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

Apport de la remédiation dans l'enseignement / apprentissage du français au post-fondamental de la section langues : étude menée dans la direction communale de l'enseignement de Mukaza

MBONIMPA, Aline

2023-08
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/402

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

UNIVERSITTE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

APPORT DE LA REMEDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU POST-FONDAMENTAL DE LA SECTION LANGUES : Etude menée dans la Direction Communale de l'Enseignement de MUKAZA

Par :

Aline MBONIMPA

Mémoire

présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme

de Master en Didactique du Français Langue Etrangère

<u>Sous la direction de</u> :

Dr Pierre NDUWINGOMA

Bujumbura, août 2023

MEMBRES DU JURY

Président : Pr. Rémy Nsengiyumva

Directeur de mémoire : Dr. Pierre Nduwingoma

Secrétaire : Pr. Clément Bigirimana

DEDICACE

A vous plus cher qui a jugé bon de partager le reste de la vie avec nous ;

A nos chers enfants, notre sang ;

A notre père parti si tôt ;

A notre tendre et affectueuse mère ;

A nos frères et sœurs ;

A nos neveux et nièces ;

A nos cousins et cousines ;

A tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous voudrions présenter nos sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, directement ou indirectement, ont participé à sa réalisation.

Nous disons particulièrement merci au Docteur Pierre Nduwingoma qui, malgré ses obligations multiples, a accepté de diriger ce mémoire. Ses encouragements, ses conseils pertinents, ses remarques et son apport scientifique nous ont été d'une grande utilité.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tous nos éducateurs, de l'école primaire jusqu'au Cycle de Master. Nous nous sommes frottée aux esprits vigoureux. Nos sentiments de profonde gratitude s'adressent aussi à notre promotion (2020-2021) de Master en DFLE.

Nous exprimons aussi nos sentiments de gratitude à nos enquêtés qui ont accepté de livrer beaucoup d'informations pour la réalisation de ce travail.

Nous remercions très vivement tout le personnel du Lycée Scheppers pour la bonne collaboration.

RESUME

L'étude menée dans la DCE de MUKAZA porte sur l'apport de la remédiation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du français au Post-Fondamental de la Section Langues. Elle vise à décrire les pratiques de remédiation dans la section langues du post-fondamental, à identifier les insuffisances et les lacunes des apprenants à travers les erreurs commises en classe de FLE. Pour aboutir aux résultats, nous avons utilisé l'approche quantitative et qualitative pour la collecte des données réalisée en février 2023 dans la DCE de MUKAZA. Pour analyser ces données et construire des graphiques, nous avons fait appel au logiciel Microsoft Excel (version 2010) sous Windows. A l'issu de notre travail d'enquête par questionnaire et observation de pratiques de classe auprès de 35 enseignants de la DCE MUKAZA, les résultats témoignent bel et bien que les apprenants présentent des difficultés et des lacunes dans le cours de français. Les erreurs fréquemment commises sont orthographiques, syntaxiques, lexicales et des erreurs liées à l'interférence à cause des problèmes de transfert de la L1 dans L2. Un autre constat est que les enseignants ne différencient pas la remédiation immédiate et de la remédiation différée. Quant à l'erreur commise par les apprenants, les enseignants manifestent une attitude de compréhension. Mais, ils remédient les erreurs à la légère comme nous l'avons remarqué. Le temps imparti à la leçon de FLE ne favorise pas la remédiation profonde. Les concepteurs des programmes devraient réserver un temps pour remédier et pallier les insuffisances.

Mots-clés : Enseignement, apprentissage, faute, erreur, évaluation et remédiation.

ABSTRACT

The study carried out in our research work in the DCE of MUKAZA focuses on the contribution of pedagogical remediation in the teaching/learning of French in the Post-Fundamental of the Languages Section. It aims to describe remedial practices in the language section of post-basic, to identify the shortcomings and gaps of learners through the errors made in the FLE class. To achieve the results, we used the quantitative and qualitative approach for data collection carried out in February 2023 in the WFD of MUKAZA. To analyze these data and build graphs, we used Microsoft Excel (version 2010) under Windows. At the end of our survey work by questionnaire and observation of class practices with 35 teachers of the DCE MUKAZA, the results clearly show that the learners present difficulties and shortcomings in the French course. Frequently made errors are spelling, syntactic, lexical and errors related to interference due to problems of transfer from L1 to L2. Another finding is that teachers do not differentiate between immediate remediation and deferred remediation. As for the error made by the learners, the teachers show an attitude of understanding. But, they remedy the errors lightly as we have noticed. The time allotted to the FLE lesson does not favor deep remediation. Program designers should set aside time to remedy and make up for shortcomings.

Keywords: Teaching, learning, fault, error, evaluation and remediation.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX x
LISTE DES FIGURES xi
SIGLES ET ABREVIATIONS xii
AVANT-PROPOS xiii
0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. Motivation du choix du sujet 3
0.2. Problématique 5
0.3. Questions 5
0.3.1. Question générale 6
0.3.2. Questions spécifiques 6
0.4. Hypothèses 6
0.4.1. Hypothèse générale 6
0.4.2. Hypothèses spécifiques 6
0.5. Objectifs 7
0.5.1. Objectif principal 7
0.5.2. Objectifs opérationnels 7
0.6. Méthodologie de la recherche 7
0.7. Délimitation du sujet 7
0.8. Articulation du travail 7
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE 9
CHAPITRE I: ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES 9
I.1. Enseignement 9
I.2. Apprentissage 10
I.3. Evaluation 12
I.4. Erreur 15

I.5. Faute 18
I.6. Remédiation 19
I.6.1. Remédiation différée 20
I.6.2. Remédiation immédiate 21
CHAPITRE II : ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURUNDI 22
II.1. Réformes éducatives burundaises et l'enseignement du français 23
II.2. Évolution de la politique linguistique au Burundi et son impact sur le système éducatif 24
II.3. Kirundi, langue des Burundais 25
II.4. Interférence du français et du kirundi dans le milieu scolaire burundais 26
II.5. Kirundisation de 1973 26
II.6. Ruralisation 30
II.7. Réforme de l'enseignement fondamental de 2013 31
CHAPITRE III : PRATIQUE DE REMEDIATION DANS L'ENSEIGNMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANCAIS 33
III.1. Notions de remédiation pédagogique, soutien et pédagogie différenciée 33
III.1.1. Soutien 33
III.1.2. Pédagogie différenciée 34
III.1.3. Remédiation pédagogique 35
III.2. Objectifs de la remédiation pédagogique 35
III.3. Activités de la remédiation 35
III.4. Evaluation formative 36
III.5. Statut pour l'erreur à l'école 38
III.6. Typologie des erreurs des élèves 40
III.7. Etapes de la remédiation 41
III.7.1. Repérage des erreurs 42
III.7.2. Description de l'erreur 42
III.7.3. Recherche des sources des erreurs 43
III.7.3.1. Types de remédiation 44
III.7.3.2. Outils de remédiation 44
III.7.4. Mise en place d'un dispositif de remédiation 45
III.7.5. Acteurs de la remédiation 47
III.7.6. Différentes stratégies de remédiation 47

III.7.6.1. Remédiation par feedback 47
III.7.6.2. Remédiation par une répétition ou par des travaux complémentaires 47
III.7.6.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage 48
III.7.6.4. Actions sur les facteurs fondamentaux 48
III.7.7. Remédier sans emprunter des raccourcis 48
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 50
CHAPITRE IV: METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 50
IV.1. Recherche documentaire 50
IV.2. Enquête de terrain 51
IV.2.1. Identification de notre population d'enquête 51
IV.2.2. Constitution de la taille de l'échantillon 51
IV.2.3. Validation du questionnaire et Déroulement de l'enquête 54
IV.2.3.1. Validation du questionnaire 54
IV.2.3.2. Déroulement de l'enquête 54
IV.2.3.2.1. Pré-enquête 54
IV.2.3.2.2. Enquête proprement dite 54
IV.2.3.2.2.1. Grille d'observation 55
IV.2.3.2.2.2. Enquête par un questionnaire 56
IV.3. Analyse des données 56
IV.4. Description des variables 56
CHAP V : PRESENTATION, ANALYSE, DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS 59
V.1. Présentation descriptive des résultats 59
V.1.1. Caractéristiques des enseignants enquêtés 59
V.1.1.1. Genre des enseignants 59
V.1.1.2. Niveaux de formation 60
V.1.1.3. Expérience professionnelle 61
V.1.1.4. Classes enseignées 63
V.1.2. Erreur en classes de FLE 64
V.1.2.1. Types d'erreurs fréquentes 64
V.1.2.2. Attitude de l'enseignant de français face aux erreurs commises par les élèves 65
V.1.2.3. Répartition des avis des enquêtés si l'erreur fait partie de l'apprentissage 66

V.1.2.4. Répartition des avis des enseignants selon celui qui corrige les erreurs 67
V.1.2.5. Répartition des enquêtés selon leurs moments réservés à la correction des erreurs 68
V.1.3. Pratique de la remédiation 69
V.1.3.1. Notion de la remédiation et sa mise en œuvre 69
V.1.3.2. Position des enseignants enquêtés sur la connaissance de la remédiation 70
V.1.3.3. Pratique de la remédiation 71
V.1.3.4. Remédiation et classe pléthorique 72
V.1.3.5. Répartition des enseignants selon leur organisation dans la formation des groupes lors de la remédiation en classe pléthorique 72
V.1.3.6. Types de remédiation préférée 73
V.1.3.7. Appréciation de l'importance de la remédiation par les enquêtés 74
V.1.4. Propositions pour bien gérer les erreurs en classe à l'aide d'une remédiation 76
V.2. Analyse, discussion et interprétations des résultats 76
CONCLUSION GENERALE 80
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 83
ANNEXES 88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les établissements enquêtés 53

Tableau 2 : Description des variables 57

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des enquêtés selon le genre 60
Figure 2 : Répartition des enseignants selon leurs niveaux de formation 61
Figure 3: Répartition des enquêtés selon l'ancienneté dans la profession d'enseignant 62
Figure 4: Identification des classes enseignées 63
Figure 5 : Les types d'erreurs fréquentes selon les apprenants de FLE 64
Figure 6: Répartition des enquêtés selon leur attitude face à l'erreur 65
Figure 7 : Répartition des avis des enquêtés si l'erreur fait partie de l'apprentissage 66
Figure 8 : Répartition des enquêtés selon celui qui corrige les erreurs 67
Figure 9: Répartition des enquêtés selon les moments réservés à la correction des erreurs 68
Figure 10 : Procédure pour pallier les lacunes 70
Figure 11 : Position des enseignants enquêtés sur la connaissance de la remédiation 71
Figure 12 : Pratique de la remédiation dans une classe pléthorique 72
Figure 13 : Remédiation préférée 73
Figure 14: Plus-value scientifique des activités de remédiation/ Importance de la remédiation 75

SIGLES ET ABREVIATIONS

%	: Pourcentage
2PFP	: Deuxième année Post fondamentale, section Pédagogique
ACCT	: Agence de Coopération Culturelle et Technique
BEPES	: Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement Secondaire
BER	: Bureau d'Education Rurale
Cf.	: Confer
CNIDH	: Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme du Burundi
DCE	: Direction Communale de l'Enseignement
DFLE	: Didactique du Français Langue Etrangère
Ed	: Edition
EDICEF	: Editions Classiques d'Expression Françaises
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ESF	: Editions Sans Frontière
FLE	: Français Langue Etrangère
IPAM	: Institut Pédagogique Africain et Malgache
L1	: Langue maternelle
L2	: Langue seconde
p	: Page
P.U	: Presses Universitaires
PF	: Post-Fondamental
PI	: Pédagogie d'intégration
PUF	: Presses Universitaires de France
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Vol	: Volume

AVANT-PROPOS

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention de diplôme de Master en didactique du français langue étrangère (FLE). Cette étude a pour objectif de décrire les pratiques de remédiation dans la section langues du post-fondamental et de jeter un nouvel éclairage sur l'enseignement/apprentissage du français dans quelques établissements de la DCE Mukaza, en Mairie de Bujumbura, au Burundi. Les enseignants de ce cycle peuvent changer et améliorer leur façon de gérer les erreurs en classe par une remédiation pédagogique.

Le Burundi a opéré, depuis 2013, un changement dans son système éducatif. Cette même année, c'est le fondamental. En 2016, le Post-Fondamental a vu le jour avec une nouvelle approche, celle de la Pédagogie d'Intégration. Et la remédiation est une étape de la Pédagogie d'intégration.

Cette recherche apporte une contribution en éducation de ce fait qu'elle consiste à relever les défis observés dans la pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du français. Les enseignants du Post-Fondamental, Section Langues ; pourront améliorer leur façon de remédier les erreurs.

0. INTRODUCTION GENERALE

Au Burundi, le français est une langue étrangère et seconde à voir son statut social. Selon le Dictionnaire de didactique du français (2003:150), « *Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou étrangeté) : la distance matérielle ou géographique, la distance culturelle et la distance linguistique.*» Sur le territoire burundais, le français est une langue non maternelle car il a été apporté par des colonisateurs lors de la création des premières écoles. Quant à la définition d'une langue seconde, elle est linguistiquement une langue acquise autre que sa langue maternelle[1].

Cette langue a été apportée par des colonisateurs belges au début du XX Siècle. Actuellement, elle est langue enseignée et langue d'enseignement. Elle favorise la communication avec les autres peuples et permet l'ouverture au monde. Depuis longtemps, elle est une langue de l'administration, de législation et de l'éducation bien que pas accessible à tous. Le français est enseigné depuis la première année de l'école fondamentale. Ce qui veut dire que les apprenants du post-fondamental devraient être en mesure de s'exprimer correctement en français.

La question de sa maîtrise par les apprenants burundais reste toujours à raisonner. Beaucoup de chercheurs ont essayé et continuent toujours de détecter les causes de ces difficultés d'enseignement apprentissage de cette langue pour pouvoir y remédier.

Ngendakumana W. (1999 :36) remarque et écrit ceci *: « en analysant le français écrit ou encore en faisant petit tour d'horizon sur la façon dont les élèves énoncent une idée en français nous nous rendons compte que le chemin à parcourir laisse à désirer* ».

Pelletier G. (1999), dans le post face de son ouvrage, montre que :

« *L'école est en profonde mutation. Réussir impose de plus en plus d'exigences alors que les publics scolaires sont de plus en plus diversifiés. Or, si les attentes vont croissants, les ressources diminuent. Les parents usent souvent de l'école en consommateur de service alors que l'ensemble de l'environnement scolaire vit au rythme médiatique et que les responsables de la politique éducative, parfois désorientés, restent muets. Rien d'étonnant, dès lors, qu'ils soient devenus difficile de mobiliser l'intérêt des enseignants dont le corps professionnel est le plus formé de tous les temps pour occuper un poste de direction d'établissement.*»

[1](https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/langue-seconde,consulté le 16 juillet 2023 à 14h50).

Le niveau du français des élèves reste médiocre comme l'a fait savoir aussi Ntawucunguka E. (2009 :52) : « *la médiocrité de l'expression tant orale qu'écrite en classe (et même en dehors de la classe à la fin de leurs études secondaires) n'est plus à démontrer* ». Et, la baisse du niveau s'observe dans les classes de français à tous les niveaux. Pour pallier les lacunes et les insuffisances, plusieurs activités peuvent être envisagées. Parmi celles-là figure la remédiation. C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris de mener une recherche sur « Apport de la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français au post-fondamental de la section langues: Etude menée dans la DCE de MUKAZA.

Dans l'optique d'apporter notre contribution à l'amélioration de la qualité dans l'enseignement du français au post-fondamental, section Langues, nous avons voulu montrer que la pratique de remédiation est un atout. Le but du présent travail est de faire valoir la qualité dans l'enseignement apprentissage du français. L'enseignement de la langue française dans une classe de post-fondamental « langues » doit savoir pallier les lacunes et savoir intégrer les acquis des apprenants par une remédiation. Cela permet d'aider les apprenants à renforcer les connaissances acquises non maîtrisées. L'apprentissage s'actualise grâce aux productions des apprenants, aux diversités dans les approches. Dans chaque classe de FLE, la préoccupation principale est d'aider et d'accompagner les élèves en difficultés. C'est la raison pour laquelle il faut remédier toutes les erreurs.

La remédiation n'est pas une notion nouvelle. C'est sans doute une plus-value scientifique dans l'amélioration de la qualité. La remédiation intervient pour ajuster et renforcer les connaissances acquises non maîtrisées ou mal maîtrisées. L'enseignant doit prendre en considération les besoins précis des apprenants. Ces derniers sont des acteurs actifs. Ils doivent être au centre de toute activité et être des interactants pour faciliter la tâche du palliateur ou médiateur, diagnostiqueur et partenaire dans l'enseignement apprentissage du FLE. Quant à l'enseignant efficace, il doit faire de son mieux une intégration au niveau du vocabulaire, de la grammaire, l'expression orale et écrite, la prononciation, la compréhension orale et écrite, etc. Il aide les apprenants à intégrer les savoirs, les savoir-faire et savoir-être dans chaque situation d'enseignement apprentissage du français. Cela permet à l'élève d'acquérir de savoirs structurés et d'améliorer les acquis. C'est ainsi que l'entend le conseil supérieur de l'éducation au Québec (1991:5) pour lequel « *L'intégration des savoirs désigne […] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et l'applique à de nouvelles situations* ».

La pratique de la remédiation dans l'enseignement apprentissage permet de remettre à niveau des élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage. Grâce à elle, on fait une régulation permanente des apprentissages. Etant donné que les élèves manifestent des lacunes en langue française, une étude portant sur la remédiation pour une amélioration de la qualité nous a intéressée.

0.1. Motivation du choix du sujet

Nous sommes dans un pays où le français occupe une place considérable dans le système éducatif burundais en général et dans la section Langues en particulier. Le français est la langue d'enseignement au Burundi. Les apprenants du post-fondamental commencent un autre cycle dans lequel il y a la pédagogie d'intégration. La remédiation fait alors partie de la Pédagogie d'Intégration. Le ministère ayant l'éducation dans ses attributions n'a pas préconisé la pédagogie d'intégration dans tous les cycles de l'ECOFO. Ce qui fait que les apprenants qui terminent le quatrième cycle de l'ECOFO s'adaptent très difficilement à la nouvelle approche basée sur une pédagogie d'intégration. Au Burundi, la langue française est d'une importance capitale.

Le français est une langue d'enseignement et langue enseignée avec un horaire significatif. Plus encore aujourd'hui, le français cumule autant de statuts que peut avoir une langue privilégiée au sein de la politique linguistique. Selon la loi portant statut des langues au Burundi (2014), le français est langue d'enseignement, langue officielle, langue d'administration, langue de législation, langue de presse, langue de la diplomatie. Généralement, c'est dans le domaine de l'enseignement que le français témoigne de son importance par rapport aux autres langues en usage au Burundi. Si le français est une langue d'enseignement et utilisé dans l'administration ou la diplomatie au Burundi, les apprenants éprouvent des difficultés à le maitriser.

Il nous parait intéressant de mener cette étude dans la Direction Communale de l'Enseignement de MUKAZA pour détecter l'apport de la remédiation dans l'enseignement/ apprentissage du français au post-fondamental de la section langues comme solutions aux lacunes constatées.

Par ailleurs, le projet de politique linguistique du Burundi (2013) prévoyait que « *le français devra être la langue de la diplomatie et de la communication internationale au niveau de l'oral et de l'écrit. Il devra être la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur. Les textes de lois adoptés en kirundi devront être traduits dans cette langue. Le français sera aussi l'une des langues des médias* ».

Voilà les propos recueillis dans IPAM, la 6ème en français (1996 :156) qui nous montrent la nécessité de nous intéresser au français :

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

La section langues dans certaines écoles de la DCE de MUKAZA qui fait objet de notre recherche n'est pas un rêve ou un choix du hasard. Nous l'avons préférée parce que c'est supposé qu'il y a tous les matériels didactiques nécessaires, les enseignants qualifiés et qui ont reçu la formation dans la Pédagogie d'Intégration, ce qui permet alors à ces enseignants de pallier les lacunes présentées par les élèves dans l'enseignement apprentissage des langues en général et le français en particulier. Selon Nduwingoma P. (2018 : 4) dans sa thèse de doctorat unique en sciences du langage :

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

La pratique de la remédiation semble ne pas être considérée dans l'enseignement des langues au post-fondamental même si elle est proposée dans la pédagogie d'intégration. Ni les enseignants qui sont les premiers à être concernés, ni les chercheurs, personne ne semble être préoccupée par cette pratique.

Notre travail de recherche pourra permettre à tous les enseignants à être conscients de pratiquer la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français pour porter une aide aux élèves en difficultés et des solutions à des insuffisances relatives à un apprentissage.

0.2. Problématique

Le monde en général et le Burundi en particulier fait face à une croissance démographique. Cette dernière provoque les classes nombreuses. Selon le rapport de l'ONU : *« les effectifs de classe dans les pays en voie de développement sont en croissante évolution depuis les indépendances… »*. Cela gêne les pratiques de classe en général et la remédiation en particulier.

L'enseignement apprentissage du français au Burundi rencontre beaucoup de difficultés en général et dans la section Langues en particulier. Les élèves de la section Langues présentent de graves lacunes en matière d'expression, orale et écrite, compréhension orale et écrite en français, une langue d'enseignement. Le constat journalier en tant que chercheur est que les enseignants de français font fi de la remédiation. Ils préfèrent avancer au niveau du programme tout en corrigeant rapidement les erreurs des apprenants. Pourtant, l'expression des apprenants qui laisse à désirer est un témoignage de l'accumulation des lacunes non remédiées.

Notre travail se donne comme mission de décrire ces lacunes et d'y apporter une valeur ajoutée en proposant une approche méthodologique spécifique pour améliorer la qualité de l'enseignement apprentissage du français.

Le français n'est pas d'usage dans la communication de tous les jours aux apprenants burundais. Ils s'expriment en cette langue étant à l'école, une fois arrivés à la maison, c'est la langue maternelle, le kirundi. Ils restent avec ce non parfait maîtrise de la langue. Ils rencontrent les problèmes de transferts de L1 dans L2. Ils ont des interférences liées à la langue maternelle le kirundi qu'ils parlent en dehors de l'école.

Malgré la mise en place de la pédagogie d'intégration dans le nouveau système éducatif burundais, la baisse de niveau persiste. Chaque enseignant de français doit contribuer pour améliorer la qualité. Il devrait montrer sa part pour aider les apprenants face à ces insuffisances en français qui handicapent l'enseignement apprentissage.

Face à tout cela, on se pose plusieurs questions :

0.3. Questions

Ce travail de recherche ayant pour but de décrire les pratiques de remédiation dans la section langues du post-fondamental. Il est question de répondre aux questions qui suivent.

0.3.1. Question générale

Est-ce que, la remédiation prévue dans la pédagogie d'intégration, vise l'amélioration du niveau des apprenants dans la section Langues? Autrement dit, la démarche méthodologique utilisée pour aider les élèves en difficultés dans les leçons de FLE est-elle inappropriée dans la section Langues ?

0.3.2. Questions spécifiques

1) Est-ce que tous les enseignants du post-fondamental, section Langues, connaissent-ils la remédiation ?
2) Les enseignants pratiquent-ils réellement la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français?
3) L'avancement de la matière volumineuse permet-il la pratique de remédiation dans les leçons de français ?

Telles sont les questions qui nous préoccupent dans ce travail. C'est pour cela que nous avons voulu faire une étude sur l'apport de la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français post-fondamental. La réponse à ces questions permettra de confirmer l'utilité ou l'inutilité de la pratique de remédiation dans l'enseignement/apprentissage du français au Post-Fondamental.

0.4. Hypothèses

Tout travail de recherche bien mené se base sur des hypothèses pour se rendre compte d'une idée, d'un fait et d'un événement.

0.4.1. Hypothèse générale

Dans la section Langues, la remédiation prévue dans la pédagogie d'intégration, viserait l'amélioration du niveau des apprenants, mais la démarche méthodologique utilisée pour aider les élèves en difficultés dans les leçons de FLE serait inappropriée.

0.4.2. Hypothèses spécifiques

1) La formation des enseignants est lacunaire en didactique des langues,
2) Le souci de terminer les contenus du programme ferait que les enseignants fassent fi de la remédiation,
3) L'avancement de la matière volumineuse ne permettrait pas la pratique de remédiation dans les leçons de français.

0.5. Objectifs

0.5.1. Objectif principal

Décrire les pratiques de remédiation dans la section langues du post-fondamental.

0.5.2. Objectifs opérationnels

Et sur le plan opérationnel, le présent travail a un triple objectif:

- Analyser les pratiques de classe en vue d'identifier les types de remédiation fréquents,
- Vérifier si les enseignants font fi de la remédiation par souci de terminer les contenus du programme,
- Vérifier si la matière volumineuse permet la pratique de remédiation dans les leçons de français.

0.6. Méthodologie de la recherche

Pour vérifier ces hypothèses ci-haut citées, nous avons procédé par questionnaire d'enquête, et observations des leçons de français en classe. Le corpus de cette recherche a été constitué grâce à une enquête par questionnaire adressé aux enseignants de certaines écoles de la DCE MUKAZA, Post-Fondamental, Section Langues. Cette enquête est accompagnée de l'observation des leçons de français et de l'interprétation des résultats.

0.7. Délimitation du sujet

Les écoles de notre zone de recherche se trouvent dans la Direction communale de l'Enseignement de MUKAZA, en Mairie de Bujumbura au Burundi. Cette recherche se limite sur la pratique de la remédiation dans les classes de français pendant l'année scolaire 2022-2023.

0.8. Articulation du travail

En plus d'une introduction et d'une conclusion générale, le présent travail est composé de deux parties subdivisées en cinq chapitres. La première partie est intitulée : « Cadre théorique», tandis que la deuxième partie est celle du « cadre méthodologique», la première partie comprend trois chapitres.

Le premier concerne l'élucidation des concepts-clés. Le second chapitre parle de l'enseignement du français au Burundi et le troisième relate la pratique de remédiation dans l'enseignement/apprentissage du français.

La deuxième partie comprend deux chapitres. Le premier concerne la méthodologie de la recherche tandis que le second s'intéresse à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche.

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE

La première partie comprend trois chapitres. Dans le premier chapitre, il est question de définir les concepts-clés, tandis que dans le deuxième, il s'agit de décrire l'enseignement du français au Burundi. Le troisième chapitre traite de la pratique de remédiation dans l'enseignement /apprentissage du français**.**

CHAPITRE I: ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

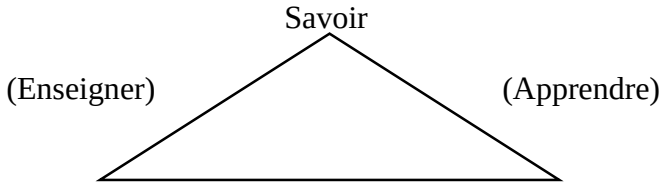
Les sciences de l'éducation ont beaucoup de termes proches au niveau du sens**.** Une grande confusion règne au niveau de leur définition. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas commencer cette recherche sans faire l'analyse conceptuelle pour clarifier les concepts-clés.

En effet, les auteurs proposent des définitions différentes et contradictoires. Pour bien orienter les lecteurs, nous donnerons des précisions sur certains termes, notamment: l'enseignement, l'apprentissage, la faute, l'erreur, l'apport et la remédiation.

I.1. Enseignement

La notion d'enseignement est une notion difficile à définir. Ses définitions se diversifient selon les champs d'étude et selon les auteurs. Pour toutes les définitions proposées par les différents auteurs, le verbe « transmettre »ne manque pas. L'action se fait entre l'enseignant « transmetteur » et l'apprenant « récepteur ».

Qui dit enseignement selon le triangle pédagogique de Houssaye J. (1988), sous-entend l'existence de trois éléments fondamentaux dans une situation didactique : le savoir, l'élève et l'enseignant.



Cuq J.P et Gruca I. (2005 :17), définissent l'enseignement comme :

« *Une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe.*

Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidant et l'apprenant la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation de classe sera réputée non guidée.»

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à **co**produire de la parole en langue étrangère.

L''encyclopédie française (1973 : 4381) définit l'enseignement comme « *L'ensemble des méthodes et des techniques permettant la transmission des connaissances*. » Selon Holec H. (1992 :52), *l'autonomie s'apprend*. Pour s'autodiriger (s'autoguider) l'apprenant doit savoir apprendre. C'est pourquoi la formation de l'apprenant doit faire partie intégrante d'un système hétéro guidé comme il fait déjà partie d'un système d'apprentissage autodirigé.

I.2. Apprentissage

Les concepts « enseignement » et « apprentissage » dépendent réciproquement l'un de l'autre.

Dans l'enseignement, un enseignant organise et oriente la situation d'apprentissage.

Selon l'Organisation curriculaire, 2PFP (2018 :21), l'enseignement,

« *C'est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition des savoir ou des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être et partant des compétences. L'acteur principal de l'apprentissage est l'élève. L'apprentissage s'oppose à l'enseignement. Le but de ce dernier est de dispenser les connaissances et des savoirs. L'acteur de l'enseignement est l'enseignant.*»

Py B. (1994:44) présente l'acquisition comme le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 et l'apprentissage comme une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes métalinguistiques et pédagogiques qui dérèglent l'acquisition pour l'amélioration ou l'accélérer. Py B. (1994 :51), il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire qu'il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on aperçoit qu'il y a des éléments qui sont « acquis » sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

De Pietro J. F, et Schneuwly B.(2000 :462) affirment les influences réciproques entre apprentissage et acquisition : « *Il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l'acquisition naturelle est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d'aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissages plus formels*.»

Cela quand bien même une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés, et quand bien même les modes de transmission scolaires si prégnants dans notre culture qu'ils en viennent parfois à influencer le comportement des acteurs même dans les situations d'interaction les plus quotidiennes, par exemple lorsqu'ils ont appris scolairement une langue. »Voici la définition proposée par Petit Robert (1982 :423) « *L'apprentissage est une action d'apprendre un métier, un mot, un art, une technique… »*

Selon Cousinet R. (1959 :15), « *Si l'apprenti en effet ne connaissait pas du tout le savoir auquel l'apprentissage conduit, il ne le désirerait ni même ne l'accepterait, et s'il ne le désirait ni ne l'acceptait, l'apprentissage serait pour lui une activité vide de sens.»* Il ajoute ceci : *« L'apprentissage est donc un moyen d'acquérir un savoir»*. Dans une situation d'apprentissage, l'apprenant n'est pas un vase à remplir, mais un être capable de construire son imagination et arriver à réaliser ses taches. L'enseignant partage alors ses connaissances avec les apprenants. Et Cousinet R. (1959 :7), s'exprime en ces termes:

« *Si le maître continue à enseigner comme il enseigne, il est admissible en effet que l'élève n'ait pas besoin d'apprendre, puisque il est censé devoir tout à la formation qu'il reçoit. L'apprentissage n'a guère de place en effet dans nos écoles d'aujourd'hui. Mais si on veut que l'écolier se forme, apprenne à se former, sache ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, sache ce qu'il fait, sache ce qu'il veut, il est bien certain qu'il faut s'y prendre autrement.»*

L'enseignement du maître doit exister pour éviter la peine de l'apprentissage à l'apprenant. Grace au maître, l'enfant s'instruit et il est instruit. Il acquiert à la longue ses connaissances.

Tardif (1992 :17), cité par Cyr P. (1998 :121), rappelle ceci : *« L'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continuelle»*. L'enseignant méjuge la transmission des connaissances pour arriver à la transition qui aboutit à la transformation de ses apprenants. L'élève a beaucoup de responsabilités dans l'acquisition des connaissances.

Selon Tardif (1992 :18), cité par Cyr P. (1998 :121), *« Il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer.»*

Wenden (1991), cité par Cyr P. (1998 :121) estime que : *« le but essentiel de la prise de conscience des stratégies d'apprentissage tant chez l'enseignant que chez l'apprenant et de son intégration dans les pratiques de salle de classe est de rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie».* Après les apprentissages ponctuels, il revient à l'enseignant d'évaluer les ressources déjà installées dans sa classe.

I.3. Evaluation

En ce qui concerne l'évaluation, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept dont Cuq J.P.et Gruca J.P.I.(2000; 209) : *« L'évaluation est un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissance à acquérir et des acquisitions dont il faut témoigner ou compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particuliers fiables.»*

Ces auteurs soulignent que l'évaluation est un instrument de mesure. C'est un indicateur qui montre que l'apprentissage a été efficace ou non pour faire la remédiation ou adopter une autre stratégie de pallier les lacunes. C'est dans le but de renforcer les acquis des apprenants dans l'enseignement/apprentissage.

Roegiers X. (2001 :226) en dit ceci : *« Il est naturel que l'évaluation des acquis des élèves ne soit pas une évaluation des éléments qui composent des compétences, mais une évaluation de la compétence, proprement dite : il s'agit donc d'évaluer si l'élève est compétent ou non ».*

Dans son travail sur l'évaluation des apprentissages de ses élèves, Kayembe N.B. (1999 :18) à son tour définit l'évaluation pédagogique comme un processus qui consiste à *« collecter les informations concernant les apprentissages déjà réalisés ou en train de l'être, porter un jugement de valeur sur ceux-ci : décider de la suite de l'intervention pédagogique sur la base de ce jugement.»* D'après cet auteur, l'évaluation est donc tout un processus. Quant à Tousignant L. (1990 :12), il rime en ces termes : *« L'évaluations consiste à porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne, au moment où nous devons prendre une décision à son sujet.»* Nous remarquons que l'évaluation porte un jugement de valeur sur les objectifs à atteindre.

Il est indispensable que l'enseignant différencie les types d'évaluations, décide de faire une remédiation ou délivrer un diplôme ou laisser l'apprenant avancer de classe. Dans ce cas, on analyse l'évaluation à donner et selon les règles qui la régissent.

Roegiers X. (2001 :226), ajoute ceci: *« la question fondamentale à poser lorsqu'il s'agit d'une évaluation des compétences est la question de savoir quel type d'évaluation il faut mener : doit-on privilégier une évaluation plus globale essentiellement qualitative, ou au contraire une évaluation plus analytique, instrumentée avec un caractère plus quantitatif ?* »

Cet auteur propose une vue d'ensemble à la question d'évaluation et dévoile les aspects objectifs de cette activité. En d'autres mots, on n'évalue pas pour évaluer mais avec un objectif fixé. Que l'évaluation soit en étape initiale, continue ou finale, elle n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins. Elle a une fonction d'orienter l'apprenant si les résultats sont fameux. Roegiers X. (2001 :227), l'explique en ces termes : *«Orienter l'apprentissage, c'est le cas lorsque, au début d'année, avant même de commencer de nouveaux apprentissages, l'on évalue les compétences qui devraient être acquises par les élèves l'année précédente afin de diagnostiquer les difficultés et d'y remédier de manière à ce que de nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables. »*

L'évaluation a une fonction régulatrice. Elle a les fonctions de réguler les apprentissages de l'apprenant ou les remédier. L'apprenant régule ou améliore la qualité de son enseignement /apprentissage pour atteindre les objectifs poursuivis. L'enseignant retourne sur la matière déjà vue pour faire apprendre les apprenants davantage. Cardinet J. (1988 :16) en dit ceci : *« Le rôle du maître est de varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. »* L'autre fonction de l'évaluation est certificative qui sert à sélectionner les candidats selon les objectifs pour leur délivrer soit un diplôme, un certificat, une attestation à un candidat ou un bulletin à un élève.

L'évaluation est une étape primordiale dans l'enseignement/apprentissage car elle permet de repérer les difficultés rencontrées par les apprenants. Pour pallier ses lacunes, l'enseignant envisage une remédiation par la modification de la situation d'apprentissage, la transposition didactique. L'évaluation aide à remédier tout écart pédagogique entre les apprenants en difficultés d'apprentissage. Elle permet aussi de vérifier l'atteinte des objectifs. Cuq J.P.

(2003 :90), en dit ceci : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur des apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur les poursuite des apprentissages. Compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ… »*

De Kételé J.M.et alii (2005 :26), distingue trois types d'évaluation à savoir : l'évaluation d'orientation ou évaluation formative, l'évaluation de régulation et l'évaluation certificative ou sommative. L'évaluation diagnostique se fait au début de la formation pour connaître le niveau des apprenants qu'on a. Dès le début, chaque enseignant se représente chaque apprenant afin de construire des contenus relatifs aux niveaux des apprenants. Sa fonction est préventive.

Selon Mayer G. (2007:26), « *l'évaluation permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci, elle entraine alors des décisions de soutien, remédiation pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement caractéristique des élèves.* » Et, Selon Nadeau M.A. (1978 :214), *« L'évaluation diagnostique peut servir à deux fonctions majeures : elle peut être utilisée pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné, d'autres part pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant... »*

Quant à l'évaluation formative, elle permet l'analyse objective de l'avancement sur les apprentissages des apprenants. Elle permet de détecter les erreurs commises par les apprenants afin d'envisager une remédiation. Selon Langouet G. (1981), cité par Monnrie-Goarin A. (1993 :19*), « L'évaluation continue d'occuper une place importante dans les débats sur l'éducation. Pourtant, le souci d'évaluer et plus particulièrement le souci d'évaluer les enseignants ou les élèves, n'est pas nouveau. L'évaluation fait d'ailleurs partie du système d'enseignement qu'elle peut y paraître «naturelle».*

Le même auteur ajoute ceci : *« L'évaluation, qu'elle repose ou non sur la mesure, est l'expression d'un jugement de valeur : avec ou sans mesure, chaque enseignant peut indiquer que tel élève est « intelligent » ou «faible» en orthographe.»* Les propos de cet auteur nous amènent à dire que l'évaluation a pour rôle de classer les élèves selon leurs niveaux du plus faible au plus fort. Ce qui veut dire qu'il faut évaluer pour vérifier que les objectifs d'apprentissages sont atteints.

Quant à Nunziati G. cité par Monnrie-Goarin A. (1993 :58), il relève que : *« L'évaluation formative a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle s'intéresse à la régulation des démarches pédagogiques. Elle prend en compte le résultat, mais aussi la démarche, le travail fourni, le progrès».* Les idées de ce dernier soutiennent que ce sont les résultats obtenus par les apprenants après une évaluation qui orientent l'enseignant sur le type de démarche à suivre. D'après Louis Porcher cité par Monnerie-Goarin A. (1993 :186), dans son études sur l'Evaluation et certifications en langue étrangère, fait remarquer que :

« *Si l'on accepte, au moins provisoirement, de définir l'évaluation comme l'ensemble des processus par lesquels on mesure (apprécie) les effets produits (volontairement ou non) par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis, on peut avoir la chance de mettre en évidence, didactiquement, quelques caractéristiques de cette opération sur laquelle, jusqu'à maintenant, la corporation didacticienne à garder de Conrart le silence prudent.* »

Scallon (2000 :155) en dit ceci : « L'évaluation formative est un processus d'évaluation continu pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des collectifs appropriés.»

Tous ces auteurs nous font découvrir que même si il y a plusieurs types d'évaluations, les enseignants doivent avoir des objectifs et respecter des procédures.

I.4. Erreur

Le Robert (2009 :200) propose une définition étymologique de l'erreur : *« L'erreur vient du latin « error ». Ce qui signifie « s'écarter et s'éloigner de la vérité».* L'erreur est une méconnaissance de la règle de fonctionnement.

Le Petit Larousse (2009 :154) définit l'erreur comme : *«Une action de se tromper».* L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par des essais, tâtonnements, erreurs, échecs,…Le concept « *erreur est un concept didactique considéré comme un indicateur de processus d'apprentissage. Elle devient témoin des processus intellectuels en cours.* »

Selon le dictionnaire du français vivant (1976 :461), *être dans l'erreur ou faire l'erreur c'est se tromper, se méprendre, avoir tort.* »

Depuis, l'erreur avait une connotation négative, mais actuellement on reconnait qu'elle est source de progrès.

Selon le Dictionnaire des synonymes (2012 :309), *« D'une manière générale, l'erreur c'est la faute*. » Ces deux termes sont proches en tous emplois, mais l'erreur se rapporte à la vie intellectuelle et psychologique tandis que la faute implique le plus souvent la vie morale.

Deval K. (2000), définit l''erreur comme « *un obstacle à analyser qui développera chez l'apprenant l'envie d'apprendre»*.

Mevel J. (2003 :104), définit l'erreur comme « *le fait de manquer, d'être en moins, absence, défaut, manquer à ce qu'on doit*.»

Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de faire une découverte des démarches d'apprentissages des élèves, identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques et de les évaluer avec pertinence.

L'erreur est un contributif dans l'apprentissage comme le témoigne Cuq J.P. et Gruca I. (2002 :38) : « *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà»*.

Et Astolfi J.M. (2003 :106) ajoute que: *« L'erreur en situation d'apprentissage est considérée comme une chance d'apprentissage qui suppose que les enseignants développent davantage une contribution interne de leurs actions didactiques»*.

L'erreur contribue à l'amélioration de la réussite des apprenants. C'est un moteur de recherche qui fait avancer le mécanisme de l'apprentissage comme le remarque Germain C. (2010 :5), que *« La didactique des langues étrangères s'est enrichie, les dernières années, des données de la recherche sur les stratégies d'apprentissage*. Grâce à ses recherches, nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'apprenant et sur le poids relatif de divers facteurs cognitifs et affectifs qui interviennent dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.»

Les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, la preuve de l'inefficacité de l'enseignement. Ce sont des manquements qui touchent les normes et les règles de la langue française. Elles sont inévitables durant l'apprentissage.

Elles sont nécessaires dans l'enseignement/apprentissage du français. On part d'elles pour arriver au progrès. L'enseignant doit savoir gérer les erreurs, c'est-à-dire les corriger pour que les élèves ne reproduisent pas les mêmes erreurs et fautes commises auparavant.

L'erreur n'est plus un indicateur de sanction, mais une source de réflexion. L'erreur passe ainsi d'un statut très fortement négatif à un statut plus positif dans lequel elle constitue un point d'appui pour la construction de nouvelles connaissances et devient partie intégrante de ce processus.

Wenden A. (1987 : 12) écrit aussi ceci : « L'apprenant doit être amené à clarifier, à raffiner et à élargir ses perceptions de ce qu'est la langue et de ce qu'implique son apprentissage. »

Dans certaines activités, les élèves découvrent les échecs des autres et comprennent les problèmes que leurs propres actions peuvent entraîner. Personne ne souhaite faire l'expérience de l'échec, mais nous devons reconnaître être tous attirés par l'échec et par ses conséquences.

L'enseignant se concentre sur les échecs de ses apprenants pour faire une observation et identification de la nature de l'échec. Max Beerbohm, cité par Martin V. Covin, Gton, Karen M. Teel (2000 :121) remarque ceci : « *Il y a beaucoup à dire en faveur de l'échec ; il présente d'avantage d'intérêt que la réussite* ». Nous savons tous que commettre des erreurs constitue une part importante de la résolution de problème. Dans une classe de FLE, on a des apprenants qui pensent bien et qui font davantage d'erreurs. Ils ne sont pas comme ceux qui abandonnent trop vite. La plupart des erreurs peuvent être corrigées si on essaie de nouveau de revenir en arrière.

Dans beaucoup de classes de français, on observe un manque de capacités. Un bon nombre d'élèves ne sait pas gérer leur temps, et cela les empêche de mener à bien leur travail. Ils ne savent pas aussi corriger leurs erreurs, même lorsque la possibilité est donnée. D'autres ne savent pas gérer l'autonomie de leur apprentissage. Ils sont indépendants et autonomes. Ils ont tendances à échouer.

Selon Covington J. (1986:134), « *Il est possible de remédier au manque de capacités d'organisation et aux tendances auto-incapacitantes en entrainant systématiquement les élèves à développer leur potentiel pour pouvoir assumer ensuite la responsabilité de leur apprentissage*».

Il faut diagnostiquer les erreurs. L'erreur n'est pas considérée comme une faute mais comme un point d'appui pour faire progresser les élèves. C'est illusoire de vouloir remédier à toutes les erreurs et en même temps. La remédiation ne se fait pas aux dépens de l'installation des ressources. La remédiation se fait en cas de besoin.

L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. Ce dernier demande du temps. En cas de difficultés de l'élève, l'enseignant doit d'abord prendre en compte la fréquence et l'importance de l'erreur. Il doit se réserver de ne pas agir tout le temps, ni trop vite.

On pense à la remédiation quand l'erreur s'installe dans le temps. Il y a des erreurs liées au contexte et qui ne demandent qu'un simple ajustement.

I.5. Faute

Etymologiquement, le mot faute est issu du mot latin fallita, de « fallere=tromper ». La faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins. »

Le petit Robert, (1985 :763) ; « erreur choquante, grossière, commise par ignorante » (id. : 684)

Selon le Petit Larousse illustré (1972 :420), « Une faute est un manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art.»

Une faute « *est un manquement à la règle morale, à une prescription religieuse : faute avouée est à moitié pardonnée. C'est un manquement à une règle, aux devoirs qui découle d'un contrat de travail ou d'une activité règlementée : une faute professionnelle grave*[2] ».

Il n'existe pas de définition légale de la faute, c'est-à-dire issue de la loi. Le dictionnaire-juridique.com en dit ceci : « *la faute est l'action volontaire ou non, ou encore l'omission qui porte atteinte au droit d'autrui en lui causant un dommage* ».

La faute est trop négative par rapport à l'erreur. La nature de l'erreur est variable en fonction des disciplines et des tâches.

Selon le *dictionnaire des synonymes* (2012 :341), « *En termes de religions, confesser ses fautes= péché, offense* ».

Peccadille : qui se dit d'une faute légère.

[2]http:/www.larouse.fr› française, consulté le 21 juillet 2023 à 17h30

Les erreurs doivent être remédiées et les fautes corrigées. Un enseignant adopte des stratégies pour améliorer les apprentissages grâce aux fautes commises par les apprenants.

Marquillo L. (2003 :120), ajoute ceci : « En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maitrisé). »

I.6. Remédiation

C'est une aide pour amener les apprenants en difficultés d'apprentissage à les surmonter. Ce processus de régulation permanente des apprentissages les aide à pallier les lacunes ou les insuffisances. La remédiation remet à niveau les élèves en difficultés.

Cuq J.P. (2003 :13) : définit la remédiation « […] *comme un soutien, elle se fait en principe en fonction des démarches pédagogiques différentes et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs mais aussi sur des modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).»*

Abassi B. et Alii (2013 :9) indiquent que : « La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectifs de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires ».

Apres une évaluation d'apprentissage ou une observation, un enseignant essaie de remettre à niveau les apprentissages. Il le fait pour les apprenants en difficultés d'apprentissages à l'aide d'une remédiation didactique. Pour d'autres élèves de même classe, c'est l'occasion propice du renforcement de la matière. La remédiation qui s'adresse aux élèves faibles doit être une régulation successive, permanente, systématique et stratégique pour atteindre l'objectif terminal. Selon l'Organisation curriculaire, 2PFP (2018 :108),

« La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. La remédiation porte exclusivement sur les critères minimaux non maîtrisés. Elle s'appuie sur un diagnostic des erreurs des élèves».

Selon Dubois A. (2004) : « *La remédiation didactique désigne les actions entreprises à la suite des évaluations.* » Cette pratique reste relativement récente ce qui explique peut-être le fait qu'une définition précise et difficile à trouver.

Dans le domaine de la psychologie, la remédiation cognitive est un outil pour la rééducation des fonctions cognitives en cas de leur altération.

Le verbe remédier signifie apporter un remède. La remédiation fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Alors l'on considère que la remédiation est en fait une « remède ». C'est d'ailleurs dans ce sens que l'envisage Vygostki quand il dit ceci : *« il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente»*. C'est la raison pour laquelle le terme de remédiation est toujours confondu avec d'autres comme le soutien et la pédagogie différenciée.

Les formes et les stratégies de la remédiation doivent être efficaces. Pour bien remédier les leçons non assimilées par les élèves en difficultés d'apprentissage, l'enseignant peut recourir à une pédagogie différenciée. Tout dépend des lacunes et insuffisances détectées par l'enseignant lors de l'évaluation ou de l'observation. Si les insuffisances sont présentées par un beau nombre d'élèves, dans ce cas, la remédiation est collective. Cette remédiation peut être différenciée quand les erreurs commises sont similaires à quelques apprenants. Une remédiation peut être individualisée quand les erreurs à remédier ne concernent qu'un seul apprenant.

Dans une même leçon, les apprenants ne progressent pas à la même vitesse. Ils ne sont pas motivés pour atteindre les mêmes buts. Et ils ne peuvent pas résoudre les problèmes exactement de la même manière.

Ce sont des êtres différents et qui n'ont pas les mêmes prérequis. C'est nécessaire de différencier les remédiations en fonction de la situation, de l'hétérogénéité des élèves qui se fonde sur les différences cognitives. Abassi (2013 :19) distingue les deux principales formes de remédiation à savoir: La remédiation différée et la remédiation immédiate.

I.6.1. Remédiation différée

Abassi B. (2013) définit la remédiation différée comme « Une séance » programmée d'une manière hebdomadaire qui consiste à traiter des difficultés des apprenants.

Cette remédiation est confiée soit à l'enseignant de la classe, soit aux autres enseignants. Ces derniers interviennent indirectement dans une remédiation car les disciplines se complètent. La transdisciplinarité est de grande importance. Elle fait une transition dans l'enseignement apprentissage. L'apprenant passe par une autre discipline pour arriver à l'autre. La mise en place de la remédiation différée se fait à partir des activités particulières ou adaptées et organisées aux moments distincts, c'est-à-dire, en dehors du cheminement de la séquence des apprentissages. Elle se fait de manière individuelle ou collective selon le cas. C'est dans le but de pallier les lacunes et les insuffisances constatées dans une séquence d'apprentissage.

I.6.2. Remédiation immédiate

Abassi B. (2013 :20), définit la remédiation immédiate comme «*un moyen permettant de pallier des lacunes d'enseignement/apprentissage intégré au déroulement normal du cours pour ne pas manquer de répondre à des besoins ponctuels qui peuvent apparaitre chez les apprenants* ».

La remédiation immédiate répond aux besoins ponctuels en pleine séquence d'apprentissage. Elle pallie peu de lacunes par rapport à la remédiation différenciée. Elle est intégrée au contenu matière. Tous les apprenants d'une même classe ne doivent pas travailler au même rythme, dans une même durée.

Pour clore, une pédagogie différenciée est une voie de sortie pour tout apprenant en difficultés d'apprentissage. La régulation stratégique est celle qui joue sur tous les paramètres pour penser à l'hétérogénéité des élèves. Ces derniers doivent être confrontés aux situations didactiques les plus fluctueuses et avantageuses.

CHAPITRE II : ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURUNDI

Depuis longtemps, dans le monde entier, et au Burundi en particulier, des changements dans les systèmes éducatifs ne cessent de s'opérer. Au Burundi, avec l'avènement des missionnaires blancs, il y a eu la création des premières écoles. Ce dernier se basait sur les réalités burundaises. Il a révolutionné les mentalités de certaines personnalités du Burundi. Les intellectuels burundais ont prôné le changement, ils ont adopté le système éducatif aux réalités nationales. Au départ, ce système éducatif burundais était fondé sur les idées et la pensée des blancs. Ces élites burundaises ont reconnu le caractère rural du Burundi. Ils ont adapté l'enseignement au besoin du pays.

En 1973, le changement nommé « kirundisation et ruralisation» a vu le jour (Nduwingoma P. 201O :45). Dans la ruralisation, l'école aidait l'élève à apprendre ce qui l'entoure, connaître son environnement, l'observer et contribuer au développement.

La kirundisation aidait à utiliser le Kirundi comme langue d'enseignement. L'élève devait faire un dialogue entre l'école et son environnement. Cette langue était utilisée pour aussi sauvegarder la culture traditionnelle burundaise grâce à cette langue maternelle car la langue et la culture sont intimement liées. De la 1ère année à la 4ème année des écoles primaires, le kirundi, langue nationale devient un outil de transmission des connaissances. Depuis la 5ème année primaire, le français devient langue d'enseignement.

A l'époque actuel, sauf le français qui est enseigné depuis la 1ère jusqu'en 4ème année en français, les autres cours s'enseignent dans la langue nationale, le kirundi. Selon Mazunya M. et Habonimana A. (2010 :14), l'utilisation du kirundi comme langue d'enseignement n'a pas été appréciée par les parents. Ces derniers ne croyaient qu'un locuteur d'une langue autre que le kirundi avait du respect dans la société burundaise. Ce système a aussi rencontré d'autres obstacles comme par exemple l'élaboration des livres méthodologiques initialement rédigés en français.

Le résultat donné par cette réforme du système éducatif de 1973 n'est pas fiable. L'apprenant qui a évolué dans ce système était censé s'exprimer en kirundi et en français. Mais, il commençait le collège avec beaucoup de lacunes en français. Avec ce bagage insuffisant, il ne parvenait même pas à s'exprimer en français. Selon Nduwingoma P. (2010 :45), une nouvelle réforme a vu le jour en 1989 à cause de l'échec de la réforme de 1973.

Cette nouvelle réforme née en 1989 consistait à enseigner la langue française depuis la première année de l'école primaire parce qu'on avait déjà constaté des lacunes au niveau de la maîtrise du français. Le niveau des écoliers dans cette langue était bas.

Au collège et à l'école primaire, la situation était alarmante. Le Ministère en charge de l'Education de Base voit toujours des échecs dans le système éducatif de 1989, des abandons, des redoublements. C'est la raison pour laquelle en 2006, ce Ministère a essayé de faire une certaine amélioration pour accepter d'autres langues comme le kiswahili et l'anglais dans le domaine des langues. Les élèves ont eu alors quatre langues à apprendre. Cela a constitué un défi principal de la réforme. Le grand obstacle, c'est que même les enseignants ne maitrisaient pas toutes ces quatre langues. Pour faire face à ce problème, le gouvernement burundais a dû entamer une autre réforme. En 2013, le gouvernement burundais a mis en place le fondamental et en 2016, le Post-fondamental. Le cycle Fondamental va de la 1ère année à la 9ème Année. Mais, à l'époque, le primaire s'étendait sur six années (de la 1ère à la 6ème année, le collège allait de la 7ème année à la 10ème année.

II.1. Réformes éducatives burundaises et l'enseignement du français

Les réformes éducatives concernent la modification du système d'éducation dans le but de l'améliorer. Les réformes sont sous-entendues comme des initiatives d'instauration de nouvelles méthodes d'enseignement et pour adaptations des matières à enseigner à l'actualité. Elles se développent à partir d'un consensus social car l'éducation affecte l'ensemble de la société ou d'un gouvernement.

Au Burundi, le gouvernement a déjà entrepris quatre réformes éducatives importantes. Il s'agit des réformes de 1967, de la « kirundisation » de 1973, de la réforme « double vacation » de 1981, et celle de la création des écoles fondamentales de 2013. Le Décret-loi n°1/84 du 29 août 1967 portant organisation et fonctionnement de l'Enseignement Primaire et Secondaire confère la gestion des écoles qui étaient aux mains des congrégations religieuses est désormais à l'Etat qui a un regard sur les ressources humaines et financières. Cette innovation permet une augmentation des effectifs scolaires, *« L'enseignement officiel est créé et directement géré par l'Etat. Le fait de gérer directement les écoles a permis d'augmenter les effectifs des élèves de l'enseignement primaire, le taux brut de scolarisation passant de 36,8% en 1967 à 41,4% en 1971 ».*

La réforme de 1973 avait deux objectifs. Le premier était qu'en 1989, 84 % des enfants de sept ans, l'âge légal d'enrôlement, seraient inscrits à l'école primaire alors que le second visait une éducation qui tienne compte des spécificités culturelles nationales. Celle qui était dispensée jusque-là s'inspirait largement des réalités allemandes ou belges. Pour cette raison, les concepts de « kirundisation » et de « ruralisation » ont été introduits. Selon Mazunya M. & Habonimana A. (2010), *la réforme de 1973 s'articule notamment sur la « Kirundisation » et la « scolarisation primaire universelle* ». Cette réforme vient remettre en cause les programmes hérités de la colonisation et nationaliser les contenus des programmes. Ainsi, deux bureaux pédagogiques sont créés pour concrétiser cette nouvelle politique éducative, à savoir le Bureau d'éducation rurale en 1973 et le Bureau d'études et des Programmes de l'enseignement Secondaire en 1976.

La réforme de 1981, appelée « double vacation » a démarré en 1980 pour s'achever en 1983. Celle-ci avait plusieurs objectifs : accroître les effectifs des enseignants du premier cycle du secondaire en créant l'Institut Pédagogique(IP) et des Écoles de Formation des Instituteurs (EFI), remplaçant les Écoles Normales et des Écoles Moyennes Pédagogiques, améliorer l'accès à l'éducation en introduisant la double vacation des maîtres et des locaux « les effectifs scolaires au niveau primaire ont doublé», fusionner l'École Normale Supérieure et l'Université Officielle de Bujumbura afin de créer l'Université du Burundi (U.B.).

Quant à la réforme de 2013, elle a commencé en 2012 avec une profonde réforme du système éducatif burundais. Elle s'est opérée dans le cadre d'un nouveau plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PSDEF) 2012-2020 et consacre notamment le passage à un enseignement fondamental de 9 années grâce aux appuis des partenaires techniques et financiers de l'Etat, notamment à travers le Fonds commun pour l'éducation (FCE).

II.2. Évolution de la politique linguistique au Burundi et son impact sur le système éducatif

La politique linguistique est toute forme de décision prise par un Etat, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou de plusieurs langues sur un territoire (Rousseau L.-J, 2005). Dans cette logique, selon ce même auteur, la politique linguistique est le plus souvent formulée dans des textes officiels (législation linguistique), et elle peut comprendre des éléments relatifs au statut des langues visées (leur reconnaissance comme langues officielles, langues nationales, etc.), à leur usage

respectif dans différents champs (administration publique, commerce, affaires, travail, enseignement) ou, de manière plus large, aux droits linguistiques fondamentaux des citoyens ou des communautés de locuteurs (droits collectifs d'une minorité de locuteurs, par exemple). L'auteur revient également sur des cas où une politique linguistique peut également comprendre des éléments touchant le code de la langue dont la norme, la modernisation du vocabulaire, ou la réforme de l'orthographe.

Le Burundi constitue un cas presque d'unilinguisme rare en Afrique où 97 % de la population parle le kirundi comme langue maternelle. Le kirundi, langue nationale, était la seule langue officielle du Burundi. Mais dans les faits, le français, héritage de la tutelle belge est depuis longtemps langue de l'administration, de législation et de l'éducation. Après l'indépendance, le Burundi a toujours favorisé la promotion du multilinguisme (Ndimurukundo-Kururu, 2004). Suivant les objectifs du moment, le pays a opté pour la non-exclusion en matière d'emploi des langues (Habonimana A. et Mazunya M., 2010). Ceci s'explique par le fait que le Burundi se trouve à la fois membre de l'EAC (East African Community), du COMESA (Marché Commun de l'Afrique Orientale et Australe), de la CIRGL (Conférence Internationale sur la Région des Grands Lacs), de l'IBN (Initiative du Bassin du Nil), de la CEPGL (Communauté Economique des Pays des Grands Lacs), de la CEAC (Communauté

Economique de l'Afrique Centrale), etc.

II.3. Kirundi, langue des Burundais

Le kirundi est la langue maternelle des Burundais et est leur langue de communication, tandis que la langue française a été introduite au Burundi par les colonisateurs belges. Celle-ci est donc utilisée dans les milieux scolarisés, mais aussi dans l'administration. A part l'école, et l'administration, ailleurs, le français n'intervient que dans des cas isolés de communication car les locuteurs burundais utilisent leur langue maternelle. Frey C. (1996:14) précise bien cette situation en ces termes*:*

« Les locuteurs burundais sont d'abord kirundiphones", et tout discours non formel a de fortes chances de se réaliser en kirundi, le français intervenant dans certains cas et dépendant entre autres : de la situation de communication, formelle ou non-formelle ; du thème du discours; de la présence d'un locuteur non kirundiphone; du canal de communication: oral ou écrit ; etc.

Ayant une langue commune, les Burundais l'utilisent dans la plupart des situations de la vie courante, notamment les discours de circonstance, et les discussions de tout genre. Par contre, le français n'est pas couramment utilisé par les Burundais ».

Cette même situation se retrouve dans l'enseignement du français où certains élèves font référence à la langue maternelle ou à ces autres langues environnantes. D'où la présence des interférences, notamment celle entre le kirundi et le français.

II.4. Interférence du français et du kirundi dans le milieu scolaire burundais

Dans le domaine de l'enseignement, le français est enseigné à l'école en même temps que le kiswahili et l'anglais. Mais une particularité pour lui, c'est qu'il est aussi une langue d'enseignement/apprentissage à tous les niveaux. Malgré son importance, l'enseignement /apprentissage de cette langue reste problématique et l'une des causes majeures de cette situation est l'interférence avec ces autres langues et particulièrement avec le kirundi, langue maternelle.

En effet, des fois, certains enseignants ont des confusions dans leur utilisation de la langue française. Ils font toujours référence à la langue maternelle, d'où l'existence des interférences à plusieurs niveaux notamment qui sont la phonétique, la prononciation, la syntaxe, l'orthographe et la distinction du genre, etc.

II.5. Kirundisation de 1973

Concernant la Kirundisation, la réforme confère à la langue nationale, le kirundi, le statut de langue de transmission des savoirs de la première à la 4ème année du cycle primaire. Cette réforme n'a pas apporté beaucoup de fruits au système éducatif burundais : le français étant presque délaissé, l'on assista à des échecs en français dans les cycles d'enseignement après la 4ème année. Cela a conduit, plus tard, à la réintroduction du français en première année primaire.

Dès les premiers jours de la kirundisation, les difficultés persistent et restent prévisibles.

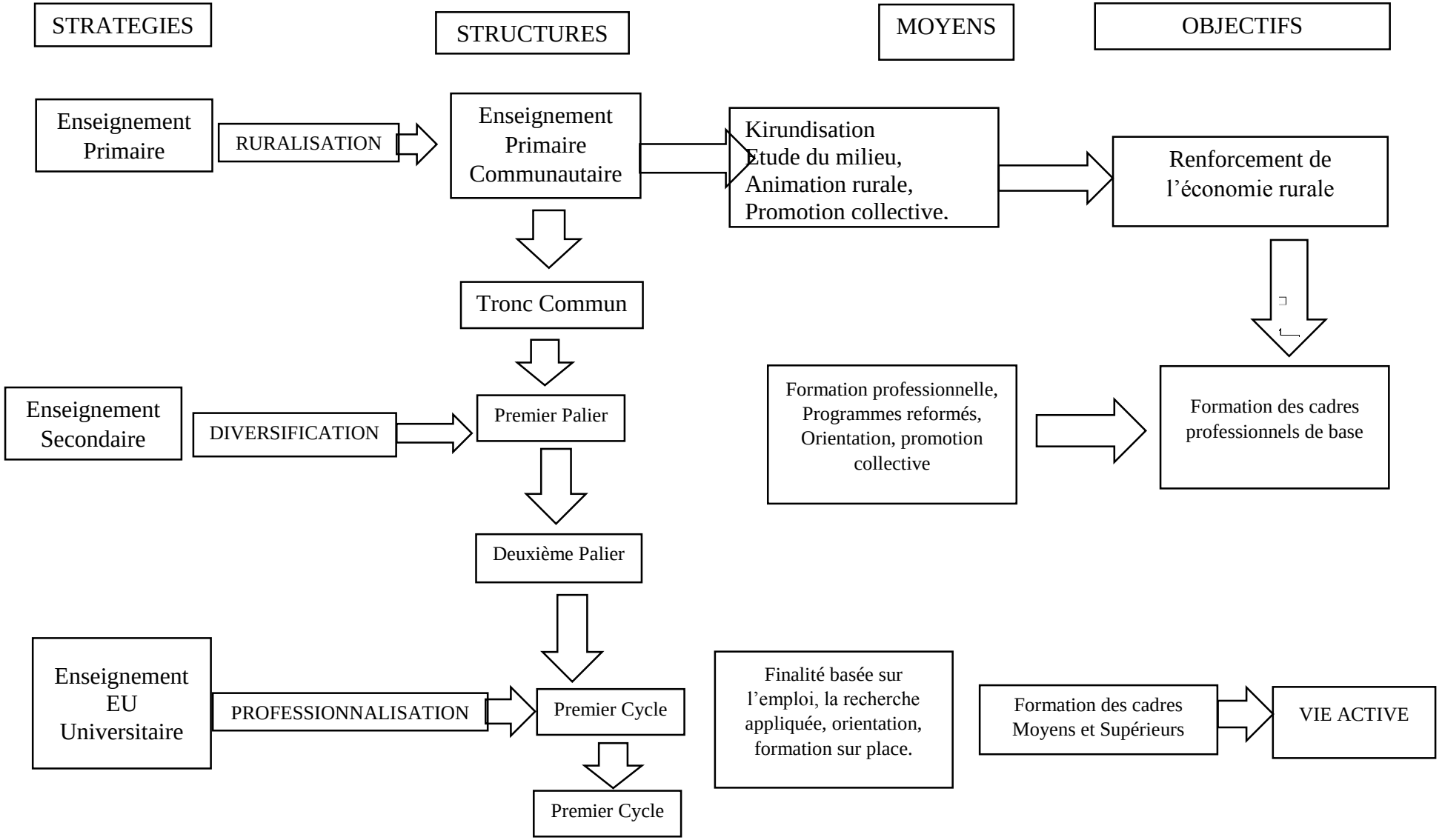
Selon MAZUNYA (1989 :170), la kirundisation est un néologisme qui symbolise la nouvelle expertise éducative. Dans l'esprit de beaucoup de gens, l'école communautaire se traduit souvent par la kirundisation. Kirundiser consiste avant tout à enseigner en kirundi, les raisons avancées faisaient surtout appel aux facilités pédagogiques et à la culture nationale à

promouvoir. La langue maternelle apparait comme un outil de communication entre l'école et son environnement socio-humain.

S'agissant de la scolarisation primaire universelle, selon le rapport de la CNIDH (2014), la réforme a été définie à une période qui n'a pas permis aux parents d'envoyer de bon cœur leurs enfants à l'école, car le Burundi venait de vivre une crise sociopolitique profonde en 1972. Au niveau de l'accès, cette politique n'a pas eu le temps de faire ses preuves car le taux net de scolarisation est passé de 27,4% en 1973 à 29,3% en 1981.

Selon Mazunya M. (1989 :2), la réforme scolaire de 1973, la kirundisation de l'enseignement de base a été instaurée en réaction contre l'acculturation linguistique et pédagogique du français. La baisse du niveau en français était associée à la kirundisation. Cette dernière n'était pas bien comprise par l'opinion publique. Elle est à l'origine des causes de l'échec scolaire. On observait un recul du français. La méthode était mal perçue au niveau de la vulgarisation et de l'exploitation pédagogique.

LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF AU BURUNDI EN 1989



Source : Schemas tiré dans COUVlERT C. (1985),

Selon Mazunya M. (1989 :172),

«*la kirundisation se définit dans la réforme du système éducatif burundais comme un besoin réel de relever le défi lancé par des préjugés qui confinent les langues africaines dans une oralité rétrograde. Elle réagit également contre un multilinguisme créé par la colonisation et tendant à minimiser la place nationale du kirundi sur le plan philosophique et scientifique.*»

Cette politique de « nationaliser et rationnaliser pour mieux rentabiliser est intervenue pour remédier à une pathologie sociale liée à l'important taux de mortalité scolaire. L'analphabétisme de retour, la délinquance juvénile et l'exode rural étaient devenus préoccupants, surtout pour un pouvoir qui faisait de la chasse à l'élitisme une pierre angulaire du progrès. Selon Vena (1983 :56) cité par Mazunya M. (1989 :176), « *En effet, on sait aujourd'hui qu'il existe un seuil minimum d'éducation et d'instruction en dessous duquel il est difficile d'engager une population donnée dans la voie du développement endogène réel et harmonieux*.» L'objectif de rendre plus attrayant le monde rural n'est toujours pas atteint bien que le nombre des scolarisés ait augmenté.

Suite aux effectifs qui commençaient à augmenter alors que les infrastructures d'accueil ne suivaient pas le même rythme, il fallait deux groupes classes qui se relayaient, l'un l'avant midi l'autre l'après-midi, pour pallier à cette situation, pour apprendre. En 1982, l'enseignement primaire a été recentré au moyen du système de double vacation et de promotion collective. Les enfants sont répartis en groupe d'avant et d'après-midi. Pour cette raison, on a disponibilisé les maîtres, les livres et les locaux. Pour atteindre une scolarisation maximale, les redoublements et les abandons scolaires ont été découragés. Selon le BER (1984 :28), « *les maîtres doivent opter pour une évaluation sans sélection par la différenciation de leur enseignement car la manière d'apprendre varie d'un enfant à l'autre* ».

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

II.6. Ruralisation

Selon MAZUNYA (1984 :177),

«la solution apportée à la discontinuité constatée entre l'école et le milieu environnant a consisté à implanter l'école dite communautaire.

Selon B.E.R. (1979), *« En 1973, le Bureau d'Education Rurale a été créé par une Ordonnance du 15 février1973. Ce bureau se proposait des objectifs répartis en trois périodes*. »

Hier	**Aujourd'hui**	**Demain**
Ecole	Ecole	Milieu
Milieu	Milieu	Ecole

On faisait recours à l'étude du milieu pour permettre une pédagogie intégrée et d'ouvrir l'enfant au monde extérieur en l'enracinant. Les principales activités du B.E.R. visaient l'adaptation de l'enfant aux réalités rurales. La modification du schéma interactif de l'apprentissage classique a eu lieu en faveur d'une alphabétisation conscientisante. Selon Niyungeko A.(1981 :63),

« L'école devient, par cette voie, un centre, un cercle ou un club d'échanges d'idées». Les élèves ne seront plus appelés ainsi mais des participants. Le moniteur ne sera plus considéré comme un distributeur de savoir, mais il sera animateur intégré dans le groupe ».

Cette révolution éducative burundaise implique une révolution des mentalités et des attitudes. Selon ThankKhoi dans ACCT (1985 :11) cité par Mazunya M. (1989 :180), « *La réforme scolaire au Burundi a davantage touché l'enseignement de base que la psychologie populaire, dans la mesure où le véritable savoir demeure scolaire, né par un diplôme».* Chez les intellectuels et les non instruits, il fallait revoir comment tout a été organisé. Mais, il est très difficile de ne pas reconnaître le bien-fondé de la kirundisation-ruralisation que ce soit sur le plan psychologique, économique ou pédagogique. L'obstacle est que le projet a été élaboré en « vase clos » et appliqué de façon précipitée».

Le BER. (1979,1986, 1987, 1988 a et b) et le BEPES (1982, 1986, 1987,1988) déplorent cette situation. Le Ministère de l'Education Nationale avait préconisé le système de double vacation ou de classes alternées pour scolariser un maximum d'enfants. Il avait commencé à reconnaître certaines déviations par rapport à la réforme de 1973.

Le nombre d'heures de cours par classe fut réduit. Selon les réflexions rassemblées par le BER (1986 :10), « Il est aisé de constater que la distinction entre branches des leçons principales et secondaires, disciplines « intellectuelles » et « «manuelles » naguère bannie par la réforme, revient aujourd'hui en force. Le français et le calcul prennent de l'avantage sur l'enseignement du kirundi, de l'étude du milieu et de l'éducation physique.

Pour le BER, (1986 :18),

« *La ruralisation n'a pas moins souffert du fait de l'introduction de la double vacation qui a provoqué quasiment la disparition des activités pratiques naguère prônées par la réforme comme l'élément essentiel du changement. Le jardin scolaire n'est plus aujourd'hui qu'un vague souvenir, le petit élevage une velléité. La coopérative scolaire qui était déjà devenue une réalité dans les écoles primaires disparait petit à petit* ».

C'est dans cette optique que le BER, (1988a) a mis au point une grille d'évaluation articulée sur le quoi et le comment évaluer et les stratégies de cette démarche. Six thèmes ont été alors retenus à savoir: La ruralisation, la kirundisation, l'élève, l'enseignant, les programmes et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'institution scolaire.

II.7. Réforme de l'enseignement fondamental de 2013

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

La mise en œuvre de la réforme dite « enseignement fondamental » a débuté par l'élaboration des manuels des élèves et des guides pédagogiques du cycle 4 ($7^{ème}$, $8^{ème}$ et $9^{ème}$ années), de2013 à 2015 et l'élaboration du curriculum de l'école fondamentale en 2015. Dans la suite, il a été mis sur pied (de 2015 à 2018) le niveau « post-fondamental » organisé en trois ans après le cycle 4. Pour finaliser cette réforme du système d'enseignement fondamental, le Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité au Burundi

(PAADESCO) a appuyé les trois premiers cycles de l'Enseignement Fondamental (de la 1ère à la 6ème année) pour la mise en place des outils pédagogiques, c'est-à-dire les manuels des élèves, les guides des enseignants et les outils d'évaluation. Le projet qui s'est étalé sur 5 ans, de 2018 à 2022, a permis de retoucher le curriculum en vigueur, d'élaborer et de mettre en œuvre des modules de formation accélérée des enseignants qui vont utiliser les nouveaux outils. La retouche du curriculum doit s'inspirer du décret sur l'enseignement des langues qui montre les langues enseignées et comment elles doivent être échelonnées pour éviter la surcharge cognitive des écoliers (art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 du décret n°100/078 du 22 mai 2019). Si ces changements dans les systèmes éducatifs n'ont pas cessé de s'opérer au Burundi, quelles sont alors les tentatives de solutions pour remédier aux lacunes dans l'enseignement apprentissage du français ?

En conclusion, l'utilisation d'une ou de plusieurs langues sur un territoire est orientée par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité. L'évolution de la politique linguistique au Burundi a eu son impact sur le système éducatif. Les difficultés de kirundisation persistent et restent prévisibles. Mais, il est très difficile de ne pas reconnaître le bien-fondé de la kirundisation-ruralisation que ce soit sur le plan psychologique, économique ou pédagogique. L'obstacle est que le projet a été élaboré en « vase clos » et appliqué de façon précipitée» (Rurihose F., 2001). Dans cette logique de réforme, le chapitre qui suit expose les pratiques de remédiation.

CHAPITRE III : PRATIQUE DE REMEDIATION DANS L'ENSEIGNMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANCAIS

La pratique de remédiation dans l'enseignement demeure une nouvelle méthode à intégrer à l'enseignement/apprentissage. Cette pratique aide les apprenants à surmonter des difficultés qui peuvent exposer la maîtrise des compétences visées dans les systèmes éducatifs. Elle est liée à l'acte éducatif qui est une opération complexe et compliquée pour l'enseignant du français. Cependant, ce dernier devrait la maîtriser pour apporter des solutions à des insuffisances relatives à un apprentissage, suite à un diagnostic de celle-ci à l'échelle individuelle ou à l'échelle du groupe des apprenants.

La remédiation pédagogique vise à remettre un apprenant ayant des difficultés en français à niveau, de manière déterminée par exemple à l'aide d'une technique de mémorisation et de renforcement de la lecture active. Ainsi, ce chapitre développe la différence entre la remédiation pédagogique, le soutien et la pédagogie différenciée ; les objectifs de remédiation pédagogique, les activités de la remédiation, la typologie des erreurs des élèves, les étapes de la remédiation, les acteurs et stratégies de la remédiation.

III.1. Notions de remédiation pédagogique, soutien et pédagogie différenciée

Nous jugeons nécessaire de définir précisément chacun de ces trois termes afin de saisir les corrélations et les liens qui les unissent et de dégager leurs différences.

III.1.1. Soutien

Le soutien sert réellement à soutenir les apprentissages sans forcément que ceux-ci comportent de lacunes fondamentales.

Gillig J.M (2010, en dit ceci :

«Il s'agit d'une aide apportée aux élèves présentant des difficultés (qu'elles soient ponctuelles, passagères ou régulières). Le soutien consiste en premier lieu à corriger (des exercices), expliquer, refaire, encourager … pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés. C'est du moins le premier rôle du soutien.»

Le soutien sert à minimiser les effets de l'hétérogénéité qui crée des écarts de niveau importants dans les classes. Il faut prendre les élèves au même niveau, leur permettre de travailler au même rythme, qu'ils soient lents, rapides ou hésitants.

Grâce au soutien, certains élèves rattrapent leur retard, d'autres approfondissent les connaissances. Le soutien se fait en classe, à l'école ou en dehors quand l'enfant est aidé par les parents, les frères et sœurs, autre personne comme un adulte qualifié.

L'enfant peut aussi être mis en contact avec d'autres camarades susceptibles de l'aider. Le soutien peut concerner un petit groupe d'élèves en général ou un élève en particulier. Les études doivent être très bien dirigées, avec la création des groupes de besoin pour soutenir les élèves les plus faibles et faire des mises en place plus particulières.

III.1.2. Pédagogie différenciée

La différenciation n'est pas nouvelle, elle implique une organisation particulière de la classe sur le plan spatial comme sur le plan didactique. Il suffit de jeter un coup d'œil sur le système éducatif pour bien remarquer les différents établissements, les classes spécialisées et les personnels variés formés pour encadrer des élèves si différents.

Selon Gillig J.M (2001), d'un point de vue pédagogique, la différenciation est l'ensemble des procédures mises en œuvre pour amener un groupe hétérogène au même objectif. Au sein d'une même classe, les enfants ne sont pas égaux face à l'apprentissage, Ils n'ont pas le même niveau ou les mêmes besoins. C'est pourquoi l'acte d'enseignement s'adapte à tout cela. Les élèves n'ont pas tous la même vitesse de compréhension, les mêmes capacités ou les mêmes méthodes pour accéder aux connaissances. La motivation et la volonté d'apprendre sont très variables d'un individu à l'autre. La pédagogie différenciée présente trois objectifs éducatifs principaux dont: abolir ou enlever les différences d'acquisition, respecter les types de compréhension et entretenir ou motiver la volonté de réussir.

Le soutien et la pédagogie différenciée limitent l'hétérogénéité d'une classe, aident les élèves en difficultés et donnent aux élèves performants des notions à approfondir et de garantir rapidement la réussite. Les termes « remédiation », « soutien » et « pédagogie différenciée » étaient régulièrement utilisés pour se définir les uns les autres. Il existe une très petite différence entre eux. Dans la pratique de classe, on passe de l'un à l'autre sans s'en être aperçu. La différenciation pédagogique exige une particularité au niveau de l'organisation de la classe. On tient compte de l'espace et du plan didactique.

III.1.3. Remédiation pédagogique

La remédiation en tant que nouvelle médiation, apporte une aide aux élèves en difficultés au sein des classes. Elle permet aussi à chaque enseignant de mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans la concrétisation des réalisations des apprenants (projet de classe).

Selon Gillig J.M (2001), « La remédiation différée est la suite logique de l'évaluation formative, si à la suite de celle-ci l'enseignant effectue un changement de sa pratique pédagogique afin de s'adapter aux besoins de ces différents élèves, il se rapproche de la pédagogie différenciée « remédiation.» Si par contre l'enseignant penche vers une aide plus individualisée il entre alors dans le soutien scolaire (notion de remède).

III.2. Objectifs de la remédiation pédagogique

La remédiation pédagogique distingue deux objectifs: Il s'agit de décrire les pratiques de remédiation dans la section Langues du Post-fondamental et d'analyser les pratiques de classe en vue d'identifier les types de remédiation fréquents. C'est pourquoi, l'aide pédagogique préconisée ne saurait durer indifféremment.

III.3. Activités de la remédiation

Les démarches de remédiation visent à venir en aide à l'élève. Ces démarches se basent sur la notion d' « erreur ». On l'exploite dans le but de remédier les lacunes précises. L'enseignant analyse les erreurs. Ces dernières révèlent le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Comme solution, il améliore les apprentissages. Les erreurs de l'apprenant exploitées en termes de remédiation, c'est pour anticiper et prévenir les difficultés éventuelles dans les apprentissages ultérieurs. Selon Roegiers X. (2001:205) :

«*Une activité de remédiation n'a de sens que précédée d'un bon diagnostic. De même qu'il n'y aurait pas de sens pour un médecin de prescrire un remède avant d'avoir posé un diagnostic, il n'y a pas de sens pour un enseignant d'organiser des activités de remédiation avant d'avoir diagnostiqué de façon précise les difficultés de l'élève*».

La notion d'« erreur » n'est pas ignorée. Elle est exploitée pour une remédiation relative à des lacunes précises. Les erreurs commises par les apprenants, servent d'aide pour améliorer les apprentissages et prévenir des difficultés dans les apprentissages ultérieurs. C'est grâce à l'évaluation formative qu'on parvient à détecter ces erreurs.

III.4. Evaluation formative

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'évaluation formative. On ne peut pas parler de l'évaluation formative sans définir l'évaluation. Selon Cuq J.P. et Gruca I. (2000 :209) : *« L'évaluation est un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particuliers, fiables.»*

Ces auteurs soulignent que l'évaluation est un instrument de mesure. C'est un indicateur que l'apprentissage a été efficace ou non pour faire la remédiation ou adopter une autre stratégie de pallier les lacunes. C'est dans le but de renforcer les acquis des apprenants.

Roegiers X. (2001 :226) en dit ceci : « *Il est naturel que l'évaluation des acquis des élèves ne soit pas une évaluation des éléments qui composent des compétences, mais une évaluation de la compétence proprement dite : il s'agit d'évaluer si l'élève est compétent ou non*. »

Kayembe N.B (1999 :18) à son tour définit l'évaluation pédagogique comme un processus qui consiste à « *Collecter les informations concernant les apprentissages déjà réalisés ou en train de l'être ; porter un jugement de valeur sur ceux-ci ; décider de la suite de l'intervention pédagogique sur la base de ce jugement.»*

Nous remarquons qu'une évaluation porte un jugement de valeur sur les objectifs à atteindre. Tousignant R. (1990 :11) s'exprime en ces termes : *« L'évaluation consiste à porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne, au moment où nous devons prendre une décision à son sujet.»* Selon chaque type d'évaluation, l'enseignant décide de faire une remédiation ou délivrer un diplôme ou laisser l'apprenant avancer de classe. Dans ce cas, on analyse l'évaluation à donner et selon les règles qui la régissent. Roegiers X. (2001 :226) :

« *Une question fondamentale à poser lorsqu'il s'agit d'évaluation des compétences est la question de savoir quel type d'évaluation il faut mener : doit-on privilégier une évaluation plus globale essentiellement qualitative ou au contraire une évaluation plus analytique, instrumentée avec un caractère plus quantitatif ? »*

On n'évalue pas pour évaluer mais avec un objectif fixé. Que l'évaluation soit une étape initiale, continue ou finale, elle n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissages définis par une analyse détaillée des besoins. Elle a une fonction d'orienter l'apprenant si les résultats sont fameux. Voici les propos de Roegiers X. (2001 :227) :

« *Orienter l'apprentissage c'est le cas lorsque, en début d'année, avant même de commencer de nouveaux apprentissages l'on évalue les compétentes qui devraient être acquises par ces élèves l'année précédente afin de diagnostiquer ses difficultés et d'y remédier de manière à ce que de nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables.»*

L'évaluation a une fonction régulatrice qui coïncidé avec l'évaluation formative. Elle n'a d'autres fonctions que réguler les apprentissages de l'apprenant ou remédier. L'enseignant régule ou améliore la qualité de son enseignement apprentissage pour atteindre les objectifs poursuivis. Il retourne sur la matière déjà vue pour faire apprendre les apprenants d'avantage.

Cordinet J. (1988 :16), en dit ceci : *« Le rôle du maître est de varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. »*

L'autre fonction de l'évaluation est certificative. Elle est utilisée dans l'enseignement à la fin du processus d'apprentissage permettant à sélectionner les candidats selon les objectifs pour leur délivrer soit un diplôme, un certificat, une attestation à un candidat ou un bulletin à un élève. L'évaluation formative est la passation d'un contrôle écrit portant sur les objectifs de l'unité ; l'élève et l'enseignant reçoivent un feedback sur les objectifs atteints et non atteints.

Le concept d'évaluation formative selon Linda A. (1991 :47), « Le terme évaluation formative » a été introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement (curricula, manuels, méthodes, etc.), *« Les procédures d'évaluation formative sont conçus pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel ou méthode d'enseignement.»*

Selon Baillé Hadji Ch. Et Baillé J. (Eds), (1998), « *Le rythme d'apprentissage et de développement varient d'un individu à l'autre.»*

Il y a des apprenants qui sont en retard par rapport à leurs condisciples. Ils sont incapables de suivre le rythme d'enseignement qui convient aux autres. Ils se retrouvent dans une situation d'avoir un échec scolaire. Cet échec n'est donc ni problème de méthode d'enseignement ni de savoir-faire des enseignants.

L'enseignant rétablit l'équilibre entre ces élèves à développement lent et les exigences que l'on a à leur égard. Grace à la remédiation, ces enfants repartissent sur de meilleures bases. Cette remédiation constitue un tremplin pour mieux réussir les apprentissages. L'enseignant adapte son enseignement aux caractéristiques de l'ensemble des élèves.

C'est le point de départ de la remédiation. La mise en place d'un dispositif qui permet de pallier aux difficultés des élèves réussit grâce à l'évaluation formative. L'évaluation formative permet de mettre en évidence les compétences acquises par l'élève. Son but est de vérifier si les objectifs de départ sont atteints. Avec l'évaluation formative, on inclut complètement les erreurs des élèves dans l'apprentissage. Dubois A. (2004), dit ceci : *« Le rôle de l'enseignant est primordial lors de l'évaluation formative, la grille est un outil, mais une observation attentive des élèves en situation permet aussi de faire des diagnostics et des rectifications directes de l'apprentissage»*. C'est grâce à tout cela qu'on parvient à distinguer les difficultés des apprenants, toutes les situations qui engendrent des erreurs.

Avant d'entamer les étapes de la remédiation, nous aimerions d'abord parler en long et en large le statut de l'erreur dans l'enseignement apprentissage. L'erreur joue un rôle primordial. Elle est un outil pour enseigner. La remédiation aux erreurs identifiées sur les copies des élèves.

III.5. Statut pour l'erreur à l'école

Selon Astoli J. P. (2004), l'erreur parait un bon analyseur des modèles pédagogiques ; elle est la pierre de touche d'une plus grande professionnalisation en cours du métier d'enseignement.

Selon le même auteur, le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même.

A l'école, l'erreur est source d'angoisse et de stress pour les apprenants. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater. Les élèves en difficultés n'établissent pas de relation claire entre les performances dont ils sont capables et les notes qu'ils obtiennent. De tels apprenants attribuent à leurs erreurs des causes à caractère externes comme la malchance, la « nullité » de l'exercice, l'horoscope ou même le sadisme du maitre. Ils vivent volontiers comme des victimes de ce qui arrive.

Chaque enseignant doit reconnaître que la façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué ces dernières années. Avant, l'erreur était globalement conceptualisée négativement et sanctionnée. Actuellement, les erreurs sont plutôt des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves.

Chaque enseignant efficace doit parvenir à créer une plus-value chez ses apprenants, en particulier ceux qui sont faibles. Selon Duru-Bellat M. (2003), *« L'enseignant est considéré comme efficace s'il parvient à créer une plus-value chez ses élèves, en particulier les plus faibles. S'il parvient à réussir là où ses collègues de, même caractéristique ont échoué. »*

L'enseignant repère les erreurs des apprenants, celles qui sont liées à l'inattention ou au désintérêt. Il s'appuie sur ces erreurs commises pour renouveler l'analyse dans chaque situation d'enseignement apprentissage. Il fait alors son intervention pédagogique en palliant les lacunes et les insuffisances. C'est vraiment angoissant pour les enseignants inefficaces. Voilà les propos d'Astolfi J.P. (2004) :

« Mettre l'erreur au cœur des apprentissages dépasse largement la sphère technico didactique pour questionner le sens des activités scolaires. Cela peut-être angoissant pour les enseignants mais n'est peut-être pas si étranger qu'il y parait à la question de la violence à l'école.»

Les erreurs, quand elles sont mises au cœur du processus d'apprentissage à réussir, indiquent les progrès conceptuels à obtenir. L'erreur est un indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre.

D'autres auteurs comme Bourdieu P.et Passeron J.C. écrivaient dans leur livre célèbre, La production, cité par Astolfi J. P. (2004 :15) : *« Lorsque les professeurs plaisantent à propos des ''perles'', ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité. »*

Les erreurs ont une signification didactique et ne doivent pas être un clivage entre les apprenants. Le but visé par la remédiation dans l'enseignement apprentissage est de parvenir à les éradiquer des productions des élèves. Pour y parvenir, il faut les laisser d'abord apparaitre, et en cas de besoin les provoquer. Dans ce cas on les traite mieux.

Sanner M. (1983) ajoute ceci : *« Si la notion d'obstacle épistémologique est opératoire en pédagogie, cela signifie qu'il ne suffit pas de reconnaître le droit à l'erreur, mais qu'il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur »,* cité par Astolfi J.P (2004 :19-20).

Grace à la remédiation faite par l'enseignant dans les apprentissages, l'apprenant évite l'errance : temporelle. Ce qui constitue l'objet du guidage. L'erreur cache le progrès dans chaque situation d'apprentissage bien menée selon Astolfi J.P (2004 :22-23) *:*

« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs. Partis de la faute comme un « raté » de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention ».

Les enseignants de langues remarquent que dans les prises de parole de bons élèves, il y a l'apparition nouvelle d'erreurs que ceux-ci ne commettaient pas. Cela peut dépendre d'une bévue ou une fatigue mais ce n'est pas une fausse régression. Les élèves essaient d'utiliser une syntaxe bien maîtrisée, sans prendre le risque de s'aventurer au-delà. Apres, ils tentent l''usage de nouvelle structures. C'est un signe de progrès. Et ils parient.

III.6. Typologie des erreurs des élèves

Les erreurs sont situées dans leur diversité selon la nature du diagnostic opéré. Astolfi J.P. (2004:58-59), en distingue successivement huit catégories comme énumérées dans les lignes du paragraphe qui suit.

Il s'agit en premier lieu des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe, dans la mesure où les termes employés pour introduire les exercices et problèmes ne sont pas si « transparents » qu'on l'imagine, et où la compréhension du lexique de chaque discipline est semée d'embûches. En second lieu, les erreurs résultent d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, lesquelles jouent un rôle essentiel dans l'activité quotidienne de la classe et le « métier de l'élève». Troisièmement, les erreurs témoignent des conceptions alternatives des élèves, dont on a vu à quel niveau elles perdurent tout au long de la scolarité et affleurent dans les productions et réponses de façon inattendue. Quatrièmement, les erreurs sont liées aux opérations intellectuelles impliquées. Elles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant. Cinquièmement, viennent des erreurs portant sur les démarches adoptées.

Celles-ci se révélant très diverses alors que le professeur s'attend à l'emploi d'une procédure canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève. Sixièmement, ce sont des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice, les limites de sa mémoire de travail étant drastique et la surcharge cognitive de l'activité souvent sous-estimée.

Septièmement, les erreurs proviennent (ayant pour origine) dans une autre discipline, incomprises dans la mesure où le transfert des compétences requises parait naturel, alors qu'en réalité il ne l'est guère. Enfin huitièmement, viennent des erreurs causées par la complexité propre du contenu, laquelle n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles ni dans les progressions disciplinaires adoptées.

Pour toutes catégories d'apprenants que l'enseignant a dans sa classe, il doit reconnaître qu'elles ont toutes leurs propres implications didactiques mais dont le mode de fonctionnement est assez contrasté. Ces implications didactiques évoluent rapidement. Elles peuvent être dévalorisées au profit des fonctions cognitives plus « nobles » comme la réflexion, les opérations intellectuelles, la créativité.

Il faut reconnaître qu'un mémoire n'est pas un système passif mais, si l'apprenant est bien guidé par un enseignant, sa mémoire est au cœur des apprentissages « intelligents »

Selon Montreuil N. et Margerote G. (2005 :119) ; « *Il est important qu'un comportement soit suivi de conséquences positives pour qu'il se reproduise à l' avenir. Mais, lorsque la personne apprend à réaliser un comportement, vous ne pouvez pas vous attendre à ce qu'elle le réussisse parfaitement du premier coup.*»

Pour que le résultat soit bon et que cette personne soit renforcée, vous devrez sans doute lui apporter de l'aide. L'aide lui permet de réussir la tâche (importante d'être confrontée à la réussite) et apprendre la « bonne » manière de faire l'activité (importances de prendre de « bonnes habitudes »).»

III.7. Etapes de la remédiation

Dans une pédagogie d'intégration, la remédiation est considérée comme un processus qui s'inscrit dans la durée. L'enseignant doit être vigilant et mettre à profit les moments de la production (du côté apprenant) et les moments de vérification pour enfin remédier. Selon Roegiers X. (2001) :

« *Une activité de remédiation n'a de sens que précédée d'un bon diagnostic. De même qu'il n'y pas de sens pour un médecin de prescrire un médicament avant d'avoir posé un diagnostic, il n'y a pas de sens pour un enseignant d'organiser des activités de remédiation avant d'avoir diagnostiqué de façon précise les difficultés de l'élève.*»

On peut dire qu'un diagnostic des difficultés comprend quatre étapes principales à savoir: le repérage des erreurs, la description des erreurs, la recherche des sources des erreurs, la mise en place d'un dispositif de remédiation. Et brièvement, ces quatre étapes, sont ainsi expliquées. Le repérage des erreurs se contente de pointer l'erreur. Pour la description des erreurs, il s'agit de décrire en regroupant éventuellement des erreurs similaires. A l'étape de la recherche des sources des erreurs, il faut rechercher le mécanisme déficient chez l'élève et d'essayer ce qui a pu causer ces insuffisances. La dernière étape de mise en place d'un dispositif de remédiation permet d'émettre des propositions pour remédier à ces insuffisances et propose une stratégie de remédiation.

III.7.1. Repérage des erreurs

L'enseignant effectue le repérage de l'erreur en contexte. C'est un travail technique de correction. Il ne faut pas pointer comme erreurs des erreurs d'orthographe, de syntaxe, de conjugaison (respect de la grammaire dans la phrase) il faut songer aussi à l'incohérence général du texte, disons l'erreur qui se remarque dans l'utilisation de la grammaire au niveau du texte.

III.7.2. Description de l'erreur

L'enseignant décrit le plus précisément l'erreur : il peut remarquer l'absence de verbe dans la phrase, le manque de cohérence dans le texte, absence de ponctuation, etc. Cette description se fait par critères de catégorisation. Roegiers X. (2001 :207), mentionne que les critères de catégorisation sont des « macrocritères », les grandes rubriques à l'exemple du classement des différents niveaux du texte.

Le même auteur propose de partir de la plus grande notion vers la plus petite. L'apprenant ne peut pas produire un texte sans qu'il soit capable de maîtriser même les mots. Les erreurs qu'il relève sont liées au niveau du texte, du paragraphe, de la phrase et du mot.

Toujours selon le même auteur, l'enseignant peut tenir compte aussi des aspects de la maitrise de la langue. A ce niveau, les erreurs à marquer sont relatives à la cohérence, à la ponctuation, à la morpho-syntaxe, à la conjugaison et à l'orthographe (l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale).

Après avoir connu la source de l'erreur, on passe directement à cette source. Le reste est de vérifier si plusieurs erreurs commises par l'apprenant sont de même nature, vérifier si l'erreur est ponctuelle, se répète ou est accidentelle. L'enseignant décrit fidèlement les erreurs commises par un bon nombre d'élèves et les grouper. Ce regroupement se fait dans le but de retrouver les difficultés et organiser une activité de remédiation y relative. A part les erreurs manifestes, on peut travailler sur d'autres insuffisances qui sont traduites par les hésitations d'un élève, l'absence de réponse de l'élève (l'enfant qui refuse de produire quelque chose), etc.

III.7.3. Recherche des sources des erreurs

L'identification des sources d'erreur exige de diagnostiquer et d'analyser le plus finement possible. L'enseignant peut ne pas savoir avec certitude la source des difficultés de l'élève. C'est pourquoi la remédiation différenciée est envisagée. L'enseignant mène une recherche d'hypothèses sans ignorer le contexte d'apprentissage : « *Envisager comme ''référent'' au contexte où la difficulté s'est révélée, c'est précisément s'intéresser à ce qui le caractérise. Il s'agit de travailler sur cet ancrage de la difficulté au sein d'un travail déterminé* » Bautzer R. (1988 :83) cité par Roegiers X. (2001:212).

Mieux serait d'émettre plusieurs hypothèses sur les sources d'erreurs et de vérifier ces hypothèses avant de passer à la remédiation dans l'enseignement apprentissage. Les sources d'erreurs sont actualisées mais les causes tirent leurs origines dans le passé de l'élève. Les causes peuvent être liées aux caractéristiques de l'élève et aux facteurs de contexte. `

Selon Roegiers (2001 :216) : *« Un apprentissage qui a été trop théorique, une difficulté générale de l'élève pour abstraire, une déficience auditive, une mauvaise prononciation de l'enseignant, un temps d'apprentissage insuffisant, etc*. » sont des déterminants des erreurs commises en français chez les apprenants.

Les causes liées aux caractéristiques de l'élève concernent ses structures cognitives, son engagement conatif (la dépense d'énergie qu'il consent pour l'apprentissage), son engagement affectif(le retentissement qu'ont les apprentissages, la discipline chez l'élève), l'absence d'autoévaluation, de recours aux démarches métacognitives, etc.

Quant aux facteurs liés au contexte, c'est la façon dont les activités d'apprentissage sont structurées(les leçons difficiles doivent être transposées), la qualité des apprentissages (manque de concret, difficultés de prononciation chez l'enseignant,…), la dominance du style

cognitif dans la classe(visuel, auditif, kinesthésique), les expériences de l'élève liées aux apprentissages (un échec,…), des occasions de mobilisation des acquis en situation qui manquent un milieu familial qui ne stimule pas l'élève, etc.

On doit alors être attentif à la diversité des facteurs (causes) pour ne pas se tromper de remédiation. Déterminer en quelque sorte qui est concerné par la remédiation : l'élève, l'enseignant, le système,…

III.7.3.1. Types de remédiation

L'Organisation curriculaire, 2PFP (2018 :109), distingue 4 types de remédiation à savoir: *une remédiation intégrée* qui est une remédiation non approfondie. Elle doit être fréquente et doit répondre aux besoins du groupe-classe dans la suite des apprentissages. Son importance est d'acquérir un caractère réaliste et être un support permanent aux apprentissages. Puis, *une remédiation institutionnelle* comprise comme un processus systématique. Il fait objet d'une inscription dans des emplois du temps. Celle-ci fait également objet d'une forte instrumentalisation : Informative, recours systématique à des techniques comme le tutorat, ou encore le travail par contrat. Mais, elle n'est pas un dispositif occasionnel destiné à répondre à des besoins individuels, mais comme un dispositif organisé et régulier. A côté de ces premières, il y a également *une remédiation ciblée* qui donne plus de chances à certains élèves en particulier les moins avancés, de dépasser leurs difficultés. En fin, il existe *une remédiation spéciale.* Celle-ci fait appel à ces spécialistes comme les psychologues, les logopèdes (qui s'intéressent aux causes des troubles de la communication), les orthophonistes (qui préviennent, repèrent et traitent les troubles de la voix, de la parole et du langage), les thérapeutes, etc.

III.7.3.2. Outils de remédiation

Les outils de remédiation doivent se rapporter aux ressources et à l'intégration. Selon l'Organisation curriculaire, 2PFP (2018 :111), *« il convient de se rapporter à la remédiation intégrée et à la remédiation ciblée, tandis que pour les outils de remédiation de l'intégration, on doit s'inspirer principalement aux critères de performance et cohérence.»*

Le critère de pertinence concerne l'identification de l'opération à mobiliser pour résoudre la situation-problème, décodage d'une consigne, données utiles, etc.

Quant au critère de cohérence, l'enseignant compte la façon dont l'apprenant articule deux phrases, deux paragraphes et comment il construit un discours, etc.

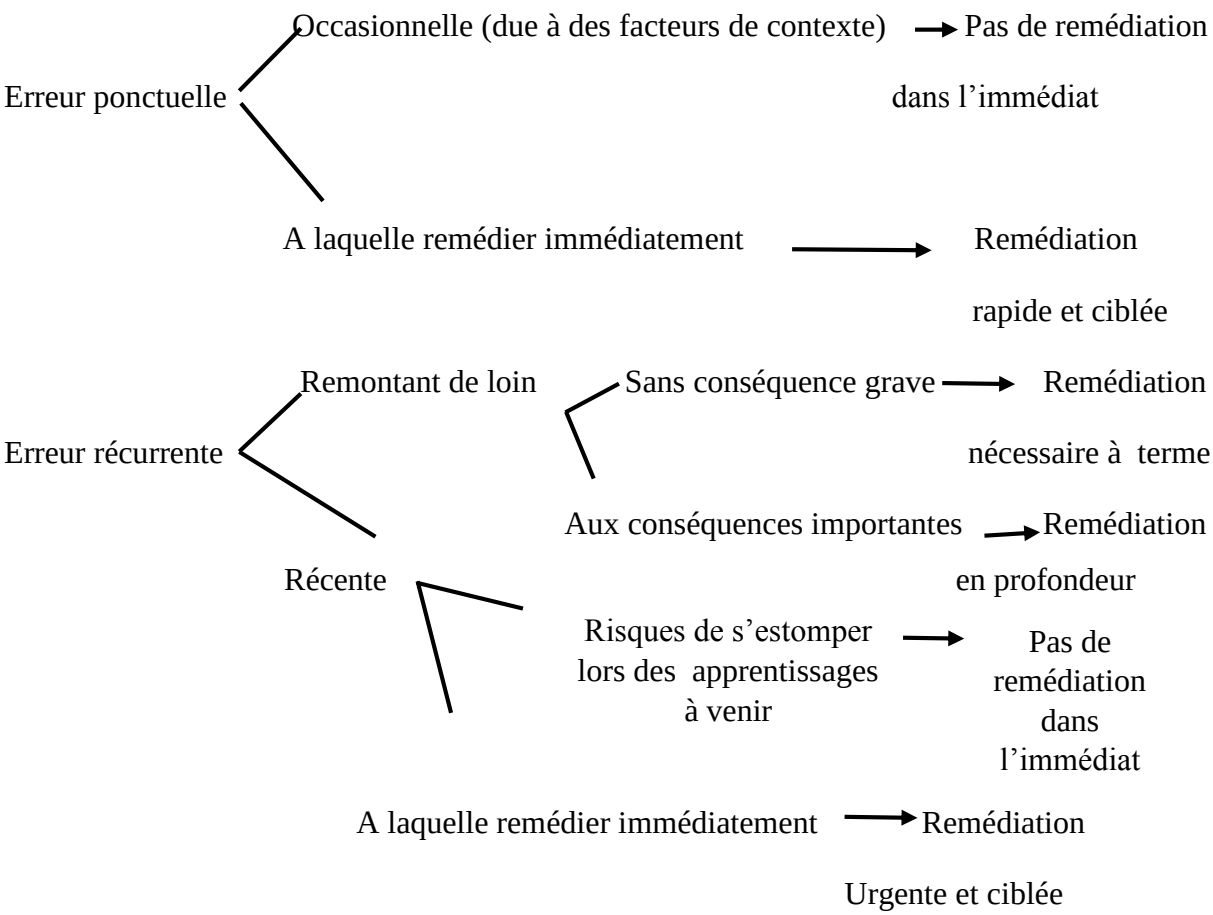
III.7.4. Mise en place d'un dispositif de remédiation

Il s'agit d'une remédiation proprement dite. Les différents paramètres doivent être examinés pour organiser cette remédiation.

C'est le diagnostic posé auparavant qui dicte cette étape de niveau de remédiation. Ces étapes de remédiation sont issues de l'analyse des sources et des causes d'erreurs. Selon Roegiers X. (2001 :219), pour pratiquer une remédiation, il faut jouer sur différents registres comme le niveau de l'élève (remédiation individuelle), ou par groupes de niveau de difficulté/ et sur le niveau de l'enseignant (reprise de certains contenus, développement de certaines activités de remédiation,…).

La fréquence et l'importance de l'erreur doivent être prises en compte pour bien orienter la remédiation. L'apprentissage demande un temps suffisant, l'erreur en fait partie intégrante. Pour une erreur qui s'installe dans le temps, il faut penser à la remédiation. Mais pour d'autres causes, qui sont simples, on fait un simple ajustement. Ici on cite par exemple une consigne ambiguë, un dessin peu clair, un malentendu dans le type de tâche demandée. C'est pourquoi la remédiation n'est pas nécessaire tout le temps ou trop vite en cas de difficulté de l'élève.

Roegiers X. (2001:216), propose l'arbre suivant comme celui des types de remédiations appropriées en fonction des types d'erreurs et de sources :



Les erreurs sont de plusieurs sortes mais, elles se regroupent en deux principales catégories : l'erreur ponctuelle et l'erreur récurrente.

L'erreur ponctuelle est soit occasionnelle commise par hasard par l'un ou l'autre apprenant. Elle ne peut pas être directement corrigée. Soit celle que l'on peut corriger immédiatement ou au moment même où elle est commise. Sa remédiation est dite rapide (très vite faite) et ciblée. C'est-à-dire seuls les apprenants fautifs (qui ont commis l'erreur) sont visés.

L'erreur récurrente est fréquente et répétitive. Elle peut être : soit lointaine ou éloignée (la cause remonte de très loin), donc ancienne, habituelle. Elle est soit conséquence grave. Elle nécessite une remédiation à terme (à la fin des apprentissages) ; soit aux conséquences importantes (ou graves) de la remédiation se fait en profondeur. Elle est une erreur récente, nouvellement commise, risquant de s'estomper (s'effacer), sa remédiation immédiate. L'erreur récurrente, la remédiation devient immédiate et urgente et ciblée.

III.7.5. Acteurs de la remédiation

Les acteurs qui interviennent comme agents de remédiation sont : l'élève seul, un autre élève (qui joue le rôle de tuteur), le maître d'adaptation, l'enseignant lui-même. On ne peut pas aussi ignorer les médias, l'ordinateur, les cahiers programmés, les fichiers autocorrectifs, etc.

III.7.6. Différentes stratégies de remédiation

Les stratégies de remédiation sous-entendent un ensemble d'actions qui consiste à permettre aux élèves de surmonter leur difficulté. De Ketele J.M. et Paquay (1991), cité par Roegiers X. (2011:221), distinguent quatre grandes catégories de stratégies de remédiation, allant des remédiations les plus légères aux plus profondes. Les stratégies de remédiation que ces auteurs énumèrent sont la remédiation par feedback, la remédiation par une répétition ou par des travaux complémentaires, la remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage et la Remédiation sans emprunter des raccourcis**.**

III.7.6.1. Remédiation par feedback

Un feedback général qu'il soit négatif ou positif apporte peu à l'élève. Ce qui est d'une grande aide pour l'élève, c'est un feedback précis, ciblé, détaillé, même s'il est négatif. Cette stratégie procède, soit par un simple fait de communiquer à l'élève la correction (hétéro correction) et d'une autre part d'une remédiation par le simple fait de recourir à une autocorrection, soit que l'on donne soit qu'on lui donne des outils pour s'autocorriger : des critères, une démarche, un référent (dictionnaire, atlas, encyclopédie, manuel…), la réponse (il doit alors retrouver la démarche), etc. Elle recourt également à la confrontation entre une autocorrection et une hétéro correction (celle de l'enseignant ou celle d'autres élèves) pour bénéficier des avantages du conflit sociocognitif (= «coévolution »).

III.7.6.2. Remédiation par une répétition ou par des travaux complémentaires

Cette stratégie peut avoir trois actions : une révision de la partie de la matière concernée, travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée et une révision des prérequis non maitrisés (reprendre un apprentissage antérieur ainsi que les parties de l'apprentissage qui n'ont pu être bénéfiques vu la non maitrise initiale de ces prérequis). Cette dernière vise à réapprendre ou à consolider des prérequis concernant la matière.

III.7.6.3. Remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage

Cette stratégie s'opère par deux actions qui sont l'adoption d'une nouvelle démarche de formation sur la même matière et celle d'apprentissage sur les prérequis non maitrisés.

III.7.6.4. Actions sur les facteurs fondamentaux

Les décisions d'ajustement à prendre au conseil de classe à propos de facteurs scolaires plus fondamentaux qui interfèrent avec les apprentissages (des capacités cognitives de base nécessitant des réapprentissages fondamentaux, les décisions de réorientation et des attitudes vis-à-vis : du travail proposé ou des compagnons, ou de l'enseignant, faire recours à des décisions d'optimisation du climat éducationnel, de l'école en général et faire recours à des décisions d'optimisation du climat institutionnel (en conseil de classe) d' une part et décisions d'ajustement à propos de facteurs extrascolaires fondamentaux nécessitant le recours à des personnes extérieures: parents, psychologues, logopèdes, (orthophonistes), thérapeutes,…d'autre part.

III.7.7. Remédier sans emprunter des raccourcis

Les élèves en difficultés doivent être amenés à avoir une maitrise des compétences de base, une compréhension en profondeur des concepts. Comprendre aussi suffisamment les autres objets d'apprentissage sur lesquels reposent tout. La remédiation ne doit en aucun cas être confondue avec la simplification des apprentissages. L'enseignant efficace donne des choses toutes faites aux élèves en difficultés et leur propose des raccourcis et de les faire mémoriser.

En conclusion, la première partie a présenté le cadre théorique qui est articulée sur trois chapitres. Les trois sont centrés respectivement sur les concepts-clés, l'enseignement du français au Burundi et les pratiques de remédiation dans l'enseignement/apprentissage du français. Dans le premier chapitre, nous avons essayé de définir les 6 concepts-clés qui sont: enseignement, apprentissage, évaluation, erreur, faute et remédiation utilisés afin d'avoir une idée précise sur la remédiation dans l'enseignement/apprentissage. Le deuxième portant sur l'enseignement du français au Burundi, a mis en lumière les différentes réformes entamées pour résoudre les lacunes en français relevées chez les apprenants tandis que le troisième a passé en revue les pratiques de remédiation dans l'enseignement/apprentissage du français.

La suite du travail met en lumière l'approche méthodologique adoptée dans la réalisation de cette étude.

Les outils de collecte, de saisie et d'analyse des données y sont indiqués. Etant donné que cette recherche utilise une approche quantitative, elle s'appuie essentiellement sur les données primaires issues d'une enquête et d'une observation que nous avons menée auprès de 35enseignants. Les résultats de cette étude ainsi que les analyses et la discussion qui en découlent sont présentés dans la partie qui suit.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique comprend deux chapitres. Le premier chapitre s'intitule : « Méthodologie de la recherche». Dans ce chapitre, il s'agit de faire une description des méthodes et des procédures utilisées dans la collecte des données de l'enquête. Les outils employés pour bien mener notre travail. Le deuxième chapitre de cette partie concerne « La présentation, l'analyse, discussion et interprétation des résultats ». Dans ce chapitre, nous présentons, analysons, discutons et interprétons les données recueillies. Après, nous les commentons. Nous vérifions les hypothèses poursuivies et les objectifs fixés. Après avoir trouvé des résultats, nous émettons les suggestions à l' endroit des acteurs de l'éducation.

CHAPITRE IV: METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une recherche scientifique se doit de suivre des étapes ou procédés fondés sur une méthodologie. Ainsi, le recueil des données, leur analyse et leur interprétation appellent des procédures. Il faut une méthodologie pour recueillir les données, les analyser et les interpréter. Tout travail de recherche doit être concrétisé par une méthodologie adoptée dans le recueil et l'interprétation des résultats. Pour faire une enquête, nous avons préféré différentes méthodes à utiliser.

Selon le Grand Dictionnaire encyclopédique (1935 :6634), méthode vient du latin methodus, chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonnée de manière logique de principes de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat ». Pour notre travail, nous avons utilisé des données documentaires et d'enquête de terrain. Nous nous sommes inspirés de l'analyse quantitative et qualitative pour traiter les données.

Dans les pages qui suivent, il est question de la méthode documentaire, déroulement de l'enquête et analyse des données récoltées sur la population.

IV.1. Recherche documentaire

Nous avons utilisé des informations tirées dans des ouvrages de la pédagogie d'intégration, les mémoires écrits et documents scientifiques ainsi que dans des sites internet sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, disponibles et en rapport avec le domaine de notre recherche.

IV.2. Enquête de terrain

IV.2.1. Identification de notre population d'enquête

Selon Javeau C. (1990 :46), la population d'enquête est une population plus large, appelée « population parente», «population de référence», «population mère», ou tout simplement « Population.»

Dans ce travail de recherche, la population d'enquête est constituée de tous les enseignants sollicités et intervenant dans l'enquête. Cette population est composée des enseignants de français du Post-Fondamental Langues. L'enquête a été menée dans la Direction Communale de l'Enseignement (DCE) MUKAZA et a porté presque sur toutes les écoles comportant la section Langues.

Il faut marquer que c'est au niveau du Post-Fondamental qu'est appliquée la pédagogie d'intégration et la remédiation, qui est l'une des pratiques de classe de pédagogie d'intégration. Les classes de notre zone de recherche ont des effectifs d'apprenants moins nombreux. Dans la section Langues, aucune classe visitée ne dépasse cinquante élèves. Ces effectifs moins élevés par classe s'expliquent par le fait qu'actuellement, après le passage des résultats du concours national de 9ème, les parents des élèves ou même les élèves ne préfèrent pas la section Langues. Ils sont démotivés envers cette section qui est qualifiée de matière littéraire et de lieu de loisir par rapport aux autres sections à caractère scientifiques ou technique.

IV.2.2. Constitution de la taille de l'échantillon

Le choix d'un type d'échantillonnage repose sur plusieurs facteurs comme la précision des estimations désirée, la nature de la population d'intérêt, l'information connue sur cette population de même que des contraintes opérationnelles[3]. De Landsheere G. (1982:282) en dit ceci : *« Echantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait*.»

En choisissant l'échantillon pour représenter les autres, l'enquêteur espère avoir des informations que la population choisie fournirait.

[3]*(http://fmp.um5.ac.ma › fmp.um5.ac.ma files, consulté , le 20 mars2023).*

De Landsheere G. (1972:250) montre aussi que : *« Pour éviter les erreurs, on échantillonne au hasard, c'est-à-dire que dans l'univers considéré, tous les individus ont une chance égale d'être choisi (échantillon aléatoire).* N'da P. (2015 :102) à son tour ajoute ceci: « *Les techniques d'échantillonnage probabiliste sont celles qui impliquent un véritable tirage au hasard, c'est-à-dire qui donnent à chaque élément de la population une chance égale d'être choisi.»*

Dans 14 établissements de la DCE MUKAZA recensés, nous avons interrogé 35enseignants répartis dans 14 écoles prises comme échantillon. Les résultats obtenus font objet de conclusions applicables à toute la population d'enquête puisque celle-ci a les mêmes caractéristiques que l'échantillon. Selon Rangère, la population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon.

Pour mener à bien cette enquête, nous avons d'abord cherché auprès de la DCE, le nombre d'établissements ayant la Section Langues. Une enquête exhaustive est une méthode de collecte de données qui consiste à interroger l'intégralité d'une population cible afin d'obtenir des informations précises et exhaustives sur un sujet donné. Il nous est semblé ensuite nécessaire d'élaborer une liste exhaustive des enseignants de Français au Post-fondamental, Section Langues de tous ces établissements recensés. Cette méthode nous a permis de considérer tous les enseignants et de fournir des données variées de notre questionnaire. L'échantillon comprend 14 écoles. Deux ou trois enseignants par école soit 35 enseignants par niveau d'études différents ont été interrogés pour recueillir les données nécessaires dans la vérification des hypothèses. Disposant déjà de la liste d'enseignants visés pour la recherche, nous avons porté sur l'ensemble.

Tableau 1 : Les établissements enquêtés

ECOLES	SECTION	NOMBRE D'ENSEIGNANT
L.M. NYAKABIGA	LANGUES	3
L.M.ROHERO	LANGUES	3
LND ROHERO	LANGUES	1
L. M MUTANGA	LANGUES	3
ECOLE SAINT MICHEL ARCHANGE	LANGUES	2
ECOLE INDEPENDANTE	LANGUES	3
LYCEE SCHEPPERS NYAKABIGA	LANGUES	3
L. M BWIZA	LANGUES	2
L.M. BUYENZI	LANGUES	2
L. JABE	LANGUES	3
L. DE LA COMIBU BUYENZI	LANGUES	2
L.DU CENTRE CULTUREL ISLAMIQUE	LANGUES	2
L.DU LAC TANGANYIKA II	LANGUES	3
ECOLE AURORE DE L'AVENIR	LANGUES	3
14 écoles	**1 section**	**35 enseignants**

Source : Auteure, 2023

D'après les éléments de ce tableau, chaque établissement scolaire de la zone d'enquête est visité.

Mucchielli R. (1975 :65) montre que les méthodes (…) se divisent en 3 catégories : les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les questionnaires. Ceux-ci sont de deux genres : Le questionnaire dit auto administration(le questionnaire est donné à un sujet qui doit y répondre) et le questionnaire par enquête (l'enquêteur pose des questions et note les réponses). Et, nous appuyant sur cet auteur, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire par enquête. Deux instruments d'enquête ont été choisis pour permettre de confronter les résultats du questionnaire avec ceux issus de l'observation des pratiques de classe.

IV.2.3. Validation du questionnaire et Déroulement de l'enquête

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

IV.2.3.1. Validation du questionnaire

Avant d'aller rencontrer les enquêtés, nous avons présenté le questionnaire au directeur du mémoire qui l'a examiné. Juste après cette validation par le directeur, nous sommes allée l'essayer en enquêtant cinq enseignants de Français au Post-fondamental, Section Langues, qui nous ont servis pour la pré-enquête.

IV.2.3.2. Déroulement de l'enquête

IV.2.3.2.1. Pré-enquête

Quant à la pré-enquête, son l'objectif était de faire le premier contact avec les enseignants choisis pour représenter les autres. Nous avons adressé des questionnaires d'enquête à ces mêmes professeurs. Deux jours après, nous sommes allée faire l'observation des leçons de français et récupérer les questionnaires pour le dépouillement.

C'est grâce à cette observation en situation de classe que nous avons pu confronter les résultats du questionnaire avec ceux de l'observation. La pré-enquête a contribué pour arriver à l'enquête proprement dite.

Cet exercice a pris 5jours et a permis d'identifier tous les problèmes évidents du questionnaire, par exemple, les erreurs d'orthographe ou de grammaire, ou la rédaction maladroite.

IV.2.3.2.2. Enquête proprement dite

Notre enquête s'est déroulée pendant les mois de février- mars 2023 à la DCE MUKAZA dans 14 écoles, auprès des enseignants de français au Post-fondamental, Section Langues. Cette période a été choisie par le fait qu'elle correspond à des moments où les enseignants se pressent pour terminer leurs programmes afin d'avoir des matières sur lesquelles porteraient les évaluations du deuxième palier. C'est aussi un moment propice pour vérifier si les enseignants ne pratiquent pas la remédiation par le souci de terminer les contenus-matières.

Les informations ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire élaboré à cet effet et par observation.

IV.2.3.2.2.1. Grille d'observation

"L'observation n'est pas réservée à priori au sociologue : d'autres professionnels (journalistes, documentaristes, médecins,…) observent, prennent des notes. Arborio A.M. (2007), nous éclaire en disant que : «*l'observation n'exige aucun autre instrument que le chercheur lui-même, ni la mise en œuvre de techniques sophistiquées de traitement de données*» tandis que De Ketele J.M. (1980:27) s'exprime aussi sur cette technique en disant que l'observation est: « *un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigée sur un objet pour en recueillir des informations.*»

Etant donné que notre recherche suppose de retenir un grand nombre d'informations, nous avons d'abord déterminé quelques concepts qui nous ont permis de recueillir des données et évaluer de façon continue comment nos enquêtés se comportaient pendant leurs leçons de français. L'objectif de cette observation est de pouvoir suivre de près le déroulement de l'enseignement/apprentissage du français en classe et pouvoir identifier les erreurs que les apprenants commettent pendant les leçons. C'est aussi une bonne occasion de nous rendre compte de la façon dont les enseignants procèdent pour remédier les erreurs ou même de vérifier s'ils ne pratiquent pas la remédiation. Nous avons observé les leçons de 30 enseignants présents en classes durant six semaines soit 45h de séances.

Une fois arrivée dans une séance d'observation, nous devrions nous conformer à l'horaire des leçons de français. Tout ce qui est observé (retard, organisation du tableau, respect des étapes de la PI, temps de remédiation, etc.) était mentionné immédiatement dans notre carnet prévu à cet effet. Et par après, à la maison, nous reprenions toutes les observations faites en classes pour les réécrire au propre.

L'observation faite dans les pratiques de classe nous a été utile lors de la confrontation des résultats issus du questionnaire d'enquête avec ceux issus de l'observation. Nous avons recueilli des informations grâce à l'attention particulière tirée dans les observations des leçons de Français, les remédiations immédiates et différenciées faites dans chaque situation d'enseignement /apprentissage et la gestion des erreurs en classe.

IV.2.3.2.2.2. Enquête par un questionnaire

Les questionnaires ont été distribués à chacun(e) des 35 enseignants enquêtés identifiés. Chaque questionnaire comprenait différentes questions (fermées et ouvertes) qu'ils remplissaient à tête reposée. A toute question fermée, une liste de modalités parmi lesquelles le(a) répondant(e) choisissait, était proposée. Pour la modalité « autres à préciser », la personne contactée fournissait des éléments non mentionnés qui sont aussi possibles pour compléter les modalités citées.

IV.3. Analyse des données

Le dépouillement s'est fait après le recueil des données. Dans le dépouillement, nous avons utilisé deux méthodes. La méthode quantitative et la méthode qualitative.

La méthode quantitative concerne la fréquence d'apparition des éléments du message. Elle aide dans l'établissement d'une liaison avec les hypothèses. La méthode qualitative quant à elle consiste à la recherche de la qualité parmi les réponses ou propositions écrites. C'est une méthode qui ne demande pas de données statistiques. Elle vise plutôt la qualité de l'information. Il suffit de faire une interprétation du contenu d'analyse et de commenter les réponses données par les enquêtés. C'est une méthode d'analyse et d'interprétation des données obtenues.

Les éléments de réponse collectés ont été saisis pour faciliter l'exploitation par les logiciels de traitement. Pour analyser les données et construire des graphiques, nous avons fait appel au logiciel Microsoft Excel (version 2010) sous Windows. Rappelons en passant que notre hypothèse principale de notre recherche est de vérifier qu'au post-fondamental, section Langues, la remédiation prévue dans la pédagogie d'intégration, vise l'amélioration du niveau des apprenants. Mais la démarche méthodologique utilisée pour aider les élèves en difficultés dans les leçons de FLE serait inappropriée.

IV.4. Description des variables

Nous présentons de façon succincte les principales variables qui permettent de cerner la remédiation prévue dans la pédagogie d'intégration et viserait l'amélioration du niveau des apprenants.

Tableau 2 : Description des variables

N°	Variables	Modalités
1	Genre	1 .femme 2.homme
2	Age	
3	Ancienneté dans l'enseignement	1. Moins de 5ans 2. Entre 5 ans et 10 ans 3. Entre 10 et 15 ans 4. Plus de 15 ans
4	Niveau d'étude	1. A3 A2 D6 D7 2. Humanités générales, 3. IPA (2ans), 4 .IPA (3ans), 5.ENS (3ans), 6. Bac III, 7. Licence ,8. ENS (5ans), 9. IPA (5ans), 10. Master, 11.Autres
5	Etablissement d'affectation	Ecole, *DCE, DPE*
6	Effectif de la classe	1. Moins de 30 2. 31 à 50 3. 51 et plus
7	Classe enseignée du Post-fondamental	1. 1ère Post-fondamental Langues 2. 2ème année Post-fondamental Langues 3. 3ème année Post-fondamental Langues
8	Erreurs rencontrées en classe	*1.* Orthographe (accord, concordance, conjugaison) *2.* Syntaxiques *3.* Lexiques *4.* Autres (à préciser)
9	Attitude/ Comportement de l'enseignant en cas d'erreurs de l'apprenant	*1.* Choqué *2.* Indifférent *3.* Compréhensif
10	Erreur fait partie de l'apprentissage	*1. Oui,* *2. Non*
11	corrige les erreurs	*1.* L'apprenant lui-même 2. L'enseignant lui-même 3. Les autres apprenants
12	Moment de procéder à la correction des erreurs	1. Au moment où l'apprenant commet l'erreur 2. A la fin de la leçon 3. Dans une séance de remédiation

13	Connaissance de la remédiation	*1. Oui,* *2. Non*
14	Pratique de la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère	Processus/Etapes
15	Facilités pour la pratique de remédiation dans une classe pléthorique	*1. Non* *2. Oui*
16	Organisation d'une classe nombreuse dans une pratique de remédiation	*1.* En sous-groupe 2. Individuel 3. Ensemble 4. Autres (à préciser)
17	Préférence pour procéder à la remédiation.	1. La remédiation par anticipation 2. 2. La remédiation immédiate 3. La remédiation différée
18	la plus-value scientifique des activités de remédiation	1. Aider les apprenants à installer les compétences de la matière précédemment vue ou des leçons antérieures, 2. Aider à installer les prérequis des apprenants.
19	Propositions pour bien gérer les erreurs en classe à l'aide d'une remédiation	…… ……

Source : Auteure, 2023

Ces variables décrites (tableau 4.2.) apportent une certaine compréhension sur les données qui constituent une source d'information permettant de vérifier notre hypothèse. Dans le chapitre qui suit, il sera question de présenter, analyser, discuter et interpréter les résultats des données collectées.

CHAP V : PRESENTATION, ANALYSE, DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats de l'enquête effectuée auprès de 35 enseignants en activité dans le DCE de MUKAZA sont décrits dans le présent chapitre. Rappelons que ce travail vise à faire valoir les idées didactiques, améliorer la qualité dans l'enseignement/apprentissage du français et aider les élèves en difficultés.

En premier lieu, nous présentons les données descriptives faisant ressortir quelques caractéristiques de nos enquêtés selon les différentes variables comme le genre, niveau d'étude, l'ancienneté dans la profession, classes occupées, d'une part et, les types d'erreurs fréquentes en français, les pratiques de la remédiation ainsi que les propositions des enquêtés pour bien gérer les erreurs d'autre part. En second lieu, il est question d'une discussion et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire et les résultats de l'observation sur les types d'erreurs fréquentes en français, les pratiques de la remédiation et les propositions des enquêtés face à ces erreurs commises et comment elles doivent être bien gérées par les enseignants de Français. Et enfin, nous passons à la conclusion des résultats.

V.1. Présentation descriptive des résultats

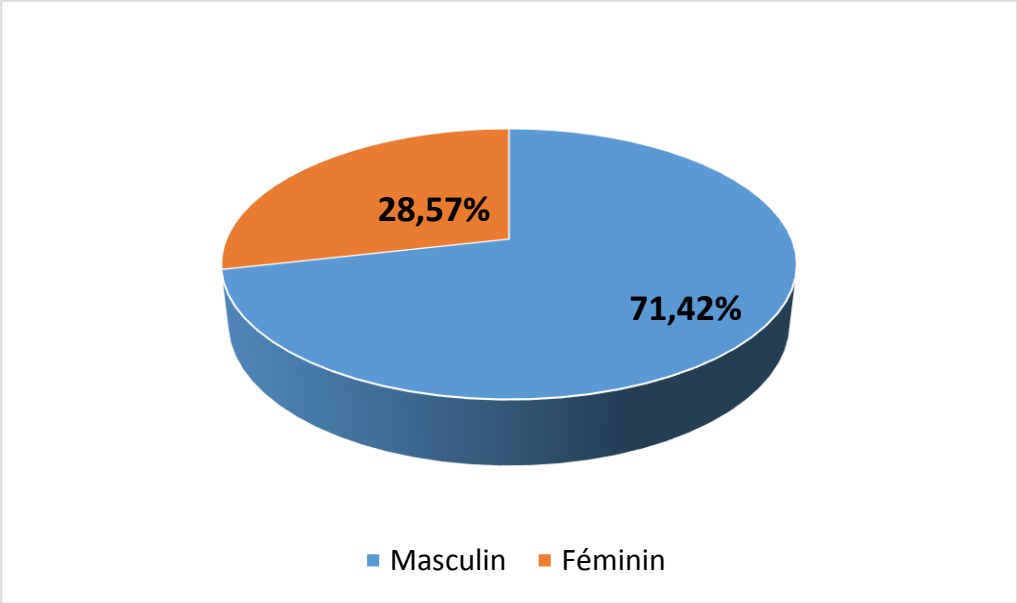
V.1.1. Caractéristiques des enseignants enquêtés

Les caractéristiques des enquêtés que nous avons considérées sont constituées par le genre, leurs niveaux d'étude, leurs ancienneté et expériences professionnelles ainsi que les classes enseignées. Ainsi, pour connaître les éléments caractéristiques de chacun des enseignants enquêtés, une question sur la variable genre leur a été posée.

V.1.1.1. Genre des enseignants

Selon le genre, la première variable utilisée pour décrire nos enquêtés se base sur le sexe pour découvrir leur répartition dans notre zone d'étude. Parmi les 35enseignants interrogés, 25 sont de sexe masculin et 10 de sexe féminin (Figure 1).

Figure 1 : Répartition des enquêtés selon le genre



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

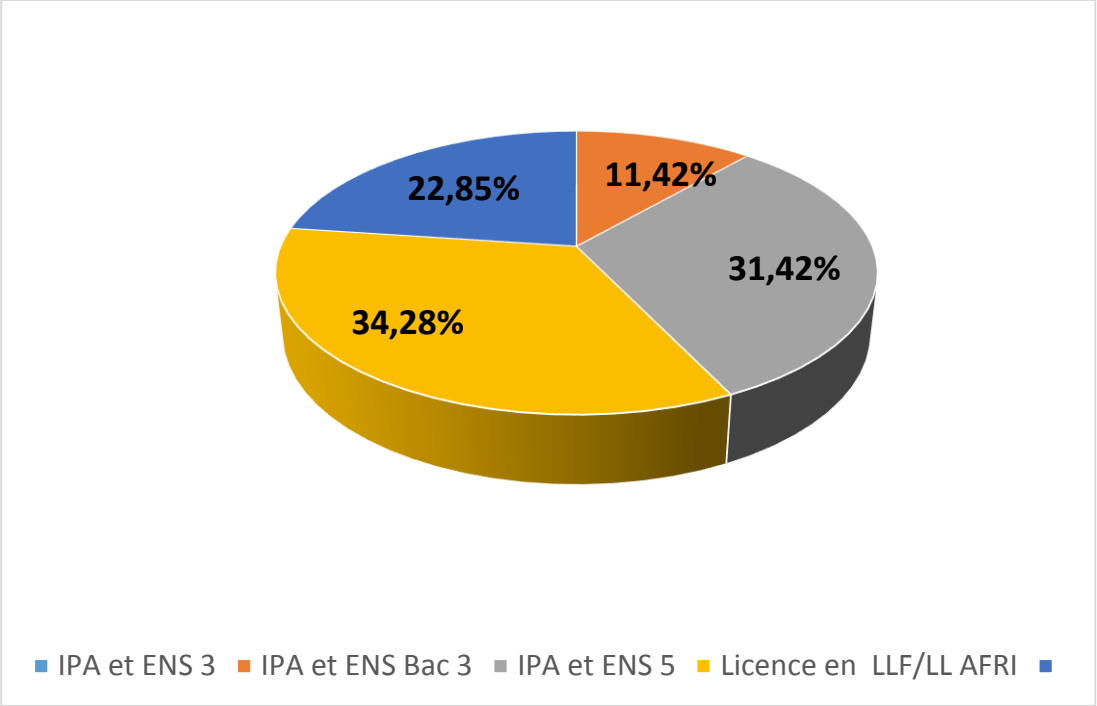
Il est à constater que le groupe d'enseignants de sexe féminin (29%) est le moins représenté par rapport aux enseignants de sexe masculin (71%). Ils sont majoritaires à de tels métiers (Tableau en annexe 1).

V.1.1.2. Niveaux de formation

Une question sur les niveaux de formation qui a été posée aux 35 enseignants de français enquêtés, nous permet de les répartir en quatre catégories (Figure 2).

La première catégorie est constituée de 12enseignants, soit 34,28%, et ayant un diplôme de Licence en langue et Littérature françaises et Africaines (LL Fra&Afr), ont répondu que dans cursus universitaire, ils n'ont pas suivi la carrière enseignante, mais qu'ils ont bénéficié de la formation dans la pédagogie d'intégration. Ces derniers ont aussi une expérience de beaucoup d'années dans le métier. La deuxième catégorie regroupe 4 enseignants qui ont révélé qu'ils sont diplômés de l'IPA et de l'ENS Bac 3, soit 11,42%. La troisième catégorie est formée de11 enseignants licenciés agrégés en Français (IPA V et ENS V,) soit 31,42% et enfin 8 enseignants ont un diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère, soit 22,85%.

Figure 2 : Répartition des enseignants selon leurs niveaux de formation



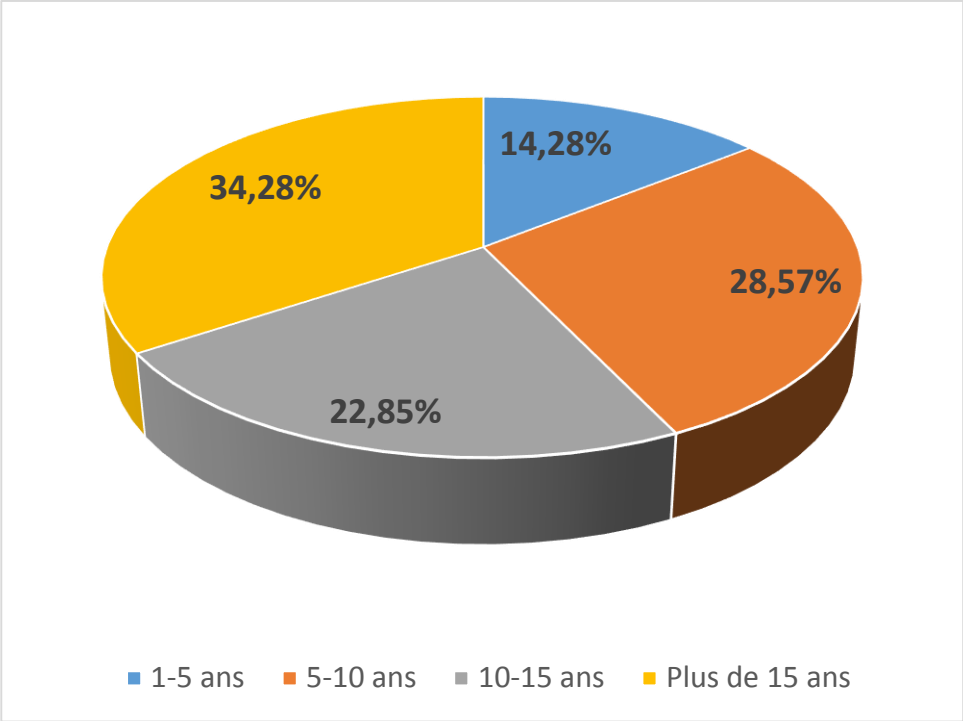
Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Nous remarquons que tous ces enseignants de français enquêtés ont un diplôme qui leur permet d'enseigner au Post-Fondamental et sont tous qualifiés (Tableau en annexe 2). Ainsi, ces données récoltées sur terrain mettent en évidence la compétence des enseignants pour pouvoir remédier les différentes erreurs constatées.

V.1.1.3. Expérience professionnelle

Cette étude a montré que tous les enseignants de français au Post-Fondamental enquêtés dans la DCE de MUKAZA et ayant répondu aux questions d'enquête n'ont pas la même expérience professionnelle dans le métier (Figure 3). Comme l'indique ce graphique, les années d'expériences passées dans le métier se répartissent comme suit : 5enseignants estiment qu'ils ont moins de 5 ans d'expérience, soit 14,28% ; 10 enseignants ont une expérience d'entre 5 et 10 ans, soit 28,57% ; 8 enseignants ont une expérience d'entre10 et de 15 ans soit 22,85% et enfin 12 enseignants, soit 34,28% ont une expérience de plus de 15 ans (Tableau en annexe 3).

Figure 3: Répartition des enquêtés selon l'ancienneté dans la profession d'enseignant



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Pour un débutant dans son métier, les imperfections ne manquent pas. L'amélioration se fait au fur et à mesure qu'il s'initie d'une année à l'autre. Il perfectionne et améliore ses stratégies et techniques d'enseigner.

Ceux qui sont nouveaux dans le métier, ont été formés à l'Université du Burundi ou ENS dans la PI. Les anciens professeurs, eux aussi ont bénéficié d'une formation dans la PI au commencement de cette nouvelle approche dans le système éducatif burundais.

En plus, dans beaucoup d'établissement les enseignants se mettent ensemble pour échanger et discuter sur toutes les pratiques de la PI. Ce qui permet de confirmer que les enquêtés ont une expérience professionnelle en carrière enseignante.

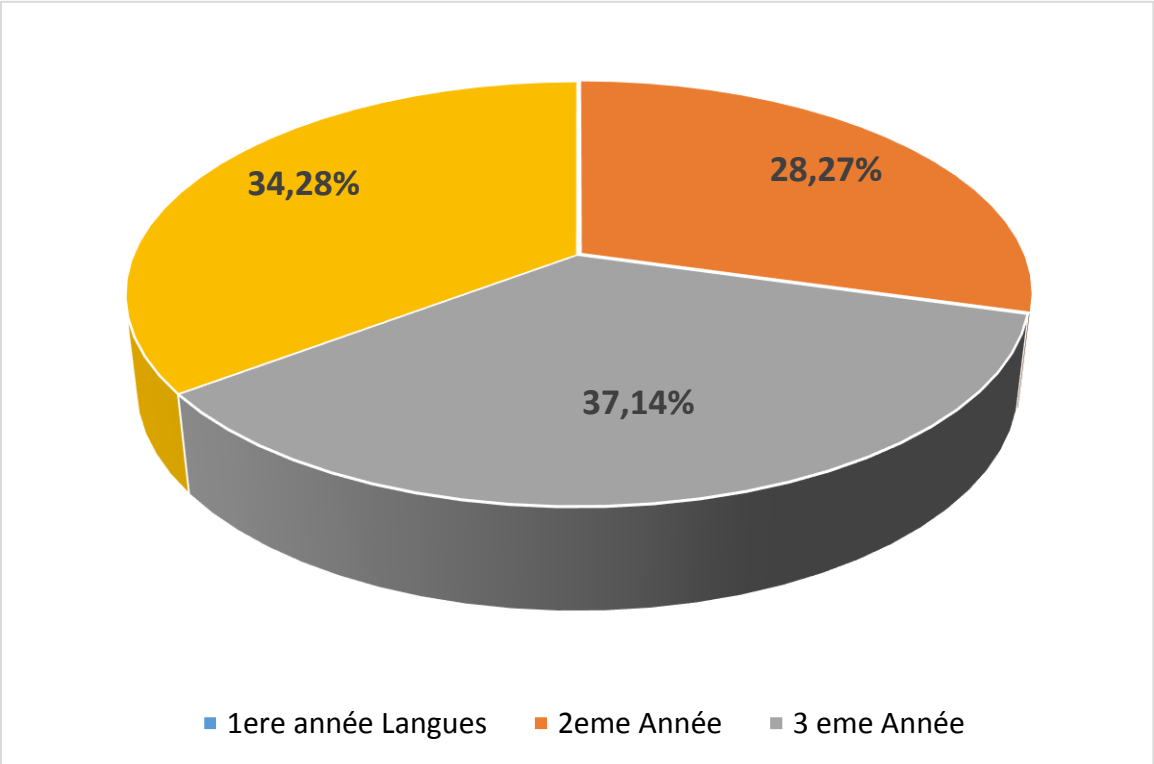
Tout comme la qualification, l'ancienneté compte beaucoup dans l'enseignement de qualité. C'est comme ça qu'il relève le niveau des apprenants. Cela a été aussi constaté lors des séances d'observation dans les différents établissements de la DCE MUKAZA.

V.1.1.4. Classes enseignées

Le système éducatif burundais actuel montre qu'après le niveau fondamental, le cycle post-fondamental comprend trois niveaux de classes dans lesquelles nos enquêtés sont affectés. Ces classes sont celles de 1 ère Année, de 2ème Année et de 3ème Année Post-Fondamentale Langues.

Pour nos enquêtés qui sont engagées dans le métier d'enseignant, il nous intéresse d'avoir des informations géographiques concernant les classes dans lesquelles ils dispensent le cours de Français (Figure 4).

Figure 4: Identification des classes enseignées



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Nos 35 enseignants entrent dans 3 classes du Post-Fondamental, Section Langues. Ils se répartissent comme suit: 10 enseignants, soit 28,27% entrent dans la classe de 1ère Année Post-Fondamentale Langues, 12, soit 34,28% occupent la classe de 2ème Année Post-Fondamentale Langues tandis que 13, soit 37,14% dispensent ce cours dans la classe de 3ème Année Post-Fondamentale Langues. Pour ces derniers, un enseignant, est appelé à enseigner en 2ème Année et 3ème Année Post-Fondamentale Langues.

Il est compréhensible qu'un seul enseignant puisse se présenter dans deux classes de niveau différent souvent pour être en conformité avec la règle du nombre d'heures exigées par semaine (Tableau en annexe 4).

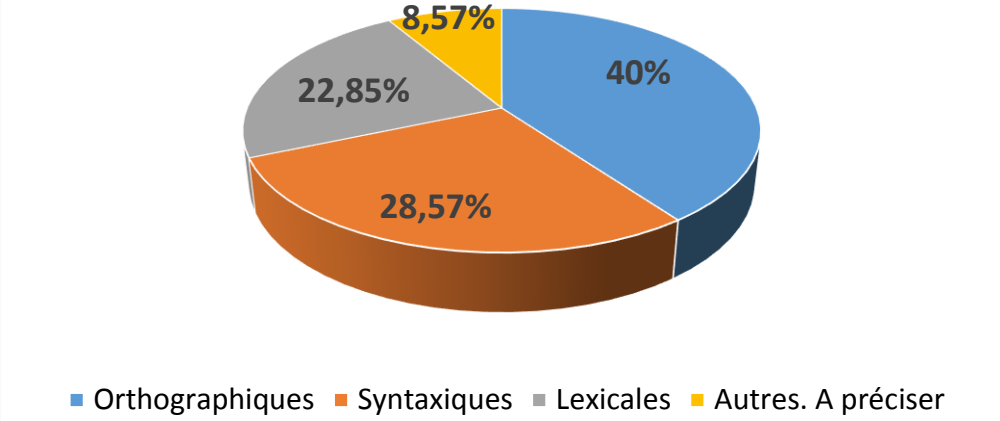
V.1.2. Erreur en classes de FLE

Le français est connu comme une langue qui n'est pas facile à enseigner et maîtriser en raison de ses nombreuses règles orthographiques, Lexicales, syntaxiques, ou de conjugaison. Or, ce sont ces mêmes éléments qui constituent le fondement des acquisitions de la langue française. Pour avoir une idée sur sa complexité, des questions ont été posées aux pratiquants de cette science afin de détecter les erreurs en classes de FLE.

V.1.2.1. Types d'erreurs fréquentes

En raison de l'importance de la variété d'erreurs fréquentes évoquées par nos informateurs dans les trois niveaux du post-fondamental, elles sont d'ordre orthographique, syntaxique, lexical ou liées à l'interférence. La Figure 1 5 le montre.

Figure 5 : Les types d'erreurs fréquentes selon les apprenants de FLE



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

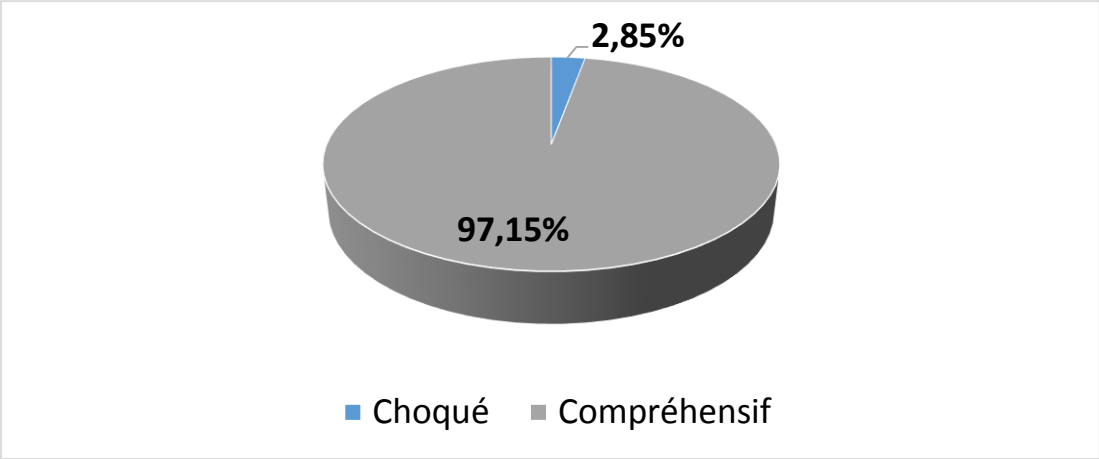
Sur 35 enseignants interrogés, 14 soit 40% répondent que les élèves commettent des erreurs orthographiques, 10 enseignants soit 28,57% disent que les élèves produisent des erreurs syntaxiques, 8 enseignants, soit 22,85% relèvent que leurs élèves font des erreurs lexicales, 3 autres enseignants, soit 8,57% signalent d'autres erreurs liées à l'interférence, un problème de transfert de la L1 dans L2 (Tableau en annexe 5).

Etant présente dans les séances d'observation en pleine leçon de grammaire, nous avons relevé que certains apprenants ne sont pas attentifs et motivés. Pour eux, l'inexactitude vis –à-vis de l'écriture du mot dans son emploi est simple et banale même si l'apprenant dans une situation d'apprentissage a droit à l'erreur. Il part de l'erreur pour arriver au progrès. Seulement, il ne doit pas trop longtemps s'enfoncer dans une voie erronée. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit expliquer bien, choisir de bons exemples pour aider ses apprenants à intégrer leurs connaissances lors d'une remédiation pédagogique.

V.1.2.2. Attitude de l'enseignant de français face aux erreurs commises par les élèves

Pour avoir une idée sur l'attitude de l'enseignant de français face à l'erreur, la question suivante a été posée : 1. " Quand l'élève commet une erreur, comment doit être l'enseignant ? L'incompréhension des enseignants de français face aux erreurs commises par les élèves se manifeste à travers leurs attitudes d'être choqué, indifférent ou compréhensif comme il est réparti dans la figure 6.

Figure 6: Répartition des enquêtés selon leur attitude face à l'erreur



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Ainsi, presque tous les enseignants enquêtés réagissent de la même manière face à l'erreur. 34 sur 35 enseignants, soit 97,15% ont répondu qu'ils sont compréhensifs face à l'erreur commise par l'apprenant, mais, 1 enseignant sur 35, soit 2,85% a répondu qu'il est choqué face à l'erreur (Tableau en annexe 5).

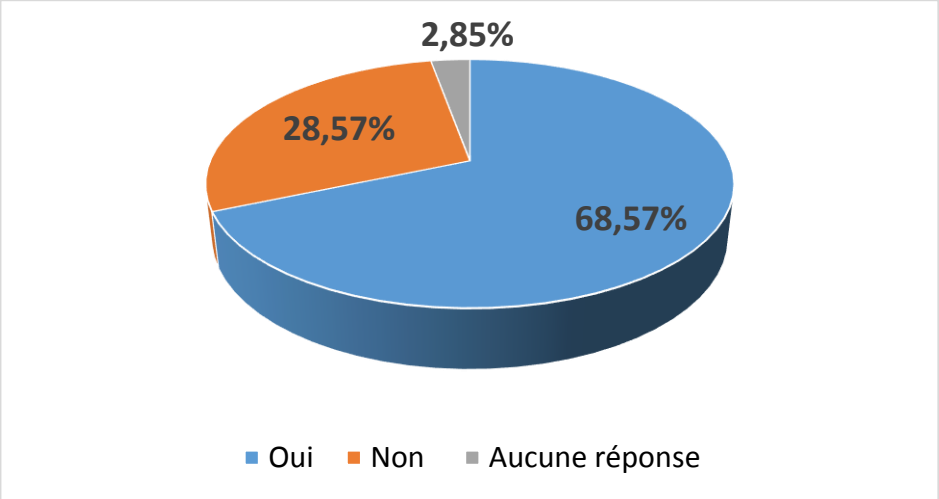
Ces comportements de compréhension qu'ils ont relevés ont dans leur ensemble un impact positif sur la motivation car ils rassurent les apprenants.

Grace à notre approche d'observation, la lecture des erreurs commises nous a paru que les enseignants ne s'investissent ou ne fournissent pas d'efforts pour mettre en évidence leurs compétences par approche de remédiation. Par exemple, dans les productions des apprenants mises au tableau, les enseignants se précipitaient à valider les réponses qui leur semblaient être correctes alors qu'il y a une diversité de réponses à améliorer. Les autres réponses non validées qui contiennent des erreurs ne les intéressaient pas. Pourtant ils ne devraient pas les laisser inaperçues. Quant à la correction des évaluations, les enseignants déplorent que certains élèves ne tiennent pas en compte des remarques qu'ils leur donnent.

V.1.2.3. Répartition des avis des enquêtés si l'erreur fait partie de l'apprentissage

Selon leurs réponses, les enseignants interrogés nous ont déclaré que l'erreur joue un rôle considérable dans l'apprentissage pour intégrer les acquis des apprenants. Mais, ils n'appréhendent pas cette importance de l'erreur au même degré. Cette différence est remarquée selon les réponses des enquêtés (Figure 7).

Figure 7 : Répartition des avis des enquêtés si l'erreur fait partie de l'apprentissage



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

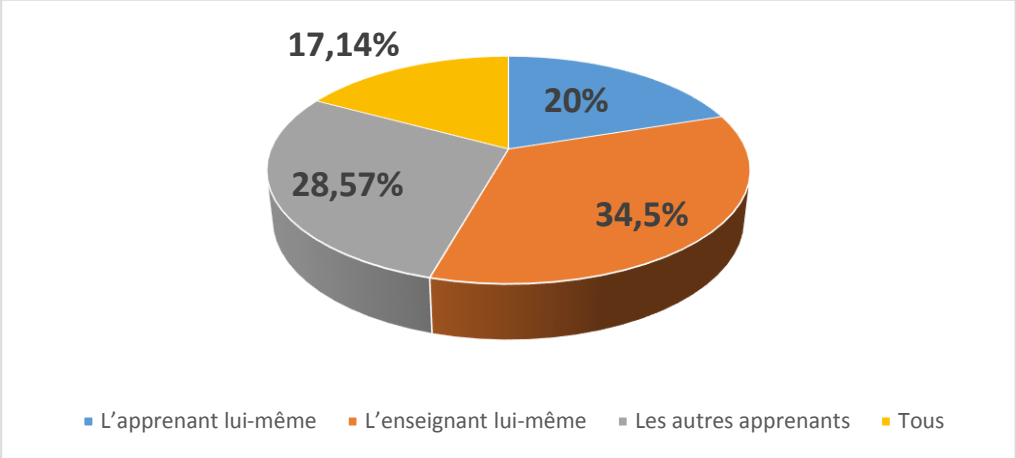
Les données de l'enquête établissent que 24 enseignants interrogés, soit 68,57% affirment que l'erreur fait partie de l'apprentissage. Ils expliquent leurs réponses en disant qu'ils parviennent à faire la remédiation grâce à l'erreur commise. Ils ajoutent aussi que l'erreur est humaine et que quand elle est bien corrigée, l'élève ne pourra plus la commettre encore une fois. Les enseignants qui le nient sont au nombre de 10, soit 28,57%.

Le pourcentage d'enseignants qui ne sont pas précis dans leurs réponses est moins important et sont représentés à 2,85% (Tableau en annexe 8).

V.1.2.4. Répartition des avis des enseignants selon celui qui corrige les erreurs

La réalisation des exercices de français en classes permet à l'enseignant de mettre en évidence les erreurs et découvre les compétences de ses apprenants après avoir travaillé. Celui-ci peut alors faire le choix de celui qui corrige les erreurs. C'est soit l'apprenant lui-même, l'enseignant ou les autres apprenants. Selon les réponses des enquêtés à la question, la Figure 8, montre que les avis sont partagés.

Figure 8 : Répartition des enquêtés selon celui qui corrige les erreurs



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

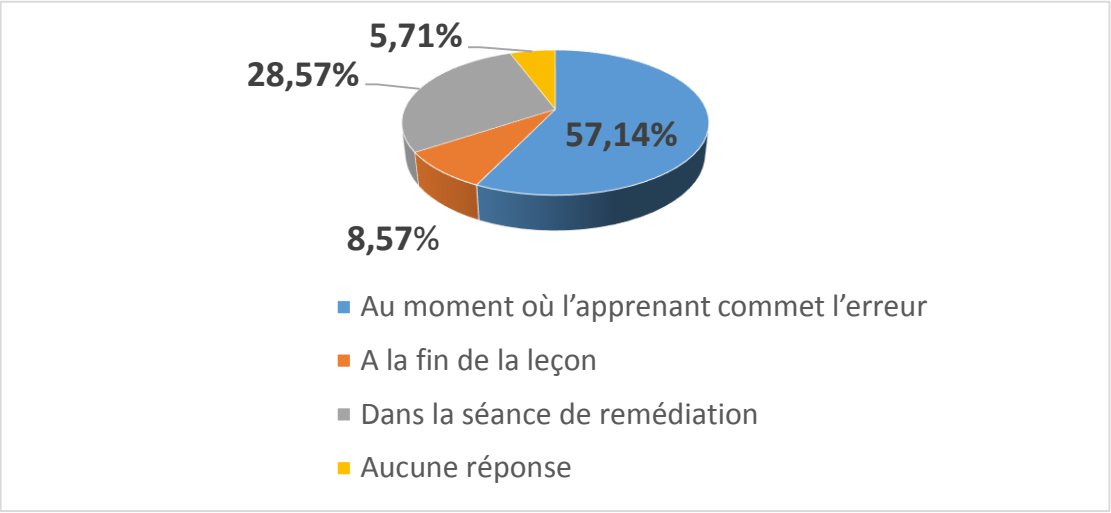
Les données de ce graphique montrent que sur le total de35 enseignants, 7 soit 20% répondent que c'est l'apprenant lui-même qui corrige les erreurs, 11 soit 34,5% affirment que c'est l'enseignant lui-même qui corrige les erreurs, 10 soit 28,57% relèvent que ce sont les autres apprenants qui corrigent les erreurs, tandis que 6 soit 17,14% répondent que c'est l'apprenant lui-même, l'enseignant et les autres apprenants contribuent pour corriger les erreurs. D'autres enseignants ont eu l'embarras de choix (Tableau en annexe 9). Ils ont proposé deux réponses à la fois: apprenant lui-même et enseignant.

En général, nous avons observé que 82,85%des enseignants travaillaient de manière constructive avec leurs élèves pour corriger l'erreur. Ils reconnaissent également qu'elle est nécessaire pour apprendre alors que 17,15% se considèrent apparemment une remise en cause de leurs apprentissages. Mais, dans les procédures et méthodes, ils devraient les inviter à travailler en autonomie pour se corriger en premier lieu.

V.1.2.5. Répartition des enquêtés selon leurs moments réservés à la correction des erreurs

Pour vérifier si, dans notre zone d'enquête, les enseignants réservent une séance à la correction des erreurs, la question suivante leur a été posée : « Quand est-ce que vous procédez à la correction des erreurs ? » Les réponses qu'ils évoquent se répartissent en quatre moments (Figure 9).

Figure 9 : Répartition des enquêtés selon les moments réservés à la correction des erreurs



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Les résultats obtenus montrent que pour les 35 enseignants enquêtés, Ces moments de correction des erreurs varient et sont divisés en quatre groupes. Le premier est représenté par 20 enquêtés soit 57,14 % qui affirment qu'ils procèdent à la correction des erreurs au moment où l'apprenant commet l'erreur. Cela montre que les erreurs sont remédiées immédiatement. Le deuxième groupe de 3 enseignants, soit 8,57 % attestent qu'ils corrigent les erreurs à la fin de la leçon. Pour dire que quand l'élève commet l'erreur, elle est gardée jusqu'à la fin de la leçon.

Le troisième regroupant 9 enseignants, soit 28,57 % corrige les erreurs dans la séance de remédiation. En fin, le dernier groupe de 2 enseignants, soit 5,71% ne se sont pas expliqués là-dessus. Peut-être qu'ils ne voient à quel moment de la leçon, on procède à la correction des erreurs (Tableau en annexe 10).

Nous précisons que pendant l'observation, nous avons remarqué que les professeurs essaient toujours d'emmener les élèves à s'exprimer pour les rendre actifs en classe. Après une évaluation, ils essaient également de repérer les erreurs des apprenants. Il a été observé aussi qu'une seule réponse est reprise maintes fois par les enseignants.

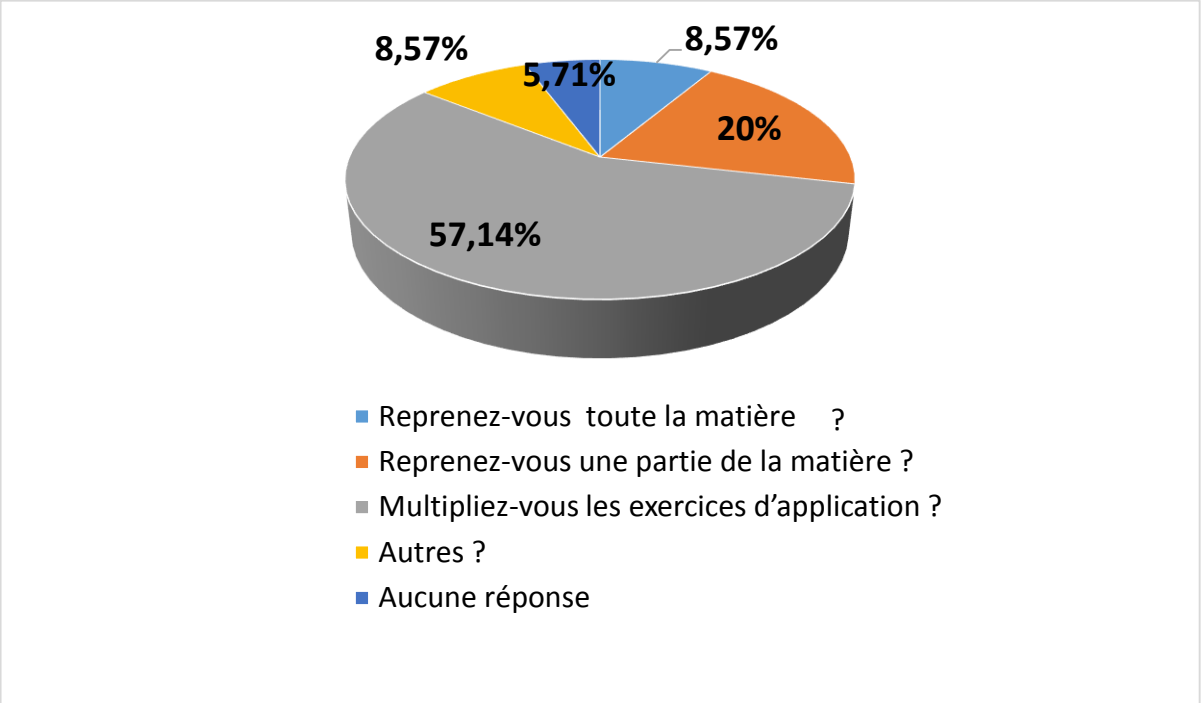
V.1.3. Pratique de la remédiation

Ce point vise à évaluer que les enseignants enquêtés connaissent la notion de remédiation, sa mise en œuvre et sa pratique.

V.1.3.1. Notion de la remédiation et sa mise en œuvre

La remédiation se donne pour objectif d'empêcher l'accumulation des lacunes par l'apprenant. Si ses lacunes ne sont pas corrigées, elles peuvent exposer souvent ce dernier aux conséquences dramatiques pour la poursuite de sa scolarité. Il apparait que la notion de la remédiation est encore moins connue et sa mise en œuvre pose des difficultés aux enseignants. Pour nos enquêtés, la question à répondre est : « Quand vous dispensez la leçon de français et que vous constatez que certains apprenants présentent des lacunes par rapport à l'objectif de la leçon, que faites-vous pour aider ? » Et leurs réponses devaient spécifier si la remédiation porte sur la reprise de toute la matière, reprise d'une partie de la matière, multiplication des exercices d'application ou autres pratiques. Leurs réponses se distribuent comme indiqué dans le graphique 10.

Figure 10 : Procédure pour pallier les lacunes



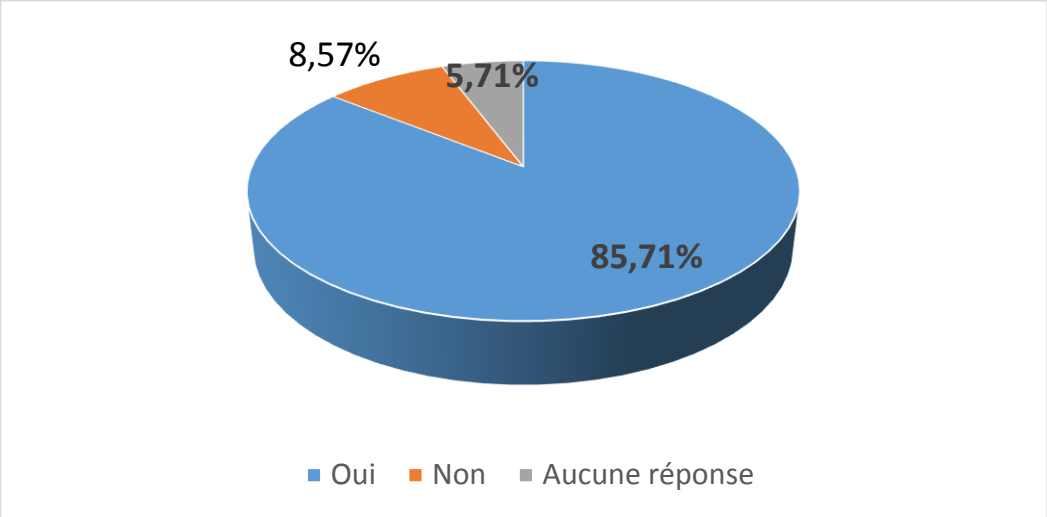
Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Il ressort que parmi 35 enseignants enquêtés, 3 soit 8,57% reprennent toute la matière quand ils constatent que les apprenants présentent des lacunes par rapport à l'Objectif à atteindre, 7 soit, 20% se penchent uniquement sur une partie de la matière, 20 soit 57,14%, multiplient les exercices d'application, 3 s'expriment en disant qu'ils pratiquent la remédiation pour pallier les lacunes. Mais que tout dépend d'abord des erreurs commises, 8,57% ont dit qu'ils procèdent autrement pour pallier les lacunes et 2, soit 5,71% se sont réservés, ils n'ont rien dit à propos (Tableau en annexe 11). Cependant, nous avons observé que si les activités prévues par l'enseignant observé, sont trop intenses et trop rapides, il n'arrive pas à pallier les lacunes des apprenants.

V.1.3.2. Position des enseignants enquêtés sur la connaissance de la remédiation

Selon la réponse des enquêtés, la majorité d'enseignants de notre zone de recherche ont déclaré avoir des connaissances de la remédiation tout à fait.

Figure 11 : Position des enseignants enquêtés sur la connaissance de la remédiation



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Les données collectées sur terrain de la Figure 11 montrent que 30 enseignants interrogés, soit 85,71% ont répondu affirmativement bel et bien qu'ils connaissent la remédiation, 2 soit 5,71% ne connaissent la remédiation et 3 soit 8,57 % n'ont pas clarifié leurs position sur ce point. Ces chiffres prouvent que tous les enseignants qui travaillent dans la DCE de MUKAZA n'ont pas un même niveau dans la connaissance de cette notion.

V.1.3.3. Pratique de la remédiation

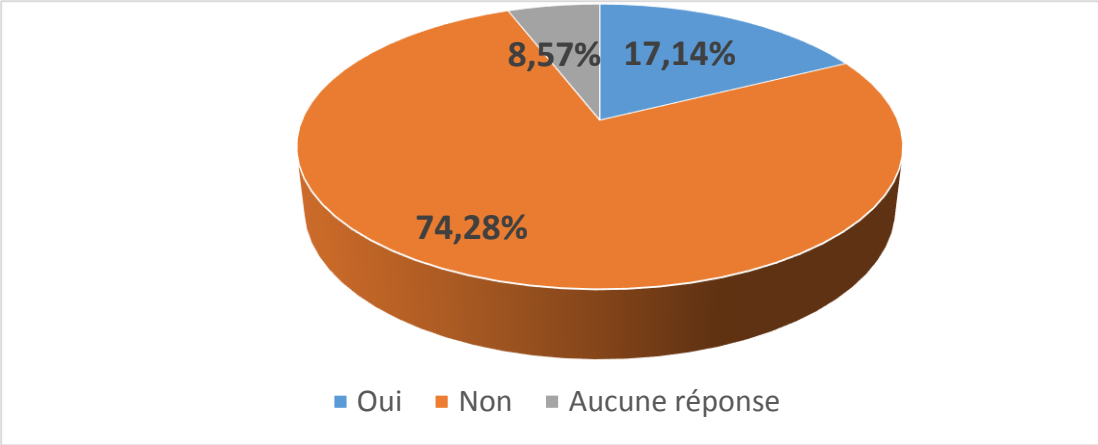
Concernant la pratique de la remédiation dans une classe pléthorique, les enseignants enquêtés qui se sont exprimés devaient répondre à la question suivante : « Pratiquez-vous la remédiation dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ? Si oui, comment ? »

D'après leurs réponses, trois tendances importantes intéressantes sont mises en évidence. Les premières tendances sont représentées à 85,71% et affirment qu'ils multiplient les exercices écrits ou oraux destinés aux élèves qui éprouvent des difficultés en français. Ils leur proposent des rédactions ou des présentations orales en racontant des témoignages de leur vie quotidienne. Ils donnent aussi à tous les apprenants un temps suffisant pour s'exercer sur ce qu'ils n'ont pas compris. Les secondes tendances des enseignants enquêtés (8,85%) qui se sont exprimés acceptent qu'ils corrigent les erreurs au fur et à mesure qu'elles sont commises. Les dernières tendances (5,71%) n'ont rien déclaré à propos de cette pratique.

V.1.3.4. Remédiation et classe pléthorique

Dans une classe à effectif élevé d'apprenants, pratiquer une remédiation exige une organisation particulière pour l'enseignant. La Figure 12 montre les répondants qui entrent dans de telles classes. Ces derniers affirment que leur activité n'est pas facile en spécifiant que la classe pléthorique est très difficile à gérer.

Figure 12 : Pratique de la remédiation dans une classe pléthorique



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Les données démontrent que 74,28% perçoivent qu'une classe à effectif élevé d'apprenants est très difficile à remédier car les lacunes sont nombreuses, 17,14% ont répondu que c'est facile alors que 8,57% se sont réservés et n'ont rien dit (Tableau en annexe 13).

V.1.3.5. Répartition des enseignants selon leur organisation dans la formation des groupes lors de la remédiation en classe pléthorique

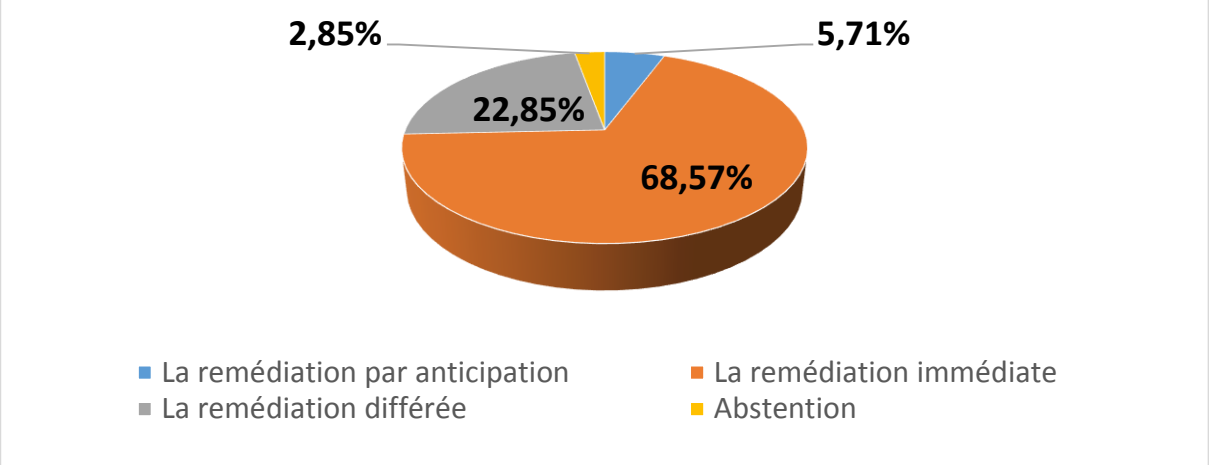
A propos de la question sur l'organisation d'une classe nombreuse dans une pratique de remédiation, la formation des groupes lors de la remédiation pour les apprenants qui accusent des lacunes peut se faire soit en groupe, individuellement, ensemble ou d'une autre manière. Les données recueillies lors de notre enquête (tableau n° 13 en annexe), montrent que 74,28% des interviewés expliquent que la remédiation se fait en sous-groupes, 17,14% signalent que la remédiation se fait ensemble, 2,85%, relèvent que la remédiation peut se faire en sous-groupes, individuellement ou ensemble (Tableau en annexe 13). Les mêmes proportions de 2,85% sont trouvées pour un répondant qui précise que la remédiation se fait uniquement en groupes.

Comme sont mentionné sur la figure n°13, les taux de 2,85%sont aussi valables pour un parmi ces enseignants enquêtés qui évoque que la remédiation se fait individuellement. De par les réponses de nos enquêtés, nous constatons que chaque enseignant, avant de remédier les erreurs, crée les groupes de besoin selon les groupes des élèves en difficultés.

V.1.3.6. Types de remédiation préférée

Les motivations des enseignants de notre zone d'enquête, évoquées concernant leurs préférences sur les types de remédiation par anticipation, remédiation immédiate, remédiation différée, sont individuelles. Pour choisir un tel type, la question posée était : « Si vous procédez à la remédiation, vous préférez laquelle?» En réponse à la question, les types de remédiation préférée sont résumés dans le graphique n°13.

Figure 13 : Remédiation préférée



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

La remédiation pédagogique est un nœud de ce travail. Elle doit être bien pratiquée par les enseignants pour bien pallier les lacunes et les insuffisances. Les stratégies de sa mise en pratique varient selon l'enseignant.

Deux enseignants, soit 5,71% pratiquent la remédiation par anticipation. Ce qui n'avantage pas les apprenants. Vingt-quatre enseignants, soit 68,57 % font la remédiation immédiate (Tableau en annexe 15). Ils remédient immédiatement les erreurs des apprenants, même les erreurs qui ont une cause profonde. Cette remédiation répond directement aux insuffisances et lacunes des élèves, mais elle n'est pas efficace. L'aide à apporter est individualisée et doit être adaptée aux difficultés relevées.

Cette pratique est de moindre importance par rapport à la remédiation différée. Il y a des erreurs qui devraient être remédiées dans des séances réservées à cela. Un enseignant, soit 2,85% ne s'est pas exprimé pour dire qu'il ne remédie pas les leçons. Les erreurs ne lui disent pas quelque chose. Huit enseignants, soit 22,85% font la remédiation différée. Tous les enseignants devraient bien remédier les leçons.

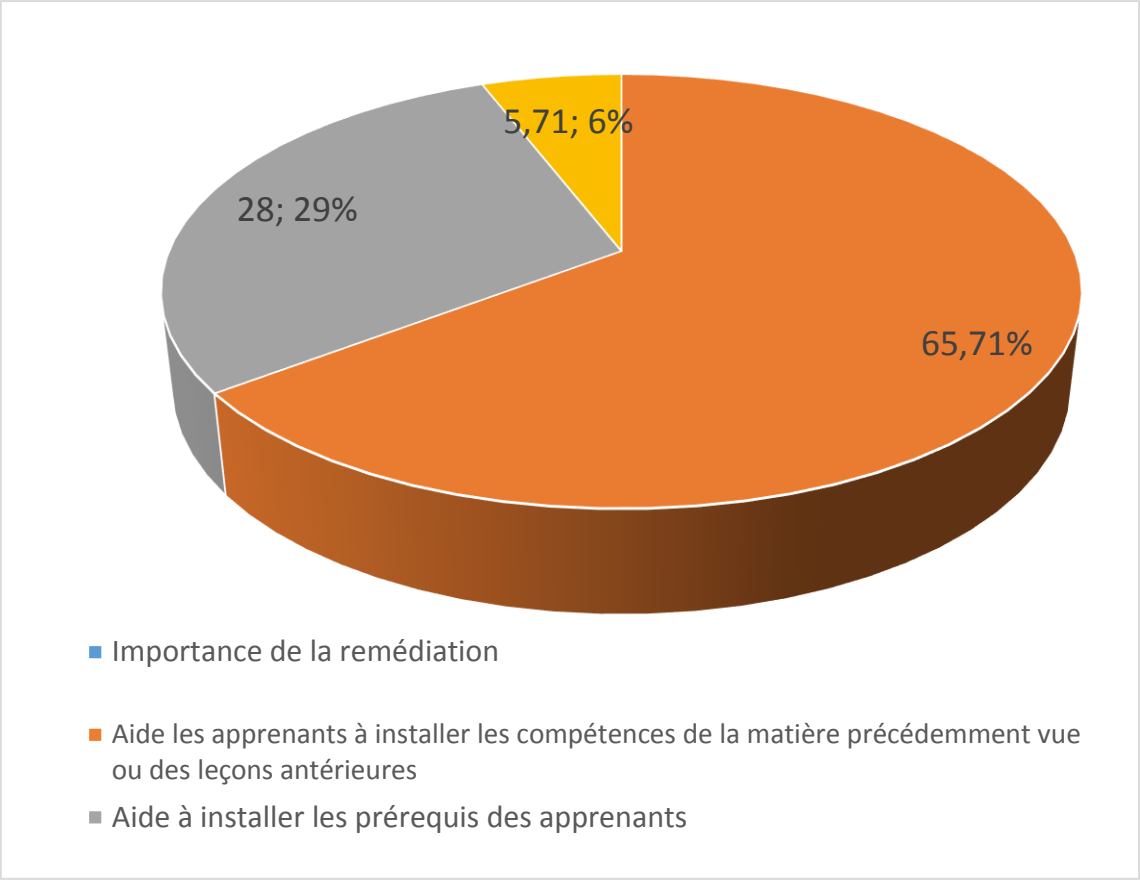
D'après l'observation menée dans le cadre de notre enquête, nous constatons que la majorité des enseignants essaient de corriger les erreurs de leurs élèves par une reformulation de phrase. Les erreurs qu'ils réparent sont dues à la non-compréhension de consigne. Nous remarquons aussi qu'il y a un faible niveau de français langue étrangère pour les élèves quoique le français soit la langue d'enseignement. La majorité des enseignants privilégient la remédiation immédiate par rapport à la remédiation différée. Sur les 30 enseignants dont les leçons ont été observées, seuls 11, soit 36,66% pratiquent celle qui est différée alors que 19, soit 63,33% corrigent immédiatement les erreurs commises par leurs apprenants.

Quand la remédiation est mise en œuvre en dehors de la situation d'enseignement-apprentissage d'une leçon en français, elle permet de discuter les difficultés avec les apprenants. Voilà ce que les autres devraient faire pour créer les groupes de besoin. Il s'observe que le niveau des apprenants en français est bas et alarmant.

V.1.3.7. Appréciation de l'importance de la remédiation par les enquêtés

Ce point nous a permis de voir si la remédiation a un rapport remarquable dans l'enseignement/apprentissage du français. En ce qui concerne l'appréciation du profit tiré de la remédiation entre autres, l'installation des compétences de la matière précédemment vue ou des leçons antérieures, installation des prérequis des apprenants, les informations fournies sont résumées au graphique n°15.

Figure 14: Plus-value scientifique des activités de remédiation/ Importance de la remédiation



Source : Auteure à partir des données d'enquête menée dans la DCE de MUKAZA, 2023

Presque tous les enseignants enquêtés, 23 sur 35, soit 65,71% sont d'accord que la plus-value scientifique d'une remédiation aide les apprenants à installer les compétences de la matière précédemment vue ou des leçons antérieures (Tableau en annexe 16).

Ils accordent une grande importance à la remédiation pédagogique. 10 enseignants sur 35, soit 28,57% répondent que la plus-value scientifique d'une remédiation pédagogique est d'aider à installer les prérequis des apprenants. Deux enseignants sur 35, soit 5,71% n'ont pas donné leurs avis.

V.1.4. Propositions pour bien gérer les erreurs en classe à l'aide d'une remédiation

La gestion des erreurs commises en classe à l'aide d'une remédiation dans une leçon de français est à comprendre comme une façon de soutenir les apprenants pour leur permettre de surmonter des difficultés. Ainsi, tous les enseignants enquêtés qui se sont exprimés sur cette question ont formulé des propositions très pertinentes.

Ils suggèrent que chaque enseignant doit multiplier les exercices, donner les prérequis nécessaires aux apprenants et penser bien sûr à les encourager à refaire des exercices. Les exercices donnés sont à corriger pour que apprenant se retrouve. De cette manière, il parvient à surmonter leurs difficultés.

Ils recommandent également à chaque enseignant de savoir évaluer les objectifs de toute leçon dispensée. L'évaluation des objectifs doit être faite sur base des lacunes relevées chez les apprenants. Etre toujours perspicace et sensible aux difficultés des apprenants et savoir prendre une décision sérieuse.

Il doit aussi faire l'identification des erreurs commises par les apprenants et les gérer à l'aide d'une remédiation différenciée. Ladite remédiation doit être préparée après l'évaluation et la correction de copies. Elle doit être en fonction des lacunes enregistrées, elle est centrée sur les éléments qui n'ont pas été maitrisés ou intériorisés par les apprenants. Cette remédiation doit être constituante et efficace pour le progrès des apprenants.

V.2. Analyse, discussion et interprétations des résultats

Dans les pages précédentes, nous avons essayé de présenter les résultats issus de notre enquête par questionnaire et par l'observation des leçons de français. Ainsi, nous avons montré la position et attitudes des enseignants face à l'erreur et à la remédiation compte tenu de son influence et de son apport dans le domaine d'enseignement/apprentissage du français dans le champ éducatif de la DCE de MUKAZA.

Après le dépouillement des données, les résultats de notre enquête par questionnaire et par observation, montrent bel et bien que le niveau de français au Post-Fondamental est faible. En effet, notre première hypothèse spécifie que la formation des enseignants est lacunaire en didactique des langues. Le niveau d'instruction et le cursus des enseignants exercent une influence sur leur connaissance dans la pratique de la remédiation. Le fait que l'enseignant a suivi la carrière enseignante est souvent favorable à la remédiation différée, adaptée à l'erreur de l'apprenant.

Contrairement à son homologue qui n'a pas la même formation. Celui-ci n'est pas précis dans le choix de la méthodologie à utiliser pour remédier les lacunes des apprenants. Ces résultats trouvés dans cette étude réalisée dans les différents établissements scolaires de la DCE de MUKAZA le prouvent.

Les enquêtés sont diplômés de l'IPA et de l'ENS Bac III, de Licence en langue et Littérature françaises et Africaines (LL Fra&Afr), de IPA et ENS V ainsi que de Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Dans leurs cursus universitaires, 11% n'ont pas suivi la carrière enseignante, mais ils ont bénéficié de la formation dans la pédagogie d'intégration alors que 89% sont bel et bien formés en la matière et connaissent la remédiation.

Cela pourrait expliquer le recours à la remédiation. Plus l'enseignant a un niveau d'instruction de carrière enseignante, plus il est favorable à la mise en pratique des méthodologies apprises pour remédier. Dans ce même ordre d'idées, la pratique de la remédiation, en cas de constat de lacunes chez les apprenants, par rapport aux objectifs à atteindre, montre que 8,57% sont favorables à la reprise de toute la matière, 20% se penchent uniquement sur une partie de la matière, 57,14%, multiplient les exercices d'application, 8,57% pratiquent la remédiation pour pallier les lacunes, 8,57% procèdent autrement pour pallier les lacunes et 5,71% se sont réservés à propos.

La remédiation se fait, soit individuellement ou ensemble, soit en sous-groupes. Parmi les 35enquetés, 74,28% expliquent que la remédiation se fait en sous-groupes, 17,14% signalent que la remédiation se fait ensemble, 2,85%, relèvent que la remédiation peut se faire en sous-groupes, individuellement ou ensemble. Les mêmes proportions de 2,85% sont trouvées pour un répondant qui précise que la remédiation se fait uniquement en groupes, 2,85% sont aussi valables pour un parmi ces enseignants enquêtés qui évoquent que la remédiation se fait individuellement.

La formation suivie et l'appréciation de l'enseignant face aux lacunes des apprenants sont les éléments fondamentaux qui expliquent la pratique de remédiation au sein de la classe. Les résultats montrent que les taux de la pratique de remédiation sont faibles chez les enseignants qui ont des lacunes dans la carrière enseignante. Ces résultats convergent avec ceux obtenus par le conseil supérieur de l'éducation au Québec (1991 :5) qui montre que les savoirs intégrés par l'enseignant sont un processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et l'applique à de nouvelles situations.

Chez les apprenants, les erreurs commises et constatées sont de différentes sortes. Il y a celles qui sont liées au manque de prérequis, aux interférences négatives de la langue maternelle ou d'autres langues en présence comme le Kiswahili et l'anglais. Ce qui est confirmé par nos enquêtés car 40% des élèves commettent des erreurs orthographiques alors que 8,57% signalent d'autres erreurs liées à l'interférence. Donc, un problème de transfert de la L1 dans L2. C'est la raison pour laquelle une remédiation didactique différée est nécessaire pour pallier ces lacunes. Les enfants amélioreront à l'oral et à l'écrit.

Quant à l'attitude des enseignants face à l'erreur commise par les apprenants, ils sont à 97,15% compréhensifs même si 2,85% manifestent une attitude choquée face à l'erreur. Ce dernier résultat montre que certains enseignants ne différencient pas la remédiation immédiate de la remédiation différée. Souvent, au sein de la classe, le climat de compréhension est visible chez les enseignants qui consacrent au moins quelques minutes pour expliquer ou écouter quand les élèves formulent des réponses. Ceci rejoint l'idée de Meirieu P.(2021) qui confirme que la prise en compte de l'erreur est en réalité, en pédagogie, la meilleure manière de combattre l'échec. Et ainsi, ces praticiens qui accordent des occasions à ces derniers de se retrouver et de corriger les lacunes en français reconnaissent l'erreur en ce qu'elle est nécessaire pour apprendre et faire apprendre. Lors des séances d'observation, nous avons remarqué que les erreurs peuvent provenir de la compréhension des consignes et surtout les termes que les enseignants emploient pour poser des questions. A titre indicatif, l'enseignant demande aux élèves de déduire du texte au lieu d'employer le verbe interpréter. Les élèves n'ont pas appris cette notion de déduction. Ils ne se retrouvent pas pour pouvoir produire des réponses attendues par l'enseignant. Ce dernier fait des confusions des termes à employer. Ceci corrobore avec l'idée d'Astolfi P. (2004) qui démontre que le vocabulaire employé par chaque discipline est aussi une source d'erreur pour les élèves. Or, l'utilisation maladroite des termes d'une discipline résulte souvent du faible niveau de formation des enseignants dans l'approche par remédiation. Elle n'est pas favorable à la remédiation. Notre première hypothèse qui stipule que la formation des enseignants en didactique des langues est lacunaire est donc confirmée par ces résultats obtenus d'observation qui ont été confrontés à ceux du questionnaire d'enquête.

Au deuxième niveau, notre hypothèse annonce que le souci des enseignants de terminer les contenus des programmes ferait qu'ils fassent fi de la remédiation. Les praticiens développent les compétences pédagogiques en fonction des besoins du groupe en place.

C'est un enseignement compensatoire qui n'est pas synonyme de répétition. La remédiation pédagogique est une pédagogie de maitrise. Cette dernière présente des avantages quand elle est différée et pratiquée en dehors de la séquence de cours. Elle oriente l'action pédagogique de l'enseignant vers les apprenants en difficultés. C'est ce moment qui est favorable pour détecter les lacunes qui se manifestent en français. Cette idée va dans le même sens que celles obtenues par Roegiers X. (2001) qui démontre qu'une activité de remédiation n'a de sens que précédée d'un bon diagnostic.

Par ailleurs, les difficultés des apprenants peuvent avoir une origine par exemple, au non achèvement des programmes, aux notions antérieures non acquises dans les classes précédentes, etc. Cette pratique peut exiger des heures supplémentaires en dehors des séances du cours de français. Ce moment supplémentaire de la remédiation pose des problèmes aux enseignants qui y recourent. La remédiation différenciée exige également la formation des groupes de besoin pour les apprenants en difficultés d'apprentissage. C'est l'occasion propice de revenir sur les erreurs commises par un groupe d'apprenants. Les erreurs sont corrigées définitivement. Or, le problème majeur soulevé par tous les enseignants est celui du temps insuffisant imparti à la leçon. Avec toutes les pratiques de classe, ce n'est pas facile de remédier les leçons. Il faut alors d'autres séances pour pallier les lacunes et les insuffisances. Par contre, quand l'enseignant intervient immédiatement pour apporter une aide aux apprenants en difficultés de français, il doit aussi mobiliser un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques. Ces résultats montrent que la remédiation est influencée par le facteur temps qui est limitant. Cela a une influence sur la non-utilisation de remédiation différée mais aussi la remédiation immédiate chez les enseignants du milieu de notre recherche. Les enseignants acceptent sans doute toutes les exigences édictées par la pratique et n'ignorent pas ce qu'elle apporte de plus-value aux apprenants.

A la manière de tout ce qui précède, l'hypothèse : « Au post-fondamental, section Langues, La remédiation prévue dans la pédagogie d'intégration, viserait l'amélioration du niveau des apprenants. Mais la démarche méthodologique utilisée pour aider les élèves en difficultés dans les leçons de FLE serait inappropriée.» est vérifiée.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail s'avère nécessaire de revenir sur les grandes parties pour pallier les lacunes et les insuffisances dans l'enseignement-apprentissage du français du Post-Fondamental du système éducatif burundais.

Le choix de notre sujet de recherche n'est pas le fait du hasard. Il a été dicté par les insuffisances et les difficultés des apprenants burundais en français. La remédiation didactique a stimulé notre attention. Il a été question de voir son apport dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. La DCE MUKAZA a été choisie pour l'échantillon. C'est un milieu approprié au centre-ville où les enseignants ont eu la chance de bénéficier les formations de la P.I.

Cette recherche est subdivisée en grandes parties. La première partie est une partie du cadre théorique et la deuxième partie est méthodologique. La première partie est précédée d'une introduction générale dans laquelle la problématique est posée, les objectifs poursuivis, les hypothèses de recherche, la motivation, l'intérêt et la méthodologie de recherche et l'articulation du sujet.

Le cadre théorique comporte trois chapitres: Le premier chapitre s'intitule « La conceptualisation », nous avons expliqué les concepts-clés de notre sujet de recherche. Le deuxième chapitre « L'enseignement du français au Burundi », nous avons parlé de façon brève de l'enseignement du français au Burundi à partir des années 1973. Le troisième chapitre, « La pratique de la remédiation dans l'enseignement/apprentissage du FLE», nous avons montré toutes les pratiques de la remédiation et son apport dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans chaque circonstance de situation de classe, l'enseignant efficace doit remédier les erreurs. Les erreurs à remédier que ce soient dans les apprentissages ponctuels ou d'intégration, doivent être détectées par une évaluation. Les groupes de besoin doivent être formés pour les élèves en difficultés.

La deuxième partie est celle du cadre méthodologique. Elle comporte deux chapitres. Le quatrième chapitre intitulé « Méthodologie de la recherche» et le cinquième chapitre est intitulé « : présentation, analyse, discussion et interprétation des résultats»..»

Dans le quatrième chapitre, nous avons défini les méthodes et les procédures de recueil de données. Nous avons expliqué deux instruments d'enquête utilisés pour collecter les données. Il s'agit du questionnaire d'enquête et l'observation des pratiques de classe.

Dans le cinquième et dernier chapitre, nous avons essayé d'analyser interpréter les résultats recueillis. Nous avons confronté les résultats du questionnaire d'enquête avec ceux de l'observation des pratiques de remédiation dans les leçons de français au Post-Fondamental, section Langues. Nos hypothèses de recherches ont été vérifiées et confirmées.

S'agissant des contraintes de notre recherche, signalons d'abord que l'étape de collecte des données a été réalisée dans un contexte où il était recommandé de réaliser notre stage pédagogique. Cela a fait que nous devrions sacrifier le congé pédagogique et les heures libres pour contacter les informateurs. D'où il nous a fallu des allers- retours pour faire les séances d'observation dans les classes de la zone d'étude. Ceci a allongé la durée de recueil de données qui est allée jusqu'à un mois et demi alors qu'elle devrait durer trois semaines au maximum. Toutefois, malgré ces contraintes, notre recherche garde un caractère scientifique pertinent.

Nous n'avons pas pu épuiser tous les aspects de la pratique de remédiation dans une classe de FLE. Nous aimerions alors encourager d'autres chercheurs (euses) à explorer ce domaine en étudiant les stratégies et les principes de bien remédier les erreurs dans la leçon de FLE pour nous compléter ou nous appuyer. En guise d'exemple, ils peuvent mener des études sur les thèmes suivants :

« La plus-value scientifique d'une remédiation différenciée dans l'intégration des acquis au Post-Fondamental, Section Langues » ou « Le temps imparti à la leçon de FLE comme impact d'une remédiation didactique. Aussi, nous ne pouvons pas clôturer notre travail de recherche sans émettre quelques suggestions :

Au Ministère ayant l'éducation dans ses attributions de suivre de près les enseignants de français, la langue d'enseignement. Les aider à gérer avec circonspection les erreurs commises par les apprenants, savoir les remédier pas seulement immédiatement mais aussi de façon différenciée. Les décideurs de l'éducation doivent prendre en main cette problématique.

Aux enseignants de français de s'adapter à la nouvelle approche pédagogique et lire tous les documents en rapport pour savoir différencier la remédiation immédiate et la remédiation différenciée pour savoir remédier sans cesse les erreurs détectées. Rester toujours près des élèves en difficultés et leur donner la chance et l'opportunité de bien intégrer les leçons.

En fin de compte, nos objectifs qui étaient de décrire les pratiques de remédiation dans la section langues du post-fondamental et d'analyser les pratiques de classe en vue d'identifier les types de remédiation fréquents sont atteints.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abassi B. (2013), Guide de remédiation pédagogique du FLE, au cycle primaire. Craponne : Edition CEPEC.
2. Abassi B. (2013), Guide de remédiation Pédagogique pour l'enseignant du Français au cycle primaire. Alger : Ministère de l'Education Nationale.
3. ACCT(1985) Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse. Paris, coll. Alpha.
4. ACCT-CERDOTOLA-Equipe nationale du Burundi (1985) : Atlas Linguistique du Burundi. Inventaire préliminaire. Paris : ACCT.
5. Arborio A.M. (2005), L'observation directe, Paris : Armand Colin.
6. Astoli J. P. (2004), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris : ESF éditeur.
7. B.E.P.E.S (1982a) A Propos de « Langages et textes » 6e, 5e et 4e, Bujumbura, MINEDUC ».
8. B.E.P.E.S (1982a), Programme de français pour le cycle inferieur 6e, 5e et 4e année moderne. Bujumbura, MINEDUC ».
9. B.E.R. (1989), Évaluation systémique de la réforme de l'enseignement primaire. Janvier, Bujumbura, Atelier d'évaluation du B.E.R.
10. Benabu (1975). Grammaire des fautes. Bujumbura : C.L.A.R./B.E.R.
11. Berthoud, A.-C. et Burger, M. 2014. « Pratiques langagières et espaces sociaux en tension: Vers une linguistique impliquée ». *Champs linguistiques*, N°1. Paris : De Boeck Supérieur, pp7-16.
12. Boyer, H. (éd.). 2006. *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions.* Paris : Le Harmattan.
13. BPSE, Indicateurs sur l'Enseignement au Burundi 2011/2012, Novembre 2012
14. Burundi, *Décret-loi n°1/84 du 29 août 1967 portant organisation et fonctionnement de l'Enseignement Primaire et Secondaire.*
15. Canut, C. (dir.). 1998. *Imaginaires linguistiques en Afrique,* Colloque INALCO, *Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique, quelles notions pour quelles réalités ?,* 9, novembre. Paris : L 'Harmattan.

16. Cardinet, J. (1988), Evaluation scolaire et mesure. Bruxelles : De Boeck Université.

17. Conseil Supérieur de l'Education (1991). Rapport annuel 1990-1991, Sainte-Foy, Le Conseil, 29 p. ISBN : 2-551-14870-7.

18. Cousinet R. (1959) Pédagogie de l'apprentissage, Presses Universitaires de France, 108, Boulevard Saint-Germain : Paris.

19. Couvlert C. (1985), *la langue française au Burundi, Commissariat General de la Langue française, Institut de recherche sur l'avenir du français au Burundi*, Paris : Centre Français sur la Population et Je Développement.

20. Cuq J.P.et Gruca I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde : Paris, PUG.

21. Cyr P. (1998), Les stratégies d'apprentissage, Paris : les Editions CLE International.

22. Davau M., Marcel Cohen Maurice Lallemand (1976), Dictionnaire du français vivant, Paris : Bordas.

23. Deval K. (2000), L'erreur: Un obstacle à analyser, Paris : Dossier professionnel, concours de recrutement des enseignants.

24. De Ketele J.M. (1980), Des technologies pour enseigner et apprendre.

25. De Ketele, J. M et Hanssens, C. (1999), L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles, Groupe Avenir de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve-Academia-Bruylant.

26. De Landsheere G. (1972), Introduction à la recherche en éducation, Paris : Université de Lorraine.

27. De Pietro J.f. et Schneuwly B. (2000), Pour une didactique de l'oral, ou : l''enseignement/ apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle » ? Etudes de Linguistique appliquée, no 120, Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition.

28. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), Paris : CLE International, (en ligne www.cle-international.com).

29. Dubois A. (2004), Mise en place d'une situation de remédiation. Quand un carré rencontre un cube, IUFM De Bourgogne.

30. Fishman, J.A. (1973), Une méthode de recherche multifactorielle a plusieurs niveaux appliquée à la sociologie du langage. In UNESCO : Etudes et documents d'Education no11. Paris.

31. Frey C., (1996), *Le français au Burundi, lexicographie et culture, Paris:* EDICEF.

32. Garnier (2013), Conseil d'état, 9ème, 10ème SSR, Paris : Hachette.

33. Gillig J.M (2001), Remédiation, soutien et approfondissement à l'école, Paris : Université de Lorraine.

34. Grand Dictionnaire encyclopédique, Paris : Larousse, 1985.

35. Holec H. (1992), « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », le français dans le monde, numéro spécial, Les auto-apprentissages, Février.

36. Houssaye J. (1988). Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang.

37. IPAM (1996), la 6ème en français.

38. Kayembe, N.B(1999), Evaluer les apprentissages de mes élèves. Québec : Editions Hurtubise.

39. Le Petit Larousse illustré (1972), Edition ; Livre de collectif.

40. Le petit Robert (1985), Dictionnaire de la langue française, Paris : Edition abonnée.

41. Maingain A., Barbara D. (2002), Approches didactiques de l'Interdisciplinarité, Bruxelles : Editions de Boeck Université.

42. Marquillo L. (2003), Interprétation de l'erreur, Paris : CLE International.

43. Martin V. Covinton, Karen M. Teel (2000), Vaincre l'échec scolaire, changer les raisons d'apprendre, Paris : ESF Editeur.

44. Mayer G. (2007), *Evaluer, pourquoi ? Comment* ? Paris : Hachette.

45. Mazunya, M. (1989), La dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du français au Burundi : Evaluation et perspectives, Thèse de doctorat, Université de Nancy II, UFR, Sciences du langage.

46. Mazunya, M. et Habonimana, A. (2010), Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone, UB : AUF.

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

48. Meirieu P. (2021), Dictionnaire inattendu de pédagogie, Paris : ESF éditeur.

49. MENRS (2016), Organisation curriculaire 1ère année Post-fondamentale Pédagogique, Guide de l'enseignant.

50. MENRS(2018), Organisation curriculaire, Section Pédagogique, 3ème Année, enseignement Post-Fondamentale, Guide de l'enseignant.

51. Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (1993), Evaluation et certifications en langue étrangère, Paris : EDICEF.

52. Montreuil N. et Magerotte G. (2005), *Loi Pratique de l'intervention individualisée* (4e édition), Paris : Bibliothèque Nationale.

53. Mucchielli R. (1975), Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris : ESF.

54. N'da P. (2015), Recherche et méthodologie en Sciences sociales et humaines, Paris : éditions, l'Harmattan.

55. Nadeau M.A. (1978), *L'évaluation de l'apprentissage du milieu scolaire revue des sciences de l'éducation*, Vol. Num.2, Paris : Librairie la Presse.

56. Nduwingoma P. (2010), *Apprentissage de l'expression orale en français*, mémoire de Master, UB, FLSH.

57. Nduwingoma P. (2018), « *Analyse de sujets des évaluations en français dans les écoles fondamentales au Burund*i », dans Assempe Revue des sciences de l'Education nº10, Abidjan (*en ligne* : www.revues-ufhb-ci.org.).

58. Nduwingoma P., Ntiranyibagira C., Mbonyingingo A. et Nshimirimana E. (2021). Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi, Rapport d'étude, Projet-APPRENDRE : (OIF/AUF).

59. Nevel J. (2006), *Dictionnaire de langue française*. Paris : Hachette.

60. Nevel J. (2015), Dictionnaire, Paris : Hachette.

61. Ngendakumana W. (1999), Impact du français langue d'enseignement sur la réussite scolaire, mémoire de Licence, Université du Burundi, IPA.

62. Niyungeko, A. (1981). L'alphabétisation au Burundi. In ACCT : données sur les méthodes d'alphabétisation en Afrique et en Haïti. Paris.

63. Ntawucunguka E. (2009 :52), L'approche par les compétences : Sa place dans l'enseignement/apprentissage (point de vue des enseignants de français dans les classes de 10ème de la DPE Ruyigi), Mémoire, Université du Burundi, IPA.

64. Pelletier G. (1999), Former les dirigeants de l'éducation, Paris : Bruxelles.

65. Py B. (1968-1988), Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : Naissance et développement d'une problématique, dans COSTE D, (1994), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, Crédit-Hatier, LAL.

66. Roegiers X. (2001 a), L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : Ed. De Boeck.

67. Roegiers X. (2001), Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck.

68. Roegiers X. (2004), L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : De Boeck Université.

69. Rousseau, L.-J. (2005), « Elaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques ». Cahiers du Rifal. Consulté en ligne le 25/07/2020 sur le site *http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/crf-26-06. pdf.*

70. Rurihose F. (2001), *Système éducatif burundais : Crise, tâtonnements et incohérences*, OBSERVATOIRE DE L'ACTION GOUVERNEMENTALE, a.s.b.l. Bujumbura.

71. Scallon G. (2000), *L'évaluation formative*. Paris : De Boeck.

72. Toussignant, R. (1990), Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Québec: Epi Editions pré fontaine Inc.

73. UNESCO (2015), Conférence Ministérielle régionale sur l'Education Post, Paris.

74. UNESCO-BIE, (2019), Outils de formation pour le développement Curriculaire publié à Genève.

ANNEXES

Annexe 1 : Répartition des enquêtés selon leur sexe

Genre	Nombre de répondants	Pourcentage
Masculin	25	71,42
Féminin	10	28,57
Total	35	100

Annexe 2 : Répartition des enseignants selon leurs niveaux de formation

Niveau d'études	Fréquence	Pourcentage
IPA et ENS 3	0	0
IPA et ENS Bac 3	4	11,42
IPA et ENS 5	11	31,42
Licence en LLF/LL AFRI	12	34,28
Master en DFLE	8	22,85
Total	35	100

Annexe 3 : Distribution des enquêtés selon l'ancienneté dans la profession d'enseignant

Expériences	Nombre de répondants		Pourcentage
1-5 ans	5		14,28
5-10 ans	10		28,57
10-15 ans	8		22,85
Plus de 15 ans	12		34,28
Total	35		100

Annexe 4: Identification des classes enseignées

Classes	Nombre d'enseignants
1ère année Langues	10
2ème Année	12
3 eme Année	13

Annexe 5: Types d'erreurs fréquentes selon les apprenants de FLE

Types d'erreurs	fréquence	Pourcentage
Orthographiques	14	40
Syntaxiques	10	28,57
Lexicales	8	22,85
Autres. A préciser	3	8,57
Total	35	100

Annexe 5: Répartition des enquêtés selon leur attitude face à l'erreur

Attitude de l'enseignant	Nombre de répondants	Pourcentage
Choqué	1	2,85
Indifférent	0	0
Compréhensif	34	97,15
Total	35	100

Annexe 8 : Répartition des avis des enquêtés face au Statut de l'erreur dans l'apprentissage

Avis des enseignants face au statut de l'erreur	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	24	68,57
Non	10	28,57
Aucune réponse	1	2,85
Total	35	100

Tableau 9 : Distribution des enquêtés selon celui qui corrige les erreurs

Correcteur	Nombre de répondants	Pourcentage
L'apprenant lui-même	7	20
L'enseignant lui-même	12	34,5
Les autres apprenants	10	28,57
Tous	6	17,14
Total	35	100

Annexe 10: Répartition des enquêtés selon les moments réservés à la correction des erreurs

Séquence de la correction des erreurs	Nombre de répondants	Pourcentage
Au moment où l'apprenant commet l'erreur	20	57,14
A la fin de la leçon	3	8,57
Dans la séance de remédiation	10	28,57
Aucune réponse	2	5,71
Total	35	100

Annexe 11 : Procédure pour pallier les lacunes

La procédure pour pallier les lacunes	Nombre de répondant	Pourcentage
Reprenez-vous toute la matière	3	8,57
Reprenez-vous une partie de la matière ?	7	20
Multipliez-vous les exercices d'application ?	20	57,14
Autres ?	3	8,57
Aucune réponse	2	5,71
Total	35	100

Annexe 12 : Reconnaissance de la remédiation

Connaissance de la remédiation	Nombre de répondant	Pourcentage
Oui	30	85,71
Non	3	8,57
Aucune réponse	2	5,71
Total	35	100

Annexe 13 : Pratique de la remédiation dans une classe pléthorique

Avis de l'enseignant sur la pratique de la remédiation dans une pléthore	Nombre de répondant	Pourcentage
Oui	6	17,14
Non	26	74,28
Aucune réponse	3	8,57
Total	35	100

Annexe 14 : Formation des groupes lors de la remédiation

Organisation d'une classe nombreuse	Nombre de répondant	Pourcentage
En groupe	26	74,28
Individuel	1	2,85
Ensemble	6	17,14
Autres	1	2,85
Aucune réponse	1	2,85
Total	35	100

Annexe 15: Remédiation préférée

Type de remédiation préférée	Nombre de répondant	Pourcentage
La remédiation par anticipation	2	5,71
La remédiation immédiate	24	68,57
La remédiation différée	8	22,85
Abstention	1	2,85
Total	35	100

Annexe 16: Plus-value scientifique des activités de remédiation

Importance de la remédiation	Nombre de répondant	Pourcentage
Aide les apprenants à installer les compétences de la matière précédemment vue ou des leçons antérieures	22	62,85
Aide à installer les prérequis des apprenants	10	28,57
Aucune réponse	2	5,71
Total	35	100

Annexe 17: QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

MBONIMPA Aline **Bujumbura, le / /2023**

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER II EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête Cher (e) Professeur de Français

au Lycée ……

Cher (e) Professeur de Français,

Nous avons l'honneur de nous adresser auprès de vous pour recueillir des données qui nous seront utiles dans la réalisation de notre travail de recherche.

En effet, le titre pressenti de mon mémoire porte sur l'aide des élèves en difficultés dans une situation d'apprentissage. Ce sujet est : « Apport de la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français, au post-fondamental, Section Langues. Cas de certaines écoles de la DCE MUKAZA ».

Afin d'en faciliter le traitement, nous avons construit un questionnaire auquel nous aimerions que vous répondiez en nous fournissant des informations relatives à ce sujet.

Nous vous garantissons que les réponses seront traitées de façon anonyme et que cette enquête sera exclusivement réservée à des fins de recherche et d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma parfaite considération.

Aline MBONIMPA

I. Identification

1. Vous êtes : une femme ☐ un homme ☐
2. Quel est votre âge ?
3. Votre ancienneté dans l'enseignement est :

   Moins de 5ans ☐ Entre 5 ans et 10 ans ☐ Entre 10 ans et 15 ans ☐ Plus de 15 ans ☐
4. Quel est votre niveau d'étude ?

   A3 ☐ A2 ☐ D6 ☐ D7 ☐

   Humanités générales ☐ IP (2ans) ☐

   IPA (3ans) ☐ ENS (3ans) ☐ Bac III ☐

   Licence ☐ ENS (5ans) ☐ IPA (5ans) ☐ Master ☐

   Autre (précisez) ……..
5. L'école où vous travaillez (Nom) est : …….. DCE ……..….DPE……
6. Effectif de la classe :

   Moins de 30 ☐ 30 à 50 ☐ 51 et plus ☐
7. A quel niveau du Post-fondamental enseignez-vous ?

   1ère année Post-fondamental Langues ☐

   2ème année Post-fondamental Langues ☐

   3ème année Post-fondamental Langues ☐

II. Questionnaire d'enquête

1. Quelles sont les erreurs que vous aimez rencontrer en classe ?

   a) Orthographe (accord, concordance, conjugaison)

   b) Syntaxiques

   c) Lexique

   d) Autres. A préciser……..

2. Quand l'élève commet une erreur, comment doit être l'enseignant ?

   a) Choqué ☐

   b) Indifférent ☐

   c) Compréhensif ☐

3. Etes-vous d'accord que l'erreur fait partie de l'apprentissage ?

   a) Oui, car ……

   b) Non, car ……...

4. Qui corrige les erreurs ?

   a) L'apprenant lui-même ☐

   b) L'enseignant lui-même ☐

   c) Les autres apprenants ☐

5. Quand est-ce que vous procédez à la correction des erreurs ?

   a) Au moment où l'apprenant commet l'erreur ☐

   b) A la fin de la leçon ☐

   c) Où dans une séance de remédiation ☐

6. Connaissez-vous la remédiation ?

   a) Oui ☐ b) Non ☐

7. Pratiquez-vous la remédiation dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère. Si oui. Comment ?.....

   ……

8. Quand vous dispensez la leçon de Français et que vous vous constatez que certains apprenants présentent des lacunes par rapport à l'objectif de la leçon, que faites-vous pour les aider ?

   a) Reprenez-vous toute la matière ?

   b) Reprenez-vous une partie de la matière ?

   c) Multipliez-vous les exercices d'application ?

   d) Autres ?

9. Est-il facile de pratiquer une remédiation dans une classe pléthorique ?

   Oui ☐ Non ☐

10. Comment organisez-vous cette classe nombreuse dans une pratique de remédiation

    a) En sous-groupe ☐
    b) Individuel ☐
    c) Ensemble ☐
    d) Autres ☐ à préciser ……..

11. Si vous procédez à la remédiation. Vous préférez laquelle :

    a) La remédiation par anticipation ☐
    b) La remédiation immédiate ☐
    c) La remédiation différée ☐

12. Quelle est la plus-value scientifique des activités de remédiation ?

    2 Aide les apprenants à installer les compétences de la matière précédemment vue ou des leçons antérieures ?

    3 Aide à installer les prérequis des apprenants ?

13. Quelles sont vos propositions pour bien gérer les erreurs en classe à l'aide d'une remédiation ?

    ……
    ……
    ……

Annexe 18: GRILLE D'OBSERVATION

Ciblage de ce qui est à observer sur le comportement de l'enseignant pendant la leçon:

1. Retard (en minutes) ……. ……

2. Gestion/Organisation du tableau,…….

3. Respect des étapes de la PI……..

4. Gestion des erreurs en classe de FLE……

5. Temps de remédiation……...