est consacrée à la présentation, analyse et interprétation des résultats issus de l'enquête. Nous terminons la recherche par une conclusion générale accompagnée de suggestions que nous adressons aux différents acteurs éducatifs du Burundi.

Ière PARTIE: LE CONTEXTE EDUCATIF, SOCIOLINGUISTIQUE ET PEDAGOGIQUE DU SUJET AU BURUNDI

Dans le pays où la langue française est vue comme une langue seconde et étrangère, l'enseignement/apprentissage de cette dernière occupe une place de choix dans la mesure où elle est l'outil de communication pour des fins socioéconomiques. Les apprenants de la dite langue sont mobilisés à développer les quatre compétences langagières: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. La maîtrise de ces diverses compétences linguistiques se voit comme jauge du niveau satisfaisant d'acquisition de connaissances en la langue française. Ce qui va alors permettre à l'apprenant de mieux s'intégrer dans un environnement où le français est utilisé comme outil de la communication sociale.

Au Burundi, différentes réformes qui ont été successivement mises en place dans son système éducatif tournaient du regard sur l'enseignement des langues en général et du français en particulier, comme principale langue d'enseignement. La réussite dans les autres disciplines est impérativement conditionnée par un certain niveau de compréhension orale et écrite en français. Cette langue doit donc rester le souci des chercheurs en vue de la rendre vivace et perpétuelle.

Tout en restant dans le cadre de la démarche méthodologique d'un travail de recherche, cette première partie dite théorique sera constituée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, il est question de mettre en évidence l'état des lieux du système éducatif du Burundi. La mise en place de la nouvelle réforme éducative -école fondamentale et poste-fondamentale- actuellement fonctionnelle sera développée dans ce chapitre. Comme ce travail porte sur la compréhension écrite en classe de 3ème année Langues du post-fondamental, ce chapitre traite l'historique du français dans le système éducatif burundais et quelques principales réformes qui se sont succédées. L'accent est mis sur l'enseignement/apprentissage du français en général et des contraintes d'acquisition de la compréhension de texte en particulier selon la nouvelle approche didactique du curriculum. Le deuxième chapitre tente enfin d'appréhender la compréhension écrite en français tout en développant les connaissances nécessaires pour mieux s'imprégner de cette notion. C'est dans cette optique qu'une thématique sur la typologie de textes est également élucidée.

CHAPITRE I. APERÇU HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS

Le système éducatif du Burundi a mainte fois entrepris de changements dans l'optique d'apporter des améliorations compte tenu des réalités sociopolitiques et économiques. Des décrets et lois ont été promulgués dans le souci d'assurer une éducation de qualité conformément à celle des autres pays. Le français, par le fait d'être à la fois langue enseignée et celle d'enseignement, garde toujours un statut privilégié malgré l'avènement des autres langues étrangères étouffantes. Avant de se lancer dans les processus qui prouvent la situation du français dans le nouveau système éducatif burundais, il est impérativement crucial d'embrayer sur la situation sociolinguistique du Burundi.

1.1. Evolution sociolinguistique du Burundi

Le Burundi est un pays monolingue car tout son peuple utilise le kirundi comme langue de communication habituelle. Mais, suite à sa localisation géopolitique et son passé colonial, le Burundi assure une politique linguistique basée sur quatre langues: le kirundi, le français, l'anglais et le swahili. Toutes ces langues sont régies par le texte fondamental promulgué en 2018. Le kirundi et le français gardent un statut privilégié dans l'enseignement comme langues d'enseignement et langues enseignées. D'autres langues étrangères en l'occurrence le chinois, l'allemand et l'arabe commencent à gagner du terrain. Des séances de formation de ces langues sont organisées à l'Université du Burundi ainsi que dans certains autres établissements scolaires secondaires et universitaires. Signalons que le chinois est enseigné comme cours à l'Université du Burundi dans la Faculté de Droit, Faculté de Lettres et des Sciences Humaines, Faculté d'Economie, etc.

1.2. Les réformes du système éducatif burundais

1.2.1. Evolution de l'enseignement du français au Burundi

Le Burundi est un pays qui se situe au carrefour de l'Afrique de l'Est, partie où domine la langue anglaise et de l'Afrique centrale communément appelée Afrique francophone. Malgré ce positionnement géolinguistique, le Burundi reste francophone depuis l'arrivée des colonisateurs belges en 1916, successeurs des Allemands vaincus à la Première Guerre

Mondiale. Le français a été introduit dans les écoles comme langue d'enseignement et langue enseignée au fur du temps. C'est le kirundi dont l'on se sert comme langue vernaculaire du fait qu'elle est parlée par la totalité des burundais. « *Le Burundi est l'un des rares pays africains à disposer d'une seule langue autochtone au niveau national, le Kirundi qui est parlé par les trois composantes ethniques »* (CONFEMEN/PASEC, 2010 : 18). Le kirundi est donc la langue de tous les jours, vecteur historique et culturel du pays.

S'agissant de l'instauration du français à l'école, son introduction dans l'enseignement scolaire burundais a été fort tardive pour deux raisons, comme en témoignent Simbagoye et Sow-Barry (1997 : 667) dans leur article. D'une part, le pouvoir tutélaire belge était fort marqué par les querelles incessantes entre Flamands et Wallons, refusant ainsi une option entre l'enseignement du français et celui du néerlandais. C'est pour cela que la politique « *libérale* » belge appliquée dans les colonies a alors interdit l'enseignement du français dans les écoles élémentaires jusqu'en 1948. D'autre part, les missionnaires catholiques avaient installé un peu partout au Burundi des écoles primaires incomplètes – dénommées «*Yagamukama* » (ce qui signifie « *Parle Seigneur* ») – dans le seul but d'alphabétiser et d'évangéliser une grande partie de la population.

Simbagoye et Sow-Barry font aussi savoir que ce n'est qu'en 1948 que le français a été introduit dans le cursus scolaire comme une langue étrangère à partir de la troisième année de l'école élémentaire. Cependant, son enseignement était poussé dans les deux dernières classes préparatoires à l'enseignement secondaire. Par la suite, les instructions officielles de 1961 allaient généraliser l'apprentissage du français dès les premières années de l'école élémentaire malgré la réticence de certains responsables des écoles catholiques. Ces instructions officielles préconisaient, entre autres, un enseignement plus poussé du français, langue à large diffusion et à très grand rayonnement.

Durant les deux premières années de scolarisation, le kirundi jouait le rôle de lien entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Le français, langue d'enseignement au secondaire, allait prendre une place importante dans tout le système d'enseignement scolaire. En 1969, une Commission ministérielle a tenté d'introduire les

premiers programmes de français au cycle secondaire non calqués sur ceux de l'ancienne métropole.

Quant à l'enseignement du kirundi, il a acquis le statut de langue d'enseignement à l'école primaire depuis la réforme scolaire de 1973. L'objectif visé par cette dernière était de permettre aux enfants burundais de maîtriser avant tout leur langue maternelle et de garder leur culture, et était donc « *axée sur trois piliers principaux : la kirundisation, la ruralisation et l'école communautaire* » (CONFEMEN/PASEC, 2010 : 23). Bref, l'enseignement du français au Burundi a suivi un parcours sinueux. Ainsi, le français a d'abord été enseigné comme une langue étrangère, puis comme une langue seconde et même comme une langue maternelle.

1.2.2. Le contexte des réformes éducatives au Burundi

Le Burundi a connu diverses reformes de l'enseignement dont les plus connus sont la réforme de 1973 et l'introduction du système de double vacation des maîtres et des salles de classes dans les années 1980. La mise en œuvre des objectifs de la CONFEMEN de Dakar en 2000 basés sur l'Éducation Pour Tous (EPT), comme nous le lisons dans son rapport (CONFEMEN*, Analyse des politiques éducatives des pays du Sud, membres de la CONFEMEN,* https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/03), et l'organisation annuelle des campagnes EPT couronnés par la mesure prise en 2005 de la suppression des frais scolaires pour les élèves du primaire s'inscrivent également dans cette perspective de révolutionner l'éducation au Burundi. Pourtant les attentes de l'EPT n'étaient pas totalement satisfaisantes :

> « *L'objectif que préconise le programme Éducation Pour Tous (EPT) n'est toujours pas atteint au Burundi. Malgré le fait que le taux d'achèvement se soit nettement amélioré, passant de 51% en 2010 à 71 % en 2014, il demeure que plus d'un enfant sur quatre ne termine pas le cycle d'enseignement primaire.* » (CONFEMEN/PASEC, 2016 : 6)

La réforme de 2005 avait également pour objectif l'introduction des disciplines d'Anglais, de Kiswahili et de Formation Civique et Humaine dans le cursus de l'enseignement

primaire. Elle a été remplacée par une autre réforme initiée en 2013 que l'on a baptisée école fondamentale (ECOFO).

1.3. La réforme de l'Ecole Fondamentale et Post-fondamentale

1.3.1. Fondement et orientations

Depuis 2013 le Burundi a réformé son le système éducatif en mettant en place le nouveau système d'enseignement : l'Ecole fondamentale et post-fondamentale. Cette idée s'inscrit dans le prolongement des documents de référence pour les perspectives de développement du Burundi, à savoir le CSLP II et Vision Burundi 2025.

Le CSLP II précise en effet que « *L'enseignement fondamental offre la possibilité d'un bond significatif dans le développement du capital humain, grâce à l'extension du cursus scolaire primaire à l'ensemble de la jeunesse du pays* » (République du Burundi, 2011 : 100).
Dans ce cadre du CSLP II, comme nous le trouvons le rapport du CNDH de 2014 (CNDH, 2014 : 58), les aspects suivants doivent retenir l'attention :

- Réduire le taux de redoublement pour accroître le taux d'achèvement et dégager des fonds pour le financement de la réforme ;
- Augmenter les heures d'enseignement pour se rapprocher des normes internationaux 850-1000 heures par an;
- Réviser les programmes scolaires et le curriculum ;
- Réformer le système de formation initiale des enseignants et leur parcours professionnel ;
- Améliorer la gestion pour plus d'efficacité dans l'allocation des ressources.

Pour la Vision 2025, son ambition sur l'éducation est de promouvoir la qualité de l'enseignement.

> « *Le système éducatif fera l'objet de profondes réformes afin de l'adapter aux nouveaux besoins et impératifs du développement. Il s'agira, en outre d'assurer des formations de haut niveau dans les domaines scientifiques et technologiques adaptés aux nouvelles priorités du pays*. » (République du Burundi, 2011)

Nous rappellerons que, dans le cadre du Vision 2025, le projet de scolarisation primaire devrait poursuivre notamment à travers des actions spécifiques : la construction des infrastructures, la formation des enseignants qualifiés, les équipements et matériels pédagogiques, l'amélioration du taux de passage du primaire au secondaire, la création des centres de formation professionnelle pour accueillir les recalés, l'allongement de la scolarisation primaire obligatoire jusqu'à 16 ans.

En outre, le système éducatif du Burundi répond à « *une recommandation de l'UNESCO qui prône l'élargissement de l'enseignement de base jusqu'à 9 ou 10 ans* » (CONFEMEN/PASEC, 2016 : 8) et au conformisme des pays membres de l'EAC et des autres pays où l'enseignement de base doit couvrir 9 ans, c'est-à-dire à partir de la 1ère année à la 9ème année au minimum. Cette idée a été aussi soutenue par Ntwari (2018 : 14) :
« *Nous insistons sur l'influence de son appartenance à l'East African Community, EAC (Communauté Est Africaine) et sur la structure actuelle du système scolaire burundais ».* Il ajoute également que *« pour harmoniser les structures d'éducation entre les pays membres de l'EAC, il a été décidé que la durée de l'enseignement de base serait de 9 ans, et qu'il serait réservé aux enfants de 6-7 ans à 14-15 ans »* (Ntwari, 2018 : 14).

L'enseignement primaire est devenu l'enseignement de base connu sous l'appellation de l'école fondamentale. C'est dans cette optique qu'une loi n°1/19 du 10 Septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi en son article 3. e) précise que l'enseignement fondamental est organisé sur neuf ans et comporte quatre cycles comme suit: le premier cycle (1ère et 2ème année), le deuxième cycle (3ème et 4ème), le troisième cycle (5ème et 6ème année) et le quatrième cycle (7ème, 8ème et 9ème année).

Le parcours souhaité pour le plus grand nombre d'enfants est de terminer le bloc de la 1ère à la 9ème année appelé enseignement fondamental. Nous trouvons plus de précision dans le PSDEF 2012-2020 :

> « *...cette mutation entraîne une refonte des finalités, des programmes, des modalités d'organisation et d'évaluation en usage dans les classes. Le nouveau cycle 4 de l'enseignement fondamental, ayant vocation à accueillir d'importantes cohortes, se rapprochera des formes de l'école primaire, avec des enseignants polyvalents et des programmes adaptés.* » (République du Burundi, 2012 : 17)

Cette nouvelle stratégie sectorielle ouvre des possibilités d'achèvement primaire universelle et donne à chaque enfant les chances : « *d'achever au moins les six années du cycle primaire (donc d'être définitivement alphabétisé) et d'accéder aux trois années supplémentaires, le menant jusqu'à l'âge du travail, de l'insertion sociale ou de la poursuite d'études plus ambitieuses* » (République du Burundi, 2012, Ibidem. Voir aussi la loi n°1/19 du 10 Septembre 2013, art.34).

Quant à l'enseignement post-fondamental, il est régi par le Décret n° 100/20 du 07/2/2017. L'enseignement post-fondamental est alors ouvert à tous les apprenants ayant réussi le concours d'admission organisé à la fin de l'enseignement fondamental. L'enseignement post-fondamental général et pédagogique est un enseignement qui accueille les élèves qui terminent l'enseignement fondamental. Il est organisé en cycle de 3 ans ou de 4 ans selon les sections, et comprend l'enseignement général et pédagogique, l'enseignement technique et l'enseignement professionnel qui sont organisés conformément aux besoins du pays.

En ce qui concerne l'évolution des activités de mise en œuvre du curriculum de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique, un document de vision et d'orientation du curriculum de l'enseignement post fondamental général et pédagogique a été produit. Ce document propose un réaménagement des sections de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique. La nouvelle configuration des sections de l'enseignement post-fondamental au Burundi, telle que nous la trouvons dans le Décret n° 100/20 du 07/2/2017, art.6, se présente comme suit :

• *La section Pédagogique* avec 2 options :
- Maths, sciences et technologie ;
- Langues et Sciences Humaines ;
• *La section Mathématiques, Sciences et Technologie* avec 2 options :
- Maths, Sciences et Technologie ;
- Biologie, Chimie et Sciences de la terre ;
• *La section Langues* avec 2 options :
- Français, Kirundi et Kiswahili ;
- Anglais, Kirundi et Kiswahili ;

• *La section Sciences sociales et Humaines* ;

• *La section économique*.

L'organisation de ces différentes sections prévoit des disciplines essentielles et des disciplines complémentaires dans des proportions respectives de 70% (25 heures) et 30% (11 heures), et une grille des horaires hebdomadaires. Il faudra attendre l'officialisation de ces nouveaux éléments par un texte législatif. Il serait opportun de soumettre ces options à l'analyse critique externe comme on l'a fait pour les supports pédagogiques de l'enseignement fondamental.

1.3.2. La structure du niveau fondamental et post-fondamental

La structure de l'organisation éducative s'échelonne en deux : l'enseignement de base qui comprend d'abord l'école maternelle ou préscolaire et l'école fondamentale, et ensuite l'enseignement secondaire comprenant l'enseignement post-fondamental général et technique.

En effet dans l'enseignement de base, l'école maternelle ou préscolaire dure trois ans avec la 1ème, la 2ème et la 3ème maternelle. Elle accueille les enfants à partir de l'âge de trois ans et constitue un cycle de socialisation de l'enfant en milieu scolaire.

L'école fondamentale, quant à elle, dure 9 ans et est subdivisée en 4 cycles :

- 1ère cycle Fondamental (1ère et 2ème Fondamental)
- 2ème cycle Fondamental (3ème et 4ème Fondamental)
- 3ème cycle Fondamental (5ème et 6ème Fondamental)
- 4ème cycle Fondamental (7ème, 8ème et 9ème Fondamental)

Signalons qu'à la fin du 3ème cycle fondamental, les élèves ne font pas le concours d'entrée au 4ème cycle de l'école fondamental, c'est plutôt à la fin de ce 4ème cycle où les élèves font un concours d'entrée au post-fondamental. A l'issue de cet enseignement, l'apprenant poursuit ses études soit à l'enseignement post-fondamental, soit à l'enseignement des métiers en vue de s'insérer dans le milieu socio-professionnel (loi n°1/19 du 10 septembre 2013).

Pour l'enseignement secondaire, c'est l'enseignement post-fondamental général et technique qui dure trois ans (1ère, 2ème et 3ème post-fondamental) et l'Ecole Normale secondaire (section pédagogique) avec 4 ans du cycle du secondaire. Les élèves qui terminent le post-fondamental

font un examen d'Etat qui leur donne accès à l'enseignement supérieur.

1.3.3. Missions de l'école fondamentale et post-fondamentale du Burundi

En se basant sur le *Curriculum de l'Enseignement Fondamental* (2015 : 9), l'enseignement formel au Burundi, englobant l'enseignement fondamental et post-fondamental, a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. L'article 5 de la Loi n°1/19 du 10 Septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire donne plus de précision :

> « *L'enseignement a pour but d'épanouissement de l'individu et la formation d'un être ancré dans sa culture et son milieu, conscient de de ses responsabilités politiques et civiques comme ses devoirs envers sa patrie et sa famille. Cet individu est prêt à jouer un rôle en tant que producteur dans le développement économique et social.* »

Ces finalités déterminent les profils attendus du lauréat à la sortie. Ainsi, le lauréat de l'enseignement fondamental sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ; un individu nanti des qualités, de compétence, de compétitivité, de créativité, d'imagination et d'innovation. Un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine.

Quant aux missions de l'enseignement post-fondamental, il nous faut savoir que cet enseignement est venu pour corroborer l'enseignement fondamental. Le lauréat de ce cycle devra exploiter efficacement les sources d'informations disponibles par son épanouissement professionnel dans la société : initier, planifier et exécuter un projet de développement ; défendre les valeurs civiques et humaines et participer activement à la protection de l'environnement. Il sera capable de poursuivre les études de l'enseignement supérieur car l'enseignement post-fondamental et pédagogique « *prépare également aux études supérieures et universitaires »* (République du Burundi, Décret, 2017, op.cit., Art.1.c).

1.4. Enseignement du français à l'école fondamentale et post-fondamentale

1.4.1. Le curriculum de l'école fondamentale

L'une des particularités de l'enseignement fondamental introduit depuis 2013 au Burundi, c'est le regroupement des matières dans les domaines d'enseignement. Ainsi, le curriculum de l'enseignement fondamental est articulé autour de 6 domaines principaux (Curriculum de l'Enseignement Fondamental, (MINEFTP, 2015 : 9), à savoir : « *le domaine des langues, le domaine des mathématiques, le domaine des sciences et technologies, le domaine des sciences humaines, le domaine de l'entrepreneuriat et le domaine des arts et d'éducation physique et sportive*. »

Le domaine de langues regroupe quatre langues enseignées à l'école fondamentale : le kirundi, le français, le swahili et l'anglais. A la sortie de de l'école fondamentale, l'apprenant devrait avoir développé « *une compétence plurilingue et pluriculturelle pour les quatre langues*, […] *et la conscience de sa langue et de sa culture et ouvert au dialogue entre les langues et les cultures, critique et créatif*» (République du Burundi, 2015 : 22). Dans cette perspective linguistique, l'apprenant sortira de l'école fondamentale avec la capacité, « *en langue française, de participer activement aux apprentissages dans tous les domaines, de s'inscrire dans une scolarité complémentaire, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans les domaines public, professionnel et scolaire »* (République du Burundi, 2015 : 23).

En plus, l'intégration de diverses variétés de textes comme supports didactiques est un acte louable même si presque toutes les thématiques de ces textes relatent des réalités socioculturelles du vécu de l'apprenant burundais. Vu l'envergure de ces matières, une fois bien assimilées par l'apprenant, elles constituent un prérequis fondamental qui lui permet de bien embrasser l'apprentissage du français à l'école post-fondamentale.

1.4.2. Les compétences langagières dans le curriculum de l'école post-fondamentale

Dans le curriculum de français au post-fondamental de la section des langues, les compétences à acquérir durant tout le cycle en lecture compréhension, en production orale et écrite sont bien prévues juste au début de la matière de chaque année. Mais chaque classe a ses propres compétences compte tenu de la matière et ressource que l'on a envisagé d'enseigner.

Tableau n°1 : Compétences pour l'année terminale du post-fondamental

N°	**Compétences**	**Description**
01	Compétence de lecture et compréhension	Dans une situation de communication, et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire, apprécier et analyser des textes variés (fonctionnels, documentaires et littéraires), en faire des résumés ou des comptes rendus et, témoigner de sa compréhension de textes argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs, explicatifs, injonctifs, ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.
02	Compétence de production écrite	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire des résumés/des comptes rendus de textes variés et produire des textes argumentatifs de 30 à 35 lignes, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.
03	Compétence de production orale	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire pendant environ 6 minutes des exposés ou comptes rendus argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs /explicatifs ou conversationnels pour réagir /interagir oralement à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

Source : (MEESRS, 2018 :3)

Toutes ces compétences sont donc constituées par un ensemble des acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.) que l'apprenant peut mobiliser de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée.

1.5. Le français en classe de 3ème langues du post-fondamental

1.5.1. La place de la compréhension écrite dans le manuel de français en 3ème Langues

Dans le manuel de français en 3ème Langues, la compréhension écrite a été prévue comme compétence à développer. Comme nous le remarquons dans le curriculum de français de cette classe, chaque palier comporte sa propre compétence en compréhension en précisant l'attente de l'apprenant en lecture compréhension.

Tableau n°2 : Compétence de lecture compréhension

PALIERS	Compétence de lecture compréhension
Palier 1	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire et apprécier des textes argumentatifs variés (documentaires et littéraires) pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.
Palier 2	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire et apprécier des textes documentaires et littéraires variés intégrant des passages narratifs, descriptifs et informatifs, résumer ces textes et les analyser, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.
Palier 3	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire et apprécier des textes documentaires et littéraires variés intégrant des passages explicatifs, conversationnels ou injonctifs, résumer ces textes et les analyser, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées

Dans ce Tableau 2, nous constatons que dans chaque palier du curriculum de la 3ème Langues sont prévus des textes documentaires et littéraires que l'élève doit pouvoir lire et apprécier. Mais ces textes sont de types différents selon les paliers. Le palier 1 est en effet dominé par des textes argumentatifs choisis selon les thèmes que l'on a voulus faire connaître aux apprenants. Dans le palier 2 nous nous y trouvons des textes narratifs, descriptifs et informatifs. Pour le palier 3, ce sont les textes explicatifs, conversationnels ou injonctifs qui y sont prévus. C'est vers la fin de chacun des trois paliers qui constituent le manuel de la 3ème année Langues que nous trouvons ces textes à enseigner.

Nous signalerons enfin que tous ces types de textes sont également enseignés dans les deux premières années de la section de Langues mais les ressources développées et les compétences visées diffèrent de celles préconisées en 3ème année. Les apprenants de la 1ère et 2ème année Langues sont ainsi appelés à produire ces différents textes alors que ceux de la 3ème année doivent les lire et les apprécier. Mais pour tous les textes du curriculum de la section Langues, savoir donner les principales informations du texte est vu comme une compétence que chaque apprenant doit mobiliser pendant la leçon du texte.

1.5.2. Constats sur les démarches d'enseignement des textes au post-fondamental

Nous avons constaté qu'au post-fondamental les démarches poursuivies dans l'étude du texte ne sont pas clairement suggérées d'une façon détaillée dans les guides de l'enseignant ou dans le cahier support des apprenants. C'est à l'enseignant de pouvoir mobiliser ses connaissances afin d'amener l'apprenant à avoir des idées sur les informations développées dans le texte.

Par exemple, pour le **Texte 1 « L'autorité »** du palier 1, au cours de la première leçon après la lecture, il est prévu que l'enseignant amène les apprenants à trouver les principales informations du texte et de les reformuler. Les autres activités que l'enseignant demande à l'apprenant consistent à :

- relever les conditions qui légitiment une autorité
- allonger la liste de ces conditions en y ajoutant deux autres.

Etant donné que ce texte est un texte argumentatif, c'est au cours de la deuxième leçon que l'apprenant est invité à trouver les indices du texte argumentatif. Ce qui n'est pas facile pour l'élève même si les notions ont été vues dans les classes précédentes. Pour tous les textes, la démarche prévue est la même, et cela risque d'empêcher la compréhension du texte car le procédé d'exploitation détaillée paragraphe par paragraphe, avec de petites question y relatives n'est pas proposée.

1.6. La pédagogie de l'intégration au post-fondamental

Dans l'enseignement post-fondamental, les innovations en cours vont de pair avec la nouvelle conception de connaissances à travers une nouvelle approche pédagogique connue sous l'appellation de la pédagogie de l'intégration. Il s'agit de « *la mobilisation conjointe, par l'élèves, de différents acquis scolaires dans une situation significative* » (Roegiers, 2001 :2 2). Avec cette nouvelle version, c'est l'élève qui est le centre d'apprentissage, non seulement dans la construction de ses connaissances mais également dans le réinvestissement de celles-ci dans des situations qui lui sont significatives, avec comme objectif final : développer ses compétences.

La pédagogie de l'intégration ou PI s'inscrit dans une même catégorie des autres courants pédagogiques qui l'ont précédée, souvent employés dans des situations d'enseignement-apprentissage. Ces derniers sont entre autres l'Approche par contenu, la Pédagogie par objectifs ou PPO, l'Approche par Compétences ou APC. La Pédagogie de l'intégration ou PI est proche de l'APC, mais beaucoup jugée pertinente par cette façon dont l'apprenant y trouve une place de choix.

1.6.1. La pédagogie de l'intégration dans son appréhension globale

La pédagogie de l'intégration est une variante de l'APC et cherche à donner le sens aux apprentissages. Elle a été introduite au Burundi depuis l'avènement de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique. Il s'agit d'une approche pédagogique basée sur le développement des compétences basiques, des compétences que chaque apprenant doit maîtriser avant de passer dans une classe suivante. La pédagogie de l'intégration « *offre des bases concrètes pour aborder de manière simple, profonde et contextualisée les programmes d'études, l'organisation des apprentissages ou encore les dispositifs d'évaluation ». (*Roegier, shttps://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804160098-la-pedagogie-de-l-integration). Cela veut dire que cette pédagogie est enracinée sur les curricula et propose un nouveau mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation**.**

Au plan didactique, comme s'est précisé dans le document burkinabé dont Bamogo (2016 :10) et ses collaborateurs ont réalisé, les principes de la pédagogique de l'intégration sont :

- *le principe de l'éclectisme didactique* qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- *le principe de la centration sur l'apprenant(e)* qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ;
- *le principe de la rationalisation* qui mobilise en une utilisation efficiente et efficace des moyens appropriés pour atteindre les objectifs ;
- *le principe de l'équité* qui consiste à accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation notamment par la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables…) ;
- *le principe de l'éducabilité* qui repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les apprenant(e)s devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux ;
- *le principe de la contextualisation* du processus d'enseignement-apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant ;
- *le principe de la liaison entre théorie et pratique* qui consiste à établir des liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques.

A l'école post-fondamentale du Burundi, la pédagogie de l'intégration est une approche incontournable par ses vertus. Elle n'est pas utilisée à l'ECOFO pour raison qu'elle exige un niveau de compréhension de ressources un peu avancé des apprenants.

Il s'agit donc, selon l'article 1. e) du Décret n° 100/20 du 07/2/2017, d'*« une approche qui combine le concret, nécessaire à l'évaluation des acquis de l'élève, et le complexe, nécessaire pour donner du sens aux apprentissages. À cet effet, elle vise à mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, donner du sens aux apprentissages, motiver davantage l'élève en lui montrant à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école et à certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes. Dans la pédagogie de l'intégration l'enseignement - apprentissage doit s'organiser en deux temps: apprentissages ponctuels des ressources - savoirs, savoir-faire et savoir-être- et activités d'intégration et d'évaluation formative/certificative. »*

Nous signalerons également que la PI ne doit pas quelquefois s'éloigner de la pédagogie de grands groupes, « *une méthode, un ensemble de principes et de pratiques qui permettent de gérer les classer à grands effectifs »* (MEESRS 2018 : 4). Il s'agit donc d'une démarche par laquelle l'enseignant regroupe les apprenants en sous-groupes pour susciter en eux un esprit de s'habituer à travailler mutuellement. Ce qui leur permet de constater mais également de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné. Par le biais des interactions, les apprenants progressent de façon plus consciente et efficace; et cela débouche à ce que Piaget appelle le constructivisme, c'est-à-dire la construction par les élèves de leurs propres connaissances.

1.6.2. Quelques concepts-clé de la PI

1.6.2.1. Compétence

Roegiers (2006:4) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations*» et ajoute aussi qu'elle est « *un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités »* (Roegiers, 2001: 65).

Il s'agit donc d'une aptitude qu'a une personne afin de résoudre une situation-problème de la vie par une mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises au terme d'une formation scolaire et ou académique. La compétence doit préciser ce qui est attendu de l'apprenant, le type de support et condition d'exécution de la tâche et les ressources requises.

1.6.2.2. Ressources

Les ressources représentent un ensemble des connaissances que l'apprenant utilise ou mobilise pour résoudre une situation-problème significative de la vie. Pour Roegiers (2006, Ibid.), « *les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence* ». Il s'agit des éléments de matières acquises durant une année ou un cycle de formation et sont aussi externes et internes. Les ressources externes concernent la mobilisation de l'aspect matériel, social, procédural, etc. Les ressources internes quant à elles sont liées à l'individu lui-même guidant son action pour résoudre la situation problème.

1.6.2.3. Situation d'intégration (SI)

La situation d'intégration est l'un des principes fondamentaux de la pédagogie de l'intégration. Elle consiste à l'utilisation des acquis dans la résolution d'une situation problème. « *Un élève devient compétent à partir du moment où il peut faire face, de façon très concrète, aux situations de la vie* » (Roegiers 2001 : 90). Dans une situation d'intégration, l'enseignant propose un défi que nous pouvons appeler la situation problème où l'élève exerce la(s) compétence(s) visée(s). L'enseignant est prié de donner à l'élève une tâche complexe puis, attendre si l'élève peut résoudre ce problème en mobilisant ses acquis, dans le cadre d'une évaluation.

Roegiers (2001 : 190) caractérise une situation d'intégration ou activité d'intégration comme étant:

- Une activité dans laquelle l'élève est acteur.
- Une activité qui mène l'élève à mobiliser un ensemble de ressource.
- Une activité orientée vers une compétence ou vers l'OTI[1].
- Une activité qui possède un caractère significatif.
- Une activité qui est articulée autour d'une situation nouvelle.

Bref, la situation d'intégration donne du sens aux apprentissages et constituent non seulement

[1] OTI : Objectif Terminal d'Intégration. C'est une macrocompétence qui vise à établir la synthèse de toute l'année ou de tout un cycle.

une occasion d'exercer la compétence chez l'apprenant mais aussi une occasion pour l'enseignant d'évaluer si son apprenant est réellement compétent. La pédagogie d'intégration exige, de la part de l'enseignant, des compétences professionnelles spécifiquement relatives à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des situations d'intégration. Toutes ces compétences évoquées ne peuvent être développées que par un renforcement des capacités à travers les formations contenues à l'intention des enseignants dans leurs domaines de formation.

Conclusion

L'enseignement du français n'est pas un fait nouveau puisque cette langue date de la période coloniale. Nous avons signalé que le Burundi enregistre beaucoup de réformes éducatives qui touchent le français comme un nœud d'enseignement/apprentissage grâce à son statut qu'il revêt: langue enseignée et langue d'enseignement. Diverses méthodologies ont accompagné ces réformes. La PI est une approche beaucoup recommandée suite à ses avantages qu'elle offre à l'apprenant, en lui permettant une meilleure intégration dans sa vie professionnelle. Nous avons fait savoir que cette dernière est régie au Burundi par le décret de 2017. Le curriculum du post-fondamental a été élaboré en tenant compte de cette nouvelle approche; d'où l'apprentissage des compétences en compréhension écrite, en production orale et écrite est sensé suivre le cheminement de la pédagogie de l'intégration.

CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ECRITE EN FRANÇAIS

La compréhension écrite est l'une des compétences langagières qui doivent être mises en jeux pour réussir une situation communicative en français. Sa réussite est due à la maitrise de la lecture dans toutes dimensions requises en disposant des connaissances linguistiques et extralinguistiques. C'est donc la lecture qui est la clef de la compréhension écrite car « *la lecture est le moteur de l'écriture et de la culture ». (L'importance de la lecture,* https://www.univ-chlef.dz/bu/2017/04/30/diversite-totale/). Nous lisons pour comprendre le message que véhicule le texte. Néanmoins, l'acte de lire est grandement significatif si le lecteur tient compte de divers types de lecture ainsi que d'autres facteurs qui doivent être mis en jeux pour comprendre un texte écrit.

2.1. La conception du concept de lecture

2.1.1. Qu'est-ce que la lecture ?

Selon le Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse, la lecture « *c'est le fait de savoir lire, déchiffrer et comprendre ce qui est écrit. Action de de lire, de prendre connaissance d'un texte, en particulier pour juger son contenu »* Larousse, (1982 : 6190). Cette définition nous donne l'idée de savoir que prendre connaissance de la lecture, c'est avoir la faculté de saisir le sens du texte dans un contexte spécifique; apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre. Pour Cuq et Gruca (2003 : 160) « *la lecture est par définition, une interaction entre le texte et son lecteur* ». Il s'agit également d' *« un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer les sens »,* écrit Tagliante (2005 : 74).

De ces différentes acceptions, nous en déduisons que la lecture est une action de prendre connaissance d'un écrit, et de saisir les informations de celui-ci. Elle est une activité mentale et fait appelle à plusieurs opérations pour mieux arriver à capter le sens d'un texte. La lecture suppose une compréhension des signes visuels du texte et l'intention qu'a voulue communiquer son rédacteur. Il est donc important que, pour réussir la lecture, le lecteur

détermine le but de sa lecture afin de bien s'en approprier.

2.1.2. Pourquoi lire ?

2.1.2.1. Lire pour comprendre un message véhiculé dans le texte

Etant donné que l'apprentissage de la lecture est en pleine relation avec la compréhension, on ne peut pas les séparer. Comme Gabriel (1973 : 309) l'a écrit: « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes […] l'enfant sait lire lorsqu'il a découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée* ». Donc, pour donner un sens à ce que l'on lit, il est préférable de comprendre pour apprendre à lire. C'est dans ce sens que Décaunes (1976:19) déclare que : « *ce que nous devons chercher, c'est que les élèves apprennent à lire et en même temps à comprendre le texte lu, à le gouter, à pouvoir porter un jugement personnel sur lui* ». Bref, nous lisons pour nous informer à travers un message véhiculé dans un texte et comprendre l'intention de l'auteur.

2.1.2.2. Lire pour savoir lire

Savoir lire c'est comprendre et passer directement du signe écrit à la signification exprimée. Selon Izanian (1966 : 41), « *Savoir lire c'est comprendre ce qui est écrit. C'est proférer des sons en conformité avec des symboles graphiques. C'est sentir à travers un texte la pensée d'un homme* ». Pour Mialaret (1966 : 10), « *Savoir lire, c'est ici comprendre ce qu'on déchiffre, c'est traduire en pensée, l'idée, l'émotion et sentiment un petit dessin qui court le long d'une ligne* ».

Quant à nous, savoir lire est la capacité de saisir le sens d'un texte dans un contexte spécifique en s'appuyant sur le décodage des mots (lettres-sons, marques grammaticales) et surtout les indices linguistiques du texte (indices de la structure, mots marquant l'organisation du texte, les reprises pronominales et nominales, les temps verbaux, le lexique et la structure des phrases).

2.1.2.3. Lire pour le plaisir

L'un des objectifs de la lecture est de goûter le texte. Autrement dit, pour chercher du sens, il est préférable d'avoir envie. Pour Poslaniec (2001 : 11) : « *Quand on parle de lecture-plaisir, c'est tout cela qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité durant le temps de la lecture que la lecture elle-même* ».

Ici, l'acte de lire est destiné à donner le goût de lire aux apprenants. Lire n'est pas seulement maîtriser le code écrit pour pouvoir dégager d'un texte tout ce que l'auteur voulait dire. Il faut encourager l'élève à lire, il est très important de l'aider à découvrir le plaisir de la lecture.

Somme toute, l'acte de lire apporte beaucoup de vertus à celui qui s'engage à le faire. Mais pour réussir il faut activer l'aspect mécanique de la lecture. Il faut aussi mettre en œuvre une exploration plus large du texte, avec des prises d'indices ponctuelles, sur les mots reconnus partiellement ou en totalité, des formes syntaxiques ou textuelles particulières (dialogues par exemple) et des hypothèses de compréhension, c'est-à-dire avoir un traitement cognitif au niveau sémantique. Il faut enfin mettre en œuvre des connaissances culturelles et encyclopédiques pour situer l'écrit dans son environnement. Les élèves peuvent très bien s'engager véritablement uniquement sur un seul de ces aspects.

2.1.3. Les principales stratégies de lecture et types de lecture

L'enseignement des stratégies de compréhension a pour vocation de former des lecteurs actifs capables d'auto-évaluer et d'autoréguler leur compréhension. Bamwisho (1970 : 26) confirme cela en disant qu'un « *bon lecteur, en plus de la compréhension des idées et des faits contenus dans le texte, réfléchit à leur signification, les étudie critiquement, les relie les uns aux autres et les intègre dans ses connaissances antérieures* ». C'est pour cette raison que pas mal de chercheurs en compréhension écrite nous présentent des stratégies pouvant nous servir à mieux comprendre un document écrit.

2.1.3.1. Stratégies de lecture selon Bianco

Pour réussir valablement, le lecteur doit recourir à certaines stratégies mises place pour embrasser un texte dans sa totalité. Pour Bianco (2016 : 25), ces stratégies de lecture peuvent être classées en trois catégories en fonction du moment de lecture auquel elles s'appliquent.
Ainsi, la première catégorie est celle des stratégies de préparation à la lecture. Ces dernières visent essentiellement la préparation d'une attitude de lecture active en identifiant les objectifs de lecture. Elles mettent en place des techniques et stratégies de pré-lecture pour explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre. Elles privilégient enfin une lecture guidée par les objectifs et les questions posées.

La deuxième catégorie de stratégies de lecture consiste à l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Elles sont centrées sur le texte et visent la construction d'une base de texte cohérente en relisant, en paraphrasant et en découpant le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure. Afin d'arriver à ce stade, il faut comprendre les mots difficiles ou inconnus, annoter le texte ou prendre des notes, faire des inférences et utiliser la connaissance de la structure des textes.

La troisième catégorie regroupe les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse: elles permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture et supposent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des

informations essentielles. Elles visent l'utilisation d'organisateurs graphiques et de guides de lecture, l'activité de résumé et de synthèse, l'évaluation des sources et la comparaison et critique.

Il faut également ajouter que le mécanisme de lecture implique la mise en marche de processus physiologique et psychologique. La physiologie permet par exemple de comprendre la capacité du lecteur, son implication physique devant le texte. La psychologie, en ce qui lui concerne, aide à connaître le processus mental qui se met en marche pendant la lecture, autant pour le déchiffrage de caractères, de symboles et d'images que pour l'association de la visualisation au mot. Cela débouche à trois modèles de lecture dépendamment du niveau d'instruction et des habitudes culturelles du sujet lecteur.

2.1.3.2. Types de lecture

Les stratégies de lecture ci-haut évoquées apparaissent comme des manières de lire adoptées par le sujet lecteur en fonction de l'intention de lecture et du genre de texte. La lecture va dépendre du type de texte ou du document que l'on veut exploiter. Par exemple, la recherche d'informations dans un annuaire téléphonique ou dans une encyclopédie ne nécessite pas la même stratégie que celle déployée dans la lecture d'un roman. Nous distinguons alors plusieurs sortes de lectures à savoir la lecture écrémage ou lecture en diagonal, lecture survol ou lecture de base et la lecture critique.

2.1.3.2.1. Lecture écrémage ou lecture en diagonal

Elle consiste à parcourir rapidement un texte de manière linéaire. Elle donne une idée globale du contenu du texte. Nous la pratiquons souvent lorsque nous feuilletons un journal pour repérer les principaux titres des articles qui nous intéressent beaucoup. Pour Tagliante (2006 : 136), cette lecture consiste à « *aller à l'essentiel, trouver les mots clés significatifs de ce qui est important ou nouveau* ».

Il s'agit de cette lecture que nous mettons en œuvre quand nous parcourons un ouvrage pour trouver des titres en rapport avec un sujet que nous voulons affronter. Les documents dans lesquels nous appliquons cette lecture sont entre autres les annuaires, les index, les bibliographies, les tables de matière, etc.

2.1.3.2.2. Lecture survol ou lecture de base

Elle consiste à comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage. Elle dégage l'idée, directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble. De cette lecture, le lecteur sélectionne les passages intéressants et élimine les détails. Il s'agit donc d'une lecture de manipulation d'un texte (Tagliante, 2006, ibid.). Le survol permet de repérer la structure du document, le plan, d'avoir une vue globale du texte, et de rechercher les passages à approfondir.

2.1.3.2.3. Lecture critique

C'est une lecture qui demande une lecture intégrale d'un document et répond au besoin d'analyse du détail, d'étude mais aussi de structuration des connaissances. Elle peut entraîner le commentaire et consiste à « *réfléchir, analyser en détail, mémoriser* » (Tagliante 2006, ibid.). Cela veut dire que ce type de lecture vise une analyse du contenu d'un texte et sa compréhension approfondie.

2.2. La compréhension écrite dans l'enseignement/apprentissage d'une langue

La compréhension est une faculté de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre un signe et la chose signifiée, surtout au niveau du discours. La notion de compréhension en matière de l'enseignement se matérialise lorsque l'on est confronté dans une situation d'apprentissage pour embrasser le sens d'un message émis à l'oral ou d'un document écrit. Cuq (2003 : 49) part de cette idée évoquée en définissant la compréhension comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) ».*

2.2.1. La compréhension écrite

Pour Daniel Dubois (1976 : 37), la compréhension écrite est

> « *L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme* ».

Quant à nous, la compréhension écrite est une capacité de saisir dans l'ensemble, d'embrasser le sens du texte pour s'informer ou produire un autre texte. C'est aussi un sentiment qui mène l'individu, à travers un texte, à capter la pensée de l'autre. Cette notion se veut alors basique dans le processus d'enseignement de langues puisque elle précède la production écrite, comme le précise Desmons et al. (2005 : 48): « *Pour produire des textes, il faut en avoir lus* ». Cela signifie que la lecture est un socle de l'écriture. En effet, la maitrise de la lecture dans toutes ses dimensions reste une base solide pour développer les compétences de production. L'expression écrite de toutes les autres compétences langagières prend le devant pour trouver racine dans la compréhension écrite par le fait que l'on ne peut pas généralement produire ce que l'on ne comprend pas.

2.2.2. Astuces pour accéder à la compréhension écrite

Pour accéder au sens des textes écrits, le lecteur doit avoir un certain niveau de connaissances grammaticales, linguistiques et les connaissances socio-culturelles ou connaissances sur le monde, qui amènent le lecteur à l'appréhension pragmatique du texte. En ce qui concerne les connaissances linguistiques, Vigner (2001 : 43) affirme grandement que « *l'accès à des mots écrits s'effectue par la maîtrise d'une combinatoire complexe et le passage par un double système de reconnaissance où la maîtrise phonographique et la maîtrise des registres orthographiques sont simultanément convoqués* ». Selon Desmons et al. (2005 : 49), « *La compréhension d'un texte met en jeu des compétences linguistiques certes, mais aussi des compétences culturelles et référentielles* ». À côté de celles-là, s'ajoute la connaissance sur le monde qui permet au lecteur de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels (Cicurel, 1991 :13).

Gaonac'h (1999 : 162), lui aussi ne s'écarte pas des autres mais ajoute des indices qu'il considère comme une base d'accès à la lecture compréhension. Il dit : « *Il est capital de pouvoir disposer d'indices efficaces (typographiques, syntaxiques, textuels) permettant de repérer les endroits où un recodage est possible pour aboutir à une intégration sémantique optimale de ce qui est lu* ».

Pour Gaonac'h « *la lisibilité d'un texte dépend pour beaucoup des indicateurs textuels relatifs à l'intégration sémantique.* » ibid.

En partant de ces idées des chercheurs, nous constatons quatre catégories de connaissances qui doivent être mobilisées pour mieux appréhender un texte écrit. Il s'agit d'abord des connaissances phonologiques aidant à distinguer les phonèmes de la langue, en particulier de la langue première. Cette dernière sert du tremplin pour accéder à la langue seconde. Ensuite, ce sont les connaissances syntaxiques qui jouent un rôle de montrer comment les mots sont ordonnés dans une phrase. Nous trouvons en outre les connaissances sémantiques, relatives au sens de mots et aux relations qu'ils entretiennent entre-deux puisque un mot n'a que de sens s'il est en contact avec les autres dans une phrase ou un énoncé.

Enfin, ce sont les connaissances pragmatiques qui signalent l'utilisation de certaines formules, selon la situation de communication. Ces connaissances intègrent également des règles socioculturelles et sociolinguistiques facilitant non seulement la compréhension rapide d'un document écrit mais également permettant de s'approprier une compétence communicative.

2.2.3. Les composantes du modèle de compréhension en lecture

Giasson (1996 : 6) nous présente les principales composantes du modèle de compréhension en lecture. Il s'agit de trois éléments indissociables: le texte, le lecteur et le contexte. En effet, un texte est un support matériel à lire qui englobe trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine l'orientation des deux autres éléments. La structure du texte fait référence à la façon dont les idées du texte ont été canalisées et orientées par l'auteur alors que le contenu renvoie immédiatement aux concepts, aux connaissances, aux vocabulaires que l'auteur a décidé de transmettre. La deuxième composante est celle du lecteur. Elle comprend les structures (les connaissances et les attitudes) et les processus de lecture (habiletés mises en œuvre) que le lecteur doit mobiliser. Le contexte comprend enfin des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures et les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On distingue trois contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte,…), le contexte social (les interventions, des enseignants, des

pairs,…) et le contexte physique (le temps disponibles, le bruit,…).

2.2.4. Comment opérer le choix des textes ?

Choisir un document écrit ayant pour fin didactique demande un grand nombre de critères et jugement qui doivent servir de canevas au pédagogue. Nabila Tatah (2011 : 127) fait savoir que les textes et activités à proposer doivent se rapporter à la compétence du lecteur. Il ajoute également que pendant la préparation du texte choisi, l'enseignant doit se poser les questions suivantes :

- Quel est le maximum de compréhension narrative que l'apprenant doit voir (informations sur le récit et son déroulement), pour répondre aux questions se rapportant au texte ?
- Quels sont les éléments culturels qui vont faire obstacles à sa compréhension ?
- Quels est le scénario de base sur lequel est bâti le récit ?
- Quels sont les éléments contenus dans la situation initiale ?
- Quel est le genre du texte ?

Nous estimons que ces questions constituent le point de départ pour choisir un texte ayant objet d'apprentissage de la compréhension. C'est à partir de ce genre de questions que les critères de choix du texte sont élaborés. L'enseignant est appelé à en avoir connaissance tout en sachant que l'opération du choix d'un texte à enseigner par hasard n'avantage rien dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite.

Afin de parier à ce défi lié à l'improvisation pendant le choix d'un texte support, Tagliante (2006 : 136) nous présente quelques critères :

- que le texte dose convenablement les éléments lexicaux et grammaires connus ;
- que les contenus socioculturels permettent une comparaison interculturelle ;
- que les différents textes proposés couvrent les domaines répertoriés dans le Cadre Européen Commun de Référence (public, privés, rédactionnel, professionnel) ;
- que les textes soient représentatifs des différents types dominants de textes (narratifs, explicatifs, injonctifs, informatifs, poétiques, argumentatifs, descriptifs) ;
- qu'ils s'adressent à la bonne classe d'âge, surtout au début de l'apprentissage ;
- que le texte apporte les informations originales qui permettent d'éveiller la curiosité.

Nous ferons savoir également que dans une situation de classe, seul l'enseignant doit disposer un droit de véto pour opérer le choix des textes. La part de l'apprenant s'avère indispensable dans cette activité, sachant qu'il est le centre d'apprentissage. Pour elle, « *les apprenants peuvent, eux aussi, apporter des textes qui les intéressent ou choisir un texte parmi l'éventail proposé par l'enseignant* ». (Tagliante, 2006, Idem)

Mais lorsque le texte est apporté ou proposé par l'apprenant, l'enseignant doit veiller si celui-là incarne toutes les dimensions et critères requises d'être vraiment qualifié support didactique. Dans cette même démarche de faire intervenir l'apprenant au choix du texte à enseigner, un climat d'entente doit être envisagé entre deux parties prenantes dans l'enseignement/apprentissage en situation de classe. Cela qui peut susciter chez l'apprenant l'esprit de découvrir lui-même les éléments pertinents se trouvant dans le texte et de s'approprier de l'apprentissage. L'enseignant doit enfin porter une attention particulière au choix des textes qu'il propose aux apprenants en termes socioculturels et préparer l'apprenant à recevoir le texte par une présentation de la situation dans laquelle ce texte a été émis.

2.2.5. Repérage d'indices formels du texte

Comme Nabila Tatah (2011 : 126) le précise dans son article, les indices formels représentent tout aussi bien les données iconiques (typographie, alinéas, schémas,...) que les modèles syntaxico-sémantique rendant compte l'architecture du texte (articulateur logique, les emplois anaphoriques,...).

2.2.5.1. L'image du texte

On s'appuie sur l'image du texte pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants. Le sens résulte de la typologie, d'illustration, la mise en page et les indices périphériques ou le para texte (titres, sous-titres, chapeaux, références de différente natures,...). Cette lecture qui part de repères iconiques pour orienter les stratégies de découverte du sens, vise à donner à l'apprenant des habitudes de lecture sélective en langue étrangère.

2.2.5.2. Approche linguistique

Ce sont des marques l'énonciation : sujets dénonciateurs (émetteurs, récepteurs), lieux d'énonciation, les modalités logiques et approximatives et les actes de parole.

2.2.5.3. Approche lexico-syntaxique

Cette approche consiste à repérer la répétition d'un mot déjà employé, avec une signification nouvelle (déterminants, pronoms, anaphores la lexicales et grammaticales,...), les formes de phrases et les relations temporelles. Nous signalons qu'à côté de ces approches de repérage d'indices formels de textes, s'ajoute également des indices thématiques relatifs à l'organisation du domaine de référence (Goanac'h, 1991 : 157). Tous ces indices constituent des repères susceptibles de permettre la formation d'inférences à l'organisation du texte et son sens global.

2.2.6. Différents types de textes

En français ou en tout autre langue, les types de textes renvoient à différents actes de communication : raconter, renseigner, convaincre, expliquer, ordonner, faire agir ; chacun d'eux présente ses propres caractéristiques grammaticales et littéraires. Tels qu'ils ont été décrits par Nikoi & al. (1998 : 196-216) dans leur manuel didactique, nous proposons les types de textes suivants : le texte narratif, texte informatif, le texte descriptif, le texte explicatif, le texte argumentatif, le texte théâtral ou dialogué et le texte injonctif.

2.2.6.1. Le texte narratif

Il rapporte et rend compte des événements qui sont produits dans le temps qui peuvent être réels ou imaginaires. Le texte narratif est en général, chronologique, mais cette chronologie peut être bouleversée. Les apprenants ont en leur disposition, en milieu scolaire ou autre, des genres variés de textes littéraires, comme les contes, les récits fantastiques, les légendes, les fables, les romans et les bandes dessinées, etc. Le récit se trouve donc être le type de texte qui a suscité le plus de recherches en éducation, et c'est cela qui a fait que les notions de grammaire de récit et schéma du récit soient très présentes dans les milieux scolaires.

Nous structurons ainsi le schéma le narratif en ces parties qui suivent :

1) **L'exposition :** Description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début

de l'histoire. Souvent introduite par: « il était une fois… »

2) **L'événement déclencheur** : Présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire. Elle est souvent introduite par : « Un jour… »

3) **La Complication** : Elle comprend :

- la réaction du personnage : ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur ;
- le but : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit ;
- la tentative : l'effort du personnage pour résoudre ce problème.

4) **La résolution** : Dévoilement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du personnage, c'est-à-dire la résolution du problème.

5) **La fin** : La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative).

Exemple : « Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours. »

6) **La morale** : Précepte ou leçon que l'on peut tirer de l'histoire (facultative).

Les indices du texte narratif sont :

- *Des critères d'organisation* : présence d'un ou plusieurs personnages réels ou fictifs; progression entre un état initial et un état final ;
- *Des critères lexicaux :* présence d'indices temporels ; grand nombre de verbes d'action ;
- *De critères grammaticaux* : alternance des temps verbaux : imparfait, passé simple (souvent employé) et parfois le présent de narration ou le passé composé.

2.2.6.2. Texte informatif

Le texte informatif est défini comme étant un texte qui énonce des faits réels et vérifiables. Son but est de donner des informations ou d'apporter des connaissances. Parfois, l'auteur peut y émettre une opinion. Il développe une idée principale, c'est-à-dire le thème (sujet) du texte. Chaque paragraphe développe un aspect du thème principal, c'est ce qu'on appelle les sous-thèmes. On crée donc un paragraphe à chaque fois que l'on change de sous thème, que l'on exprime une nouvelle idée.

Le texte informatif répond à six questions : qui?, quoi?, où?, quand?, comment? et pourquoi? Il est prédominant dans les articles de presse. Lire un journal, c'est principalement lire des textes informatifs. Le lexique est lié spécifiquement au sujet du texte. La typographie du texte informatif va aussi mettre en valeur les définitions, le lexique spécialisé et les exemples.

2.2.6.3. Le texte descriptif

Le texte descriptif dépeint les caractéristiques d'un personnage, d'un animal, d'un objet, d'un lieu, d'une scène de vie, et indique les éléments qui composent des représentations, situées dans l'espace. Ce type de texte est souvent rencontré dans divers genres: romans, nouvelles, contes, fables, annonces, etc.

Nous reconnaissons le texte descriptif de certains nombres d'indices textuels :

- *Critères d'organisation* : présence d'un thème de description, souvent divisé en sous thèmes; recours à des figures de styles : métaphores et comparaison ;
- *Critères lexicaux* : présences d'indices spatiaux, grand nombre de verbes d'état, présence de champs lexicaux en rapport avec l'objet que l'on décrit, vocabulaire de caractérisation ou de la précision ;
- *Critères grammaticaux* : l'imparfait et le présent sont les plus souvent employés, présence d'expansion nominale (apposition, complément du nom, propositions relatives).

2.2.6.4. Le texte explicatif

Le texte explicatif consiste à faire connaître les faits, les idées en facilitant la compréhension. Il cherche à modifier les connaissances du destinataire, à lui apporter une définition. Toute information est constituée d'un thème (ce dont on parle) et d'un propos (ce que l'on dit à propos de ce dont on parle). Le texte explicatif est souvent considéré comme le niveau supérieur du texte informatif. Le but du texte explicatif est d'aborder le sujet plus en profondeur que ne le ferait le texte informatif. Le texte explicatif sert à décrire un phénomène, un événement ou une affirmation en se concentrant sur ses causes et ses effets.

Un texte informatif obéit à plusieurs fonctions :

- *Fonction informatives* : le message est saisi directement,
- *Fonction didactique* : effort de l'émetteur pour se mettre à la portée du récepteur,
- *Fonctions diverses dans un récit de fiction:* informer le lecteur sur le milieu dans lequel

évoluent les personnages, donner l'illusion du vrai pour mieux accréditer la fiction,…

2.2.6.5. Le texte argumentatif

Argumenter, c'est avant tout, chercher, à convaincre, à persuader à remplacer une croyance par une autre, proposer une opinion à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'adhérer.

« *Le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend un point de vue sur une question ou une polémique à caractère philosophique, politique, scientifique ou socialle* » (https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-texte-argumentatif-f1110). Ainsi, un texte argumentatif est produit dans le but de convaincre, de faire réagir. L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer. Pour cela, il lui faut des arguments qu'il explicitera avec des exemples. Un texte argumentatif est souvent structuré par un ou plusieurs raisonnements.

L'argumentation suit une organisation logique, où il y a une idée centrale. Devant le texte argumentatif en classe, l'élevé doit prendre position, autrement dit, donner son avis, est-il en accord avec le sujet ou en désaccord. Cette prise de position doit être étayée d'arguments qui sont appuyés par des exemples. Les arguments sont reliés à l'aide d'articulateurs logiques : d'abord, ensuite, mais aussi, cependant, etc. Une fois les caractéristiques d'un texte acquises et apprises, il est facile pour un apprenant d'au moins se situer dans le texte, de ne pas chercher et lire à tâtons.

En bref, un texte argumentatif comporte généralement :

- un exposé de la **thèse** défendue ;
- des **arguments**, le plus souvent classés par ordre croissant d'importance ;
- des **exemples** qui illustrent les arguments et leur donnent plus de poids ;
- des **connecteurs logiques** qui structurent l'argumentation ;
- des **indices** de la situation d'énonciation (des pronoms de la 1re et de la 2e personne, des modalisateurs).

2.2.6.6. Texte dialogué ou théâtrale

Le texte dialogué met en scène deux plusieurs interlocuteurs qui échangent ou discutent sur un objet. Lorsqu'il est au style direct ce texte se reconnaît à un certain nombre d'indices :

- présence d'une *typographie particulière* : ouverture et fermeture des guillemets en début ou en fin de dialogue, retour à la ligne et utilisation de tiret à chaque changement d'interlocuteur ;
- présence des *verbes d'introducteurs* placés: avant le dialogue, à l'intérieur du dialogue, après le dialogue ;
- utilisation du *temps du discours* (présent, futur, imparfait de l'indicatif) ;
- utilisation des *pronoms du discours* (première et deuxième personnes du singulier ou pluriel).

Un dialogue de théâtre correspond à un agencement textuel particulier :

- Chaque réplique est précédée d'un en-tête de réplique (nom du locuteur / du personnage qui va parler), placée devant la réplique ;
- Les points de suspension signifient que, pour une certaine raison, la parole est coupée ;
- Les didascalies (notations scéniques, non prononcées sur scène) sont en principe écrites en italique.

2.2.6.7. Le texte injonctif

Un texte injonctif conseille ou dicte un comportement à un destinateur. Lorsque l'auteur d'un texte veut conseiller ou dicter un comportement à un destinataire, dans les situations les plus diverses, il a recours au texte injonctif. Ce type de texte est rencontré dans des textes littéraires variés mais également dans les règlements, les publicités les notices, les consignes, les livres de cuisine, etc.

Les fonctions d'un texte injonctif dépendent de la situation d'énonciation :

- si l'émetteur exerce le pouvoir, le texte injonctif transmet un ordre (lois, règlements) ;
- si l'émetteur fait autorité mais n'a pas un vrai pouvoir, le texte injonctif transmet un conseil (modes d'emploi, recettes) ;
- si le récepteur détient le pouvoir, le texte injonctif transmet une demande.

Les critères grammaticaux qui caractérisent ce type de texte sont entre autres des verbes conjugués aux modes et temps qui expriment les nuances de l'ordre (impératif, infinitif, conditionnel, conditionnel, future de l'indicatif, et des phrases généralement simples et courtes. Bref, le texte injonctif est destiné à faire faire quelque chose de précis à quelqu'un.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons développé deux points principaux, à savoir la conception de du concept de lecture et l'appréhension de la compréhension de lecture dans une démarche didactique d'une langue. Ainsi, nous avons défini le concept de lecture et proposé le but de lire un texte écrit. Les différentes stratégies de lecture telle que nous les reconnaissons de la part de Bianco ont contribué à appréhender la lecture. La compréhension de la lecture nous a été le point focal. Les astuces qui aident à avoir accès à la compréhension d'un texte et la prise de connaissance des composantes du modèle de compréhension en lecture ont été développées pour servir de pistes de lecture compréhension en classe. C'est à cet effet que, étant inspiré du contenu de l'enseignement/apprentissage de textes au post-fondamental en général et du 3ème Langues en particulier, nous avons proposé le développement de divers types de textes pour envisager les aspects qui les caractérisent. La théorie a donc occupée une place de choix du fait qu'elle apporte la lumière sur les notions que nous avons développés pour servir de tremplin de notre objet de recherche. Elle sera ainsi étayée par la recherche méthodologique qui vient pour justifier les hypothèses du travail grâce à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis sur terrain.

II^{ème} PARTIE: ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ECRITE EN CLASSE DE LA 3ème ANNEE POST-FONDAMENTAL

Nous avons présenté dans la première partie dite théorique les notions importantes qui cadrent bien avec notre sujet de recherche : état des lieux de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif burundais et d'autres théories relatives à la compréhension écrite. Cette partie pratique que nous entamons sera caractérisée par des travaux de terrains visant à identifier et relever les défis que les enseignants rencontrent plus souvent pendant les leçons de français en compréhension de l'écrit au post-fondamental. Elle est constituée de deux chapitres. Le premier est consacré à la clarification de la démarche méthodologique qui a sous-tendu ce mémoire. Le second sera enfin réservé à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données que nous avons collectées.

CHAPITRE III. DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Chaque fois que l'on veut se lancer dans un travail de recherche, la définition ou la détermination d'une méthode s'avère un élément de premier plan. Étant donné que la méthode se définit comme un « *ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat* » (Larousse, 1982 : 6884), nous allons partir de ce principe pour déterminer la méthode qui va nous servir du guide durant toute cette recherche. Dans ce chapitre, nous mettons en évidence toutes les démarches utilisées pour récolter les informations relatives à l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en classe de français, 3ème année post-fondamental du système éducatif burundais. Nous commençons à justifier notre positionnement par rapport aux différentes approches méthodologiques de recherche, la population d'enquête ciblée et la technique d'échantillonnage utilisée. Nous mettons en évidence la procédure utilisée dans le dépouillement et la description des outils utilisés pour traiter les données recueillies.

3.1. Méthode de recueil de données

L'objectif primordial de l'enquête est de recueillir des données auprès des enseignants de l'école post-fondamentale sur la mise en œuvre de la nouvelle réforme scolaire en général et, en particulier sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français, en classe de 3ème Langues. Pour le bon déroulement de la recherche, nous avons pensé d'abord à la pré-enquête par observation des leçons sur la compréhension de textes et puis par questionnaire écrit à l'intention des enseignants du français en classe de 3ème Langues post-fondamental. Nous avons opté pour la méthode d'observation car elle permet de s'enquérir des réalités qui se font sur terrain en se servant d'une fiche d'observation bien conçue comme guide d'enquête. Nous avons eu aussi recours au questionnaire écrit pour collecter plus d'informations. Ce sont les constats de terrain qui ont servi d'objet d'analyse approfondie de notre travail.

3.1.1. Fiche d'observation

L'observation est l'une des méthodes que l'on utilise dans les travaux de la recherche. Elle convient particulièrement aux analyses du non-verbal et à l'étude des événements tels qu'ils se produisent. Les avantages de ces méthodes tiennent compte non seulement de l'authenticité des comportements par rapport aux paroles et écrits mais également à la spontanéité de la situation. Pourtant, on peut rencontrer la difficulté de se faire accepter comme observateur dans un groupe, la mémoire sélective de l'enquêteur (il est très difficile de se rappeler ou retranscrire tous les comportements) et le problème de l'interprétation des observations (les processus risquent d'être simplifiés en pratique). Malgré cela, l'observation n'est pas à ignorer. Elle mérite d'être plutôt étayée par la méthode par questionnaire ou l'entretien pour se rassurer davantage des réalités du terrain.

En ce qui concerne notre parcours de recherche sur l'observation d'une leçon, au départ nous avions l'envie d'observer dix enseignants, mais notre volonté s'est heurtée à un obstacle majeur où un grand nombre d'enseignants avaient l'air de ne pas nous accorder cette bonne occasion d'assistance à leurs leçons. Puisque c'était vers la fin du 2ème trimestre, les prétextes scandés étaient qu'ils avaient déjà terminé les leçons de textes. Au 3ème trimestre, la même mauvaise intention d'esquiver notre présence est revenue en mettant en avant l'idée qu'ils venaient de terminer enseignement des textes et entamaient déjà les leçons de grammaire, et qu'ils nous appelleraient le jour de la leçon voulue. Leurs arguments n'étaient vraiment pas fondés, ils se sentaient plutôt lésés. Seuls quatre enseignants de quatre écoles ont accepté de nous accueillir et tous nous accordaient un rendez-vous pour avoir le temps de préparation de la leçon, peut-être aussi préparer leurs apprenants.

3.1.1.1. Elaboration de la fiche d'observation d'une leçon de texte

Nous avons élaboré une fiche d'observation (Cf. l'Annexe, p. II) dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en classe de 3ème Langues du post-fondamental. Il s'agit d'observer les stratégies d'enseignement de la lecture chez les enseignants de cette classe et de savoir de quelle manière ils procèdent pour amener l'élève à comprendre à travers une grille d'observation afin d'observer cette pratique en classe, en milieu authentique. Cet objectif consiste également à s'enquérir des réalités pratiques des interactions entre les acteurs (enseignant-apprenant) en classe et, les démarches méthodologiques mises en œuvre dans une leçon de texte. Elle comprend quatre principales rubriques :

- **Le contexte** qui englobe les éléments spatio-temporels, l'effectif des apprenants,
- **L'introduction de la leçon :** le temps que prend le processus d'aménager la classe et d'introduire la leçon.
- **Les activés pendant la leçon proprement dite :** l'ensemble de divers stratégies et méthodes mobilisées pendant la leçon.
- **Impression générale :** notre impression sur la façon dont nous avons trouvé la leçon.

3.1.1.2. Lieu d'observation

Nous avons bénéficié quatre séances d'observation en classe de 3ème Langues dans quatre écoles de la Mairie de Bujumbura. Ce qui signifie que nous avons observé quatre leçons de compréhension du texte dispensé par quatre enseignants différents. Ces écoles sont le ***Lycée du Saint Esprit*** **(E1),** ***Lycée Municipal Gikungu*** **(E2),** ***Lycée Municipal Kamenge*** **(E3)** et ***le Lycée Notre Dame de Rohero*** **(E4)**. Leur choix a éte subjectivement opéré car c'est dans ces écoles que nous avons pu trouver facilement les séances d'observation.

Les résultats attendus de ces séances nous ont semblé lacunaire ; ce qui nous a donc poussé à penser également au questionnaire écrit pour relever les défis qui seraient occasionnés par la non authenticité de l'observation de leçons.

3.1.2. Le questionnaire d'enquête et son intérêt

Nous avons adressé un questionnaire écrit aux enseignants du français en classe 3ème Langues pour compléter la méthode d'observation. La raison était que beaucoup d'enseignants esquissaient des signes de refus, ne voulant pas nous accorder de séances d'observation. C'est dans cette perspective qu'un questionnaire écrit est intervenu pour relever ce défi dû au manque d'exhaustivité de la méthode par observation. Cet outil, comme le révèlent certains chercheurs, est grandement efficace en matière de recherche. Avec le questionnaire écrit,
« *L'enquêté répond par écrit en remplissant un formulaire correspondant* » (Laston, 1984:44.). Daval (1967 : 190) lui aussi encense le questionnaire: « *Le questionnaire (...) minimise le risque d'erreur 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 assimile au test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.* »
Ces chercheurs font savoir qu'un questionnaire écrit est beaucoup avantageux que les autres moyens de cueillette des données grâce à sa commodité et son opérationnalité auprès de la population enquêtée dans un temps un peu limité.

Pourtant, des revers du questionnaire écrit ne peuvent pas manquer. Nous évoquerions ce que certains détracteurs du questionnaire aiment insinuer en déclarant que ce dernier limite la libre expression de l'enquêté lorsqu'il s'agit des questions fermées. Un autre inconvénient peut être celui de fournir des réponses moins pertinentes et quelquefois incomplètes. En bref, le questionnaire, malgré ses quelques défis négatifs, reste un outil facile à appliquer et permet d'atteindre un grand nombre de sujets. Il facilite également un bon classement des réponses et un traitement efficace de celles-ci.

Avant de penser à l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes d'abord entretenus avec quelques enseignants du français en classe de 3ème année Langues post-fondamental sur l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du texte. Nous avons également sollicité des séances d'observation des leçons sur le texte en vue de relativiser les dires des enseignants et les réalités observables en situation de classe réelle. Nous avons enfin consulté les manuels (Guide de l'enseignant et Cahier support de l'apprenant) de ladite classe pour prendre

connaissance du contenu enseigné. C'est dans cette logique que nous avons élaboré un questionnaire à base de diverses constatations issues de ces différents travaux opérés.

Le questionnaire comporte des questions fermées et ouvertes et a permis aux enseignants de s'exprimer librement sur les principaux thèmes auxquels s'articulent toutes les questions. Ces thèmes sont :

- Identification de l'enseignant ;
- Points de vue de l'enseignant sur la réforme et les manuels de français ;
- Difficultés éprouvées pendant la leçon de lecture compréhension.

3.2. Population d'enquête

Selon Rongère (1971 : 56) « *La population d'enquête est le nombre total des unités où des individus qui peuvent entrer dans le champs de l'enquête et parmi lesquels sera choisie l'échantillon* ». Dans le cadre de cette recherche, la population d'enquête est constituée par des enseignants de quelques écoles de la municipalité de Bujumbura ayant la classe de 3ème de la section Langues. Nous avons opté pour la DPEN de la Mairie de Bujumbura comme terrain d'enquête par leur richesse en nombre d'écoles de différentes catégories. En effet, c'est en Mairie de Bujumbura où nous trouvons les écoles servant de modèle en matière d'enseignement, avec des élèves bien aiguisés suite à la formation qu'ils reçoivent depuis l'école maternelle. Nous y trouvons aussi des écoles qui présentent les mêmes considérations comme celles des lycées communaux ou des lycées publics que nous trouvons dans le milieu rural du Burundi.

Au départ, nous avons voulu travailler sur toutes les écoles ayant la section langues de la mairie de Bujumbura, mais nous avons constaté qu'il est impossible de visiter tous les lycées municipaux et lycées publics et privés éparpillés dans les trois DCEN de cette municipalité. Pour ce faire, nous avons opté pour les écoles publiques (les Lycées Municipaux et Lycées Publics) des DCEN Ntahangwa et Mukaza en qualité de la population d'enquête.

Tableau n°3 : Population d'enquête: écoles publiques ayant la section Langues

DCEFTP	ECOLES A SECTION LANGUES		ENSEIGNANTS
MUKAZA	**Lycées publics**	1. Lycée Notre dame de Rohero	1 enseignant
		2. Lycée Vugizo	1 enseignant
		3. Lycée Comibu Buyenzi	1 enseignant
		4. Lycée du Lac Tanganyika 1	1 enseignant
		5. Lycée du Lac Tanganyika 2	1 enseignant
		6. Lycée Scheppers Nyakabiga	1 enseignant
	Lycées municipaux	1. Lycée Municipal Rohero	1 enseignant
		2. Lycée Municipal Mutanga	1 enseignant
		3. Lycée Municipal Buyenzi	1 enseignant
		4. Lycée Municipal Bwiza	1 enseignant
		5. Lycée Municipal Nyakabiga	1 enseignant
NTAHANGWA	**Lycées publics**	1. Lycée Sainte Famille	1 enseignant
		2. Lycée du Saint Esprit	1 enseignant
		3. Lycée du la Dignite	1 enseignant
	Lycées municipaux	1. Lycée Municipal Buterere	1 enseignant
		2. Lycée Municipal Cibitoke	1 enseignant
		3. Lycée Municipal Gikungu	1 enseignant
		4. Lycée Municipal Gihosha	1 enseignant
		5. Lycée Municipal Gasenyi	1 enseignant
		6. Lycée Municipal Kamenge	1 enseignant
		7. Lycée Municipal Kinama	1 enseignant
		8. Lycée Municipal Ngagara	1 enseignant
Total		**22 écoles**	**22 enseignants**

Notre population d'enquête est donc constituée de 22 enseignants dispensant le cours de français dans 22 écoles publiques des DCEN Ntahangwa et Mukaza en Mairie de Bujumbura. Ces écoles sont de deux catégories : les lycées publics et les lycées municipaux. Ces derniers sont tous des établissements scolaires publics. La différence est que lycées publics accueillent les élèves qui terminent l'ECOFO réussi avec une bonne note au concours alors que les lycées municipaux, qui sont des équivalents des lycées communaux à l'intérieur du pays, accueillent des élèves ayant réussi le concours avec une note moyenne. Nous signalons également que la plupart des lycées publics sont à régime d'internat.

C'est à partir de cette catégorisation d'écoles que nous avons effectué notre échantillon. Nous considérons que les résultats issus de l'échantillonnage d'enquête de ces écoles de la municipalité de Bujumbura seront sans doute généralisables dans d'autres écoles du pays. L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français ne devrait pas causer des difficultés aux enseignants de français, et aux élèves de la mairie qui sont supposés avoir

commencé à étudier le français à l'école maternelle et bénéficiaires des cours du soir. Mais si ce n'est pas ainsi ce serait le pire pour les écoles disséminées dans différentes collines du Burundi avec carence du matériel didactique, du personnel enseignants et du manque de prérequis au côté des apprenants. Ce qui nous amène à affirmer que nos résultats d'enquête sur les écoles de la mairie font deviner l'image sur l'état d'enseignement/apprentissage du français en général et de la compréhension en particulier.

3.3. L'échantillonnage

Pour mieux réussir à notre travail, nous avons pensé d'abord à déterminer l'échantillonnage, il est impossible de travailler sur toute la population d'enquête et beaucoup de spécialistes proposent de se baser sur un échantillion. Nous nous sommes effectivement appuyés sur ce que les chercheurs disent à propos de l'échantillonnage. Pour De Landsheere (1982 : 89-90), un échantillon consiste *« à choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait* ». Il s'agit d'une partie remarquable de l'ensemble de toute la population d'enquête qui représente tout cet ensemble. Del Bayle (1978 : 48) ne s'écarte pas de De Landsheere en définissant l'échantillon comme : « *la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre des caractéristiques de la totalité de l'univers* ». Mucchielli (1985 : 16) précise également qu'il faut « *limiter l'enquête au petit nombre de personne (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête* ».

Nous nous sommes aussi inspirés de Reuchlin (1976 : 184) qui signale que

> « *La meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au hasard de la population. Au hasard ne signifie pas n'importe comment, sans choix délibéré. Cette expression signifie ici de façon plus précise, que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, la même probabilité d'être extraits.»*

C'est dans ce contexte que le choix des écoles qui font partie de l'échantillon a été aléatoirement opéré en procédant au tirage au sort. Nous avons trouvé que notre échantillon d'enquête contenait 12 enquêtés sur 22 enseignants de 9 lycées publics et 13 lycées municipaux des DCEN Ntahangwa et Mukaza. Les écoles respectives de ces 12 enquêtés

sont: ***Lycée du Saint Esprit*** **(**E1**),** ***Lycée Municipal Buterere*** **(**E2**),** ***Lycée Municipal Gasenyi*** **(**E3**),** ***Lycée Municipal Gihosha*** **(**E4**),** ***Lycée Municipal GIKUNGU*** **(**E5**),** ***Lycée Municipal Kamenge*** **(**E6**),** ***Lycée Municipal Kinama*** **(**E7**),** ***Lycée Municipal Ngagara*** **(**E8**),** ***Lycée Municipal Nyakabiga*** **(**E9**),** ***Lycée Notre Dame de Rohero*** **(**E10**),** ***Lycée Sainte Famille Kinama*** **(**E11) et ***Lycée Scheppers Nyakabiga*** **(**E12**).**

Pour réussir ce choix, nous avons procédé au tirage au sort après avoir classé par l'ordre alphabétique les écoles dans lesquelles travaillent ces enseignants. Cet ordre alphabétique reste maintenu pour les écoles qui ont été sélectionnées pour bien garder l'ordre des sujets enquêtés. Les réponses des sujets enquêtés seront ordonnées selon l'ordre de leurs écoles.

3.4. L'enquête

Cette rubrique d'enquête est constituée de deux étapes fondamentales de la recherche. Il s'agit de la pré-enquête et de l'enquête proprement dite. Nous évoquerons comment ces deux activés se sont déroulées dans cette démarche méthodologique.

3.4.1. La pré-enquête

La pré-enquête que nous avons menée consistait à la distribution d'un questionnaire d'essais aux enseignants du français en 3ème année Langues post-fondamental. A propos de ce sujet, nous nous sommes référés à ce que Pinto et Grawitz (1964 : 819) suggèrent: *« il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés ».* Ainsi de notre côté, c'est grâce à la pré-enquête que nous avons décelé quelques difficultés survenues lors de la confection de notre questionnaire. Certaines questions ont été reformulées et d'autres ajoutées en tenant compte de la thématique et des hypothèses sur lesquels elles se sont articulées. Elle nous a permis également de tester l'instrument de recherche et de nous habituer à la population d'enquête. De ce fait, nous avons adressé notre questionnaire de pré-enquête à quatre enseignants du français en 3ème année Langues post-fondamental.

3.4.2. L'enquête proprement dite

Après avoir identifié la population d'enquête, le milieu de travail et l'échantillon de l'enquête, nous avons alors procédé à l'enquête proprement dite. D'abord, nous nous sommes adressés aux directeurs des écoles que nous avons choisies pour nous servir des lieux d'enquête en leur présentant la lettre de recommandation du Doyen de la FLSH. Ils nous ont chaleureusement accueilli et nous ont mis en contact avec les enseignants titulaires du cours de français. Nous avons ensuite procédé à la distribution du questionnaire aux 12 enseignants de français en classe de 3ème Langues post-fondamental. Cet instrument de recherche comprenait de questions fermées et ouvertes auxquelles ces enquêtés devraient répondre librement. Enfin, nous leur avons accordé un temps suffisant, toute une semaine, afin qu'ils répondent en toute tranquillité aux questions qui leur étaient posées. La collecte du questionnaire distribué n'a pas causé beaucoup de difficultés sauf qu'un seul enseignant nous l'a remis après deux semaines suite au problème social qu'il avait connu. Nous signalons aussi que la distribution du questionnaire de la pré-enquête a eu lieu au début du 2ème trimestre de l'année scolaire 2019-2020 tandis que le questionnaire définitif était distribué vers la fin de cette même période et dans la première semaine du 3ème trimestre.

3.5. Dépouillement

Après avoir collecté tous les questionnaires distribués, nous avons entamé l'étape de dépouillement des résultats récoltés sur terrain. Sachant que, selon Javeau (1972 : 26),
« *Dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses* », nous avons commencé à lire chaque question et à regrouper les questions selon leurs principaux thèmes qui coïncident avec nos hypothèses et objectifs de recherche. Ensuite, les réponses du questionnaire ont objet de l'analyse et des commentaires, afin de déterminer les fondements du manque de compétences en compréhension de l'écrit en classe de langue française. Nous nous sommes basés sur les réponses des enseignants parce que ce sont eux qui connaissent plus les difficultés de leurs apprenants en lecture compréhension ainsi que les éléments lacunaires du curriculum.

Nous signalons enfin que ce sont les méthodes quantitative et qualitative que nous nous sommes servies pendant l'analyse et interprétation des résultats obtenus. Nous avons procédé à l'analyse des résultats en comparant les pourcentages des réponses émises par les enquêtés ou en les interprétant directement telles qu'elles ont été fournies en tenant compte de leur pertinence.

CHAPITRE IV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS D'ENQUETE

Au niveau de ce chapitre que nous avons consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données récoltées sur terrain, l'analyse quantitative et qualitative nous ont été de meilleures options pour affronter convenablement cette partie pratique de notre recherche. En effet, l'analyse quantitative nous a aidé à présenter les réponses fournies par nos enquêtés sous formes d'indicateurs dans des tableaux. Ce qui va nous permettre de trouver, à partir de ces tableaux, la fréquence de chaque indicateur ainsi que son pourcentage par rapport à l'effectif total des participants en qualité de sujets d'enquête. Quant à l'analyse qualitative, il est question d'interpréter les réponses mentionnées dans différents tableaux en expliquant pourquoi telle réponse a été donnée par autant de sujets et l'autre par moins de sujets.

4.1.Analyse et interprétation de la fiche d'observation de la leçon du texte

Pour faciliter la tâche de lecture des résultats, nous les avons organisés dans la grille d'observation suivante :

Tableau n°4 : Grille d'observation des leçons de texte

Items ou éléments de la fiche d'identification		**Enseignants observés**			
		E1	**E2**	**E3**	**E4**
Lectures utilisées	Silencieuse				
	Magistrale				
	Oralisée				
	Les trois à la fois	×	×	×	×
Questions de comprehension	Formulées par les enseignants	×			×
	Formulées par les apprenants				
	Questions du manuel	×	×	×	×
Les apprenants qui participent aux activités constituent	La majorité	×			×
	La minorité		×	×	
	Toujours les memes				
Les apprenants répondent à l'enseignant	Spontanément	×			×
	Lorsqu'ils sont directement sollicités		×	×	
Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	En petits groups	×		×	×
	Individuellement		×		
A la fin de la lecture compréhension du texte	Les apprenants sont généralement capables, sans aide particulière, d'exprimer de façon efficace leur opinion sur un texte	×			×
	Les apprenants sont souvent capables, avec peu d'aide particulière, d'exprimer de façon efficace leur opinion sur un texte				
	Les apprenants réussissent à exprimer leurs opinions sur un texte lu, mais ils requièrent parfois une aide plus particulière pour clarifier leur pensée		×		
	Les apprenants éprouvent des difficultés à exprimer leur opinion sur un texte lu, même avec une aide assez soutenue			×	
Dans l'ensemble, les élèves ont l'air	Intéressés et actifs	×			×
	Intéressés, mais peu actifs		×	×	
	Indifférents				
	Ennuyés				

A travers ce tableau ci-dessus, nous trouvons que la fiche d'observation comprend des items ou éléments qui nous ont servi de points stratégiques à observer en pleine leçon. En partant du premier item qui s'articule sur les lectures utilisées pendant la leçon de textes, nous avons trouvé que tous les 4 enseignants (E1, E2, E3 et E4) emploient à la fois trois lectures : lecture silencieuse, lecture magistrale et lecture oralisée. Cette démarche est donc commune pour tous. Le deuxième item est celui de savoir la provenance de questions de compréhension que l'enseignant pose à ses apprenants. Nous avons remarqué que les enseignants E1 et E4 posent

à la fois des questions de compréhension qu'ils formulent eux-mêmes et celles que proposent le guide de l'enseignant. Les enseignants E2 et E3 ne font que poser seulement des questions qui sont proposées dans le manuel ou guide de l'enseignant. Le troisième item concerne le degré de participation des apprenants, surtout pour répondre à la question de compréhension. Nous avons constaté que dans les classes des enseignants E1 et E4, les apprenants qui participent constituent la majorité au moment où ceux des classes des enseignants E2 et E3 constituent la minorité.

Concernant le quatrième item sur la manière dont les apprenants participent, nous avons remarqué que les apprenants des enseignants E1 et E4 répondent spontanément alors que ceux des enseignants E2 et E3 répondent lorsqu'ils sont directement sollicités. Le cinquième item est celui de savoir si les apprenants répondent aux questions étant en groupe ou individuellement. Nous avons vu un seul enseignant E2 qui n'exige pas la formation de petits groupes pour répondre aux questions de l'enseignant.

Le sixième item est de savoir le comportement des apprenants à la fin de la leçon de compréhension du texte pour donner leurs idées sur le texte étudié. Notre constat est que les apprenants des enseignants E1 et E4 sont généralement capables, sans aide particulière, d'exprimer de façon efficace leur opinion sur un texte. Pour ceux de l'enseignant E2, ils réussissent à exprimer leur opinion sur un texte lu, mais ils requièrent parfois une aide plus particulière pour clarifier leur pensée, tandis que ceux de l'enseignant E3 éprouvent des difficultés à exprimer leur opinion sur un texte lu, même avec une aide assez soutenue.

Enfin, le dernier item nous a interpelé à dire dans l'ensemble l'état des apprenants durant toute la leçon que nous avons observée. Notre constat est que dans la classe des enseignants E1 et E4, les élèves sont beaucoup intéressés et actifs alors que ceux des enseignants E2 et E3 sont intéressés, mais peu actifs.

D'une façon générale, vue la façon de participation des élèves de différentes classes de la 3ème Langues du post-fondamental dans les leçons du texte, nous avons constaté que les élèves des lycées publics affichent un niveau un peu élevé en compréhension de textes par rapport aux élèves des lycées municipaux.

4.2.Analyse et interprétation du questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête que nous nous sommes servi comporte des thèmes à l'intérieur desquelles se trouvent un certain nombre de questions ou items. A chaque question, sauf pour la dernière, correspond un tableau qui est suivi d'un petit commentaire. L'analyse et interprétation de chaque question sont également suivies d'une conclusion partielle.

4.2.1. Identification de l'enseignant

L'identification des sujets qui participent dans une activité d'enquêté permet à l'enquêteur de se rassurer si les réponses fournies coïncident réellement avec leurs niveaux d'étude, leurs compétences et expériences professionnelles.

4.2.1.1. Les niveaux des enseignants

Tableau n°5 : Les diplômes universitaires des enseignants en français

Diplômes universitaires en français des enseignants	**IPA BAC III**	**Licence en LLF**	**IPA V**	**MASTER**	**Total**
Fréquence	1	3	7	1	**12**
%	8.33	25	58.33	8.33	**100**

Le tableau 5 nous montre que 12 enseignants que nous avons pris comme sujets d'enquête ont tous un diplôme universitaire en français. Ce qui les différencie, c'est leur niveau de qualification. 1 enseignant (E1), soit 8.33%, a un diplôme de Baccalauréat (IPA BAC III); 3 enseignants **(**E2, E10 et E11), soit 25%, ont un diplôme de Licence en Langue et Littérature Françaises; 7 enseignants **(**E3, E4, E5, E6**,** E7, E8 et E9), soit 58.33% sont des Licenciés agrégés à l'enseignement de français (IPA V) et, enfin 1 enseignant (E12), soit 8.33%, est un détenteur d'un diplôme de Master en didactique du français.

Vu le niveau de qualification de ces enseignants, il est à signaler que tous ont le profil de dispenser le cours de français au post-fondamental même si 3 enseignants parmi eux, c'est-à-dire 25%, peuvent être accusés de manque de qualification en matière d'enseignement pour avoir fréquenté la Faculté, mais le reste a fréquenté l'Institut de Pédagogie Appliquée. A cela s'ajoute un enseignant du niveau de Master que nous qualifions spécialiste en français. Nous pouvons donc affirmer que la grande partie de nos enquêtés sont des enseignants qualifiés pour bien réaliser leurs activités professionnelles de tous les jours.

4.2.1.2. Expérience professionnelle

Tableau n°6 : Expérience professionnelle des enquêtés

Expériences	**Expérience professionnelle en qualité d'enseignant du français**			**Expérience professionnelle en 3ème Langues post-fondamental**	
	1-10 ans	11-20 ans	21-30 ans	1-2 ans	3-4 ans
Fréquences	4	6	2	9	3
%	33	50	17	75	25

Dans ce tableau, nous remarquons que tous nos enquêtés ont une expérience professionnelle satisfaisante en qualité d'enseignant du français en général et plus particulièrement en classe de 3ème Langues post-fondamental. Ainsi, 4 enseignants sur 12, soit 33%, se retrouvent dans un intervalle 3-10 ans, 6 enseignants, soit 50%, se situent entre 11-20 ans et les 2 enseignants qui restent se démarquent en se situant entre 21-26 ans d'expérience.

Quant à l'expérience dans l'enseignement du français en 3ème Langues post-fondamental, l'on remarque que tout le monde est presque nouveau suite à la récence du système fondamental. En effet, 2 enseignants sur 12 ont 3ans d'expérience et 1 enseignant a comme 4 ans d'expérience. 9 enseignants qui restent, soit 75%, ont une expérience professionnelle qui va de 1 à 2 ans, c'est-à-dire qu'un seul enseignant, sur neuf, a une année d'expérience.

Ce faisant, nous qualifions suffisantes la période de prestation de ces enseignants en qualité d'enseignants du français. Considérant que l'enseignement post-fondamental a été mis en place en 2015 dans quelque école, nous voyons que presque tous les enseignants affichent plus d'une année d'expérience. Cela nous conduit à conclure que nos sujets reconnaissent bien les réalités sur la matière enseignée et l'état de leurs apprenants.

4.2.2 Attitude de l'enseignant envers la nouvelle réforme et les manuels de français

Cette thématique nous amène à vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants n'ont pas eu de formations continues suffisantes sur l'usage de nouveaux manuels et la pédagogie de l'intégration, telle qu'elle est prévue dans le curriculum de français en en 3ème langues. Elle va couvrir les questions 3, 4, 5 et 6 à partir desquelles nous analysons dans l'ensemble les réponses fournies par nos enquêtés.

Q.3. a) Avez-vous suivi une formation continue sur les nouveaux manuels de français?

A. Oui ☐ B. Non ☐

b) Si oui, donnez vos appréciations.

Tableau n°7 : Fréquence sur la participation des enseignants à la formation continue

Réponses	**Fréquence**	**%**
Oui	10	83.33%
Non	2	16.66%
Total	**12**	**100%**

Dans ce tableau, sur 12 enseignants enquêtés 10 soit 83% ont suivi une formation continue sur les nouveaux manuels de français en 3ème Langues tandis que 2 enseignants soit 17% ne l'ont pas suivie.

En analysant les différentes appréciations, nous remarquons que sur 12 enseignants, 7 enseignants soit 58.33% suggèrent que le nouveau système était difficilement maîtrisé. Les ateliers de formation que l'on organise pendant les vacances ne sont pas normalement suffisants. Pour eux, il faut qu'il y ait des leçons appliquées ou simulées. Ils ajoutent aussi que les manuels utilisés en classe ont des lacunes et sont techniquement mal conçus. Nous remarquons aussi que 3 enseignants soit 25% qui ventent les bienfaits de la formation suivie en évoquant ce qu'ils y ont pu bénéficier. Enfin, ce sont les 2 enseignants soit 16.66% qui ont répondu « Non » et n'ont pas également évoqué leurs appréciations du fait qu'ils n'ont pas suivi une formation continue sur les nouveaux manuels.

La grande majorité d'enseignants partagent les mêmes avis sur les formations organisées dans le cadre du programme d'enseignement et de nouveaux manuels utilisés en classe de 3ème année Langues. Quelques-uns jugent favorablement les formations suivies tandis que les autres enseignants prouvent le contraire.

L'objectif primordial d'un programme de formation continue est d'adapter le comportement professionnel du personnel enseignant aux besoins actuels en tenant compte de leur évolution. D'ailleurs, pour Trin J.L.M (1987), cité par Gerard M. Willems (2002 : 13) :

> *«…les enseignants doivent être encouragés, éduqués et formés pour agir non comme simples revendeurs de matériaux et méthodes tout faits qu'ils n'auraient pas choisis et qu'ils ne comprendraient que superficiellement, mais en tant qu'investigateurs*

empiriques du processus de l'enseignement/apprentissage dans lequel ils sont, tout autant que les apprenants, impliqués. »

La formation continue à l'endroit des enseignants reste capitale dans la mesure où elle permet la réussite de l'enseignement/apprentissage.

Ayant constaté qu'un grand nombre d'enseignants sont revenus sur l'insuffisance de leçons de littérature dans le curriculum de français et que les leçons prévues sont sommairement présentées; vu aussi que la nouvelle approche dite *la pédagogie de l'intégration* ne figurait pas sur leurs programmes de formation initiale, nous partageons les mêmes avis avec ceux qui dissent que les formations continues à l'endroit des enseignants sont insuffisantes. Pour cette raison, les enseignants de français surtout des classes de langues doivent bénéficier de telles formations pour aiguiser leurs connaissances dans la démarche de la nouvelle réforme d'enseignement/apprentissage. Il faudrait enfin rédiger les modules de formation sur base des résultats des évaluations, réunir les moyens permettant d'assurer la formation de ces modules, planifier et exécuter la formation en veillant à la valorisation des enseignements pour l'intérêt des élèves.

Etant donné qu'un grand nombre d'enseignants ont suivi une formation continue, savoir leurs points de vue sur l'état des lieux de la nouvelle réforme et du contenu curriculaire de français en 3ème année Langues renforce l'idée de savoir où se trouve leur pertinence et leur faiblesse. Cela permettra aux concepteurs de revoir les lacunes se trouvant dans les curricula, compte tenu des critiques émises par les enseignants.

Q.4. De façon générale, comment jugez-vous la réforme et le curriculum de français en 3ème année Langues?

Tableau n°8 : Attitudes des enseignants envers la nouvelle réforme et le curriculum de français en 3ème année Langues

Réponses	**Fréquence**	**%**
La réforme est bonne et le curriculum semble être très vaste. Ce dernier ne développe pas assez de la matière qui nourrisse l'esprit d'un lauréat littéraire. Les notions relatives à la littérature française et africaine ont été supprimées alors que ces dernières plaçaient l'apprenant dans un contexte historique, un contexte d'actualité qui ouvre à des perspectives d'avenir.	4	33%
La réforme est bonne. Les textes reflètent les réalités que apprenants vivent. Les outils grammaticaux enseignés aident les apprenants à maitriser la langue. En plus, chaque leçon a ses exercices pratiques qui permettent à l'apprenant d'oser s'exprimer et réfléchir.	2	17%
La réforme est bonne mais le programme mérite d'être amélioré. Ce qui est bon c'est la pédagogie de l'intégration. Il est donc nécessaire de ramener les cours de sciences humaines. Le curriculum de français n'a pas été bien élaboré parce que les manuels sont pauvres. On ne donne que des introductions, ce qui oblige l'enseignant à fournir trop d'effort pour enrichir les notes.	6	50%
Total	12	100%

Les enquêtés expriment librement leurs points de vue sur la réforme en général et sur le curriculum de français en 3ème année Langues. Le tableau ci-dessus nous montre la fréquence de réponses que nos sujets enquêtés ont essayé de donner selon la manière dont ils voient le programme actualisé dans la classe de 3ème année Langues.

Nous constatons que sur 12 enseignants considérés comme sujets de notre enquête, 4 enquêtés soit 33% déclarent que la réforme est bonne et le curriculum semble être très vaste. Ce dernier est pauvre en matière de la diversité culturelle. A titre d'exemple, un enseignant (E5) fait savoir les leçons qu'il juge lacunaires et qui devraient plutôt figurer dans le curriculum du post-fondamental : les courants littéraires, les auteurs, les oeuvres littéraires et le vocabulaire du texte (mots difficiles à expliquer).

Toutes ces leçons constituent un pilier dans l'enseignement/apprentissage du texte et offrent à l'apprenant des connaissances culturelles et générales. L'omission de ces notions dans les curricula de français en classes de langues est une erreur qui tend à bloquer l'ouverture de l'apprenant burundais dans la diversité culturelle à travers un texte écrit.

Cela étant, au moment où 6 autres enquêtés soit 50% disent que le curriculum de français est mal élaboré et le qualifient de « pauvre » par le fait que la matière enseignée n'est pas suffisamment développée. En plus, ils ajoutent que ce curriculum mérite d'être retouché pour l'adapter au temps de l'apprentissage et aux besoins de l'apprenant dans l'avenir. La raison est qu'il existe des éléments qui ont été retirés du programme alors qu'ils sont utiles à l'apprentissage des autres cours. Il est donc nécessaire de ramener les cours de sciences humaines.

En outre, 2 enseignants sur 12, soit 17% affirment que la réforme est bonne. Quant au curriculum, ils n'y voient aucune lacune. « *La réforme est bonne surtout pour les textes. Ces derniers reflètent les réalités que les apprenants vivent. Les outils grammaticaux enseignés aident les apprenants à maîtriser la langue* » (E8).

En se basant sur ce que suggère la majorité de nos enquêtés, nous constatons que le contenu est dépourvu des notions relatives à la littérature française et africaine alors que ces dernières permettent à l'apprenant de s'enquérir des réalités historiques universelles et culturelles, de s'informer et se former à travers la vie et œuvres des auteurs. Nsengiyumva et Manirambona (2018 : 105) corroborent cet avis en ces mots: « *Au Burundi, le programme de l'école fondamentale ne réserve pas une place appropriée à la littérature. C'est la raison pour laquelle, l'exploitation des textes littéraires, qui débute pratiquement au cycle post fondamental dans les nouveaux programmes, pose des difficultés* ».

L'utilisation de textes littéraires comme supports didactiques en classe de langue a pour but faire connaître la langue étrangère et sa culture. Le texte littéraire se propose de découvrir le monde, les modes de vie, et la diversité des civilisations qui ont autant de richesses et de plaisir procurés par ce type de texte. L'usage des textes à dimension littéraire garde une grande influence positive dans l'enseignement et apprentissage du français.

Brièvement, nous trouvons que le nouveau curriculum en classe de en 3ème année Langues du post-fondamental est totalement différent de celui de la 1ère Lettres Modernes du système précédent. La nouveau contenu ne développent pas de façon significative les notions de littératures. Dans le contenu de l'ancien système d'enseignement, ces derniers avaient une

place privilégiée. La suppression de certains cours, en l'occurrence le cours d'histoire et de la géographie, constitue un blocus aux apprenants de pouvoir aborder des textes aux thématiques historiques ou géographiques (cas des textes informatifs et explicatifs).

Dans cette même démarche d'étude de textes, il est crucial pour l'enseignant de savoir les objectifs mis en en disposition pour réussir à l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Q5. Enumérez succinctement les objectifs d'enseignement de la lecture compréhension dans le programme de français de la 3ème année Langues.

Tableau n°9 : Enumération des objectifs d'enseignement de la lecture compréhension

Enseignants	Réponses
E1	Développer la compétence en compréhension écrite, et en expression orale et écrite
E2	L'apprenant lit le texte Il apprécie les textes variés selon les types, analyse ces textes et en fait des résumés pour montrer qu'il a compris. Il fait des réactions en y apportant un raisonnement personnel.
E3	L'élevé doit être capable de lire L'élève doit être capable d'identifier le type de texte dont il s'agit. L'élève doit être capable de faire un résumé du texte lu
E4	Lire et relever les principales informations du texte Identifier les procédés rhétoriques de l'argumentation Identifier les indices linguistiques d'un texte argumentatif.
E5	Repérer les informations du texte et se les approprier Relever les indices d'un texte narratif, descriptif, argumentatif, etc Relever les procédés stylistiques utilisés Reformuler les informations du texte, etc.
E6	Acquisition des compétences liées à l'expression orale et écrite La capacité de répondre aux questions de compréhension
E7	Compétences communicatives Compétences linguistiques Compétences sociolinguistiques
E8	Etre capable de repérer les principales informations contenues dans le texte de lecture S'enrichir en vocabulaire et en expression Etre capable de restituer le texte c'est-à-dire donner l'idée générale du texte en ses propre mots.
E9	
E10	Capacité de visualiser les graphèmes, Reformulation des idées du texte L'apprenant s'approprie le contenu du texte et cherche à bien cadrer le contexte du contenu du texte.
E11	Etre capable de faire une lecture expressive Etre capable de répondre aux questions de compréhension Etre capable de repérer les principales informations du texte
E12	L'apprenant sera capable de trouver les principales informations et les reformuler.

En partant des objectifs de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension tels qu'ils ont été envisagés par les rédacteurs du curriculum (Cf. Tableau 1), en lisant également ce que les enseignants ont proposé comme objectifs, nous remarquons que 6 enseignants enquêtés sur 12, soit 50%, ne les ont pas trouvés. Parmi eux, 5 enseignants (E1, E4, E6, E7 et E11) se sont contentés de donner ce qu'ils pensent comme objectifs, au moment où un autre (E9) n'a pas voulu s'exprimer. Les 6 enseignants qui restent, soit 50%, même s'ils n'ont pas pu intégralement énumérer ces objectifs, ont une idée puisque presque tous ont dit que l'apprenant doit s'approprier le texte en reformulant ses idées principales en ses propres mots.

Nous trouvons que cette méconnaissance des objectifs d'enseignement de la lecture compréhension est due à l'ignorence de certains enseignants qui ne savent où les trouver dans leurs manuels.

En guise de conclusion, nous constatons que 50% d'enseignants enquêtés ne parviennent pas à se rendre compte des objectifs préconisés dans l'enseignement/apprentissage des textes en classe de 3ème Langues du post-fondamental. Ce nombre n'est pas à négliger et nécessite des formations continues approfondies, afin que tout enseignant puisse s'approprier tout le curriculum et prendre connaissance des objectifs envisagés par les concepteurs des programmes enseignés.

Après avoir reçu l'idée sur l'état de connaissance des objectifs d'enseignement de textes, il est également important de se rassurer du niveau d'appréciation de la nouvelle approche utilisée au post-fondamental. Il s'agit donc de la pédagogie de l'intégration.

Q6. Comment trouvez-vous la pédagogie de l'intégration comme méthode d'enseignement-apprentissage en classe de 3ème Langues?

A. Bonne ☐ B. Pas bonne ☐

Justifiez votre réponse

Tableau n°10 : Appréciation de la pédagogie de l'intégration

Réponses	**Fréquence**	**%**
Bonne	9	75%
Pas bonne	3	25%
Total	**12**	**100%**

Sur cette question, 9 enseignants soit 75% trouvent bonne la pédagogie de l'intégration tandis que 3 enseignants soit 25% considèrent cette nouvelle approche méthodologique comme obstacle suite à ses exigences (Cf. 1.7.1).

Par contre nous trouvons que la pédagogie de l'intégration considère l'éducation comme un bien commun accessible à tous. Il s'agit de donner la même chance de réussite à chacun, avec un souci d'équité qui se traduit aussi dans des modalités explicites d'évaluation de l'apprenant.

La manière de conduire les apprentissages est laissée à l'appréciation de chaque enseignant qui a la liberté de choisir la méthode pédagogique la plus efficace et qui lui convient le mieux. En cela, la pédagogie de l'intégration ne rejette aucune méthode pédagogique a priori. Elle se veut plutôt amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en mettant les apprenants au centre de leurs apprentissage (en recourant à la pédagogie du projet, aux pédagogies des apprentissages …): elle encourage donc un choix raisonné et pertinent des méthodes pédagogiques.

En lisant les justifications des réponses que nos enquêtés ont données sur la pédagogie de l'intégration, nous trouvons que 9 enseignants sur 12 encensent cette méthode. Ils que la pédagogie de l'intégration est venue pour concrétiser les ressources acquises par l'apprenant surtout dans les pratiques de la vie courante et permet aux enseignants d'identifier les forces et les faiblesses des apprenants en français. Néanmoins, 3 enseignants considèrent autrement la pédagogie de l'intégration en affirmant que cette nouvelle approche dégoute les apprenant d'une part, car elle leur demande un travail de production écrite alors qu'ils ont un niveau bas en français et dégoute les enseignants d'autre part, car elle les fatigue lors de la correction. Ils signalent également qu'elle difficile à appliquer dans une classe nombreuse et ne facilite pas l'avancement du programme.

La conclusion que nous tirons est que la PI bien qu'elle soit recommandée aux enseignants suscite des considérations négatives chez les eux tandis que les autres la jugent bonne et faisable.

Q7. Les textes proposés dans les manuels comme supports sont de plusieurs types. Lesquels de ces types de textes vous semblent-ils plus intéressants à exploiter en classe ? (Justifiez votre réponse)

A. Narratifs ☐ B. Descriptifs ☐ C. Explicatifs ☐ D. Injonctifs ☐
E. Théâtraux ou dialogués ☐ F. Tous ☐

Tableau n°11 : Les types de texte intéressant les enseignants de français en classe 3ème année Langues

Réponses	**Fréquence**	**%**
Narratifs	2	16.66%
Descriptifs	0	0
Explicatifs	0	0
Injonctifs	0	0
Théâtraux ou dialogués	2	16.66%
Tous	8	66.66%
Total	**12**	**100**

A travers le tableau ci-dessus, nous trouvons que 8 enseignants, soit 66.66%, ont répondu en affirmant que tous les types de textes les intéressent à enseigner pour l'intérêt des apprenants qui ont besoin de bénéficier leurs richesses. Pourtant, certains de ces enseignants signalent que le problème est que le programme ne prévoit pas leurs origines. Il serait logique de signaler le contexte de production de ces textes et ajouter d'autres aspects relatifs à l'étude d'un texte. Par contre, 2 enseignants soit 16.66% ont argué que ce sont les textes théâtraux ou dialogués qui leur semblent plus intéressants à enseigner plus que les autres types de textes. Ils justifient leur réponse en avouant que les textes de tel type intéressent davantage les apprenants car ils se présentent comme un jeu. 2 autres enseignants, soit 16.66%, sont intéressés par les textes narratifs, en justifiant que leurs caractéristiques sont claires. Les élèves sont capables d'identifier facilement quel type de texte s'agit-il.

Nous trouvons que tous les types de textes proposés dans le manuel de français n'intéressent pas tous les enseignants de la même façon. Certains ignorent que tous ces textes sont nécessaires pour guider l'enseignement du français et constituent aussi un atout pour l'apprenant qui se renseigne sur leur structure et finalité afin de produire à son tour ses propres textes.

En guise de conclusion, une grande partie des enseignants s'intéressent à tous les types de texte. Ce qui revient à dire que tous les types de textes sont enseignés, bien que certains de ces types soient moins intéressants à l'endroit de quelques enseignants. Pourtant, vu les vertus que renferment tous les textes, l'enseignant n'a pas le droit de sauter un texte qui ne répond pas à son goût. Tous les textes dans leur variété sont nécessaires pour l'intérêt de l'apprenant.

4.2.3. Points de vue des enseignants sur une leçon de lecture compréhension

Dans cette thématique, les enseignants enquêtés émettent leurs idées et attitudes sur une leçon de lecture compréhension en situation de classe. Ils font également savoir les difficultés rencontrées au cours de telle leçon ainsi les lacunes constatées à l'endroit des apprenants. C'est également ici que l'on va découvrir les tâches que les enseignants proposent à leurs apprenants pour les amener à aiguiser leur compétence en lecture des documents écrits.

Enfin de prendre connaissance des difficultés pendant la leçon de texte, il est donc primordial de commencer à savoir si le temps imparti pour chaque leçon est suffisant.

Q8. Parvenez-vous à terminer la leçon de lecture compréhension conformément au temps réservé à chaque leçon?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Justifiez votre réponse.

Tableau n°12 : Respect du timing dans une leçon de lecture-compréhension

Réponses	**Fréquence**	**%**
Oui	3	25%
Non	7	58.33%
Abstention	2	16.66%
Total	**12**	**100%**

Nous constatons dans ce tableau que sur 12 enseignants enquêtés 7, soit 58.33% ont répondu « Non », c'est-à-dire qu'ils ne parviennent à achever la leçon du texte dans les 45 minutes prévues à chaque séance tandis que 3 enseignants, soit 25%, parviennent à terminer la leçon du texte conformément au temps qui lui est imparti. 2 enseignants soit, 16.66%, n'ont pas répondu à la question, mais ils ont quand-même donné leurs points de vue.

Diverses raisons ont été signalées comme justifications de leurs réponses. En effet, ceux qui ne peuvent pas achever une étude de texte en une seule séance dissent que la principale cause

reste le niveau bas des élèves qui ont connu des lacunes dans les classes inférieures. Ainsi, les élèves ne comprennent pas et se mettent à regarder l'enseignant sans répondre aux questions posées. Ils ajoutent qu'ils trouvent de difficultés de lire le texte, de répondre aux différentes questions de compréhension et de prendre les notes dans une seule séance. Une seule séance ne suffit pas car le niveau de compréhension du français est vraiment bas. Deux enquêtés n'ont pas répondu à notre question. 2 enseignants se sont montré ambivalents, car tantôt ils dissent qu'ils terminent la leçon, tantôt ils ne la terminent pas à temps avec comme argument que cela dépend du type de texte, sa longueur ou sa difficulté en compréhension. 3 enquêtés qui ont répondu « Oui » à la question ne trouvent pas le temps comme contrainte d'achever une leçon de lecture compréhension. Pour eux 45 minutes allouées à chaque séance sont satisfaisantes car la matière proposée est très réduite; il suffit de prévoir une préparation détaillée de la leçon du texte.

Bref, vu l'effectif élevé des répondants qui ont dit « Non » à la question de savoir si le temps réservé à une leçon de compréhension, il est fort remarquable que les textes ne sont pas enseignés en bonne et due forme. D'où les enseignants ont encore besoins des séances de formation en vue de les informer comment enseigner un texte conformément au temps règlementaire.

Cette problématique liée à l'insuffisance du temps alloué à chaque leçon, nous amène à savoir d'autres difficultés qui peuvent bloquer l'enseignant à réussir la leçon de compréhension de texte.

Q9. Quelles les difficultés rencontrez-vous souvent dans vos leçons de compréhension écrite?

A. Manque de manuels des apprenants pour avoir accès aux textes à enseigner ☐
B. Les apprenants semblent désintéressés ☐
C. Contrôle de la classe pléthorique ☐
D. Difficultés d'ordre méthodologique ☐
E. Les textes proposés sont compliqués ☐

Tableau n°13 : Difficultés récurrentes des enseignants dans une lecture compréhension

Réponses	**Fréquence**	**%**
Manque de manuels des apprenants pour avoir accès aux textes à enseigner	3	25%
Les apprenants semblent désintéressés	3	25%
Contrôle de la classe pléthorique	5	41,66%
Difficultés d'ordre méthodologique	1	8,33%
Les textes proposés sont compliqués	0	0%
Total	**12**	**100%**

A travers ce tableau, les enseignants ont signalé différemment les difficultés qu'ils considèrent comme obstacles au cours de la leçon du texte. Parmi les difficultés les plus rencontrées, nous trouvons en premier lieu *le contrôle de la classe pléthorique* signalé par 5 enquêtés, soit 41,66**%** Cela nous conduit à savoir qu'il n'est pas facile d'enseigner une leçon de lecture compréhension dans une classe nombreuse. Une autre difficulté beaucoup récurrente est celle qui dit que *les apprenants semblent désintéressés* en pleine leçon de texte. Celle-là a été choisie par 3 enquêtés, soit 25%. En plus, *le manque de manuels des apprenants pour avoir accès aux textes à enseigner* est une autre difficulté qui est signalée par 3 enquêtés, soit 25%.

Nous trouvons donc que le contrôle de la classe pléthorique est évoqué par un grand nombre d'enquêtés. Les enseignants doivent bénéficier d'une formation continue sur la pédagogie des grands groupes, une approche qui consiste à regrouper les apprenants dans les petits groupes pour réussir à une leçon dans une classe nombreuse. Konsebo et Sylla (2015 : 16) recommandent ce qui suit :

> *« Le surnombre étant une entrave à l'efficacité des actions d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit organiser le groupe classe en sous-groupes qu'il peut encadrer avec plus de facilité. Ses tâches se situent dans l'organisation spatiale, l'organisation des sous-groupes et le suivi-évaluation des activités. »*

À partir de l'idée de ces chercheurs, nous constatons que l'organisation du groupe classe en sous-groupes est donc une solution car cette méthode permet d'amener tous les élèves, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en groupes de travail avec des techniques appropriées.

Nous trouvons également que les difficultés à savoir *« Le manque de manuels des apprenants pour avoir accès aux textes à enseigner »* et *« Les apprenants semblent désintéressés »* ne sont pas aussi à négliger car la première occasionne la seconde. En effet, il est difficile de dispenser une leçon de texte dans une classe pléthorique avec des livres insuffisants. Les élèves qui ne sont pas à la disposition de livres se considèrent comme étant abandonnés. Mais, le manque de manuels ne devrait pas constituer plus handicap insurmontable car des pistes pour enseigner et apprendre le français sans manuels existent à la lumière de nombreux travaux sur la question. L'enseignant doit procéder à photocopier le maximum de textes en enseigner. Il doit enfin motiver la leçon en faisant participer tous les apprenants en pleine leçon. L'enseignant de français peut recourir aux coupures de journaux et aux bandes dessinées. Le problème reste lié au respect de la matière à enseigner telle qu'elle est prescrite dans le curriculum. En bref, toutes ces difficultés constituent dans l'ensemble un obstacle majeur dans le processus d'enseignement/apprentissage d'un texte en langue française.

Il reste donc à savoir si les enseignants donnent des tâches de lecture à leurs élèves afin de recréer en eux un esprit d'aimer la lecture non seulement en classe mais également en dehors de l'école.

Q10. Donnez-vous des tâches de lecture à vos apprenants pour les habituer à lire?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Justifiez votre réponse.

Tableau n°14 : Fréquence sur l'état des tâches de lecture aux apprenants

Items ou réponses des enseignants	**Fréquence**	**%**
Oui	11	91.66%
Non	1	8.33%
Total	**12**	**100%**

Sur 12 enseignants, que nous avons enquêtés, 11 parmi eux soit, 91.66%, donnent des tâches de lecture à leurs apprenants tandis que 1 enseignant, soit 8.33 %, ne les donne pas. Nous trouvons que le taux des enseignants qui donnent des tâches de lecture à leurs apprenants est beaucoup significatif. Il reste à savoir quel genre de tâches ils donnent à leurs apprenants et

pour quelle raison. En effet, pour 2 enseignants, les tâches qu'ils donnent sont assimilées aux activités de la leçon du texte tandis que 3 autres disent qu'ils donnent des tâches de lecture des romans en dehors des autres activités de la classe. Celui qui a répondu « Non » fait savoir que le programme est vaste, ce qui ne permet pas de proposer d'autres activités aux élèves. Néanmoins, nous trouvons qu'un grand nombre d'enseignants parmi ceux qui ont répondu positivement à la question évoquent le bas niveau de compréhension écrite en français comme élément perturbateurs des tâches de lecture qu'ils donnent et signalent la non maîtrise des signes de ponctuation ainsi que la prononciation lors de la lecture expressive.

En partant d'une étude intitulée *Lire et écrire au CP* qui montre que les élèves les plus faibles progressent plus avec un maître qui favorise l'engagement de ses élèves (Goigoux, 2016 : 372-373), les enseignants devraient augmenter le temps d'engagement des élèves dans les tâches de lecture-écriture, dans et hors de la classe. Ainsi, les apprenants en difficulté d'apprentissage ont besoin de plus de temps d'engagement dans certaines tâches de lecture. Les pratiques mises en œuvre au quotidien et qui s'adressent à l'ensemble de la classe ont des effets différents selon la tonalité sociale de la classe ou le niveau initial des élèves. La synthèse qui suit entend rendre compte de l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement de la lecture en question, favorables aux élèves faibles en français.

Grosso modo, les enseignants donnent en général des tâches de lecture mais les contraintes qu'ils rencontrent restent encore le bas niveau de leurs apprenants en français. Le manque de compétences en lecture non seulement pendant la leçon du texte en classe mais également à domicile est un élément tangible qui témoigne de la faible popularité de la langue française chez l'élève. Malgré cela, les enseignants sont invités à organiser davantage des activités qui entrent dans la logique de ramener les apprenants à développer leur niveau de lecture.

Dans ce même courant d'idées, savoir des problèmes majeurs des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage de textes nous aide à trouver le nœud de leur faiblesse en compréhension écrite.

Q11. Le problème majeur de vos élèves en compréhension écrite réside:

A. au manque de connaissances lexicales ☐

B. au manque de connaissances syntaxiques ☐

C. au manque de reconnaissances sémantiques ☐

D. Au manque de connaissances générales extralinguistiques ☐

Tableau n°15 : Récurrence de problèmes des apprenants en lecture compréhension

Enseignants	Réponses
E1	Au manque de connaissances générales extralinguistiques
E2	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances sémantiques
E3	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques
E4	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques
E5	Au manque de connaissances lexicales
E6	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques Au manque de connaissances générales extralinguistiques
E7	Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques Au manque de connaissances générales extralinguistiques
E8	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances sémantiques
E9	Au manque de connaissances lexicales Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques Au manque de connaissances générales extralinguistiques
E10	Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances sémantiques
E11	Au manque de connaissances sémantiques
E12	Au manque de connaissances syntaxiques Au manque de connaissances générales extralinguistiques

Dans ce tableau, nous constatons fortement que les apprenants ont des lacunes pour arriver à s'approprier un texte écrit en classe ou ailleurs. Ces lacunes sont des connaissances linguistiques en l'occurrence la syntaxe, la sémantique et le lexique. Sur les 12 enseignants enquêtés, 2 enseignants seulement ont pu signaler un seul problème auprès de leurs apprenants, tandis le reste fait savoir deux problèmes ou plus. C'est le cas des enseignants E6 et E9 qui ont répondu à notre question tout en mentionnant quatre problèmes.

Si nous essayons d'analyser ces réponses, ce sont les enseignants des lycées publics qui ont signalé moins de difficultés par rapport à ceux des lycées municipaux, mais ils partagent en commun quelques difficultés qui entravent totalement la compréhension écrite en l'occurrence le manque de connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques. En effet, pour reconnaître un mot, on utilise plusieurs types d'informations qui le caractérisent notamment sa fréquence, le fait qu'il soit proche orthographiquement ou sémantiquement d'un autre mot, etc. Dépendamment de ses caractéristiques et du contexte dans lequel il est présenté, un mot peut donc être plus ou moins facile à identifier. La proximité sémantique d'un mot avec un autre est une première caractéristique qui affecte la performance en lecture par l'entremise de l'effet d'amorçage. Cet effet se manifeste par un temps de décision plus rapide face à un mot précédé d'un autre mot qui lui est associé sémantiquement. Ce constat est partagé par Dalcq (1999 : 5) qui confirme que

> « *Les difficultés de langue que rencontrent les étudiants confrontés à un texte scientifique sont de deux types: de nombreux mots même (surtout) courants, sont mal ou vaguement compris,* (…). *A côté du lexique, on constate également des problèmes dans la compréhension des articulations logiques des textes, c'est-à-dire de tous les mots outils comme les adverbes, conjonctions ou prépositions qui servent à lier les idées, à structurer un texte, à marquer les transitions logiques,...* »

En conclusion, nous trouvons que les différentes réponses des enseignants ne cachent rien sur l'état critique de faibles connaissances des apprenants en langue française en général et plus particulièrement en connaissances linguistiques qui participent souvent dans le processus d'une étude textuelle. Les difficultés relatives au manque de connaissances syntaxiques et au manque de connaissances sémantiques dominent pour tous les enseignants. À cela, s'ajoute les problèmes dûs au manque de manuels dans certaines écoles et aux classes pléthoriques. Tant que ces problèmes ne sont pas encore résolus, il est alors difficile de penser à la réussite d'une leçon de compréhension écrite.

4.2.4. La compréhension écrite dans la situation d'intégration

Nous savons bien que la situation d'intégration est une activé sine qua non pour vérifier la réussite de la nouvelle approche dite *la Pédagogie de l'intégration (PI)*. Il s'agit « *d'une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il est*

compétent » (République du Burundi 2019 :10). Comme les leçons de lecture compréhension sont censées être dispensées dans la logique de cette même approche, le texte doit figurer parmi les éléments clés sur lesquels doit être bâtie l'évaluation nommée « Situation d'Intégration » (SI). Nous voulons ici nous informer si cette évaluation est accueillie de la même façon par tous les enseignants du français pour les leçons de texte.

Q12. Quel est votre avis sur la part de l'évaluation d'un texte dans le contexte de la pédagogie de l'intégration (situation d'intégration) ?

À cette question, nos enquêtés donnent leurs points de vue sur l'évaluation dans le cadre de la situation d'intégration. Ainsi, 6 enseignants considèrent la situation d'intégration comme une sorte d'évaluation qui mène l'apprenant à réfléchir sur un sujet donné, afin de débattre ou à donner son opinion dans une situation quelconque. Elle consiste à habituer l'apprenant à pratiquer sans lacunes, les connaissances initiales dans sa vie extrascolaire. Pourtant, quelques autres, en l'occurrence 5 enquêtés, émettent des arguments défavorables à l'endroit de la SI. Pour eux, elle n'est pas nécessaire parce que dans les questions d'examen figurent aussi des questions de compréhension du texte. Ils réitèrent que les élèves manquent de vocabulaires adéquats lors de l'intégration de leurs connaissances et se contentent de recopier les paragraphes du texte sans aucune reformulation des phrases. Vu les niveaux des élèves et les effectifs, cette évaluation serait d'une grande valeur si l'apprenant avait l'habitude ancrée dans des lectures variées. Un enseignant ne s'est pas exprimé sur ce point. Quoique ceux qui jugent favorable la situation d'intégration soient nombreux, ceux qui la critiquent négativement sont aussi là. Ils reviennent souvent sur la faiblesse des élèves en français particulièrement en compréhension du texte.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons fait un bilan d'analyse des réponses émises par les enseignants suite à un questionnaire proposé dans la cadre de cette recherche, où nous essayons de cerner les problèmes du développement d'une compétence de compréhension de l'écrit chez les apprenants de la classe de 3ème année au post-fondamental, section Langues. Le bilan de de réponse sur le questionnaire distribué est un complément au résultat issu de quatre séances d'observation de leçons de textes. La réalité est que dans l'ensemble, les apprenants affichent plus de difficultés qui entravent la compréhension écrite. Les résultats observés à travers les réponses des enseignants sur le questionnaire, met en valeur ce que les apprenants endurent devant l'apprentissage de la lecture en français. Ces derniers n'ont pas assez de bagage linguistique et littéraire. Il est donc important que les enseignants qui sont un facteur très important dans la réussite des apprentissages, motivent les apprenants dans une classe de français et prennent en considération toutes les démarches méthodologiques pour réussir une leçon de texte. Ils doivent enfin accorder plus d'accent aux les activités de la lecture en classe et en dehors de la classe en encourageant la documentation.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche cadre avec l'enseignant/apprentissage de la compréhension écrite dans la nouvelle perspective de l'école post-fondamentale récemment mise en place au Burundi. Afin de réussir cette étude, nous sommes partis de la problématique qui sévit dans l'ensemble l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension. Celle-ci était que le niveau bas des apprenants burundais en français est en général une pure réalité selon les dires des enseignants et nos constats issus de différentes enquêtes effectuées sur terrain. L'objectif était de décrire la situation de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite dans une classe de langue.

Dans le premier chapitre, nous avons passé en revue le contexte dans lequel ce nouveau système d'enseignement a été instauré sans oublier la situation de la langue française dans les nouveaux manuels de la classe de 3ème Langues. Ainsi donc, nous avons essayé de mettre en évidence l'état des lieux du système éducatif burundais, l'avènement de l'école fondamentale et post-fondamentale et l'enseignement du français en tant que langue d'enseignement et langue enseignée. Au deuxième chapitre, la compréhension de l'écrit a été davantage notre priorité parce qu'elle est une des quatre compétences communicatives de la langue étrangère qui est très nécessaire pour apprendre une langue, bien qu'elle soit aussi une compétence assez difficile à faire acquérir aux élèves. C'est dans cette optique que nous avons développé de notions théoriques qui cadrent avec l'enseignement du texte. Les démarches, les stratégies et toutes les astuces ont été mobilisées afin que l'enseignant et les apprenants trouvent facilement le message du texte.

En outre, les deux derniers chapitres sont réservés aux activités de recherche sur terrain. La qualité et quantité des données d'enquête recueillies nous ont servi à vérifier si les hypothèses que nous nous sommes fixés sont confirmées ou infirmées après leur analyse interprétative. En effet, la première hypothèse selon laquelle les enseignants n'ont pas eu une formation continue suffisante sur le contenu du curriculum de français en 3ème langues a été infirmée, car sur 12 enseignants enquêtés 10, soit 83.33% ont suivi une formation continue sur les nouveaux manuels de français en classe de 3ème Langues tandis que 2 enseignants, soit 16.66% enseignants ne l'ont pas suivie. Mais leur insatisfaction est certaine pour justifier

cette insuffisance de formation, si nous nous référons à leurs appréciations de la formation continue et sur la façon dont ils ont trouvé le contenu à enseigner. Ainsi, 7 enseignants, soit 58.33%, ont affirmé que les ateliers de formation organisés pendant les vacances ne sont pas normalement suffisants et que les manuels utilisés en classe ont des lacunes et sont techniquement mal conçus. 25% seulement d'enquêtés ont signalé la pertinence de la formation suivie et du contenu de français en classe de 3ème Langues du post-fondamental. En plus, l'ignorance des objectifs d'enseignement de lecture (Cf. tableau n°9) par la moitié des enquêtés témoigne de cette insuffisance de formation continues.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse où nous supposons que les apprenants rencontrent des difficultés en compréhension écrite à cause de la formation insuffisante en compréhension dans les classes antérieures, nous trouvons qu'elle a été confirmée car les enseignants ont fait savoir incessamment que les apprenants affichent une non maîtrise de certaines notions en français qui sont supposées être acquises dans les classes inférieures. Nous revenons ici, pour plus de précision, sur les réponses des enseignants à la question n°11 (Cf. tableau n°15) où beaucoup d'enseignants que nous avons enquêtés confirment que leurs élèves présentent une carence des connaissances linguistiques surtout des connaissances syntaxiques, sémantiques et lexicales. En outre, un grand nombre d'enseignants a préféré cocher plusieurs problèmes qu'ils observent chez leurs élèves ainsi que les difficultés dans la leçon de texte. Cela est une preuve tangible de la formation insuffisante en compréhension de texte que connaissent les apprenants.

De plus, le manque de connaissances sur les notions approfondies de littérature occasionne également de difficultés d'exploitation des textes qui contiennent des réalités culturelles différentes de celles de l'apprenant burundais. Or, les textes à caractère littéraire sont qualifiés « *révélateurs privilégiés de la vision globale du monde car, ils s'attachent à montrer les savoirs locaux* », expliquent Nsengiyumva et Manirambona (2018 : 104). A côté de faibles aspects de littérature, s'ajoute aussi le manque de connaissances générales extralinguistiques. Cela est dû au fait qu'il y a eu suppression des cours qui entrent dans le sens des sciences humaines (voir le tableau n°8). Les apprenants sont donc désintéressés suite à ces lacunes encaissées depuis le fondamental qui se répercutent au niveau du post-fondamental.

Nous ne pouvons pas également oublier de signaler le manque de manuels qui constitue aussi un autre obstacle majeur dans le processus d'apprentissage de la lecture-compréhension. Dans pas mal d'écoles, trois élèves partagent un seul livre, ce qui cause un problème de centration de l'apprenant. La conséquence est que lorsque les enseignants donnent des tâches de lecture aux apprenants pour les habituer à lire et comprendre les textes variés, ils se heurtent au manque de manuels ou autres supports (ouvrages, romans,…)

Pour l'hypothèse selon laquelle les textes proposés dans les manuels ne correspondent pas au niveau des apprenants, nous avons constaté qu'elle est justifiée par le fait qu'une grande partie des enseignants, soit 58.33%, ne parviennent pas à terminer une leçon de texte conformément aux 45 minutes qui lui sont réservés. Normalement les textes enseignés en classe de 3ème Langues du post-fondamental ne devraient pas constituer un fardeau pour les élèves de tel niveau de classe. L'enseignant termine difficilement la leçon car il prend beaucoup de temps pour expliquer et répondre aux simples questions sur les notions basiques en français qui ne devraient pas normalement être nouvelles aux yeux des apprenants. Au contraire, le bas niveau que manifestent les apprenants en français reste la cause principale comme nous l'avons maintes fois constaté chez bon nombre d'enseignants sur diverses questions que nous leur avons soumises.

En peu de mots, les élèves de la classe de 3ème Langues post-fondamental ne disposent pas des compétences textuelles et les connaissances générales suffisantes pour comprendre un texte sans l'aide de l'enseignant. Les formations continues à l'endroit des enseignants sur les nouvelles approches d'enseignement ne sont pas également satisfaisantes. Les démarches méthodologiques proposées pour chaque texte ne favorisent pas la compréhension écrite.

Suggestions

Après cette synthèse des résultats de notre travail, nous aimerions proposer quelques suggestions pour contribuer à pallier à toutes ces lacunes qui viennent d'été évoquées et à améliorer la méthode d'enseignement et apprentissage de la compréhension de l'écrit. Nos suggestions s'adressent principalement aux autorités compétentes ayant l'enseignement dans leurs attributions d'organiser de façon régulière des formations continues aux enseignants du français sur les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension. Cela leur permettra d'améliorer leurs compétences pour mieux dispenser les leçons de compréhension de texte. Notre interpellation va vers les agents du Ministère chargés de l'élaboration des curricula et de la conception des manuels de français de revoir le curriculum de français du post-fondamental en y insérant des contenus de littératures françaises et africaines qui sont totalement ignorés. A l'endroit des enseignants de la classe de 3ème Langues post-fondamental, nous proposerons de mettre en œuvre toutes les démarches et stratégies requises en classe pour faire comprendre un texte écrit aux apprenants. Nous les invitons aussi à donner à leurs apprenants des tâches de lecture et motiver extrinsèquement en primant les meilleurs. Nous les interpellons également à leur dire sans répit les avantages de la lecture.

Aux apprenants, nous les invitons à doubler d'efforts pour participer avec enthousiasme pendant les leçons de lecture compréhension, et aimer lire les livres et articles de journaux.

Enfin, nous pensons, au terme de notre travail, avoir affranchi un pas d'une manière considérable dans la connaissance de l'état des lieux d'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français en classe de 3ème Langues post-fondamental. Néanmoins, nous sommes loin de prétendre avoir embrassé ici tous les aspects qui cadrent bien la compréhension écrite. Pour ce faire, nous interpellons d'autres chercheurs à nous compléter et mettre en exergue plus de facteurs qui hantent l'enseignement/apprentissage du français en général et de la compréhension écrite en particulier. C'est pour cette raison que nous les incitons à mener, par exemple, une étude sur les conséquences de la suppression des leçons détaillées de courants littéraires en classe de langues sur le niveau de compréhension des textes littéraires chez l'apprenant burundais.

REFERENCES BBLIOGRAPHIQUES

B.E.R., B.E.P.E.S., C.E.L.E.C., *Enseignement Du Français, Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde: Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire,* Bujumbura, Novembre 2005.

BAMOGO, A. & al., *Guide pédagogique pour l'enseignement/ apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire au Burkina Faso,* République du Burkina Faso, 2016.
(http://www.mediaterre.org/docactu,S0lNQU9saXZpZXIvZG9jcy9ndWlkZS1pbnRlcmlldXI=,5.pdf, visité le 08/06/2020)

BAMWISHO, J., *Les adolescents et la compréhension des textes écrits,* Francfort, 1970.

BIANCO M., *Pour comprendre et apprendre : quoi de neuf?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture, CNESCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016.

CICUREL, F., *Lecture interactive en langue étrangère*, Hachette, 1991.

CNIDH, *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation: Rapport définitif,* Bujumbura, avril 2014.

CONFEMEN, *Analyse des politiques éducatives des pays du Sud, membres de la CONFEMEN*, https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/03/document-analyse-des-politiques-%C3%A9ducatives-version-finale.pdf

CONFEMEN/PASEC, *Enseignement Primaire: Quels défis pour une éducation de qualité en 2015.Évaluation diagnostique Burundi (2008-2009),* Dakar, 2010.

CONFEMEN/PASEC, *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais: Compétences et facteurs de réussite au primaire,* Dakar, 2016.

CUQ J.P. & GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.

CUQ, J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue et seconde*, Paris Clé Internationale, 2003.

DAVAL, R., *Traité de psychologie sociale*, Paris, PUF, 1967.

DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin, 1982.

DECAUNES, L., *Lecture*, Ed., Paris, 1976.

DEL BAYLE, J.-L., *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse, Privat, 1978.

DESMONS, F. & al., *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*, Clé International, Paris, 2005.

DUBOIS, D., *Lire du texte au sens*, Editions Le Seuil, 1976.

GABRIEL, M.J., *La dissertation pédagogique par l'exemple*, Ed Roudil, Paris 5, 1973.

GAONAC'H, D., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991.

GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Gaetan Morin Editeur Itée, Montréal, 1996.

GOIGOUX, R. (dir.), *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages,* 2016. (http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport, visité le 08/06/2020)

GUILBERT, L. & al., *Grand Larousse de la langue française*, Paris, Larousse, 1971.

GUILBERT, L. & al., *Grand Larousse de la langue française*, Paris, Larousse, 1971.

HOTYAT, F. & DELPHINE MESSE, D., *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*, Paris, Ed. Labor, 1973.

https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-texte-argumentatif-f1110, visité le 30/11/2020

IZANIAN, A., *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin, 1966.

JAVEAU, C., *Enquête par questionnaire, Bruxelles*, EUB, 1972.

KONSEBO, P., M. et SYLLA, S., *Pédagogie des grands groups. Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso*, Institut Des Sciences (IDS), Ouagadougou, 2015. (https://bop.bf/wp-content/uploads/Module-autoformation-p%C3%A9dagogie-des-grands-groupes.pdf, visité le 27/05/2020)

LAROUSSE, P., *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*, Tome 1, Librairie Larousse, 1982.

LAROUSSE, P., *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*, Tome 6, Librairie Larousse, 1982.

LAROUSSE, P., *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*, Tome 7, Librairie Larousse, 1985.

LASTON, P., *Education des adultes en Afrique Noire : manuel d'autoformation assistée*, Paris, Karthala, 1984.

LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Montréal: Guérin, 1993.

MAZUNYA, M. & HABONIMANA, A., *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamentale en Afrique subsaharienne: cas du Burundi*, UB, 2010.

MENC, *Réforme du système de l'Education au Burundi*, Bujumbura 1973.

MIALARET, G., *L'apprentissage de la lecture,* Paris, PUF, 1966.

MUCCHIELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, E.S.P, 1985.

NABILA T., « Pour une pédagogie de compréhension de l'écrit en classe de FLE », Université de Bejaïa In *Synergies Algérie n°12, 2011*, p.123-130.

NAT, N., L., *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse: Privat, 1987.

NDUWINGOMA, P., « Analyse de sujets d'évaluation en français dans les écoles fondamentales au Burundi » In *Assempe*, *Revue Universitaire des sciences de l'éducation N°10,* EDUCI, 2018, p. 43-63.

NIKOI, F., N. & al., *Le français en seconde,* EDICEF, 1998, p. 196-216.

NIYONIZIGIYE, A., *Enseignement de la lecture et de la création littéraire dans les sections modernes des Humanités*, Mémoire, Bujumbura, UB, FLESH, 2010.

NSENGIYUMVA, R. & MANIRAMBONA, F., « *La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi* » In Synergies Afrique des Grands Lacs n°7 – 2018, p. 103-115.

PINTO, R. & GRAWITZ, M., *Méthode des sciences sociales*, T2, Paris, Dalloz, 1964.

POSLANIEC, C., *Donner le gout de lire*, Ed. Du Sorbier, Paris, 2001.

RAY, A., *Dictionnaire d'aujourd'hui*, Paris, Le Robert, 1991.

REOGIERS, X., *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, 2006. (https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref, visité le 08/06/2020)

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

République du Burundi, *Cadre Stratégique de Croissance Economique et de Lutte contre la Pauvreté*. 2ème génération (CSLP II). Bujumbura, Burundi, 2013.

République du Burundi, Décret n°100/20 de la 7/2/2017 portante fixation des curricula de l'enseignement général, pédagogique et technique.

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

République du Burundi, *Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020*, Juillet 2012.

République du Burund*i, Plan transitoire de l'éducation au Burundi 2018-2020*, Mai 2018.

République du Burundi, *Politique linguistique du Burundi, projet*, Bujumbura, Décembre 2013.

République du Burundi, *Vision 2025*. Bujumbura, Burundi, 2011.

République du Burundi/MEESRS, *Curriculum de l'enseignement fondamental*, BEPEF, Bujumbura, 2015.

République du Burundi/MEESRS, *Français troisième année post-fondamental: Guide de l'enseignant (section langues),* Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnel, 2018.

République du Burundi/MEESRS, *Pédagogie des grands groupes et gestion des apprentissages de l'intégration:* manuel de l'apprenant, Bujumbura, Mars 2018.

République du Burundi/MINEFTP, *Formation des compétences des enseignants*, Projet PAORC-FE-Enabel//Mai 2019.

REUCHLIN, M., *Précis de statistique*, Paris, P.U.F, 1976.

RONGERE, P., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1971.

SIMBAGOYE, A. & SOW-BARRY, A., « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée », In *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 1997, p.665–682.

TAGLIANTE, C., *L'évaluation et le cadre européen*, Paris, CLE, 2005.

TAGLIANTE, C., *La classe de langue*, Paris, Clé Internationale, 2006.

UHBC, *L'importance de la lecture,* (https://www.univ-chlef.dz/bu/2017/04/30/diversite-totale/, visité le 01/06/ 2020)

WILLEMS, G., M., *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversite linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, 2002.

XAVIER ROEGIERS, *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos société,* (https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804160098-la-pedagogie-de-l-integration#description, visité le 02/06/2020).

ANNEXES

Inventaire des textes à enseigner dans les manuels de la 3ème année Langues post-fondamental

Palier	Titre des textes
Palier 1	Texte 1: L'autorité Texte 2: Acceptons de mourir en nos enfants Texte 3: N'oublions pas nos langues Texte 4: Le tourisme Texte 5: Célébrez la femme Texte 6: La peine de mort Texte 7: Jeunes africains d'aujourd'hui Texte 8: Discours sur le colonialisme Texte 9: Examinons mes personnages
Palier 2	Texte 1: Premier amour Texte 2: «Ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder» Texte 3 : Le griot et la famine Texte 4 : Ils étaient arrivés de tous les coins du pays Texte 5 : La messe à Danga Texte 7 : L'arrivée du patron Texte 8 : Lettres persanes, Nous sommes à Paris depuis un mois
Palier 3	Texte 1: Un dialogue impossible Texte 2: Il ne faut pas Texte 3: Une embauche surprenante Texte 4: Le revenant Texte 5: Alors on ne peut pas Texte 6: Le voyage de Monsieur Perrichon Texte 7: La chasse au filet chez les pygmées

1. FICHE D'OBSERVATION D'UNE LEÇON DE TEXTE

NICIMPAYE Bonaventure
UNIVERSITÉ DU BURUNDI/ENS
Etudiant en Master conjoint de Didactique du Français
Langue Etrangère

Fiche d'observation n°…..

1. Le contexte

École
Classe :
Date de la séance :
Heure de séance :
Nombre d'élèves :
Nombre d'élèves par pupitres :
Nombre de livres de l'élève :

2. Introduction de la leçon : ....minutes

Aménagement de la classe ..... Minutes
Révision (leçon précédente) ..... Minutes
Introduction de la nouvelle leçon ..... Minutes

3. **Pendant la leçon proprement dite**.....minutes

1. Au cours de la séance
   Lecture utilisée :
   - silencieuse ☐
   - magistrale ☐
   - oralisée ☐
   - les trois à la fois ☐

2. Questions de compréhension :

A. Formulées par les enseignants ☐
B. Formulées par les apprenants ☐
C. Questions du manuel ☐

3. Les apprenants qui participent aux activités constituent :
   A. la majorité ☐
   B. la minorité ☐
   C. toujours les mêmes ☐

4. Les apprenants répondent aux questions du professeur

A. spontanément ☐

B. lorsqu'ils sont directement sollicités ☐

5. Les apprenants répondent aux questions du professeur :

A. en petits groupes ☐

B. individuellement ☐

7. A la fin de la leçon de lecture-compréhension du texte :

A. Les apprenants sont généralement capables, sans aide particulière, d'exprimer de façon efficace leur opinion sur un texte. ☐

B. Les apprenants sont souvent capables, avec peu d'aide particulière, d'exprimer de façon efficace leur opinion sur un texte. ☐

C. Les apprenants réussissent à exprimer son opinion sur un texte lu, mais ils requièrent parfois une aide plus particulière pour clarifier sa pensée. ☐

D. Les apprenants éprouvent des difficultés à exprimer leur opinion sur un texte lu, même avec une aide assez soutenue. ☐

4. Impression générale

Dans l'ensemble, les élèves ont l'air :

A. intéressés et actifs ☐

B. intéressés, mais peu actifs ☐

C. indifférents ☐

D. ennuyés ☐

2. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS, EN CLASSE DE 3ème LANGUES AU POST-FONDAMENTAL

I. Identification de l'enseignant

1. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

A. Diplôme des humanités générales ☐
B. Diplôme d'instituteur ☐
C. IPA /ENS FRA BAC III ☐
D. IPA V/ENS V ☐
E. FLSH/Langue et Littérature Française ☐
F. FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐
G. IPA III/ENS III ☐
D. Autre diplôme (précisez) ☐…….

2. Combien d'années êtes-vous enseignant du français?.....

A. 1-10 ans ☐ B. 11-20 ans ☐ C. 21-30 ans ☐

II. Points de vue de l'enseignant sur la réforme et les manuels de français

3. Avez-vous suivi une formation continue sur les nouveaux manuels de français ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Si oui, donnez vos appréciations
....:……
……
……
…….

4. De façon générale, comment jugez-vous le programme de français en classe de 3ème Langues ?
A. Riche ☐ B. Moins riche ☐
Justifiez votre réponse en par des exemples précis
.....
.....
.....
.....

5. Enumérez succinctement quelques objectifs d'enseignement de la lecture compréhension dans le programme de français de 3ème Langues

.....
.....
.....
.....

6. Comment jugez-vous la pédagogie de l'intégration comme méthode d'enseignement-apprentissage en classe de 3ème Langues?

B. Bonne ☐ B. Pas bonne ☐
Justifiez votre réponse

.....
.....
.....

7. Les textes proposés dans les manuels comme supports sont de plusieurs types. Lesquels de ces types de textes vous semblent-ils plus intéressants à exploiter en classe ? (Justifiez votre réponse)
B. Narratifs ☐ B. Descriptifs ☐ C. Explicatifs ☐ D. Injonctifs ☐
F. Théâtraux ou dialogués ☐ F. Tous ☐

.....
.....
.....
.....

III. Pendant la leçon de lecture compréhension

8. Parvenez-vous à terminer la leçon de lecture compréhension conformément au temps réservé à chaque leçon ?
A. Oui ☐ B. Non ☐

(Justifiez votre réponse en 2 ou 3 phrases)

.....
.....
.....

9. Quelles sont les difficultés rencontrez-vous souvent dans vos leçons de compréhension écrite ?

A. Manque de manuels des apprenants pour avoir accès aux textes à enseigner ☐
B. Les apprenants semblent désintéressés ☐
C. Contrôle de la classe pléthorique ☐

D. Difficultés d'ordre méthodologique ☐
E. Les textes proposés sont courts ☐
F. Les textes proposés ne sont pas compliqués ☐
G. Autres ☐
Précisez-les……

10. Donnez-vous des tâches de lecture à vos apprenants pour les habituer à lire ?

B. Oui ☐ B. Non ☐

Justifiez votre réponse
.....
.....
.....
.....

11. Le problème majeur de vos élèves en compréhension écrite réside :

A. au manque de connaissances lexicales ☐
B. au manque de connaissances syntaxiques ☐
C. au manque de reconnaissances sémantiques ☐
D. Au manque de connaissances générales extralinguistiques ☐

12. Quel est votre avis sur la part de l'évaluation d'un texte dans le contexte de la pédagogie de l'intégration
……
……
……
……