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

Apports de la pédagogie de l'intégration sur les compétences des apprenants en classe de français : cas des classes de deuxièmes langues de quelques établissements des DCE Muha et Kabezi

HAVYARIMANA, Patrice

2023-08
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/423

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

APPORTS DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION SUR LES COMPETENCES DES APPRENANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS : CAS DES CLASSES DE DEUXIEME LANGUES DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DES DCE MUHA ET KABEZI.

Par :

Patrice HAVYARIMANA

Sous la direction de :

Pr Judith NDAYIZEYE

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

Bujumbura, août 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président: Dr Adelin MPEREJIMANA

Assesseur: Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Rapporteur: Pr Judith NDAYIZEYE

DEDICACE

A notre regretté père ;

A notre chère mère à qui nous devons reconnaissance et gratitude pour ses sacrifices et son amour indéniable à notre faveur ;

A notre épouse Annociatte NDAYISABA ;

A nos deux enfants : Aimé Floris MUGISHA et Theddy Eloge HEZAGIRA ;

A nos frères et sœurs ;

A ceux qui nous ont inlassablement prêté main forte durant tout notre parcours académique ;

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche en Didactique du FLE, nos remerciements s'adressent d'abord à toute personne qui a contribué de près ou de loin à son achèvement.

Nous tenons ensuite à remercier sincèrement et ardemment notre directeur de recherche, Pr Judith NDAYIZEYE, pour son appui, son soutien, ses audacieux conseils, ses orientations, ses suggestions, et sa patience malgré ses nombreuses occupations et obligations.
Sa compétence, ses remarques précieuses et constructives, son dévouement, ses encouragements et sa sagesse nous ont été d'une importance indéniable dans la réalisation et l'aboutissement de ce mémoire.

Nous remercions ostensiblement tous les enseignants qui ont participé de près ou de loin à notre formation depuis l'école fondamentale jusqu'en master ; ceux de l'Université du Burundi et ceux de l'Ecole Normale Supérieure, pour tous leurs efforts consentis infatigablement au cours de notre formation académique.

RESUME

Avec l'introduction de la PI dans son système éducatif, le Burundi a rejoint d'autres pays francophones qui ont récemment réformé leurs systèmes éducatifs. Cinq ans plus tard, d'aucuns se demandent si cette nouvelle approche pédagogique aurait amené une plus-value par rapport aux anciennes méthodes pédagogiques en vigueur dans le système éducatif burundais. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette logique. L'hypothèse générale de notre recherche selon laquelle la PI telle qu'apprise et appliquée par les enseignants de l'école post fondamentale contribuerait au développement des compétences langagières des apprenants en langues dans une classe de français, a été vérifiée. La vérification s'est basée sur les résultats du questionnaire adressé aux enseignants et aux apprenants de huit établissements des DCE Muha et Kabezi et ceux des observations des pratiques de classes. Les résultats montrent que l'utilisation des méthodes d'enseignement issues de la PI dans les écoles post fondamentales générales et pédagogiques du Burundi constitue une pierre angulaire sur laquelle repose la réforme. Pour redynamiser cette réforme, tous les acteurs de l'éducation devraient faire de leur mieux pour encourager et accompagner les apprenants et les enseignants pour sa réussite.

Mots- clés : pédagogie de l'intégration, compétence langagière.

ABSTRACT

With the introduction of PI in his education system, Burundi has joined other French-speaking countries that have recently reformed their education systems. Five years later , no one wonders whether this new pedagogical approach would have brought added value compared to the old pedagogical methods in force in the Burundian education system .Our research work is part of this logic. The general hypotheses of the research is that the pedagogy of integration as learned and applied by post-basic schoolteachers would contribute to the development of the language skills of language learners in a French class is verified . The verification of our research hypotheses was based on the results of the questionnaire sent to teachers and learners of height DCE establishments of Muha and Kabezi followed by the observation of classroom practices, shows that the use of teaching methods resulting from pedagogy of integration in the general and pedagogical post- basic school of Burundi constitutes a cornerstone on which rests the reform. To revitalize this reform all educational stakeholders should do their best to encourage and support learners and teachers for his success.

Key words: integration pedagogy, language skills.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX x
LISTE DES FIGURES xi
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS xii
AVANT-PROPOS xiii
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Motivation et choix du sujet 3
2. Délimitation du sujet **3**
3. Problématique de recherche **4**
4. Objectifs de recherche **6**
4.1. Objectif global 6
4.2. Objectifs spécifiques 6
5. Hypothèses de recherche 6
5.1. Hypothèse générale 6
5.2. Hypothèses Spécifiques 7
6. Méthodologie de recherche **7**
7. Articulation du travail **7**
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 9
CHAPITRE I : DIFFERENTES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS 10
I.1. Approche communicative 10
I.2. Approche actionnelle 11
I.3. Approche par contenu des années 1970 11
I.4. Approche par objectif ou pédagogie par objectif (PPO) 12
I.5. Approche par compétence (APC) 12
I.6. Pédagogie de l'intégration en classe de langues 14
I. 6.1. Apport 14

I .6.2. Pédagogie de l'intégration 14
I .6.3. Compétence..... 16
I.6.4. Performance 16
I.7. Processus de la pédagogie de l'intégration et ses implications sur l'évaluation..... 17
I.7.1. Apprentissage de l'intégration 19
I.7.2. Apprendre à comprendre la situation d'intégration 21
I.7.2.1. Dimension lexicale : 4 phases..... 21
I.7.2.2. Dimension herméneutique : 4 phases 21
I.7.2.3. Dimension logique : 3 phases 21
I.7.2.4. Dimension projective : 4 Phases..... 22
I.7.2.5. Apprendre à démontrer les compétences 22
I.7.2.5.1. Dimension rhétorique..... 22
I .7.2.5.2. Dimension réflexive ou dimension rétroactive 22
I.7.2.5.3. Faire évoluer la compétence 23
I.8. La situation d'intégration proprement dite 23
I.8.1. Notion de famille de situation..... 24
I.8.2. Constituants de base d'une situation d'intégration 24
I.8.3. Elaboration d'une situation d'intégration. 25
I.8.3.1. Les étapes de l'élaboration d'une situation d'intégration 26
I.8.3.2. Caractéristiques de la situation d'intégration..... 27
CHAPITRE II : LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION : CLES DES COMPETENCES ET PERFORMANCES DES APPRENANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS 30
II.1. Apprentissages ponctuels en classe de français..... 30
II.2. Apprentissages conjoints en classe de français 32
II. 3. Autonomisation des apprentissages en classe de français 33
II.4. Scénarisation didactique d'une ressource..... 34
II.5. Scénarisation didactique de l'apprentissage de l'intégration. 40
II.6. Scénarisation d'une situation d'intégration 40
II.7. Processus d'évaluation des compétences dans la pédagogie de l'intégration 42
II.7. 1. Evaluation des ressources..... 42
II.7.2. Evaluation formative des compétences 42

II.7.3. Evaluation de la situation d'intégration 43
II.7.3.1. Notion de critère d'évaluation 46
II.7.3.1.1. Critère minimal 46
II.7.3.1.2. Critère de perfectionnement 46
II.7.3.2. Quand est- ce qu'on peut déclarer qu'un critère est maitrisé ? 47
II.7.3.3. Faut-il se passer des critères de perfectionnement ? 47
II.7.3.4. Notion d'indicateur 48
II.7.3.5. Avantages d'une correction criteriée 49
..... **52**
CHAPITRE III : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 53
III.1. Délimitation du terrain d'enquête 53
III.2. Technique d'échantillonnage 54
III. 2.1. Population d'enquête 54
III.2.2. L'échantillon d'enquête 55
III.3. La collecte des données 56
III.3.1. Observation des pratiques de classes 56
III.3. 1.1. Les éléments constitutifs de la grille d'observation 57
III.3.1.2. Analyse des productions des élèves 57
III. 3.1. 3. Le questionnaire d'enquête 57
III.3.1.4. Le choix du questionnaire d'enquête 58
III.4. Déroulement de l'enquête 58
III.4.1. La pré- enquête 58
III.4.2. L'enquête proprement dite 59
III.4.3. Problèmes rencontrés 60
Conclusion partielle 61
CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 62
IV.1. Caractéristique des enseignants ayant participé à l'enquête 62
IV.2. Analyse du questionnaire des enseignants et des apprenants 63
IV.2.1. Les apports de la PI sur le développement des compétences langagières dans l'enseignement-apprentissage du français en seconde langues. 63
IV.2.1.1. Formation sur la PI 64

IV.2.1.2. Organisation des tâches en autonomie et en groupes dans le processus d'enseignement– apprentissage 66
IV.2.1.3. Organisation des tâches en autonomie et en groupes lors de l'apprentissage à l'intégration 70
IV.2.2. Limites et difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants pendant les apprentissages ponctuels et conjoints 76
Conclusion partielle 82
CONCLUSION GENERALE 83
Suggestions 86
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 88
ANNEXES 91

LISTE DES TABLEAUX

I.7.2.5.3.1. Dimension régulatrice 23
I.7.2.5.3.2. Dimension régénératrice 23
Tableau 1 : Scénarisation didactique d'une ressource 35
Tableau 2 : Scénarisation didactique d'une ressource 35
Tableau 3 : Scénarisation didactique d'une ressource 35
Tableau 4: Grille de correction d'une S.I 48
Tableau 5 : Attribution d'une note finale 49
Tableau 6 : Population d'enquête 54
Tableau 7: Echantillon de recherche 55
Tableau 8 : caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête 62
Tableau 9 : Formation des enseignants sur la PI 64
Tableau 10 : Formation des enseignants sur la PI au cours d' un séminaire 65
Tableau 11 : Les bénéfices d'un séminaire de formation sur la PI 65
Tableau 12 : Organisation de l ' enseignement –apprentissage d'une ressource en autonomie 66
Tableau 13 : Tâches données par les enseignants et faites en autonomie 67
Tableau 14 : Avis des apprenants sur l'organisation de l'enseignement – apprentissage d'une ressource en groupes 68
Tableau 15 : Avis des enseignants sur l'organisation de l'enseignement-apprentissage d'une ressource en groupes : 69
Tableau 16 : Avantages d'un enseignement – apprentissage en autonomie et en groupe pour les apprenants 69
Tableau 17 : Prévision des situations d'intégration pendant la période d'intégration 70
Tableau 18 : Prévision des situations d'intégrations par les enseignants 70
Tableau 19 : Organisation des activités pendant la période d'intégration des acquis 71
Tableau 20 : Interactions entre les apprenants et les enseignants pendant les apprentissages des ressources 71
Tableau 21 : Amélioration des compétences langagières des apprenants grâce à la PI 72
Tableau 22 : Apports de la PI 73
Tableau 23 : Contribution de la PI dans l'amélioration des compétences langagières des apprenants 74
Tableau 24 : Les apports de la PI sur les productions des élèves 75
Tableau 25 : Contribution de la situation d'intégration dans l'amélioration des compétences langagières des apprenants : 76
Tableau 26: Difficultés rencontrées par les apprenants dans la résolution d'une situation d'intégration 77
Tableau 27 : Causes des difficultés rencontrées par les apprenants dans la résolution d'une SI 77
Tableau 28 : Les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu ou celles de la PPO selon les enseignants 79
Tableau 29 : difficultés rencontrées dans l'application de la PI 80
Tableau 30 : Quelques résultats de la compétence des établissements enquêtés au cours du premier palier (A/S : 2021-2022), classes de la deuxième année Langues. (Source : enseignants de français des classes de secondes langues des établissements enquêtés). 81

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Processus de la PI et ses implications sur l'évaluation……18

Figure 2 : Processus d'évaluation des compétences dans la PI..... 45

LISTE DES SIGLES et ABREVIATIONS

APC : Approche Par Compétence

CTB : Commission Technique Belge

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

LC : Lycée Communal

LM : Lycée Municipal

MENRS : Ministère de l'éducation National et de la Recherche Scientifique

PI : Pédagogie de l'intégration

PPO : Pédagogie Par Objectif

SI : Situation d'Intégration

UB : Université du Burundi

AVANT-PROPOS

Le système éducatif burundais a connu des réformes depuis longtemps. La réforme la plus importante date de l'année scolaire (2012-2013), année à laquelle on a introduit l'école fondamentale (de la 1ère année à la 9e année) et le post fondamentale général et pédagogique ainsi que technique à partir de l'année scolaire de (2016- 2017). Avec cette réforme, de nouvelles langues ont été introduites sur le répertoire des langues enseignées au Burundi dont l'Anglais et le kiswahili.

En effet avec cette réforme, les anciennes approches pédagogiques en usage dans e système éducatif burundais, à savoir la pédagogie par contenu et la PPO Ont été remises en cause au profit de la Pl qui se fonde principalement sur deux apprentissages ; l'apprentissage des ressources et celui de l'intégration. Ainsi à la fin d'un palier, l'apprenant est confronté à une situation d'intégration qui lui demande la mobilisation d'un ensemble intégrées de ressources pour résoudre une situation d'intégration complexe.

La maitrise de différentes compétences de communication en français pour les apprenants burundais est au centre des préoccupations du gouvernement du Burundi et constitue le socle de la réforme. A cet effet, les apprenants burundais de la section langues doivent impérativement s'adapter à cette nouvelle réforme pédagogique pour espérer à la fin de leur cursus de formation être compétents et compétitifs dans la vie sociale et ou professionnelle.

INTRODUCTION GENERALE

Les systèmes éducatifs des pays changent souvent en fonction des besoins de leurs sociétés ou en fonction des époques. Comme dans d'autres pays du monde, le système éducatif burundais a déjà connu des réformes. Nous pouvons citer par exemple la réforme de 1989 qui a opéré une légère modification au niveau de l'école primaire en introduisant pour la première fois l'enseignement de la langue française dès la première année, une langue qui était étudiée à partir de la troisième année avant cette réforme. Dans une perspective de rendre dynamique le système éducatif burundais, d'autres actions non moins importantes ont été effectuées au fil des années. Nous citerons ici l'introduction à l'école fondamentale de deux autres langues à savoir l'anglais et le kiswahili (A/S:2006-2007) pour des raisons de mondialisation et d'intégration régionale.

Dès l'année 2005, l'idée d'une réforme profonde du système éducatif burundais planait déjà dans les prévisions du Ministère de l'éducation de l'époque. Mais le contexte politique, social et économique dans lequel se trouvait le pays a handicapé la mise en œuvre de cette réforme. Il a fallu attendre 5ans pour la déclencher. Elle préconisait la mise en place de l'école fondamentale remplaçant l'école primaire et secondaire de l'époque précédente. Durant cette période, les jalons de cette réforme étaient au rendez-vous. Le document de base en référentiel était déjà élaboré par une équipe d'experts en la matière ; des curricula étaient mis en place, lesquels définissaient les profils de sortie et d'entrée de chaque lauréat issu de la nouvelle réforme. Pour asseoir correctement cette réforme en 2014, le Ministère ayant l'éducation dans ses attributions a créé des écoles pilotes à travers les régions scolaires avec comme but de servir d'expérience préliminaire afin d'essayer de voir la faisabilité et les modalités pratiques de la pédagogie de l'intégration, qui a été généralisée deux ans plus tard à travers toutes les écoles post fondamentales du Burundi.

En effet, le post fondamental se fonde sur l'approche curriculaire laquelle aboutit à la pédagogie de l'intégration(PI). Dans cette approche pédagogique, le but ultime est que les apprenants burundais du post fondamental général et pédagogique acquièrent des aptitudes, des compétences, des savoirs, des savoir – être, des savoir -faire leur permettant de résoudre des situations -problèmes complexes ou moins complexes de la vie de tous les jours qui leur arrivent dans leurs milieux sociaux ou professionnels.

Cette nouvelle approche pédagogique met en œuvre des savoirs divers : des aptitudes et attitudes, des comportements, des compétences, des acquis, susceptibles d'aider les apprenants à résoudre une situation problématique complexe. Dans cette optique, l'apprenant intègre des ressources acquises dans des situations d'enseignement-apprentissage (apprentissages ponctuels et les apprentissages conjoints) pour résoudre une situation d'intégration donnée.

D'une façon générale, la pédagogie de l'intégration est venue au point nommé dans la mesure où les approches pédagogiques précédentes, à savoir l'approche par contenu et la pédagogie par objectifs(PPO) en vigueur au Burundi, s'étaient déjà révélées incomplètes. On se retrouvait dans une situation où les apprenants acquérissaient des savoirs purement théoriques et on octroyait des diplômes aux lauréats qui étaient inaptes à résoudre une situation-problème, même, la plus simple de la vie quotidienne et ou professionnelle .

C'est ce que certains auteurs appellent l'analphabétisme fonctionnel. C'était un enseignement basé sur la maitrise de la matière, sur des connaissances théoriques. En bref, l'élève était jugé intelligent s'il parvenait à maitriser la matière par cœur et à la restituer telle qu'elle avait été donnée par l'enseignant.

Néanmoins, la pratique de la pédagogie par compétence qui aboutit à une résolution d' une situation d'intégration n'exclut pas les anciennes pratiques pédagogiques, dont l'approche par contenu et la pédagogie par objectifs .Ce sont des approches pédagogiques qui se complètent, s' harmonisent et qui partagent les mêmes fins, c'est- à -dire produire à la fin d'un cursus de formation un apprenant qui a acquis des connaissances théoriques et développé des compétences pratiques afin qu' il soit capable de résoudre une situation-problème de la vie sociale ou professionnelle dont le monde du 21ème siècle a tant besoin. Dans cette optique, l'approche par compétence aura pour objectif de former pour investir.

A cet effet, les apprenants ayant été formés dans cette nouvelle approche par compétence pourraient à la fin de leur formation intégrale, être capables de résoudre efficacement des situations-problèmes de la vie sociale et professionnelle et par conséquent être compétents et compétitifs sur le marché du travail.

1. Motivation et choix du sujet

Dans ce travail de recherche, nous avons opté de nous atteler sur les apports de la pédagogie de l'intégration sur les compétences des apprenants en classe de français, plus particulièrement en seconde langues.

Depuis l'introduction de la pédagogie de l'intégration au post-fondamental du système éducatif burundais, on s'est toujours demandé si cette nouvelle approche pédagogique contribuerait à développer efficacement les performance des apprenants en termes de compétences, des aptitudes pratiques afin de réaliser une production en se servant des différents acquis intégrés au cours de l'enseignement-apprentissage tout le long d'un palier.

En effet après avoir été formé personnellement sur la pédagogie de l' intégration et acteur de cette nouvelle approche pédagogique en tant qu'enseignant vacataire au post fondamental dans une école privée de Bujumbura, nous avons voulu mener une étude pour vérifier si la pédagogie de l'intégration en classe de langues, essentiellement en français (2^{nde} langues) améliorerait les compétences langagières des apprenants particulièrement sur le volet de la production écrite, celui de la production orale et de la lecture-compréhension.

2. Délimitation du sujet

Ce travail de recherche s'est focalisé sur la pédagogie de l'intégration en classe de langues, la seconde langues, plus particulièrement dans le cours de français. Au Burundi, le français est qualifié de langue d'enseignement apprentissage parce que les enseignements se font en français. Il est aussi une langue étrangère du fait qu'il n'est pas une langue maternelle. Selon CUQ (1991 :99), « *on parle d'une langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non première est une langue étrangère* ».

Cette dernière a une origine européenne, particulièrement en France. Le français est aussi une langue seconde parce que c'est la deuxième langue étudiée après la langue maternelle. En effet, faute de temps et de moyen, nous ne pouvons pas prétendre étudier tous les aspects de la langue; au cours de cette recherche nous nous sommes focalisé sur trois compétences de la langue à s'avoir :

- Compétence de lecture-compréhension ;
- Compétence de production écrite ;
- Compétence de production orale.

3. Problématique de recherche

Le système éducatif burundais a opté pour l'approche curriculaire qui aboutit à la pédagogie de l'intégration (P.I). Cette dernière est une approche méthodologique axée sur un enseignement- apprentissage par compétence. Dans le système éducatif burundais, le français a un double rôle : il est d'abord langue enseignée ensuite langue d'enseignement-apprentissage. Ce double rôle permettrait aux apprenants burundais une maitrise parfaite de cette langue sur tous les plans, c'est –à- dire dans la lecture compréhension, la production écrite et la production orale.

Paradoxalement, les apprenants burundais comme tous les autres locuteurs francophones burundais éprouveraient des difficultés, des hésitations d'écrire et même de parler le français alors qu'ils ont passé des années en train d'apprendre cette langue. D'aucuns se demandent comment de tels apprenants qui étudient dans ces conditions pourraient être incapables de réaliser des compétences avérées de la production écrite, de la lecture -compréhension et de la production orale. En outre tout le monde se lamente comme quoi le niveau des apprenants en langues a sensiblement baissé. Certaines personnes vont très loin et ne mâchent pas les mots en disant que cela relèverait de la crise de 1993 dans laquelle le Burundi a basculé ; laquelle aurait ostensiblement affecté le système éducatif burundais.

En effet la première constitution du Burundi indépendant, celle du 16 octobre 1962, consacrait le kirundi et le français comme langues officielles.

Mais dès les années 80 spécialement à partir de la constitution de 1981, seul le kirundi jouissait de statut de langue officielle et de langue nationale au détriment du français. De surcroit, le Burundi est l'un des rares pays du monde où tout le peuple parle une seule langue, le kirundi, sur toute l'étendue du territoire national. Grâce à cet avantage linguistique, les apprenants burundais pourraient jouir des facilités pour apprendre facilement la langue étrangère dont le français qui fait 1' objet de ce travail de recherche, par le fait que s'il y a

blocage dans l'enseignement de cette langue, l'enseignant burundais pourrait faire recours à la langue maternelle comprise par tous les apprenants burundais. Par conséquent les enseignements -apprentissages progresseraient convenablement. La langue française qui fait l'objet de ce travail de recherche jouit de multiples statuts : elle est une langue enseignée et une langue d'enseignement. (*cf, art 1 et5 du décret portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale du 22 mai 2019).*

A partir de l'Année scolaire 2012-2013, le gouvernement du Burundi à travers son Ministère ayant l'éducation dans ses attributions, soucieux de ce problème, a initié une réforme de son système éducatif en introduisant le système fondamental. Un des buts de cette réforme était de corriger les manquements de la pédagogie par contenu et la pédagogie par objectifs jusqu'ici en vigueur au Burundi mais jugées incomplètes et déconnectées des réalités du terrain.

Dans ce même ordre d'idées, le gouvernement du Burundi en partenariat avec la CTB (Commission Technique Belge) et plus tard Enabel (agence belge de développement) ont organisé des formations pour tous les enseignants prestant au post fondamental, lesquelles étaient centrées sur la pédagogie de l'intégration et la pédagogie des grands groupes. D'aucuns se demandent si réellement la pédagogie de l'intégration aurait eu un impact positif sur le développement des compétences des apprenants dans le domaine des langues en général et dans l'enseignement du français en particulier. Compte tenu de tous ces paramètres nous nous posons cette question : l'introduction de la pédagogie de l'intégration au post fondamental du système éducatif burundais aurait-elle des apports positifs sur le développement des compétences langagières des apprenants en français?

4. Objectifs de recherche

Tout travail de recherche scientifique vise des objectifs déterminés. Notre travail poursuit deux types d'objectifs : l'objectif global et des objectifs spécifiques.

4.1. Objectif global

Ce travail de recherche vise à promouvoir la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais en montrant ses apports sur le développement des compétences langagières des apprenants en français.

4.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, ce travail de recherche vise à :

1. Relever les apports de la pédagogie de l'intégration sur les performances des apprenants en français ;

2. Relever les points faibles de la pédagogie par contenu et de la P.P.O en vigueur dans le système éducatif burundais ;

3. Relever les apports de la PI sur les compétences des apprenants par rapport à la pédagogie par contenu et à la pédagogie par objectif.

5. Hypothèses de recherche

Selon ROGIERE (1971 : 20), *« Une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse* ». Ainsi, nous avons formulé deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

5.1. Hypothèse générale

La pédagogie de l'intégration telle qu'apprise et appliquée par les enseignants de l'école post fondamentale contribuerait au développement des compétences langagières des apprenants en langue<s dans une classe de français.

5.2. Hypothèses Spécifiques

1. L'utilisation des méthodes basées sur la PI améliorerait les compétences des apprenants en langues particulièrement en seconde langues dans le cours français.
2. La situation d'intégration, un des piliers de la pédagogie de l'intégration, contribuerait au développement des compétences langagières des apprenants en classe de langues particulièrement en seconde langues dans le cours de français.
3. La pédagogie par objectif et la pédagogie par contenu présenteraient des points faibles dans le système éducatif burundais.

6. Méthodologie de recherche

Pour bien vérifier les hypothèses ci- haut citées nous ferons recours à :

- L'observation des pratiques de classe ;
- L'enquête par questionnaire auprès des enseignants et des élèves du post fondamental spécialement en seconde langues ;
- L'Analyse des productions des apprenants.

7. Articulation du travail

Le présent travail de recherche est subdivisé en deux parties précédées à leur tour d'une introduction générale et terminé d'une conclusion générale. La première partie est constituée de la partie théorique. Elle comporte deux chapitres. Le premier chapitre est intitulé « **Les différentes approches d'enseignement du français ».** Il est question en premier lieu de tracer l'historique de différentes approches d 'enseignement-apprentissage du français en fonction de leur évolution dans le temps et dans l'espace dès l'approche communicative jusqu' à l'approche par compétence qui est en vogue dans notre système éducatif burundais. Le deuxième chapitre s'intitule « **La pédagogie de l'intégration : Clés des compétences et performances des apprenants en classe de français »**.

Il est question de clarifier les apprentissages ponctuels et conjoints qui constituent le socle de la pédagogie de l'intégration sans oublier la scénarisation didactique d'une ressource et d'une situation d'intégration.

C'est dans ce chapitre que le processus de la PI est Clarifié. La deuxième partie est consacrée au cadre pratique de ce travail de recherche et comprend deux principales articulations : d'abord il s'agit de montrer la **Méthodologie de la recherche** où il s'avère indispensable de décrire les outils de recherche , les techniques d' échantillonnage , la pré – enquête et la collecte des données de l' enquête . Ensuite, pour terminer il s'agit **de la présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête** qui nous a permis de vérifier les hypothèses et montrer si les objectifs poursuivis ont été atteints.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : DIFFERENTES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Depuis la création de l'homme sur terre, les langues se sont vu naitre avec celui-ci dans la mesure où l'homme, pour pouvoir survivre, avait tant besoin de communiquer. Pour exercer cette compétence, la langue doit être au centre de toute communication de l'homme. Dans ce contexte, les langues dites anciennes ont vu le jour et les échanges avec les peuples de différents horizons se sont développés. Pour que les langues puissent être comprises par un nombre important des locuteurs surtout ceux qui ne l'ont pas comme langue maternelle, elles doivent être enseignées et apprises. Dans ce contexte, des écoles et des centres spécialisés d'enseignement des langues ont vu le jour à travers le monde. Les langues ont été enseignées et apprises par de nombreuses personnes.

Au fil des années, certaines langues anciennes ont été progressivement abandonnées au profit des langues vivantes. Dans cette optique, les langues comme le Latin ancien et le Grec classique ont été cataloguées parmi les langues mortes dans la mesure où elles ne sont pas parlées aujourd'hui. Les langues vivantes ont gagné du terrain grâce à la mondialisation, la colonisation, les échanges diplomatiques et l'intégration régionale etc. Les peuples du monde éprouvent une nécessité de connaitre une de ces langues d'où l'obligation d'apprendre des langues qu'ils jugent indispensables. Dans ce travail de recherche, nous allons essayer de passer en revue les différentes approches d'enseignement du français.

I.1. Approche communicative

Dans l'enseignement des langues vivantes en particulier celui de la langue française, cette approche consiste à enseigner cette langue pour le simple but de la communication. Selon cette approche, le but essentiel de la langue est la communication. La connaissance du vocabulaire et de la grammaire sont reléguées au second rang. La langue est vue comme un instrument de communication qui permet les échanges entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Elle permet une interaction sociale. TREVILE et DUQUETTE (1996 :95) affirment : *« Dans le cadre de l 'approche communicative, l'enseignant place l'apprenant dans des situation de communication réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus ou émis ».*

Du point de vue pédagogique, l'enseignement du français dans ses pratiques pédagogiques, utilise la langue française et ne fait recours à la langue maternelle que s'il y a blocage. L'enseignant a le statut d'un communicateur, un facilitateur des situations d'apprentissage ; il est un accompagnateur dans la mesure où il crée un environnement propice pour maintenir les apprenants dans un climat qui facilite les apprentissages. Enfin, dans cette approche, l'erreur fait partie du processus naturel d'apprentissage.

I.2. Approche actionnelle

C'est une approche qui date des années 2000 suite à l'apparition du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). C'est une approche qui met l'apprenant au centre de ses apprentissages. SAYDI (2015 :14) précise le but de cette nouvelle approche : « *elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant , dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement, faire appliquer les connaissances apprises / apprises en partie pour les transformer en compétences tout en faisant les faisant intérioriser* ». L'apprenant est un acteur clé de ses apprentissages. Dans cette optique, il a des tâches à accomplir. La langue n'est pas seulement prise sur le volet de la communication mais aussi comme un instrument d'action. Elle se distingue de l'approche communicative par le fait que dans l'approche actionnel1e on communique pour agir avec l'autre alors que dans l'approche communicative la communication se réalise entre un locuteur et un interlocuteur .Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), au chapitre 2, est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'auteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction des problèmes à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

I.3. Approche par contenu des années 1970

L'approche par contenu est associée à la mise en œuvre de la pédagogie traditionnelle dite transmissive. Les programmes de la formation sont conçus sous forme des listes des contenus à transmettre aux élèves et l'enseignant dirige les apprentissages. .Il est considéré comme le seul détenteur du savoir et les apprenants sont considérés comme des vases dans lesquels on transvase des connaissances. CUQ et GRUCA (2005 : 95) affirment : « *A l ' image du Maitre transmetteur correspond l 'image de l 'élève consommateur d 'un savoir qui lui est*

extérieur , mais qu' il peut s'approprier par répétition et mémorisation » . Les apprenants sont passifs et sont là pour gober la matière donnée par l'enseignant. Les évaluations portent sur la restitution de la matière telle qu'elle a été donnée par l'enseignant. Dans cette approche la mémorisation de la matière occupe une place importante. Les apprenants passent des jours et des semaines entrain de mémoriser la matière qui fait objet des évaluations ponctuelles et conjointes.

I.4. Approche par objectif ou pédagogie par objectif (PPO)

L'approche par objectif ou pédagogie par objectif (PPO) est une pratique pédagogique prônée et développée par TYLER (1949) dans le domaine économique particulièrement dans le secteur de l'industrie automobile. C'est sous les travaux de BLOOM que le concept a été introduit dans le domaine éducatif, d'abord au Canada avant d'être diffusé en Europe lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. D'une manière générale, la PPO a été appliquée dans l'enseignement du français vers les années 1980. Elle s'inspire du model behavioriste qui conçoit l'apprentissage par conditionnement.

Ce courant psychologique met l'accent particulier sur les comportements observables et mesurables des stimuli. L'apprenant est enseigné par l'influence et la part de la conscience est moindre par rapport à ce qui se passe dans le cerveau. Elle a pour objectif la décomposition des contenus-matières en des objectifs pédagogiques bien isolés et déterminés sur trois concepts de base : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Selon HAMELINE, (1991 :98), un objectif général est un « *énoncé d'intention pédagogique décrivant un terme de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* ». Par exemple, dans le système éducatif burundais, en section langues (2nde langues), à la fin du premier palier, au post fondamental à l'issu d'une unité didactique, l'apprenant sera capable de produire par écrit un texte explicatif de 15 à 25 lignes.

I.5. Approche par compétence (APC)

L'approche par compétence a été introduite dans le système éducatif au milieu des années 1980 en réaction contre le mouvement d'atomisation prôné par la P.P.O. Elle vise le développement des compétences transversales. Cette approche est une manière de penser, de

concevoir et de mettre en œuvre l'enseignement –apprentissage qui vient combler les insuffisances d'une approche par objectifs centrée sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire en écartant l'acquisition des processus intellectuels à apprendre.

Selon ROEGIERS, (2000), trois objectifs principaux sont poursuivis par l'APC :

1^0 « Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maitriser à la fin de chaque année scolaire […] plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu. »

2^0 Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école [….] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

3^0 certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme des savoirs, et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ».

Selon MILED (2005 :128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

> *1^0 Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée.*
>
> *2^0 Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans des différentes situations. Il s'agit ici de développer les compétences transversales (telle : analyser une situation).*

En effet, même si l'APC s'est vue comme une approche pédagogique très importante dans les processus d'enseignement -apprentissage ; elle a été critiquée par certains auteurs. Ils la reprochent d'être une version améliorée de la (P.P.O). A ce propos, ROEGIERS, (2006 :52) écrit : «1' *APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la P.P.O qui gardaient encore l'aspect et la réforme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques* ». D'autre part, selon NGUYEN & BLAIS (2007 :17), « *l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines*

limites de la P.P.O, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche (…) constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration de curricula [….].En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissages, des compétences, qui font encore assez largement défaut ».En effet l'approche par compétence s'est améliorée et a abouti à la pédagogie de l' intégration sous la plume de DE KETELE et ROEGIERS.

I.6. Pédagogie de l'intégration en classe de langues

Le système éducatif burundais a entrepris une réforme depuis l'année scolaire 2012-2013, en introduisant l'école fondamentale et post fondamentale. Il a fallu attendre 5 ans pour déclencher la vraie réforme du cycle supérieur qui est devenue le '' post fondamental '' et l'introduction effective de la pédagogie de l' intégration . Avant d'aller dans le vif du sujet clarifions les concepts clés de ce travail.

I. 6.1. Apport

Le substantif '' apport'' provient du verbe apporter, C'est l'action d'apporter : porter quelque chose à quelqu'un, disponibiliser. Etymologiquement, selon le Dictionnaire Le *petit Larousse* (1983 :54) le verbe apporter provient du latin «apportare » qui signifie porter à un endroit, porter avec soi. Dans le domaine pédagogique, et dans notre travail de recherche « apports » signifie les contributions de la PI sur les performances des apprenants en classe de français.

I .6.2. Pédagogie de l'intégration

Ce concept est formé de deux vocables :« pédagogie » et « intégration ». Commençons d'abord à définir le terme « pédagogie ». Le vocable « pédagogie » provient du grec « paidagogia», science de l'éducation. Pour Le grand dictionnaire encyclopédique Larousse (1982 :7930) ce mot signifie '' méthodologie des pratiques éducatives''. Dans ce travail de recherche, la pédagogie fait référence aux pratiques d'enseignement-apprentissage entreprises par un enseignant pour la bonne marche de sa classe. Elle aide à définir les finalités et les orientations des actions éducatives à mettre en place dans des situations institutionnelles et

socio-économiques. Elle consolide les relations entre les apprenants et leurs maitres ou entre les apprenants eux –mêmes dans un enseignement – apprentissage.

Le vocable « intégration » provient du verbe « intégrer » qui selon 1e Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse (1982 :2680), signifie faire entrer quelque chose dans un ensemble, « inclure ». Dans notre travail de recherche, l'intégration est une démarche pédagogique qui permet de mobiliser plusieurs ressources, plusieurs connaissances pour résoudre une situation – problème de la vie de tous les jours. C'est une manière qui permet de vérifier concrètement si un apprenant est capable d'exercer une compétence escomptée en vue de sa maitrise.

Selon ROEGIERS, (2010 : 27), la pédagogie de 1'intégration est *« l'alternance de deux apprentissages, les apprentissages ponctuels des ressources et les apprentissages de l'intégration »*. Les apprenants acquièrent des savoirs tout au long d'un palier qui leur seront utiles pour résoudre une situation complexe que ce soit celle d'apprentissage ou celle de l'intégration faisant 1'objet de l'évaluation.

Ce savoir provient de plusieurs ressources et d'autres peuvent être synthétisés et construits par l'apprenant grâce à l'interaction avec son environnement et les expériences de son vécu. Ce type d'interaction permet l'émergence du conflit cognitif. Grâce à ce conflit cognitif, l'apprenant synthétise et mobilise ses savoirs dans un processus d'assimilation – accommodation (Piaget, 1969).

A la fin des années 80 grâce aux travaux de DE KETELE, l'approche par compétence (APC) s'implanta dans les systèmes d'éducation des pays d'Europe et dans certains pays africains surtout francophones. Cette approche se base essentiellement sur la notion d'objectif terminal d'intégration (OTI). Dix ans plus tard, ROEGIERS (2000) développa la pédagogie de l'intégration des acquis, une approche méthodologique basée sur le principe de l'intégration des acquis en exploitant les situations d'intégrations axées sur la résolution des situations problèmes de la vie quotidienne.

I .6.3. Compétence

Dans de nombreux systèmes éducatifs, le terme de compétence est en vogue aujourd'hui et suscite de nombreux débats, au niveau pratique et théorique. Les dictionnaires et les différents ouvrages que nous avons consultés nous ont permis de desceller les définitions suivantes ROEGIERS, (2000), définit la compétence comme « la possibilité , pour un individu , de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation -problème qui appartient à une famille de situation », CHARAUDEAU ,(2007 :71) définit la compétence comme : *« une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir , qui se manifeste de manière observable(comme savoir – faire)*».

TAGLIANTE, (1991 :122) définit la compétence comme :« *un savoir- faire en situation lié à des connaissances intériorisées où à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation* ». En effet, ce terme de compétence suscite des confusions avec le terme de performance du point de vue de leur sens, raison pour laquelle il est indispensable de les différencier.

I.6.4. Performance

Le mot performance renvoie à un achèvement qui aboutit à un résultat palpable obtenu après avoir réalisé un travail intellectuel ou physique ; un résultat chiffré identifiable au vu de tout un chacun. Le Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse (1982 :7980) le définit comme « *exploit ou réussite remarquable dans un domaine quelconque* ».

Pour TAGLIANTE, (1991 :122), « *la performance est une activité observable, accomplie par l'élève et que l'on peut mesurer ou apprécier* ». La performance alors traduit la manifestation d'un certain degré de maitrise de la compétence qui peut être orale ou écrite dans une situation d'enseignement-apprentissage.

I.7. Processus de la pédagogie de l'intégration et ses implications sur l'évaluation

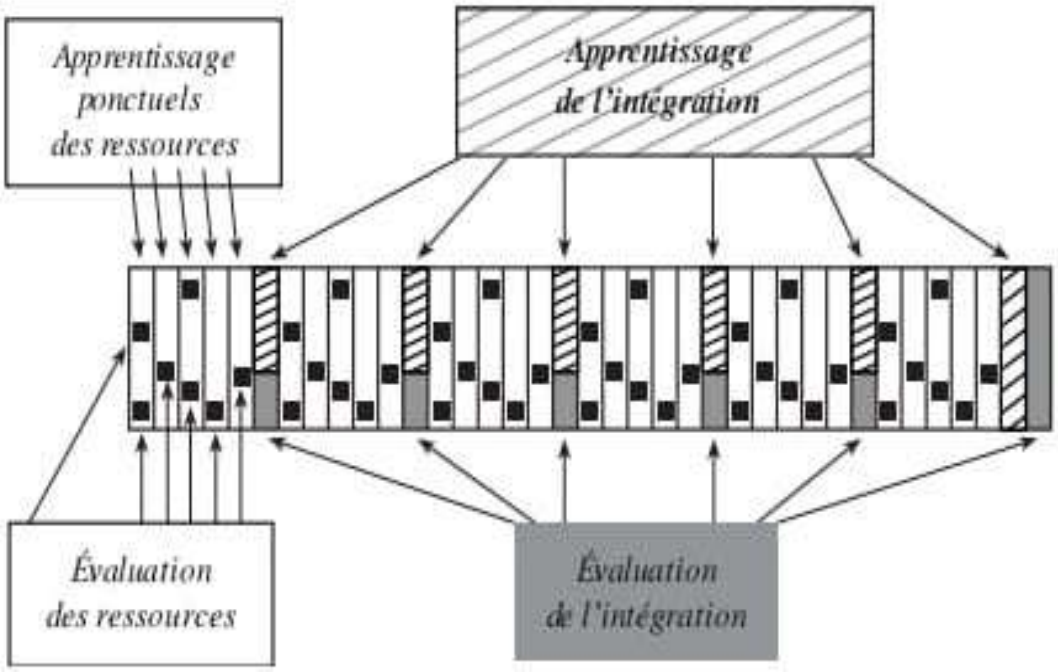
La pédagogie de l'intégration est un processus dans lequel les apprentissages sont organisés en deux temps :

1) Les apprentissages des ressources, lesquels sont organisés tout au long d'un palier et sont constitués essentiellement de savoir-faire et font 1'objet des apprentissages ponctuels.
2) L'apprentissage d'intégration qui s'organise après les apprentissages des ressources généralement après 6 semaines d'enseignement-apprentissage. Les élèves sont confrontés à des situations complexes pour les amener à exercer les acquis en vue de la manifestation de la maitrise d'une compétence.

A partir de ces deux catégories d'apprentissages, les élèves sont confrontés à des évaluations distinctes ayant pour objectif de vérifier la maitrise soit des objectifs opérationnels de chaque leçon ; à ce stade, on parle de l'évaluation des ressources ; soit la détection de la maitrise de la compétence à partir d'une production faite par l'apprenant : évaluation des compétences. En effet, l'enseignant n'évalue pas tous les objectifs spécifiques et opérationnels en même temps. C'est un travail qui se fait de manière ostentatoire et systématique sous différentes formes et différents moments.

La figure suivante montre de façon synthétique le processus de la pédagogie de l'intégration et ses implications sur l'évaluation. (Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration au Maroc ; 16)

Figure 1 : Processus de la PI et ses implications sur l'évaluation



- *Dans ce schéma, les rectangles blancs représentent des semaines de travail durant lesquelles les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs et savoir-faire) sont réalisés selon les méthodes les plus appropriées pour l'apprentissage d'objectifs spécifiques.*
- *Les petits carrés noirs représentent des évaluations ponctuelles et périodiques portant sur les ressources. Quand un objectif est normalement maîtrisé par les élèves, l'enseignant fait une évaluation sur cet objectif, sous des formes diverses (questions orales, interrogations écrites, exercices, tests ...). Cette évaluation est avant tout formative : l'essentiel est de vérifier que les élèves maîtrisent l'objectif. Si ce n'est pas le cas pour certains, l'enseignant procédera aux remédiations nécessaires.*
- *Les rectangles hachurés représentent les moments d'apprentissage de l'intégration. Pendant ces moments, des situations complexes qui nécessitent la mise en œuvre des ressources travaillées préalablement sont proposées aux élèves.*

Elles seront résolues en partie lors d'un travail par petits groupes, et en partie individuellement, afin de faire découvrir aux élèves comment on peut résoudre ce type de situations.

- *Les rectangles au fond gris sont des moments d'évaluation de l'intégration. Les élèves seront confrontés à une deuxième situation complexe, à résoudre individuellement. L'enseignant corrigera les travaux des élèves en fonction des critères, et organisera des activités de remédiation en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Ces évaluations sont donc aussi formatives.*

Les enseignants qui appliquent la PI dans toutes ses dimensions dans leurs pratiques de classes quotidiennes doivent respecter toutes ces échéances pour harmoniser leurs enseignements-apprentissages pour la bonne marche de leurs activités professionnelles.

I.7.1. Apprentissage de l'intégration

Apprennent à intégrer, des apprenants qui ont acquis des savoirs nécessaires pour la résolution d'une tâche. Au cours de cette activité, les apprenants mobilisent des ressources apprises pendant les apprentissages ponctuels. Il se base essentiellement sur des ressources installées par les enseignants dans des situations d'enseignement-apprentissage quotidiennes généralement pendant les cinq ou six dernières semaines d'apprentissage ponctuels dans un palier. Selon (JONNAERT, BARRETTE, BOUFRARI et MASCIATRA, 2004**),** ***« les ressources sont des moyens indispensables pour l'exercice d'une compétence.»***

L'apprenant en situation d'apprentissage à l'intégration au cours de ses activités aura besoin d'abord des ressources internes (connaissances, des attitudes, etc.) lui permettant de développer et d'exercer une compétence escomptée. En ce qui est des ressources externes généralement représentées par les enseignants, les pairs, la famille ou l'entourage dans lequel l'apprenant vit sans oublier le matériel (le manuel scolaire, l'ordinateur, etc.). Elles sont indispensables au même titre que celles qui sont internes représentées par les savoirs enseignables.

En effet, les ressources doivent être complémentaires selon JONNAERT, (2009 :8), *« le caractère complémentaire des ressources et leur optimalisation réciproque sont déterminés par le réseau mis en place. »* En outre l'activité d'intégration des apprentissages joue un rôle crucial dans la pédagogie de l'intégration comme le précise CANTIN et CHENE-WILLIAM, (1978 :376) en ces termes : ***«*** *Elle offre à la personne engagée dans un projet d'éducation l'occasion de faire le point sur les diverses activités auxquelles elle a participé et de les situer dans un tableau d'ensemble* ».

Dans le processus d'apprentissage de l'intégration, l'apprenant restitue, synthétise, applique de manière coordonnée et simple les savoirs acquis dans les apprentissages ponctuels ; ces derniers étant appris de manière continuelle et vague ; les mobilise et choisit ceux qui sont en rapport avec la tâche donnée. Cette activité influe sur le développement cognitif de l'apprenant dans la mesure où elle s'inscrit dans une démarche globale de mobilisation progressive des acquis et développe progressivement ses habiletés, ses attitudes et son action comme le précisent MASCIATRA et MEDZO (2009 :71), ***«*** *c'est dans et par l'action en situation et tout ce qui intervient dans la mise en action d'une situation qu'une personne construit les ressources cognitives et développe son agir compétent* **».**

Pour que l'élève puisse acquérir des savoirs, des aptitudes, des savoir- faire pouvant lui être utiles dans la résolution d'une situation complexe dans l'apprentissage de l'intégration il faut qu'il y ait des démarches d'enseignement-apprentissage réfléchies susceptibles d'influer sur la mobilisation des savoirs et le développement effectif des compétences nécessaires pour manifester la maitrise de cette dernière. L'élève apprend à mobiliser les acquis intégrés. PERRENOUD (2011) affirme que l'élève qui s'appuie seulement sur des ressources pour construire ses compétences cela ne suffit pas, il doit savoir les mobiliser, car un élève peut avoir des ressources sans parvenir à s'en servir correctement. Ainsi l'apprentissage est une activité centrée sur deux pôles à savoir l'enseignant et les apprenants. La compréhension d'une situation d'intégration, l'identification des tâches demandées, l'ajustement des savoirs acquis pour la production de l'élève constituent le socle ou la pierre angulaire pour la manifestation d'une compétence . L'apprentissage à l'intégration repose sur trois grandes étapes, à savoir : apprendre à comprendre la situation d'intégration, apprendre à démontrer la compétence, faire évoluer la compétence.

I.7.2. Apprendre à comprendre la situation d'intégration

Pour qu'une situation d'intégration soit bien résolue, l'apprenant doit être préparé et avoir des instruments nécessaires. Cette étape comprend les dimensions suivantes :

I.7.2.1. Dimension lexicale : 4 phases

- Lecture silencieuse de la situation d'intégration ;
- Le repérage des mots ou expressions pouvant enfreindre à la compréhension effective de la situation **;**
- Donner des explications convenables en fonction de la nature de la situation ou des définitions proposées dans le dictionnaire. Au cours de cette activité les apprenants constituants un groupe x s'expliquent eux – mêmes les mots ou expressions qui constituent des obstacles à leur compréhension globale de la situation ;
- L'enseignant valide les explications en donnant des éclaircissements éventuels ;

I.7.2.2. Dimension herméneutique : 4 phases

Elle consiste à décoder le non-dit, à clarifier ce qui est lu. Elle comprend les étapes suivantes :

- ✓ Identifier le problème posé dans la situation ;
- ✓ Reformulation du problème posé par l'élève et en ses propres mots ;
- ✓ Validation des résultats en petits groupes par les pairs ;
- ✓ Validation des résultats des groupes par l'enseignant.

I.7.2.3. Dimension logique : 3 phases

Au cours de cette étape, il est question d'organiser l'information en suivant les étapes suivantes :

- Identification des tâches demandées dans chacune des consignes de la situation ;
- Validation des résultats par les élèves dans différents petits groupes,
- Validation des résultats des différents groupes par l'enseignant.

I.7.2.4. Dimension projective : 4 Phases

Elle est une activité qui consiste à anticiper une tâche en :

- ❖ Définissant une ou deux qualités (critères) de la production attendue ;
- ❖ Identifiant pour chaque qualité, un ou deux indicateurs pouvant contenir la qualité définie ;
- ❖ Validant les résultats par les élèves en petits groupes ;
- ❖ Validant les résultats des groupes par l'enseignant.

I.7.2.5. Apprendre à démontrer les compétences

I.7.2.5.1. Dimension rhétorique

Au cours de cette étape, l'élève se concentre individuellement et mobilise un ensemble intégré et articulé de savoirs, de savoir – faire et de savoir – être. Ainsi l'élève ajuste et réajuste les différentes ressources intégrées pendant les apprentissages ponctuels en vue de construire des phrases du texte escompté. En fin au cours de cette étape, l'élève emploie des connecteurs appropriés afin d'articuler des phrases préalablement construites.

I .7.2.5.2. Dimension réflexive ou dimension rétroactive

C'est une étape qui rappelle l'apprenant à revenir sur sa tâche en jetant un regard critique sur sa production. Elle s'organise en trois étapes :

- ✓ Utiliser les qualités (ou critères) et les indicateurs définis lors de la dimension projective ;
- ✓ Vérifier que les réponses aux consignes répondent aux qualités et indicateurs identifiés précédemment. Cette tâche se fait individuellement puis à deux ;
- ✓ L'enseignant valide la production personnelle de l'élève en référence aux qualités attendues.

I.7.2.5.3. Faire évoluer la compétence

I.7.2.5.3.1. Dimension régulatrice

Dans cette dimension cruciale, l'activité de l'enseignant consiste à apprendre aux élèves de jeter un regard critique sur leurs productions dans le but d'apporter une amélioration appropriée en tenant compte des erreurs identifiées dans leurs productions.

I.7.2.5.3.2. Dimension régénératrice

Pour mener à bien cette dernière dimension, l'enseignant apprendra aux élèves à réécrire un deuxième jet de leurs productions dans le but d'améliorer qualitativement leurs productions**.** *« La notion d'intégration des apprentissages est une notion très complexe. Dans cette activité l'élève joue un rôle très important. »* Selon la définition de l'intégration présentée par ROEGIERS, (2010**).** Cet auteur rejoint l'idée de DE KETELE (2000). Il précise que *« L'intégration des Apprentissages revient toujours à l'élève. Personne ne peut intégrer à la place de quelqu'un d'autre ».* C'est pour cette raison que les élèves doivent fournir leurs efforts afin de maitriser toutes les ressources nécessaires pour la résolution d'une situation complexe qui leur seront présentée pendant la situation d'intégration.

I.8. La situation d'intégration proprement dite

Avant d'aborder en exclusivité ce concept de « situation d'intégration », commençons d'abord par donner des éclaircissements sur le concept d'« intégration ». Selon ROEGIERS, (2010 : 62), l'intégration peut se définir comme une : *« opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné »***.** La situation d'intégration est donc un contexte qui détermine l'environnement culturel, social, économique dans lequel se déroulent une ou plusieurs actions, en réponse à un défi pour l'élève par des propositions ou des solutions concrètes ou conceptuelles. C'est par rapport à la situation d'intégration qu'un apprenant est déclaré compétent ou moins compétent. De façon générale, la situation d'intégration peut être considérée comme un moment de manifester la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence.

Pour différents auteurs la situation d'intégration peut avoir comme synonyme : « situations de réinvestissement », « situations cibles ». Dans cette perspective, les situations d'intégrations peuvent se retrouver dans une même famille ou pas.

I.8.1. Notion de famille de situation

La notion de la famille de situation reflète un caractère distinctif. En effet, à chaque compétence est associée une famille de situation ayant un rapport étroit avec la compétence escomptée. Les situations d'intégration appartenant dans une même famille de situation sont interchangeables en termes de niveau de complexité et de difficulté. Pour la compétence de « lecture-compréhension » la famille de situation se remarque facilement : c'est l'ensemble des textes que l'apprenant pourrait lire et comprendre. S'il a été capable de manifester qu'il est compétent dans la lecture compréhension d'un texte, cela signifie qu'il est capable de manifester cette compétence dans un autre texte de même genre. Ce constat est remarquable sur les autres compétences en français qui font l'objet de notre travail de recherche dont la compétence de production écrite et la compétence de production orale.

I.8.2. Constituants de base d'une situation d'intégration

C'est à partir de la situation d'intégration que l'élève manifeste la maitrise de la compétence. Pour qu'une situation d'intégration remplisse les conditions requises, elle doit avoir :

1^{o}. Un contexte qui trace et décrit l'environnement dans lequel on manifestera la maîtrise de la compétence.

2^{0}. Le support qui constitue un ensemble d'éléments matériels nécessaires pour la réalisation d'une tâche donnée. Il peut être réel ou virtuel et peut contenir une information incomplète ou pas et sert d'orientation à l'apprenant. On parlera par exemple d'un cahier support élève, le manuel dans lequel sont consignés les exercices et cahiers des situations d'intégration ; lesquels contiennent des situations d'intégrations d'apprentissage et d'évaluation reparties pour chaque palier et chaque discipline.

3^0 Les consignes : les consignes constituent un ensemble d'instructions données à l'apprenant généralement 2 à 3, et montrent réellement la tâche demandée à l'apprenant dans des termes clairs et sans équivoques.

En effet, la consigne contient toutes les indications et les modalités de production (orale et écrite), texte de telles lignes, tableau, un schéma avec, ou sans interprétation. Elle prédit le résultat attendu en lui donnant sa forme et son apparence.

4^0. La fonction : privilégiant et encourageant l'élève à produire, la situation d'intégration accorde une importance capitale dans la production de l'apprenant. Elle précise dans quel but la production est construite. Elle a une fonction sociale.

5^0. Les conditions de production ; la situation d'intégration se fait sur un matériel spécifique ; elle doit respecter la durée et d'autres conditions préalablement définies par le promoteur de la situation.

Une situation complexe n'est pas une simple application d'une notion, d'une formule, pour être résolue, elle fait appel à plusieurs ressources qui sont déjà intégrées par l'apprenant mais de façon séparée .L'apprenant trie des ressources utiles pour la résolution de la tâche demandée ce qui est différent d'une situation compliquée, celle-là exige à l'apprenant de mobiliser des acquis relevant d'un niveau cognitif, affectif très élevé. Généralement, les apprenants deviennent incapables pour résoudre ces genres de situation.

I.8.3. Elaboration d'une situation d'intégration.

L'élaboration d'une situation d'intégration est une activité très importante dans la pédagogie de l'intégration. Elle doit être faite avec prudence pour éviter d'élaborer des situations d'intégration sans saveur et qui ne montrent pas la maîtrise de la compétence chez l'apprenant. Pour qu'une situation d'intégration soit crédible, elle doit remplir les qualités suivantes comme l'indique ROEGIERS (2003) :

1. une situation d'intégration doit susciter l'intégration des savoirs et savoir -faire, non leur juxtaposition.

2. une situation nouvelle :la situation d'intégration doit garantir le caractère de la nouveauté ; la restitution déguisée doit être évitée ; enfin l'élaborateur de la situation d'intégration doit travailler sur des documents inédits.

3. Une situation débouchant sur une production : préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions.

4. Une situation dont l'élève est acteur : l'élaborateur de la situation d'intégration fait de son mieux pour rendre la situation gérable par chaque élève compte tenu du contexte local ; il doit aussi s'adresser personnellement à l'élève.

5. Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogiques : l''élaborateur de la situation d'intégration se situe au sein de la situation de communication ; ensuite il propose une consigne en adéquation avec la compétence visée ; enfin il doit éviter la dérive littéraire.

6. Une situation d'un niveau adapté : Donner d'abord à la situation le niveau de difficulté voulu ou un savoir-faire à mobiliser ; ensuite ajuster les données, et les façons de les fournir à l'élève ; enfin, ajuster le niveau par les contraintes.

7. Une situation qui véhicule des valeurs positives.

8. Une situation significative pour l'élève. L'élaborateur de la situation d'intégration donne à la situation un but opérationnel ; Choisir un contexte qui parle à l'élève : il doit en outre illustrer et introduire des données qui soient, si non réelles d'une manière vraisemblable. Enfin travailler sur des documents authentiques.

9. Une situation dont la représentation est accessible : rendre lisible la présentation de la situation et proposer une consigne claire en évitant des supports trop verbeux.

10. Une situation valorisante pour l'élève : l'évaluateur doit rendre les consignes /questions indépendantes.

I.8.3.1. Les étapes de l'élaboration d'une situation d'intégration

La situation d'intégration est un élément clé de la pédagogie de l'intégration, son élaboration nécessite les étapes suivantes :

- En premier lieu, pour élaborer une situation d'intégration, on choisit la(es) compétence(s) ou les objectifs terminaux d'intégration à évaluer en fonction des ressources installées au cours d'un palier. Là il faut tenir compte de la compétence qu'on veut installer.

Dans notre travail de recherche, il est question de choisir une situation d'intégration pour vérifier la maitrise de la :

- compétence de lecture-compréhension ;
- compétence de production écrite ;
- compétence de la production orale.

Cela suppose qu'on doit veiller à ce qu'on ne choisisse pas une situation qui vérifie la maitrise de la compétence se trouvant sur un autre niveau.

- La situation doit manifester une compétence qui résolve une situation –problème. Dans cette rubrique, on veillera à ce que la situation évalue bien une compétence et non des éléments séparés. Il faut aussi veiller à ce que la tâche soit orientée dans une situation précise, claire et sans ambigüités où l'élève saura sans équivoques ce qu'on lui a demandé de faire. Ainsi la situation d'intégration jouira du statut de nouveauté.
- En deuxième lieu choisir une situation d'intégration appartenant à la même famille, de situation qui reflète nécessairement les compétences installées pendant les apprentissages ponctuels. Par exemple, si au cours d'un enseignement -apprentissage, l'enseignant a installé la compétence de production écrite, lors du choix d'une situation d'intégration, il a l'obligation d'élaborer une situation d'intégration vérifiant la maitrise de la compétence de production écrite.
- En troisième lieu, on veillera à ce que les critères soient vérifiés dans toutes les tâches et de manière autonome (en tenant compte des critères minimaux).
- En quatrième lieu, rédiger les consignes et les supports qui montrent clairement la tâche que l'élève est appelée à faire ;
- Enfin, Rédiger la grille de correction et le barème de notation.

I.8.3.2. Caractéristiques de la situation d'intégration

Pour qu'une situation d'intégration ait une portée significative chez les bénéficiaires, elle doit être orientée dans un sens pédago-social. Elle doit jouir des caractéristiques suivantes comme l'indique (ROEGIERS, 2e éd. 2007) :

1. Elle est **pertinente**, dans le sens où elle correspond à la compétence à évaluer : elle fait strictement partie de la famille de la compétence.

2. Elle est **complexe**, autrement dit c'est une situation qui nécessite d'articuler plusieurs ressources. La complexité réside dans l'articulation d'opérations cognitives, des savoirs, de savoir-faire et non pas dans le niveau de difficulté. En revanche, « Aller faire des courses en ville » est complexe, mais ce n'est pas compliqué.

3. Elle est **spécialisé**e, ou **spécifique**, c'est-à-dire qu'elle mobilise des ressources spécifiques au métier. À la discipline, et au niveau d'études considéré, le bon sens ne suffit pas pour la résoudre. Pour celui qui conçoit les situations d'intégration, cela signifie qu'il doit veiller à ce qu'il soit incontournable pour l'élève de mobiliser certaines ressources acquises en classe.

4. Elle est **déroutante** :au sens qu'elle est nouvelle ,dans son contexte ,dans la présentation de ses informations dans ses consignes ;cela signifie que l'apprenant ne l'a jamais rencontrée, et qu'elle nécessite une analyse des parts ; DE KETELE insiste notamment sur la nature des informations à présenter à l'apprenant , une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieures (DE KETELE, CHASTRETTE , METTELIN & THOMAS.1989)

5. Elle est **finalisée** sur une tâche concrète, c'est-à-dire qu'il y a une production attendue, clairement identifiable d'un texte, la solution à un problème, un objet d'art, un objet fonctionnel, un plan d'actions.

6. Elle est **orientée**, c'est-à-dire qu'elle est porteuse, de manière explicite, des valeurs que le système vise à véhiculer. En effet comme les situations problèmes sont les fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'apprenant, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système d'éducation ou de formation : citoyenneté, tolérance, respect de l'environnement, etc.
7. Elle est **motivante** pour l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle est conçue de telle manière à maximiser les chances pour qu'elle soit significative pour lui. Elle fait notamment apparaitre une fonction sociale, qui donne la garantie que la situation ne soit pas purement théorique ou scolaire.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons passé en revue les différentes approches d'enseignement du français dès l'approche communicative jusqu' à la pédagogie de l'intégration qui est en vogue dans le système éducatif de la plupart des pays francophones et particulièrement dans le système éducatif burundais. Nous avons défini la pédagogie de l'intégration et avons montré le processus de la pédagogie de l'intégration et ses implications sur l'évaluation. Ce qui est évident, c'est que cette nouvelle approche pédagogique axée principalement sur les apprentissages ponctuels et conjoints, influent sur de développement des compétences langagières des apprenants dans une classe de français plus particulièrement en seconde langues.

CHAPITRE II : LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION : CLES DES COMPETENCES ET PERFORMANCES DES APPRENANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Comme nous l'avons déjà souligné dans les pages précédentes, la pédagogie de l'intégration repose sur deux activités clés à savoir l'apprentissage des ressources et l'apprentissage à l'intégration, communément appelés apprentissages ponctuels et apprentissages conjoints. Dans ce chapitre il sera aussi question de voir comment les apprentissages conjoints et ponctuels se réalisent dans une classe de français spécialement en seconde langues. Ensuite, il sera question de voir les effets positifs d'une autonomisation des apprentissages. Nous verrons comment se déroule la scénarisation didactique d'une ressource et d'une situation d'intégration. Enfin un accent particulier sera consacré au processus d'évaluation dans la pédagogie de 1' intégration.

II.1. Apprentissages ponctuels en classe de français

Les apprentissages ponctuels communément appelés apprentissages des ressources sont des activités d'enseignement apprentissages qui s'organisent au cours d'un palier et prennent généralement 5 à 6 semaines. Ces enseignements-apprentissages se portent sur des objectifs spécifiques. Les enseignements- apprentissages s'organisent en suivant des démarches pédagogiques dans le système éducatif de chaque pays.

On comprend que la pédagogie de 1'intégration sur le plan didactique ne rejette aucune approche d'enseignement-apprentissage en classe. Il convient de souligner que l'apprentissage des ressources peut être réalisé à l'aide des démarches pédagogiques axées sur la pédagogie par objectif (P.P.O), des démarches issues du constructivisme de Piaget, etc. Dans cette optique, l'enseignant est libre d'utiliser une méthode jugée efficace dans le but de la maitrise de la compétence visée dans un enseignement -apprentissage. Cela montre que la pédagogie de l'intégration ne rejette aucune pédagogie existante.

Toutefois, l'approche par les compétences entraine deux nuances importantes comme le montrent GERARD & ROEGIERS, (2003) :

1. « Afin de se centrer sur l'essentiel, la priorité porte sur les objectifs spécifiques qui se rapportent à une compétence, les autres sont considérés comme accessoires, et ne sont abordés que si l'ensemble des compétences est maitrisé par tous les élèves.
2. Il importe, dans la mesure du possible, de rendre les apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent et comment ils sont reliés entre eux afin d'amener les élèves à combiner progressivement ces savoir-reproduire, savoir-faire et savoir-être, en passant d'une mobilisation ponctuelle à une mobilisation conjointe ».

Au cours de ces apprentissages, l'enseignement-apprentissage est organisé à tel point que les élèves apprennent des savoirs, de manière isolée, un à un, et l'apprentissage d'une nouvelle ressource doit s'inscrire dans une logique selon laquelle il doit relier la première ressource avec d'autres qui la secondent. Il intègre dans un grand ensemble plus vaste, à la structure cognitive (AUSUBEL, 1968).

Dans cette perspective, l'enseignant organisera son enseignement-apprentissage ayant un lien avec ceux qui les ont précédés et ceux qui viendront après. Ainsi l'apprenant aura à manifester le degré de maitrise des savoirs sous forme d'exercices, d'items, ou de tâches simples. Quant à l'enseignant, ses fonctions sont immenses : il doit concevoir, préparer, conduire ses leçons, évaluer les acquis scolaires des élèves. A ce titre, l'enseignant aura une idée d'ensemble de la classe sur la maitrise des ressources. Ses rôles sont la fourniture des objectifs d'apprentissages et des modalités de gestion des séquences d'apprentissage. En français, spécialement dans la section des langues, l'enseignant est tenu à installer chez les apprenants les ressources pouvant aider les apprenants à maitriser les compétences de lecture - compréhension, compétence de production écrite et celle de production orale.

En effet, pour le cas de la compétence de lecture-compréhension , dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir lire, apprécier et analyser des textes variés (fonctionnels, documentaires et littéraires) en faire des résumés ou des compte- rendus et témoigner sa compréhension de textes argumentatifs intégrant des passages narratifs, descriptifs , / explicatif, injonctif, ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

En ce qui est de la compétence de production écrite, dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire des résumés/ comptes rendus de textes variés et produire de textes argumentatifs de 30 à 35 lignes, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs, ou, conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

Enfin, la compétence de production orale dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire pendant environ 6 minutes des exposés ou un compte-rendu, argumentatif, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs ou conversationnels pour réagir/interagir oralement à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées.

II.2. Apprentissages conjoints en classe de français

Les apprentissages conjoints sont des apprentissages qui s'organisent généralement après les activités d'apprentissages des ressources. Lors de l'apprentissage des ressources les apprenants apprennent des savoirs, savoir-faire et savoir-être de façon isolée. Pendant la période des apprentissages conjoints, l'élève apprend à intégrer des ressources installées par l'enseignant au cours des apprentissages ponctuels. « *On apprend à l'élève à mobiliser des ressources dans des situations complexes* (ROEGIERS, (2006 :9).

Ces activités d'intégration peuvent se faire de différentes manières soit on peut prendre une dernière semaine de chaque mois d'apprentissage pour la réserver à l'intégration des acquis ou prendre la dernière semaine des 6 semaines réservées à l'apprentissage des ressources. Elle est une semaine riche et nécessaire comme le précise ROEGIERS, (2006 :10). *« Cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre ».*

II. 3. Autonomisation des apprentissages en classe de français

Dans la pédagogie de l'intégration, l'autonomisation des apprentissages constitue le socle de la maitrise de la compétence. Ainsi l'apprenant conscient de sa raison d'être et de l'utilité de ses apprentissages est au centre de sa formation. HENRI HOLEC (1991), affirme que : *« l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation ».*

De là, l'apprenant n'est pas un sujet dans lequel on remplit des connaissances mais un partenaire capable de construire son propre apprentissage. Cette attitude s'acquiert petit à petit au cours de son cursus de formation. L'enseignant n'est pas le seul détenteur et transmetteur de savoir mais l'apprenant lui-même ou en groupes peuvent synthétiser un savoir et se l'approprier et l'enseignant est perçu comme un guide, un facilitateur des situations d'apprentissage.

A partir de ses connaissances antérieures, l'apprenant se dépasse et construit un nouveau savoir à l'aide des connaissances antérieures, on parlera alors de réflexivité comme l'indique WOLFS, (2005). *« Processus permettant [.....] de mettre au grand jour des connaissances, des théories issues de la pratique chez les professionnels (médecins, enseignants, etc.)».*

De cette définition, on peut tirer « mettre au grand jour des connaissances, des théories ». Une première dimension de la conceptualisation, l'autre dimension issue de cette définition est le passage à l'action de penser, réfléchir à l'acte de la verbalisation de la pensée et de la réflexion ; toutes les deux dimensions tendent à l'acquisition des compétences chez l'apprenant. Quant à BROYON (2006), *« la réflexivité est une compétence à se poser des questions, à s'évaluer en vue de réajustement, à savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances anciennes, à savoir sélectionner les stratégies cognitives ».*Il en ressort que l'apprenant en situation d'enseignement-apprentissage confronte ses connaissances antérieures avec de nouvelles connaissances dans le but de les ajuster afin d'avoir de nouvelles connaissances solides.

II.4. Scénarisation didactique d'une ressource

La scénarisation didactique d'une ressource est une activité très importante dans le processus de la pédagogie de l'intégration, les ressources doivent être mobilisées et intégrées afin de faire face aux situations complexes, (JONNAERT, 2002) :

- *« Les ressources internes appartiennent en propre à un individu donné et guide son action pour résoudre la situation problème. Il s'agit essentiellement de savoir-reproduire, de savoir-faire et de savoir-être qui peuvent tous trois s'exercer dans les domaines cognitifs, psycho-sensori-moteur ou socio-affectif GERARD (2000) :*
- *Les ressources externes sont quant à elles tout ce qui pourra être mobilisé en dehors de la personne. Elles concernent dès lors des ressources matérielles (un outil, un texte,….), des ressources sociales (une réunion, un réseau de relation), des ressources procédurales (un règlement, …..), etc. »*

En effet, la scénarisation didactique d'une ressource exige à l'enseignant un outil qui précise la ressource visée dans une situation pédagogico-didactique, les objectifs relatifs aux différents types de savoirs, les activités des élèves, les modalités de gestion de la classe dont la durée et qui débouchent sur une formalisation tenant lieu de synthèse à mettre dans les cahiers des élèves au terme de chaque leçon.

Les modalités de gestion de la classe par séquence d'apprentissage se présentent comme suit :

Elève → en autonomie
Elève 1+ élève 2 → en petit groupe
Elève 1+ élève 2 + …….Enseignant → avec le groupe classe

La formation de l'outil au service de l'enseignant pour une scénarisation didactique d'une ressource se présente de cette manière :

Tableau 1 : Scénarisation didactique d'une ressource

Discipline…….
Ressource visée ……

Séquence d'apprentissage 1 :

Objectif 1

Tableau 2 : Scénarisation didactique d'une ressource

Tâche 1 (en autonomie) : (…min)
Support 1 :
Consigne 1
Produit attendu de l'élève (objectif 1)

Séquence 2

Tableau 3 : Scénarisation didactique d'une ressource

Tâche 2 (en groupe) : (….min)	
Consigne 2 : En petits groupes de 4	
Produit attendu, revu et validé par le groupe Objectif 1	
Produit attendu, revu, corrigé et validé par l'enseignant Objectif 1	

Séquence d'apprentissage 2 :

Objectif 2 :

Tâche 3 (en autonomie)

Tâche 4 (en groupes)

En groupe de…..

Séquence d'apprentissage 3

Objectif 3 :

Tâche 5 (en autonomie)

Tâche 6 (en groupe de …..)

A retenir (au terme de la lacon)

…….

……

……

De façon concrète, la scénarisation didactique d'une ressource se fait de la manière suivante :

a. Ressource de la grammaire

Discipline : français

Ressource 1 : grammaire.

Ressource visée : accord du participe passé

Séquence d'apprentissage : accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être »

Objectif 1 : à la fin de la leçon chaque élève de seconde langues présent en classe sera capable d'orthographier correctement les participes passés des verbes conjugués avec l'auxiliaire être.

Support

1. Elle est venu à l'école.
2. Les filles sont rentré aujourd'hui.
3. Ils sont arrivé avant 18 heures.

Consigne 1 : repérer les participes passés se trouvant dans ces phrases.

Tâche 1 :-en autonomie pendant 3 minutes.

- Après ces 3 minutes, discutez en groupes de 3 pendant 2 minutes.

Le rapporteur du groupe :

Les participes passés se trouvant dans ces phrases sont :

1. est venu
2. sont rentré
3. sont arrivé

L'enseignant valide les réponses données par le rapporteur du groupe et demande :

Comment peut – on accorder les participes passés de ces verbes ?

Tâche 2 ; d'abord en autonomie pendant 3 minutes et après les discussions se font en groupes de 3 élèves.

L'enseignant reçoit les réponses en provenance des groupes ;

- Elle est venue à l'école le matin.
- Les filles sont rentrées aujourd'hui.
- Ils sont arrivés avant 18 heures.

L'enseignant valide les réponses et demande aux apprenants de formuler eux – mêmes la règle ; d'abord en autonomie et par après en groupe. (Tâche 3)

Le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

Exercices d'application

Accordez les participes passés des verbes ( )

1 . Les boites de conserve sont (empiler) sur les rayons.

2. Ces œuvres d'art ont été (copier)

3. les factures sont (vérifier), puis (payer).

4. Les vieux murs lézardes seront (consolider).

5. Les volailles ont été (plumer, flamber, embrocher).

Corrigé

1. Sont empilées

2. Sont copiées

3. Sont vérifiées, payées

4. consolidés

5. Plumées, flambées, embrochées

Les élèves prennent notes.

Séquence d'apprentissage 2 ; accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » (1)

Objectif 2 : A la fin de la leçon chaque élève de seconde langues présent en classe sera capable d'orthographier correctement les participes passés des verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir ».

Support ;

1. les promeneurs ont déjeuné sur l'herbe.
2. Nous avons déjeuné de bon appétit.
1. Ils ont mangé des oranges mûres.

Consignes 2 : repérez les participes passés se trouvant dans ces phrases

Tâches 4(en autonomie) pendant 3 minutes, après discussion en groupe de 3,

Le rapporteur du groupe désigné répond :

Les participes passés se trouvant dans ces phrases sont :

1. Ont déjeuné

2. Avons déjeuné

3. Ont mangé

4. Validation des réponses par l'enseignant. Il demande aux élèves : comment peut – on accorder les participes passés de ces verbes ?

Tâche 5 en autonomie ; chaque élève réfléchit et par après les élèves discutent en groupe.

L'enseignant reçoit les réponses en provenance des groupes formés préalablement :

1. les promeneurs ont déjeuné sur l'herbe.
2. Nous avons déjeuné de bon appétit.
3. Ils ont mangé des oranges mûres.

L'enseignant valide les réponses des élèves et leur demande de formuler la règle d'accord d'abord en autonomie par après en groupe (tâche6).

Règle : le verbe avoir n'est pas attribut. Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe.

Exercices d'application

Ecrivez correctement les participes passés des verbes ( )

1. Les campeurs ont (dresser) leur tente.
2. Ces livres m'ont beaucoup (plaire).
3. Les commissaires-priseurs ont (vendre) des meubles.
4. La neige a (fondre) dès que le soleil a (paraitre).

Les élèves travaillent individuellement puis en groupe et donnent les réponses suivantes :

1. Ont dressé
2. Plu
3. Ont vendu
4. A fondu a disparu

Les élèves prennent notes.

b. Ressource2 : texte

Discipline : français

Ressource visée : les indices d'un texte explicatif

Support : texte **: si notre peau est noire**

Séquence1 : dimension lexicale

Tâche 1 : identification des mots difficiles

Consigne 1 : l'élève identifie les mots difficiles en autonomie

- Gène
- Mélanine

- Apparente
- Suédois
- Renoncer

Tâche 2 ; les élèves échangent sur les mots difficiles du texte d'abord en autonomie puis en groupe.

Consigne 2 : les élèves échangent en groupe de 3les mots difficiles du texte

Produit attendu :

Gène : unité de base de l' information biologique qui se transmet de génération en génération

Mélanine : pigment noir de la peau des animaux et des hommes

Apparente : visible

Suédois : habitant de la suède, qui a une nationalité suédoise

Renoncer : abandonner

Séquence 2 : idée générale du texte

Objectif 2 : chaque élève de seconde langues présent en classe sera capable de reformuler les informations essentielles du texte « **si notre peau est noire** ».

Tâche 3 : identifiez les informations essentielles du texte.

Consigne 3 : chaque élève reformule les informations essentielles en autonomie

Consigne 4 : en groupe de 3 élèves.

Produit attendu : les informations essentielles du texte sont :

- Les apparences physiques ne peuvent pas constituer l'objet de différenciation des races

- il n'existe pas de race qui soit meilleure que l'autre.

-les différences de couleurs de la peau ont pour origine les gènes qui sont plus ou moins abondants dans l'organisme. Ces gènes produisent la mélanine qui détermine la couleur de la peau.

Consigne 5 : l'enseignant et le groupe classe valident les réponses.

Les élèves prennent notes.

Séquence 3 : les indices linguistiques d'un texte explicatif

Objectif 3 : chaque élève de seconde langues présent en classe à la fin de la leçon sera capable d'identifier les indices linguistiques d'un texte explicatif.

Tâche 6 : les élèves identifient les indices linguistiques d'un texte explicatif.

Consigne 6 : en autonomie

Tâche 7 : en groupe les élèves discutent sur les indices linguistiques

Le rapporteur d'un groupe répond :

Les indices linguistiques du texte « **si notre peau est noir**e » sont :

- C'est ……. Que,
- A l'origine de ;
- C'est donc.

L'enseignant et le groupe classe valident les réponses données.

Les élèves prennent notes.

II.5. Scénarisation didactique de l'apprentissage de l'intégration.

Pour qu'une situation d'intégration soit comprise, il faut que l'apprenant parvienne à identifier les tâches demandées, les savoirs nécessaires pour la production. Un apprentissage de l'intégration proprement dit distingue trois grandes étapes comme le montre « Le manuel de formation sur le renforcement des compétences des enseignants » (2018 :20-30). (Cf. la section I .7.1).

II.6. Scénarisation d'une situation d'intégration

La Scénarisation d'une situation d'intégration est une activité cruciale pour vérifier la compétence de la production écrite. Cette activité s'étend sur 8 étapes essentielles :

L'enseignant après avoir âpreté le tableau et les cahiers de supports des élèves demande aux élèves :

1. Faite une lecture silencieuse, en fonction de la grandeur du texte (3 à 5 min). Les élèves ouvrent les cahiers supports et l'enseignant indique la page sur laquelle se trouve le texte de lecture.

- **Dimension lexicale**

2. Après la lecture silencieuse, l'enseignant demande aux apprenants de repérer les mots et les expressions qui leur semblent difficiles, cela se fait de façon individuelle. A ce stade, chaque élève écrit dans son brouillon les mots qui lui semblent difficiles (± 5 min).

L'enseignant demande aux apprenants de former des groupes de 3,4,5 ou 6 élèves et essayent de s'expliquer les mots difficiles relevés (± 5 min).

- **Dimension herméneutique**

3. L'enseignant demande aux apprenants :

Quel est le problème posé ? Individuellement, puis en groupe. Ici l'enseignant doit éclairer l'histoire.

- **Dimension logique** (± 5 min)

4. L'étape suivante consiste à une identification des tâches : Au cas échéant les reformuler d'une autre manière pour qu'elles soient comprises par tous les apprenants et en précisant les qualités de la production attendue.

- **Dimension projective (± 5 min)**

5. L'enseignant demande aux apprenants de rédiger un texte de 250 mots, en 3 paragraphes par exemple dans lesquels ils effectuent les tâches demandées.

- **Dimension rhétorique (± 5 min)**

6.Les apprenants rédigent le texte en trois paragraphes de manière individuelle.

- **Dimension réflexive ± 30 min**

7. Les apprenants portent un regard sur leurs productions. S'il y a des imperfections ou des erreurs syntaxiques ou d'orthographes, les apprenants peuvent se corriger ou donner des remarques utiles pour une production meilleure.

- **Dimension régulatrice**

8. L' élève refait la production à base des remarques données sur la feuille propre

- **Dimension régénératrice**

L'enseignant apprend aux élèves à réécrir**e** un 2ème jet de leurs productions pour une meilleure qualité de leurs productions**.**

II.7. Processus d'évaluation des compétences dans la pédagogie de l'intégration

L'évaluation des compétences est une activité très importante dans la pédagogie de l'intégration. Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, nous savons que les apprentissages sont organisés en deux temps :

1. L'apprentissage des ressources qui s'inscrit dans le cadre des apprentissages ponctuels et qui sont basés sur les savoir et savoir- faire à installer progressivement chez les apprenants.

2. L'apprentissage de l'intégration qui après une période d'environs 6 semaines l'élève est amené à exercer une compétence afin d'intégrer les acquis. L'évaluation des compétences des élèves dans la pédagogie de l'intégration s'inscrit dans le cadre de : l'évaluation des ressources et l'évaluation des compétences.

II.7. 1. Evaluation des ressources

L'évaluation des ressources est une pratique habituelle des enseignants dignes de leurs noms. Elle se base essentiellement sur les objectifs qu'on s'est fixés avant le début de tout enseignement-apprentissage. Elle est une évaluation qui se fait tout au long de l'enseignement–apprentissage et a comme finalité de vérifier la maitrise des objectifs opérationnels spécifiques pour chaque leçon se trouvant sur le programme de formation.

A partir de l'évaluation des ressources, l'enseignant aura une vue d'ensemble de sa classe et détectera facilement si les objectifs principaux du cours ont été atteints en vue de prendre une décision conséquente, au cas échéants procéder à une remédiation. Ce type d'évaluation est synonyme de l'évaluation des savoir- faire qui est opérationnel dans les pratiques de classes quotidiennes des enseignants.

II.7.2. Evaluation formative des compétences

Pour qu'une compétence soit correctement évaluée, il faut qu'elle soit d'abord mise en place, qu'elle soit construite chez les apprenants. Sa construction s'effectue à travers un

apprentissage de savoirs (savoir-faire, savoir être) installés un à un pour constituer un univers de ressources lié à la tâche visée. Ces savoirs s'installent progressivement au fil des apprentissages et de structuration pour se mobiliser conjointement et ultérieurement dans la situation d'intégration. Cette dernière est composée de tâches inédites pour les apprenants et débouchent sur une production de l'apprenant.

Ces tâches qui font l'objet de situation d'intégration doivent remplir des conditions de complexité et font appel à un ensemble des procédures apprises. Elle est une situation significative et valorisante. En effet, comme la compétence se manifeste à travers une production complexe de l'élève, le rôle de l'enseignant dans cette activité est prépondérant. Celui-ci doit aller dans la copie de l'élève pour y trouver des indications nécessaires lui permettant d'examiner l'adéquation de celui-ci avec un ensemble des critères et indicateurs en vue d'apprécier ou déprécier la maitrise de la compétence chez l'élève.

II.7.3. Evaluation de la situation d'intégration

L'évaluation de la situation d'intégration est une activité très importante dans le processus de la pédagogie de l'intégration. Pour qu'une situation d'intégration soit valide il faut qu'elle soit complexe ou problématique ; cela signifie qu'elle propose aux apprenants des défis, des challenges, dont celui de démontrer sa capacité de mobiliser ses ressources pertinentes, au bon moment, au bon endroit pour arriver à la résolution en vue de manifester la maitrise de la compétence.

En outre, la situation complexe doit être réaliste, cela veut dire qu'elle est ancrée dans la réalité professionnelle ou intellectuelle qu'elle est censée démontrer. De plus, elle est contextualisable, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans les quotidiens de l'apprenant. L'évaluation d'une situation d'intégration est une activité qui consiste à avoir un ensemble d'informations très utiles comme le précise DE KETELE (1989), Evaluer signifie : *« recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble des critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ».*

DEKETELE, et ROEGIERS, (1996), distinguent deux types d'informations à recueillir :

> 1^0 *les faits : ce sont toutes les informations que l'on peut objectiver d'une façon ou d'une autre : un nombre de personne qui [….] le niveau de maitrise atteste de tel savoir –faire, de telle compétence[…]la proposition d'enseignants qui [….]etc.*
>
> *2^0 les représentations : ce sont les avis, les perceptions, les images …de personnes concernées par l'évaluation.*

La combinaison de ces deux types d'informations fait la pertinence, 1a validité et la fiabilité. L'enjeu majeur de cette activité est d'amener l'apprenant et l'enseignant à pouvoir être capable d'évaluer une situation d'intégration. Pour l'apprenant, il doit savoir adopter un regard relatif vis-à-vis de sa production. Son intérêt est double :

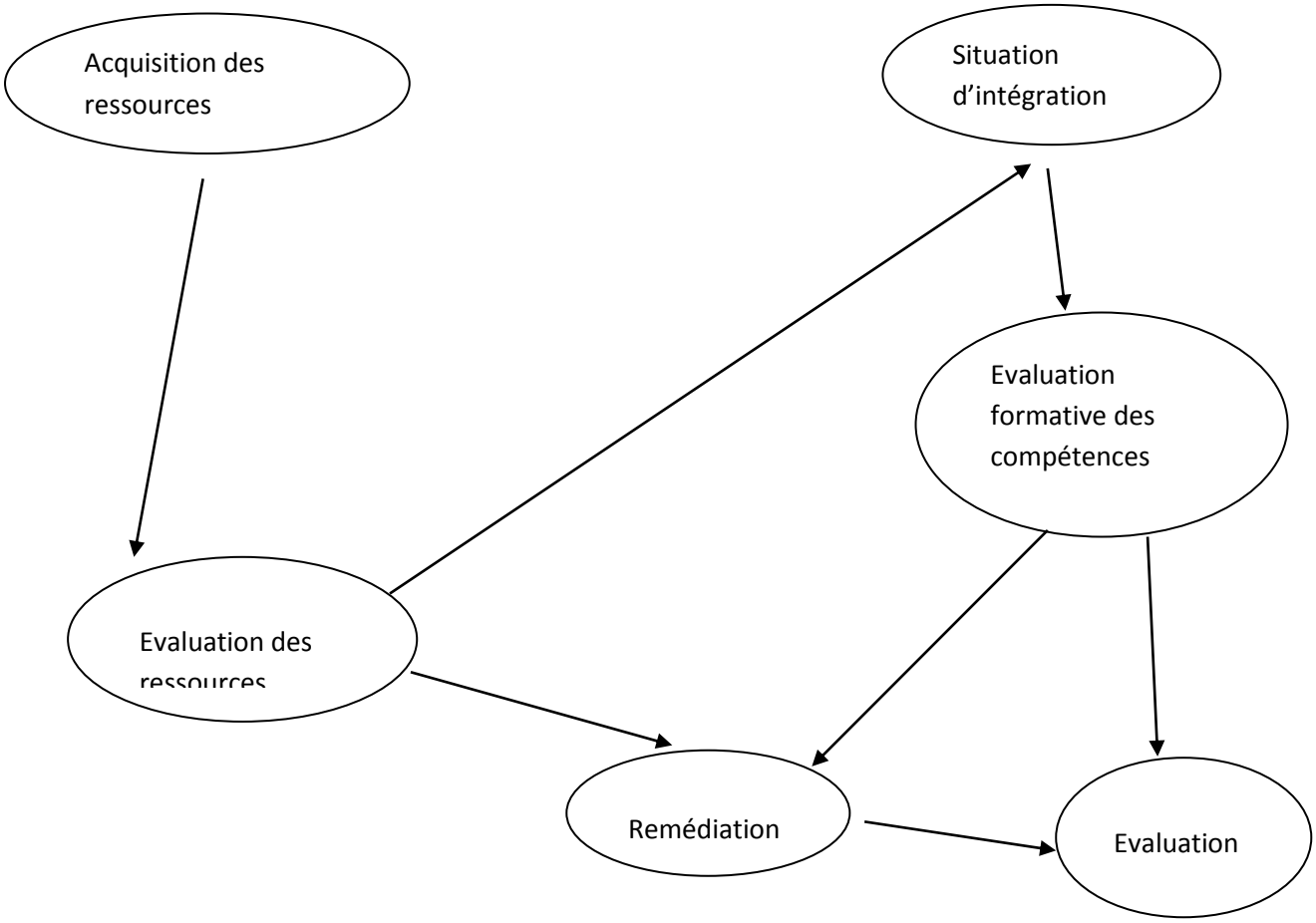
1^0. l'apprenant peut améliorer sa production ;

2^0. l'apprenant s'habitue à une prise de conscience de l'écart de sa production et la production attendue en comprenant davantage ce qui est demandé et la manière d'y arriver. Pour valider une production, il faut avoir une grille de vérification.

Cela se fait par l'apprenant lui-même acteur de son apprentissage ou une autre personne (l'enseignant par ex). Cette validation se fait à base des critères et indicateurs de la grille de vérification laquelle contient des critères qui comportent à leur tour des indicateurs sur lesquels on fait référence pour apprécier qualitativement la production.

Cette grille de vérification a une importance capitale à l'élève et à l'enseignant dans la mesure où elle l'aide à procéder à une auto-évaluation. Enfin l'élaboration d'une démarche de vérification est une opération complexe. L'apprenant aidé par son enseignant doit travailler à ce qu'ils aboutissent à une production qui remplisse les qualités requises. En définitive, le processus d'évaluation des compétences se résume comme suit :

Figure 2 : Processus d'évaluation des compétences dans la PI



Source : Note du cours inédit de Pédagogie des grands groupes de la 1ère année de master DFLE, du Pr Judith NDAYIZEYE. (A|A : 2018-2019)

Dans un processus d'enseignement–apprentissage, les élèves acquièrent des ressources isolées une à une. Une fois les ressources installées, différentes évaluations sont administrées aux élèves pour voir si réellement les ressources ont été installées ou si les élèves ont acquis des compétences escomptées.

Après avoir analysé les résultats des élèves lors de l'évaluation des compétences, l'enseignant procède à une remédiation éventuelle pour les élèves qui présentent des lacunes. Vers la fin d'un palier, deux situations d'intégration sont prévues à l'endroit des apprenants ; il s'agit d'une situation d'intégration d'apprentissage et celle d'une situation d' intégration proprement dite. Dans le système éducatif burundais, cette dernière se fait pendant les examens

proprement dits. Elle a pour objectif de vérifier la maitrise de la compétence installée tout le long d'un palier.

Après la remédiation on procède encore une fois à une autre évaluation pour s'assurer que la matière remédiée a été finalement maitrisée. Toutes ces activités s'inscrivent dans le grand processus d'évaluation formative des compétences.

II.7.3.1. Notion de critère d'évaluation

Pour bien évaluer une situation d'intégration, il faut avoir impérativement un ou plusieurs critères de correction. Il est une pierre angulaire de l'évaluation des compétences et joue un rôle très important dans une évaluation d'une situation d'intégration comme le précise ROGIERS, (2005), *« un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible »*. La validation d'une production exige des critères qui sont bien pensés et élaborés pour être plus efficaces. Ces critères sont de deux types : les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

II.7.3.1.1. Critère minimal

C'est un critère sur lequel il faut compter pour pouvoir affirmer la maitrise de la compétence ROEGIERS (2005), affirme qu'il fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent.

II.7.3.1.2. Critère de perfectionnement

C'est un critère qui ne fait pas partie intégrante de la compétence et ne conditionne pas la maitrise de la compétence. C'est un critère qui est moins important pour pouvoir manifester la maitrise de la compétence. Exemple, pour dire de façon minimale qu'une personne est compétente pour courir sur un terrain, il existe deux critères minimaux : un critère de mobilité (il faut se déplacer) et un critère d'endurance (il faut un minimum d'endiguer la fatigue),

d'autres critères peuvent être mis en jeux mais sont moins importants : critère de tenue de course, l'élégance, etc. Ce sont des critères de perfectionnement.

II.7.3.2. Quand est- ce qu'on peut déclarer qu'un critère est maitrisé ?

La maitrise d'un critère semble être une question complexe du fait qu'un élève ne peut pas maitriser en même temps tous les critères minimaux. Il est extrêmement rare qu'un élève puisse maitriser tous les critères minimaux. Pour qu'un critère soit déclaré atteint, il faut que l'élève le maitrise à chaque occasion, à cette occasion une question se pose : est-ce que l'élève peut être capable de manifester la maitrise de chaque critère à chaque occasion pour qu'il soit déclaré compétent ? La réponse est non ! A ce stade, il faut distinguer deux termes : compétence et perfection.

D'une façon générale, compétence n'est pas perfection. Dans la vie quotidienne les gens compétents peuvent commettre des erreurs. Le grand maçon ou le maçon expérimenté peut mal poser une pierre lors de la construction d'une maison, un grand basketteur peut rater un point alors qu'il était réputé d'avance compétent. En effet, la règle de 2/3 proposée par ROEGIERS et validée empiriquement, suggère des réponses intéressantes à cette question : « *pour déclarer un élève compétent, chaque critère minimal doit être respecté. Et pour qu'un critère minimal soit déclaré comme respecté, il faut que, sur trois occasions indépendantes de vérifier le critère, l'élève atteste sa maitrise dans deux occasions indépendantes, dans deux occasions sur trois* ».

Pour l'élaborateur d'épreuves d'évaluation, cela signifie qu'il doit fournir à l'élève trois occasions de vérifier chaque critère : trois situations–problèmes à résoudre en mathématiques (ou une situation unique, avec trois consignes indépendantes), trois phrases à produire en langue pour un élève débutant, etc.

II.7.3.3. Faut-il se passer des critères de perfectionnement ?

Dans le but de maitriser la compétence, les critères de perfectionnement sont relégués au second rang selon leur poids par rapport aux critères minimaux. L'objectif ultime est d'éviter les échecs abusifs. Au cas contraire, pour éviter que l'élève ne réussisse pas grâce à la maitrise des critères de perfectionnement et pour ne pas tomber dans ce guet-apens

pédagogique, la règle de ¾ proposée par DE KETELE (1996) fournit un garde –fou très intéressant. Selon cette règle, les critères de perfectionnement ne devraient pas avoir un poids supérieur à un quart du total des points.

II.7.3.4. Notion d'indicateur

La mise en place des critères ne suffit pas pour qu'on se rassure que deux copies sont corrigées de la même manière. Supposons par exemple, dans le domaine des langues, un critère comme « cohérence » étant noté sur 4 points. L'élève produit 8 phrases dans lesquelles 3 phrases sont incohérentes. Si on ne précise pas le critère, un enseignant correcteur de la copie peut lui donner 1 sur 4 prétextant qu'il retire 1 point par phrase mal construite.

Un autre peut lui donner par exemple 2,5 sur 4, argumentant que 5 huitièmes des phrases sont bien agencées. Voilà alors où le rôle des indicateurs est utile. De manière concrète la structure élémentaire d'une grille de correction relative à une situation d'évaluation qui comprend trois consignes (ou questions) indépendantes et trois critères minimaux (CM1, CM2, CM3), se présente comme suit :

Tableau 4: Grille de correction d'une S.I

	CM1 (pertinence)	CM 2 (utilisation correcte des outils de la langue	CM3 (cohérence)	CP
Consigne 1/ question1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	0/1 Ou 1/1
Consigne 2/ question2	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	
Consigne 3/ question3	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1indicateur 0/1ou1/1	1 indicateur 0/1ou1/1	
	/3	/3	/3	1

Lorsque chaque case comprend plusieurs indicateurs, la correction est plus riche, et a pour conséquence l'augmentation de temps pour la correction et demande du tact de la part de l'enseignant, qui à chaque case se demande si, en fonction de la présence des indicateurs décide, s'il peut attribuer le point ou pas. Cela pousse l'enseignant à ne pas dépasser deux

indicateurs par case. Le tableau suivant nous montre une simulation d'attribution d'une note finale selon la note aux différents critères.

Tableau 5 : Attribution d'une note finale

	L'élève est-il déclaré compétent ?				Quelle note lui attribue- t-on ?			
Élève	CM1	CM2	CM3	Déclaré compétent	Note brute	Bonus pour la maitrise de la compétence	CP	Note finale
Aline	2/3	2/3	2/3	Oui	6/9	1	0/1	7/10
Ibrahim	3/3	2/3	2/3	Oui	7/9	1	1/1	9/10
Albert	3/3	3/3	0/3	Non	6/9		1/1	7/10
Anaclet	2/3	2/3	1/3	Oui	5/9	1	1/1	7/10
Lucien	3/3	1/3	1/3	Non	5/9		1/1	6/10

Légende :

CM 1 : critère minimal

CP : critère de perfectionnement

Le tableau ci-dessus montre qu'avec un effectif de 5 élèves qui ont subi une évaluation de compétence, trois ont été déclarés compétents et deux autres déclarés non compétents. Les premiers ont été déclarés compétents parce qu'ils ont atteint le seuil minimal pour chaque critère. Il s'agit d'Aline, Ibrahim et Anaclet. Albert et Lucien n'ont pas été déclarés compétents parce qu'ils n'ont pas atteint le seuil minimal pour tous les critères.

Le constat est qu'on peut avoir une note finale dépassant 50 % et être déclaré incompétent du fait qu'il y a là où l'apprenant n'a pas atteint le seuil minimal Spour un critère donné en ce qui est du bonus, il est accordé à celui qui a atteint le seuil minimal pour chaque critère ; en résumé à celui qui est déclaré compétent.

II.7.3.5. Avantages d'une correction criteriée

Dans son ouvrage « *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, est-il possible d'évaluer les compétences des élèves* » ROEGIERS (2005 :8) précise trois avantages du recours aux critères dans l'évaluation :

1) Des notes plus justes

Le recours aux critères dans l'évaluation permet de rendre les notes plus justes que dans l'approche traditionnelle, parce que le recours aux critères limite les échecs abusifs, et les réussites abusives. Autrement dit, il permet de réussir une proportion d'élèves qui ont les acquis pour réussir, et d'échouer une proportion d'élèves qui doivent échouer, parce qu'ils ne possèdent pas les acquis qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre.

2) La valorisation des points abusifs

Le recours aux critères permet en général de valoriser les éléments positifs dans les productions des élèves. Au sens étymologique du terme « évaluation » n'est-il pas « ex-valuere » ? Ce qui signifie « faire ressortir la valeur de ».

3) Une meilleure identification des élèves à risque

Le recours aux critères permet enfin d'identifier beaucoup mieux les élèves à risque, c'est- à -dire les élèves à qui il faut peu de choses pour basculer au-dessus ou en dessous du seuil de réussite, comme en témoigne une recherche récente menée en Tunisie, ou encore les recherches menées par JOUDELLE & BOUHON (2001)

En effet, le recours aux critères dans l'évaluation permet de diagnostiquer de façon plus efficace les difficultés rencontrées par les élèves, et l'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation. A partir de ces critères l'enseignant aura des facilités pour corriger une copie de chaque apprenant. Ainsi tous les apprenants sont corrigés dans les mêmes conditions, l'effet de halo est totalement banni.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, « **la pédagogie de l'intégration : clés des compétences et performances des apprenants en classe de français »**, nous avons vu d'une part comment les apprentissages ponctuels et conjoints se réalisent en seconde langues post fondamentale. D'autre part, il a été question de scénariser didactiquement les apprentissages ponctuels et conjoints. Ces deux activités constituent le socle de la PI dans toutes ses dimensions parce que les apprenants qui ont suivi régulièrement ces deux apprentissages ont plus de chance de réussir dans les évaluations d'une ressource et celles de l'intégration des acquis. Au cours de ces activités, les élèves apprennent de manière concrète toutes les étapes de la résolution d'une situation d'intégration et peuvent par conséquent résoudre une situation complexe. Enfin nous avons décrit le processus de l'évaluation dans la PI, dans lequel nous avons montré les outils nécessaires pour mener correctement cette activité qui sont les critères et les indicateurs.

Nous ne pouvons pas affirmer que nous avons terminé tous les contours de la PI sans toutefois aller sur terrain afin de voir avec nos propres yeux ce qui se passe réellement dans les classes de seconde langues post fondamentales qui font 1'objet de ce travail de recherche, raison pour laquelle au cours de ce travail, il est important de procéder à la partie pratique.

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE III : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, il s' agit de délimiter le terrain d' enquête , de préciser les techniques d'échantillonnage, de décrire les outils de collecte des données, le choix du questionnaire d'enquête , et le déroulement de l' enquête. En ce qui est des technique d'analyses on fera recours à la méthode qualitative et quantitative.

III.1. Délimitation du terrain d'enquête

Pour des raisons d'ordre méthodologique et pratique, il est nécessaire de décrire notre terrain d'enquête en nous basant sur les propos de MUCHIELLI, (1973 :18): « *Toute enquête est conditionnée, donc limitée par plusieurs facteurs ainsi, c'est en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : temps, budget que le promoteur choisit sa méthode d'échantillonnage* ».

En effet, ce travail de recherche est circonscrit sur 8 établissements de deux DCE : respectivement 4 établissements de la DCE Muha dont le Lycée municipal Ruziba, le Lycée municipal Gitaramuka, le Lycée municipal kanyosha et le Lycée de la convivialité. Ceux de la DCE Kabezi, dont le Lycée Christ Pax de Kimina, le Lycée communal Mubone, le Lycée communal Migera et Lycée communal Kabezi. Ce dernier est l'une des écoles pilotes sur laquelle le ministère de l'éducation a fait de l'expérience pour vérifier les modalités pratiques de la pédagogie de l'intégration. Ces écoles des DCE Kanyosha et celle DCE Kabezi ont attiré notre regard puisqu'ils partagent une caractéristique commune : la section langues.

Une des raisons du choix du terrain d'enquête n'est autre que l'accessibilité. Ensuite, nous nous sommes focalisé dans ce travail sur les classes de seconde langues parce que les enseignants et les élèves de ces classes sont habitués à cette pédagogie de l'intégration. Cela s'explique par le fait que si un élève est capable de résoudre ou de mobiliser correctement un ensemble des ressources apprises au cours d'un palier en vue de résoudre une situation d'intégration étant en première langues, il lui sera facile de faire de même lorsqu'il est en seconde langues dans la mesure où la maitrise des compétences qui sont vérifiées en première langues sont les mêmes qu'en seconde langues. Il s'agit des compétences de la lecture-compréhension, de la production écrite et de l'expression orale.

III.2. Technique d'échantillonnage

Pour que ce travail de recherche soit bien mené, il est indispensable de définir la population d'enquête et de préciser l'échantillon d'enquête.

III. 2.1. Population d'enquête

Pour pouvoir bien identifier la population d'enquête, les propos de MUCHIELLI, (1973 :16) nous ont servi de référence. Il définit l'univers d'enquête comme « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs d'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillonnage ».* Dans ce travail de recherche notre population d'enquête est constitué des enseignants et des élèves des établissements ci-dessous :

Tableau 6 : Population d'enquête

Total = 15 écoles		
Type d'école	**Directions communales**	
	DCE Muha	**DCE Kabezi**
Lycées publics	L.M Kanyosha	L.C Kabezi
	L.M Ruziba	L.C Mubone
	L.M Gitaramuka	L.C Masama
	L.M Kibenga	L.C Migera
	L.M Musaga	L.C Mutumba
		L.C Gaseru
		L.C Gitenga
Lycées sous convention	Convivialité de kanyosha	Lycée Pax Christi de Kimina
	Petit séminaire de Kanyosha	

Le tableau ci-dessus montre différentes écoles réparties sur les DCE de Muha et Kabezi ayant la section langues particulièrement la classe de seconde langues.

Nous en avons comptabilisé 15 écoles. Elles sont rangées selon les types d'écoles : 5 écoles municipales, 7 lycées communaux et 3 lycées sous conventions catholique.

III.2.2. L'échantillon d'enquête

Pour des raisons d'ordre financier et par manque de temps, nous avons finalement constaté qu'il est impossible de faire l'enquête sur toutes les écoles ciblées ayant la classe de seconde Langues. Dans cette optique DE LANDSHEERE, (197:7) affirme que échantillonner c'est *« choisir un nombre d' individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions inférences applicables à la population entière univers à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ».*

Pour sa part JAVEAU (1972 : 32), affirme qu'« *un échantillon de 1/10 ou 1/20 de la population parente, quand il est tiré au hasard est suffisamment représentatif de celle – ci* ».Tenant compte des considérations de ces auteurs, nous avons défini le nombre d'écoles à enquêter en se basant sur les effectifs dans les classes et la caractéristique commune qu'elles partagent : la section langues et plus particulièrement la classe de seconde langues.

Pour avoir un échantillon d'enquête représentatif de la population d'enquête, nous avons désigné toutes les 15 écoles à l'aide des lettres sur les petits morceaux de papiers dans une petite boite et nous avons demandé à notre condisciple de nous choisir au hasard huit écoles parmi les 15 écoles publiques et sous convention ayant la section langues dans les deux DCE susmentionnées. A ce sujet CHILLAND, (1971 :19), affirme : *« sauf quelques cas particuliers … on n'examine pas toute la population qu'on se propose à étudier ».*

Tableau 7: Echantillon de recherche

TYPE D'ECOLE	**Directions communales**	
Lycée publics	DCE MUHA	DCE KABEZI
Lycées sous convention	L.M Ruziba	L.C Kabezi
	L.M Gitaramuka	L.C Mubone
	L.M Kanyosha	L.C Migera
	Lycée de la convivialité	Lycée pax Christi de Kimina
	4	4
Total	**8 écoles**	

L'échantillon faisant l'objet de ce travail de recherche est représentatif. Les deux DCE sont représentées et les types d'écoles. Sur 15 écoles, nous avons retenu 8 dont 3 lycées municipaux, 3 Lycées communaux et deux lycées sous convention catholique.

III.3. La collecte des données

Dans ce travail de recherche, trois outils de recherche ont été retenus pour la collecte des données. Il s'agit de l'observation des pratiques de classe, l'analyse des productions des élèves et le questionnaire d'enquête. A ce sujet, DE KETELE et ROEGIERS, (1993 :16) affirment :« *les principaux outils de collecte de données sont au nombre de trois à savoir : la pratique de l'interview, le recours aux questionnaires et l'étude des éléments ».*

Par rapport à ce travail de recherche, nous avons fait l'observation des pratiques de classes, puis nous avons donné le questionnaire d'enquête aux enseignants et aux élèves pour pouvoir vérifier réellement si ce qu'ils ont dit reflètent la réalité par rapport à ce qui se fait en classe et nous avons analysé les productions des élèves.

III.3.1. Observation des pratiques de classes

Selon *le dictionnaire universel*, (2008 : 803), la méthode d'observation se définit comme : « *action d'étudier avec attention* ». La méthode d'observation des pratiques de classe dans ce travail de recherche a pour but d'exhiber un certain nombre de pratiques de classes quotidiennes dont nous nous sommes servis pour mettre en place une hypothèse qui a fait l'objet d'une expérimentation.

Nous nous sommes servi de cette méthode pour pouvoir vérifier réellement ce qui se passe en classe au cours d'un enseignement- apprentissage du point de vue des méthodes appliquées par l'enseignant de français afin d'inciter les apprenants à réaliser des compétences de production écrite, de lecture-compréhension et de production orale.

Pour pouvoir mener correctement cette activité, nous nous sommes servi d'une grille d'observation qui vise à analyser, puis confirmer ou infirmer des thèses préparées à l'avance. C'est cette méthode qui nous a permis de vérifier certains éléments observables relatifs à la pédagogie de l'intégration qui fait l'objet de ce travail de recherche. Cette activité s'est

réalisée grâce à des indicateurs qui ont été choisis de façon minutieuse pour mener à bon escient ce travail.

III.3. 1.1. Les éléments constitutifs de la grille d'observation

Etant donné que la PI repose principalement sur deux apprentissages, à savoir l'apprentissage des ressources et l'apprentissage à l'intégration, notre grille d'observation des pratiques de classe sera scindée en deux parties, (cf. annexes).

III.3.1.2. Analyse des productions des élèves

Après avoir observé les pratiques de classe au lycée communal de Mubone et le lycée municipal de Ruziba. Nous avons demandé aux enseignants titulaires du cours de français en seconde langues au début du deuxième trimestre de nous montrer les copies sur lesquelles se trouvent les productions des élèves. Après analyse, nous avons constaté que les apprenants fournissent des efforts considérables pour résoudre des situations d'intégrations même s'il y a beaucoup d'imperfections. Ils commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe de syntaxe et de lexique et certains d'entre eux sont incapables de faire une composition en français par manque de connecteurs logiques etc.

III. 3.1. 3. Le questionnaire d'enquête

Dans ce travail de recherche, pour avoir les résultats fiables, nous avons opté d'utiliser le questionnaire d'enquête. A ce sujet EASTON, (1984 :44) définit le questionnaire d'enquête comme : *« un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant le formulaire correspondant*.» Cette méthode exige à l'enquêté de répondre après avoir réfléchi sur les questions à sa disposition. Pour GALISSON et COSTE, (1976 : 456), le questionnaire d'enquête se définit comme : « *procédé analytique d'investigation utilisé dans les sciences sociales, psychologiques, pédagogiques, etc. pour recueillir un maximum d'information à partir de réponse à un ensemble de questions probablement sélectionnées et validées* ». Nos enquêtés sont de deux ordres : les enseignants et les élèves. Nous avons élaboré des questionnaires d'enquête sur lesquels ils ont répondu en remplissant les formulaires qui étaient à leur disposition.

III.3.1.4. Le choix du questionnaire d'enquête

Le choix du questionnaire d'enquête ne s'est pas réalisé au hasard. C'est une méthode qui présente plusieurs avantages :

1) Les réponses données par les enquêtés sont bien classées ;
2) Les enquêtés répondent aux questions proposées par l'enquêteur tranquillement étant posés et donnent des réponses réfléchies ;
3) Enfin, les résultats de l'enquête sont traités de manière minutieuse par l'enquêteur.

En effet même si les avantages du questionnaire d'enquête sont considérables, il présente des limites comme le souligne DÖRNYEI (2003 :10-14),

> « la simplicité et la superficialité des réponses aux question ; les enquêtés difficiles à rejoindre ou non motivés ; des enquêtés qui éprouvent des difficultés de lire /comprendre les questions ; peu ou pas d' opportunités pour vérifier ou contre vérifier les réponses des enquêtés ; la désirabilité sociale ». Etc.

Le questionnaire d'enquête est subdivisé en deux parties : la première partie est adressée aux apprenants et comprend 10 questions, la seconde partie est adressée aux enseignants et comprend 12questions. Une partie de ces questions est fermée. JAVEAU, (1972 :194) donne sa définition préférée : « *les questions fermées sont celles dont les réponses sont fixées à l'avance.* » Une autre partie est réservée aux questions ouvertes qui donnent une liberté totale à l'enquêté comme le précise ALBOU, (1997 :30) : *« Les questionnaires ouverts sont ceux qui laissent le sujet libre de construire sa réponse »* dans cette rubrique les enquêtés répondent aux questions de manière autonome sans aucune autre forme de pression.

III.4. Déroulement de l'enquête

C'est une étape constituée de deux étapes principales à savoir : la pré – enquête et l'enquête proprement dite.

III.4.1. La pré- enquête

Dans un travail de recherche comme celui-ci, la pré-enquête est une étape très importante car elle permet de vérifier l'applicabilité et la faisabilité des questionnaires. A ce sujet PINTO, et

GRAWTZ, (1964 :591) affirment ceci : *« il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie, c'est-à-dire un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets permettant à vérifier le questionnaire et se rendre compte des difficultés ».* Ainsi nous avons effectué une pré-enquête dans deux écoles, une de la DCE Muha à savoir le Lycée municipal de Kibenga et une autre école de la DCE Kabezi, le Lycée communal de Mutumba. Elle a permis d'opérer une certaine modification de notre questionnaire d'enquête.

En fait nous avons été obligé de supprimer une question sur le questionnaire des enseignants parce qu'elle avait été répétée deux fois. Après cette légère modification, le questionnaire a été mis sur terrain pour être testé et essayé, il s'est avéré apte à recueillir des informations fiables pour ce travail de recherche.

III.4.2. L'enquête proprement dite

La recherche des données de terrain a été effectuée au cours de l'année scolaire 2021-2022, à la fin du mois de décembre. Cette période nous a beaucoup intéressé car, elle est une période dans laquelle se trouve la semaine d'intégration parce qu'au cours de cette période les élèves sont appelés à mobiliser plusieurs ressources tant écrites qu'orales pour résoudre une situation-problème de la vie quotidienne. Les enseignants sont appelés eux aussi à utiliser toutes les approches de l'enseignement par compétence dont la pédagogie de l'intégration.

Nous avons demandé l'autorisation de faire l'enquête auprès de deux DCE : Muha et Kabezi où nous nous sommes présentés avec une attestation de recherche délivrée par le Doyen de Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. L'accord obtenu auprès des deux DCE a été signifié aux directeurs d'écoles concernés par cette enquête qui à leur tour ont informé les enseignants de leur ressort. Après consultation des horaires, il a été question de commencer d'abord à observer des pratiques de classes après lesquelles nous avons distribué des questionnaires de recherche aux apprenants.

Notre enquête s'est focalisée sur 4 lycées se trouvant dans la DCE Muha et 4 autres de la DCE Kabezi. Après avoir testé notre questionnaire dans la pré- enquête, nous avons distribué le questionnaire écrit à notre échantillon d'enquête. L'échantillon d'enquête dont nous nous sommes servi était composé des élèves de seconde langues et leurs enseignants du cours de

français. Parmi les 8 écoles visitées, nous avons dans chaque établissement une classe de deuxième Langues. Dans chaque classe, nous avons choisi 10 élèves. Pour les choisir nous nous sommes appuyé sur les propos de REUCHLIN, (1976 :184), qui stipulent que *« la meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au « hasard » de la population »*. Le hasard auquel fait allusion REUCHLIN correspond à la méthode selon laquelle nous avons pris de petits morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit le numéro au hasard ensuite nous les avons déposés dans une boite vide de craies. Notre échantillon d'enquête est composé de 10 morceaux numérotés de papiers dans chaque classe.

Par après, nous avons demandé au délégué de classe de distribuer ces dix morceaux de papiers numérotés à celui qui correspond le numéro d'ordre de la classe. Après nous avons identifié les élèves qui ont obtenu les morceaux de papiers numérotés. Ce sont ceux à qui nous avons donné le questionnaire d'enquête. Une fois le travail de distribution des questionnaires fini, nous avons accordé une durée de 35 minutes aux élèves enquêtés pour répondre aux questions qui leur étaient posées. Après le remplissage du questionnaire, nous avons procédé au ramassage et à la collecte des questionnaires. Enfin nous avons donné aux enseignants leurs questionnaires d'enquête qui devaient être remplis à la maison à tête reposée. Selon le rendez-vous que nous nous sommes fixés nous repassions pour récupérer le questionnaire rempli de chaque enseignant.

III.4.3. Problèmes rencontrés

Globalement, l'enquête s'est déroulée comme prévu, même si certaines insuffisances n'ont pas manqué. Le temps nous a fait défaut parce qu'il a fallu que nous traversions une longue distance pour pouvoir arriver sur ces établissements étant donné qu'ils se trouvent dans deux DCE différents. En plus il nous a été difficile de contacter les enseignants, la plupart n'honoraient pas les rendez-vous que nous nous étions fixés pour des raisons inconnues. Quant aux élèves, certains éprouvaient des difficultés de remplir le questionnaire, raison pour laquelle nous avons augmenté le temps pour le remplir jusqu' à 45 minutes.

Conclusion partielle

Une recherche scientifique ne peut atteindre ses objectifs sans préalablement définir la population cible, le terrain d'enquête, les outils et les techniques de collecte des données. En effet, le public concerné par cette enquête était de 15 écoles ayant la section langues dans les DCE de Muha et Kabezi. L'identification d'un échantillon représentatif de la population d'enquête nous a permis de faire l'enquête sur 8 écoles et 2 écoles pour la pré-enquête. Différents outils susceptibles de nous aider à recueillir des données ont été élaborés en choisissant les questions qui étaient destinées d'une part aux apprenants et d'autre part aux enseignants en fonction des hypothèses et des objectifs de la recherche. Enfin la collecte des données brutes a été une étape déterminante parce que c'est à partir de cette étape que nous avons eu des informations pertinentes qui ont été analysées au chapitre suivant.

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre qui constitue le nœud de ce travail de recherche, il s'agit de la présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Ce chapitre porte sur deux grandes articulations à savoir: **les apports de la PI sur le développement des compétences langagières dans l'enseignement-apprentissage du français en deuxième Langues sans oublier les limites et difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants dans l'application de la PI.**

IV.1. Caractéristique des enseignants ayant participé à l'enquête

Les enseignants ayant participé à l'enquête présentent les caractéristiques suivantes :

Tableau 8 : caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête

DCE	Enseignants	Diplômes	Expérience dans l'enseignement	Ecoles	Formation continue et initiale	Classes	Effectifs des élèves
MUHA	Enseignant A	L. française	3	L.M Ruziba	-	2e Langues	86
	Enseignant B	L. Agrégé	6	L.M Gitaramuka	PI&PPO	2e Langues	65
	Enseignant C	L. Française	12	LM Kanyosha	PI	2e Langues	78
	Enseignant D	L. agrégé	12	Lycée de la convivialité	PI&PPO	2e Langues	53
KABEZI	Enseignant E	L. agrégé	10	Lycée Pax Christi de Kimina	PI&PPO	2e Langues	13
	Enseignant F	L. française	12	L.C Kabezi	PI	2e Langues	42
	Enseignant G	L. agrégé	14	L.C Mubone	PI&PPO	2e Langues	26
	Enseignant H	L. française	10	L. C Migera	PI	2e Langues	35
Total	8			8			398

Comme ce tableau l'indique, notre échantillon d'enquête est constitué de 8 enseignants prestant sur 8 écoles relevant de deux DCE, Muha et Kabezi. Tous les enseignants enquêtés ont une qualification requise pour enseigner au post fondamental spécialement en seconde langues parce que 4 ont un diplôme de licence agrégé, 4 autres ont fait la littérature française. Quant à l'expérience, la majorité a une expérience qui avoisine 10 ans.

En ce qui est de la formation continue, 7 enseignants sont formés sur la PI même si parmi ceux-là il y a ceux qui ne savent pas beaucoup de choses sur la PPO notamment ceux ayant fait les langues et littérature française dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Burundi. Un enseignant n'est pas formé ni sur la PI ni sur la PPO parce que, étant donné qu'il a 3 ans d'expérience dans l'enseignement ; au moment des formation des enseignants sur la PI en 2016, il n'avait pas encore été recruté comme enseignant du post fondamental au Lycée Municipal Ruziba. Concernant les effectifs, le constat est que les écoles des lycées municipaux regorgent des effectifs élevés ; tandis que les écoles relevant de la DCE Kabezi comportent des effectifs moins élevés. Par exemple, le Lycée Municipal Ruziba comporte 86 élèves dans la classe de deuxième Langues au moment où le Lycée Pax Christi de Kimina ne dépasse pas 13 élèves dans cette même classe.

Quant aux formations initiales, le constat est que certains enseignants ayant participé à l'enquête (4), ont fait la littérature française, d'autres (4) ont fait l'IPA ou l'ENS. En ce qui est de la formation continue, 7enseignants enquêtés ont eu des formations sur la pédagogie de l'intégration, l ' autre n'a pas été formé.

IV.2. Analyse du questionnaire des enseignants et des apprenants

Ces deux questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants qui font l'objet de notre enquête ont été donnés à 80 apprenants en raison de 10 élèves par classe et 8 enseignants du cours de français de chacune des classes de deuxième Langues de 8 établissements enquêtés.

IV.2.1. Les apports de la PI sur le développement des compétences langagières dans l'enseignement-apprentissage du français en seconde langues.

Dans l'analyse du questionnaire des enseignants trois thèmes principaux ont retenu notre attention :

IV.2.1.1. Formation sur la PI

Les trois premières questions du questionnaire des enseignants s'inscrivent dans le cadre de la formation continue des enseignants sur terrain.

Tableau 9 : Formation des enseignants sur la PI

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
1. Etes- vous formé sur la PI ?	Oui	7	87.5
	Non	1	12,5
	Total	8	100%

Ce tableau montre que 87,5% des enseignants enquêtés ont été formés sur la pédagogie de l'intégration dans une formation organisée par le Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique. Un seul enseignant (soit12.5%) affirme n'avoir pas été formé parce qu'au moment où les formations ont été organisées, il n'avait pas encore été recruté comme enseignant du post fondamental.

Ceux qui ont été formés affirment qu'ils ne maitrisent pas convenablement toutes les notions relatives à la pédagogie de l'intégration et demandent une autre formation supplémentaire pour cimenter et intégrer leurs connaissances sur cette nouvelle approche pédagogique. Selon les observations des pratiques de classes nous avons constaté quelques imperfections pour quelques enseignants concernant la scénarisation didactique d'une ressource et d'une situation d'intégration.

Tableau 10 : Formation des enseignants sur la PI au cours d' un séminaire

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
2. Avez-vous été formé à la PI au cours d'un séminaire de formation ?	Oui	7	87.5
	Non	1	12.5
	Total	8	100%

Ce tableau montre que 7 enseignants (soit 87,5 %), interrogés affirment qu'ils ont été formés au cours d'un séminaire de formation au moment où 1 enseignant (soit 12,5%), affirme n'avoir pas été formé sur la PI au cours d'un séminaire de formation. C'est compréhensible parce qu'au moment des formations sur la PI il n'avait pas encore été recruté comme enseignant de l'école post fondamentale.

Tableau 11 : Les bénéfices d'un séminaire de formation sur la PI

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
3. Ces séminaires de formation vous ont – ils été bénéfiques ?	Oui	7	87,5
	Non	1	12,5
	Total	8	100%

Selon ce tableau, il est clair que 7 enseignants (soit 87,5 %), disent avoir bénéficié beaucoup de choses sur la nouvelle approche pédagogique en vigueur dans le système éducatif burundais. L'enseignant (soit 12,5%), dit n'avoir rien bénéficié parce qu'il n'a pas participé dans lesdits séminaires de formation étant donné qu'il n'avait pas encore été recruté comme enseignant. Selon les observations des pratiques de classes que nous avons faites dans cette école où il preste, nous avons constaté que réellement dans ses pratiques de classe quotidiennes, il fait fi des méthodes de la PI, chose qui n'est pas étonnante parce qu'il est sous informé.

IV.2.1.2. Organisation des tâches en autonomie et en groupes dans le processus d'enseignement– apprentissage

L'organisation de l'enseignement- apprentissage dans le contexte de la PI exige à l'enseignant des stratégies diverses pour que les apprenants comprennent la leçon : La question suivante a été posée aux apprenants :

Tableau 12 : Organisation de l ' enseignement –apprentissage d'une ressource en autonomie

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
4. Au cours d'un enseignement - apprentissage d'une ressource de français faites- vous des tâches en autonomie ?	Souvent	68	85
	Quelquefois	10	12,5
	Rarement	2	2,5
	Jamais	0	0
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 68 apprenants, (soit 85 %), affirment qu'ils effectuent des tâches en autonomie au cours d'un enseignement- apprentissage d'une ressource. Les justifications avancées par les apprenants sont les suivantes : quand l'enseignant dispense le cours après les avoir regroupés en groupes, avant de faire chaque tâche en groupe, ils doivent les faire d'abord en autonomie. 10 élèves seulement, (soit 12,5 %), affirment qu'ils font quelques fois des tâches en autonomie dans cette activité. Cela montre qu'il y a des enseignants qui ne donnent pas du temps aux apprenants pour faire des tâches individuelles et se contentent de faire travailler les apprenants dans des groupes. Cette façon de faire peut handicaper la maitrise des leçons par les apprenants parce que les élèves faibles sont submergés par les élèves forts et moyens. Par contre 2 apprenants (soit 2,5 %), disent qu'ils font rarement des tâches en autonomie au cours d'un enseignement–apprentissage d'une ressource. Dans nos observations des pratiques de classe, nous avons constaté quelques enseignants qui accordent une importance négligeable aux activités faites en autonomie.

Sur cette problématique, nous avons voulu voir la position des enseignants et la question suivante a été posée à ces derniers :

Tableau 13 : Tâches données par les enseignants et faites en autonomie

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
5. Au cours d'un enseignement - apprentissage d'une ressource en français avez – vous l'habitude de donner des tâches en autonomie aux apprenants ?	Souvent	6	75
	Quelquefois	1	12,5
	Rarement	1	12,5
	Jamais	0	0
	Total	8	100

Le tableau ci – dessus montre que 6 enseignants, (soit 75 %), des enseignants ayant participé à l'enquête ont l'habitude de donner des tâches en autonomie aux apprenants au cours d'un enseignement- apprentissage d'une ressource. Par ailleurs 1'enseignant affirme qu'il donne quelque fois des tâches en autonomie aux apprenants et un autre enseignant dit qu'il donne rarement des tâches en autonomie aux apprenants.

Selon les observations des pratiques de classe que nous avons faites il y a lieu d'affirmer que les enseignants donnent des tâches en autonomie aux apprenants parce que nous avons vu des élèves qui effectuent des tâches en autonomie au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource. Il y a lieu de constater aussi que selon les réponses données par les apprenants et les enseignants sans oublier les observations des pratiques de classe que nous avons faites, les tâches en autonomie sont données par les enseignants.

En outre les enseignants qui donnent quelquefois et rarement les tâches en autonomie justifient leurs attitudes comme quoi s'ils donnent souvent des tâches en autonomie, ils perdent beaucoup de temps. Mais selon ce que nous avons vu cette justification ne tient pas et risque d'être une échappatoire ; les raisons pourraient être situées ailleurs.

Tableau 14 : Avis des apprenants sur l'organisation de l'enseignement – apprentissage d'une ressource en groupes

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
6..Au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource de français faites – vous des tâches en en groupes ?	Souvent	71	88,75
	Quelquefois	5	6,25
	Rarement	4	5
	Jamais	0	0
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 71 apprenants (soit 87,5 %), indiquent qu'au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource en français font souvent des tâches en groupes. Ils indiquent que les tâches données par l'enseignant sont d'abord faites individuellement et par la suite en groupes de 3, 4 ,5 ou 6 apprenants surtout dans les classes pléthoriques de la DCE Muha. Quant aux avantages de cette stratégie, les apprenants enquêtés disent que dans les groupes ils font des tâches ensemble au point que ceux qui sont forts et moyens remorquent les faibles. 5 apprenants (soit 6,25%), affirment qu'ils font quelque fois des tâches en groupe. Ils indiquent que l'enseignant de français ne donne pas beaucoup d'importance aux tâches faites en autonomie et en groupe. En outre 4 apprenants, (soit 5%), des effectifs enquêtés indiquent qu'ils font rarement des tâches en groupe.

La raison évoquée tourne sur le fait que leur enseignant qui s'absente quelque fois a du mal à terminer le programme raison pour laquelle lorsqu'il est présent il se contente de parcourir les leçons afin de terminer le programme à temps. Selon ces apprenants, faire des tâches en groupe risquerait de lui prendre beaucoup de temps par conséquent ne pas être capable de terminer le programme étant donné qu'il s'absente au moins une fois la semaine en fonction de son horaire hebdomadaire.

Tableau 15 : Avis des enseignants sur l'organisation de l'enseignement-apprentissage d'une ressource en groupes :

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
7. Au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource de français donnez-vous aux apprenants des tâches en groupes ?	Souvent	7	87,5
	Quelquefois	1	12,5
	Rarement	0	0
	Jamais	0	0
	Total	8	100%

Le tableau ci-dessus montre que 7 enseignants interrogés, (soit 87,5 %), disent qu'ils donnent des tâches en groupes aux apprenants au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource en français un seul enseignant affirme qu'il donne rarement aux apprenants des tâches en groupes. Selon nos observations, nous avons constaté que réellement les apprenants effectuent des tâches en groupes. Selon les justifications données par les enseignants interrogés, les travaux en groupes ont une importance capitale parce que ceux qui sont forts peuvent aider les faibles. En outre selon ces enseignants tout élève est interpelé à donner sa contribution pendant les travaux en groupe. En plus selon ces enseignants interrogés les tâches données en groupe suscitent la participation de tous les apprenants surtout quand l'enseignant est prudent.

Tableau 16 : Avantages d'un enseignement – apprentissage en autonomie et en groupe pour les apprenants

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
8. Quels pourraient être les avantages des apprenants pour des tâches faites en autonomie et en groupes ?	Ils s'entraident	61	76,25
	Cela évite la paresse	57	71,25
	cela favorise l'esprit d'équipe	52	65
	Augmentation des interactions entre les apprenants eux – mêmes et entre l'enseignant et les apprenants	50	62
	les forts et les moyens remorquent les faibles	48	60

Selon le tableau ci-dessus, l'entraide mutuelle et l'évitement de la paresse sont deux avantages principaux d'un enseignement-apprentissage en autonomie et en groupe, selon les réponses des apprenants enquêtés, ils ont eu un pourcentage plus élevé par rapport aux autres,

respectivement 76,255 % et 71,25%. En outre les apprenants n'ont pas oublié de souligner d'autres avantages dont la favorisation de l'esprit d'équipe qui occupe 65%, l'augmentation des interactions de deux côtés avec 62% et enfin l'aide d'une catégorie d'élèves faibles par les élèves forts et les moyens avec 60%. Selon les observations des pratiques de classe que nous avons faites, nous avons constaté que les tâches faites d'abord en autonomie puis en groupes suscitent la participation de tous les apprenants si l'enseignant est prudent et attentif.

IV.2.1.3. Organisation des tâches en autonomie et en groupes lors de l'apprentissage à l'intégration

Tableau 17 : Prévision des situations d'intégration pendant la période d'intégration

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
9. Pendant la période d'intégration des apprentissages faites-vous des situations d'intégration qui vérifient vos compétences langagières en français ?	Oui	80	100
	Non	0	0
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 80 apprenants, (soit 100%) ont répondu à l'unanimité que pendant la période d'intégration ils font des situations d'intégration qui vérifient leurs compétences langagières en français. Selon nos observations nous avons constaté que deux types de situation d'intégration sont prévus dans l'enseignement post fondamental général et pédagogique: la situation d'intégration d'apprentissage et celle d'évaluation. Sur cette problématique cette question a été posée aux enseignants :

Tableau 18 : Prévision des situations d'intégrations par les enseignants

Question	réponses	effectif	Pourcentage
10. Pendant la période d'intégration des apprentissages, donnez-vous aux apprenants des situations d'intégration qui vérifient les compétences langagières en français ?	Oui	8	100
	Non	0	0
	Total	8	100%

Le tableau ci-dessus montre que 8 enseignants, (soit 100%), des enseignants ayant participé à l'enquête affirment qu'ils donnent aux apprenants des situations d' intégration pour vérifier la maitrise des compétences langagières en français.

Cela est évident parce que pendant nos observations, nous avons eu le temps d'analyser les productions des élèves qui sont faites dans les situations d'intégration d'apprentissage ou d'évaluation.

Tableau 19 : Organisation des activités pendant la période d'intégration des acquis

Questions	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
11. Pendant la période d'intégration des acquis en français faites – vous des tâches en autonomie et en groupes ?	Souvent	80	100
	Quelquefois	0	0
	Rarement	0	0
	Jamais	0	0
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 80 apprenants, (soit 100 % des effectifs enquêtés), affirment à l'unanimité que lors de la période d'intégration des acquis font des tâches en autonomie et en groupes. Ils indiquent en outre que dans la résolution des situations d'intégration organisée à la fin de chaque palier leurs enseignants ont l'habitude de les mettre en groupes afin de faire ensemble des tâches en vue de résoudre une situation d'intégration.

Cela cadre bien avec nos observations des pratiques de classe que nous avons faites pendant la période d'intégration des acquis du premier palier. Nous avons constaté que dans cette période cruciale, les enseignants donnent des tâches aux apprenants en autonomie d'abord et en groupe par après.

Tableau 20 : Interactions entre les apprenants et les enseignants pendant les apprentissages des ressources

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
12. Dans le cadre des apprentissages des ressources et de l'intégration faites – vous des interactions entre vous –mêmes et votre enseignant de français ?	Souvent	74	92,5
	Quelquefois	6	7,5
	Rarement	0	0
	Jamais	0	0
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 74 apprenants, (soit 92,5 %), font des interactions pendant les apprentissages des ressources et de l'intégration. Les interactions dont il s'agit ici sont celles qui se font entre les apprenants eux-mêmes d' une part, et celles qui se font entre les

apprenants et l'enseignant de français d' autre part. Ces genres d'activités ont une importance capitale dans la compréhension et la résolution d'une situation d'intégration parce qu'au cours de ces interactions, les apprenants maitrisent des ressources qui leur seront utiles dans la résolution d'une situation d'intégration complexe de la vie quotidienne. 6 apprenants indiquent qu'ils font quelquefois les interactions entre eux-mêmes et entre leur enseignant de français pendant les apprentissages ponctuels et conjoints.

Selon ces apprenants il y a des enseignants qui accordent une place moins importante aux activités d'interactions dans les apprentissages des ressources et de l'intégration. Effectivement ce qu'ils ont dit n'est pas loin de la réalité par rapport à ce que nous avons trouvé sur terrain. Pendant les observations des pratiques de classe que nous avons faites dans les écoles enquêtées, nous avons constaté un enseignant qui a mis ses apprenants en groupes mais ne leur a pas accordé du temps pour réaliser des interactions entre eux et avec l'enseignant.

Tableau 21 : Amélioration des compétences langagières des apprenants grâce à la PI

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
13. Pensez – vous que la PI améliore vos compétences langagières en français ?	Oui	67	83,75
	Non	13	16,25
	Total	80	100

Ce tableau montre que 67 apprenants, (soit 83,75 %), indiquent que la PI est une approche pédagogique susceptible d'améliorer les compétences langagières des apprenants. Selon ces apprenants au cours d'un enseignement-apprentissage beaucoup d'activités sont d'abord faites en autonomie par la suite en groupe. Avec ce procédé, les apprenants ont beaucoup d'occasions de montrer leurs compétences langagières. Ils indiquent que dans une situation d'intégration les apprenants trouvent une occasion de réaliser une production qui résolve une situation problématique. Selon nos observations, nous avons constaté que les apprenants essayent tant bien que mal à s'adapter aux méthodes de la PI utilisées par leur enseignant de français. Par contre 13 apprenants, (soit 16,25%), indiquent que la PI ne peut pas améliorer les compétences langagières des apprenants parce que beaucoup d'élèves ne voient pas le bien fondé des activités qui s'organisent en autonomie et en groupes et sont incapables de comprendre une situation d'intégration afin de la résoudre efficacement.

Les enseignants présentent presque les mêmes impressions par rapport à leurs apprenants sur cette problématique **:**

Tableau 22 : Apports de la PI

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
14. L'application de la PI présente –t- elle des apports positifs sur les compétences langagières des apprenants ?	Oui	7	87.5
	Non	1	12,5
	Total	8	100

Selon ce tableau, 7 enseignants sur 8, (soit 87,5 %), affirment que la PI présente des apports positifs sur les performances des apprenants en classe de français plus particulièrement en seconde langues. Ils expliquent en général que les apprenants au cours d'un apprentissage des ressources bien dispensé par l'enseignant bien formé, apprennent des savoirs, des structures, des règles, des savoir- faire, des savoir-être un à un et de façon isolée et plus tard, c'est-à-dire vers la 6e semaine de la fin d'un palier au cours des apprentissages conjoints, mobilisent et intègrent des ressources nécessaires pour résoudre une situation d'intégration d'évaluation ou d'apprentissage.

Au contraire 1 enseignant sur 8, (soit 12,5 %), affirme que la PI n'a aucun apport positif sur les performances des apprenants. Il justifie sa position en indiquant que les élèves qui sont à sa disposition ont du mal à intégrer et capitaliser les connaissances apprises au cours d'un palier afin de les utiliser pour résoudre une situation d'intégration d'apprentissage ou d'évaluation.

Tableau 23 : Contribution de la PI dans l'amélioration des compétences langagières des apprenants

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
15. Sur le plan du rendement, la PI contribue-t-elle à améliorer les performances langagières des apprenants par rapport à l'approche par contenu et la pédagogie par objectif en vigueur au Burundi ?	Oui	6	75
	Non	2	25
	Total	8	100

Le tableau ci-dessus montre que 6 enseignants sur 8 sont unanimes sur le oui, environs 75 %. Selon ces enseignants, un apprenant de deuxième Langues qui se présente régulièrement en classe, qui a des prérequis requis et qui suit le cours de français sans d'autres contraintes, doit nécessairement être performant dans la lecture-compréhension, dans la production écrite et dans la production orale du fait que cet apprenant doit avoir développé en lui l'esprit de travail d'abord en autonomie puis en équipe. Grâce à cet esprit de travail, l'apprenant développe des compétences variées et s'adapte tant bien que mal à résoudre des situations d'intégration d'évaluation ou d'apprentissage de la même famille.

Par conséquent, il développe des compétences langagières dont la lecture compréhension, la production écrite et la production orale et pendant les évaluations, il doit afficher des performances considérables.

Au contraire 2 enseignants, (soit 25 %), indiquent que la PI ne contribue pas à améliorer les compétences langagières des apprenants par rapport à l'approche par contenu et la pédagogie par objectif. Ils précisent que les apprenants ayant fait leurs études dans le système d'enseignement qui combinait l'approche par contenu et la pédagogie par objectifs sont plus performants par rapport à ceux qui font leurs études dans un système d'enseignement mettant en avant la pédagogie de l'intégration. Sur ces apports de la PI mentionnés ci-haut, nos enquêtés ont mis un accent particulier sur la situation d'intégration un des piliers de la PI. Du côté des apprenants et des enseignants, voici les réponses fournies par ces derniers sur les questions de l'enquête suivantes :

Tableau 24 : Les apports de la PI sur les productions des élèves

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
16. Sur le plan de la production, la PI vous aide –t – elle à réaliser vos propres productions à partir d'une situation d'intégration ?	Oui	67	83,75
	Non	13	16,25
	Total	80	100

Le tableau ci-dessus montre que 67 apprenants, (soit 83,75 %), ont répondu que sur le plan de la production, la PI les aide à réaliser leur propre production à partir d'une situation d'intégration donnée par l'enseignant.

Ils estiment que les notions lexicales, les règles de grammaire, et de composition française apprises tout le long d'un palier contribuent à la réalisation de leur propre production qu'elle soit écrite ou orale peu importe sa qualité. Selon les observations que nous avons faites dans différentes écoles enquêtées, les apprenants essayent de faire ce qui est de leur mieux pour résoudre des situations d'intégration même si les difficultés ne manquent pas.

Néanmoins 13 apprenants, (soit 16,25 %), ont exprimé un avis contraire. Ils ont indiqué qu'ils sont incapables de réaliser leurs propres productions à partir d'une situation d'intégration. Autrement dit, ils sont incapables de résoudre une situation d'intégration donnée. Selon les observations faites et les productions des élèves que nous avons consultées, nous avons constaté des élèves qui sont incapables de mobiliser les connaissances acquises dans les apprentissages des ressources pour s'en servir afin résoudre une situation d'intégration à leur disposition. Leurs productions sont constituées de phrases mal construites avec plusieurs erreurs syntaxiques et lexicales sans oublier un manque de cohésion des phrases.

Tableau 25 : Contribution de la situation d'intégration dans l'amélioration des compétences langagières des apprenants :

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
17. La situation d'intégration un des piliers de la PI contribue – t – elle à améliorer les compétences langagières des apprenants ?	Oui	7	87,5
	Non	1	12,5
	Total	8	100

Selon ce tableau, 7 enseignants, (soit 87,5 %), affirment que la situation d'intégration contribue à améliorer les compétences langagières des apprenants. Les justifications évoquées par les enseignants enquêtés se résument comme suit : dans une situation d'intégration les apprenants sont tenus de réaliser leurs propres productions en fonction des tâches demandées. En effet les élèves qui ont acquis des savoirs, des savoir-faire et savoir-être un à un de manière isolée au moment des apprentissages ponctuels, profitent au cours de la situation d'intégration, d'intégrer des ressources installées par l'enseignant afin de faire leurs propres productions. Quant aux enseignants enquêtés, en résolvant une situation d'intégration, les apprenants participent à la construction de leurs savoirs.

Au contraire un enseignant, (soit 12,5%), est contre. Il indique que la SI ne contribue en rien pour améliorer les compétences langagières des apprenants. Selon cet enseignant les apprenants ne parviennent pas à résoudre convenablement les situations d'intégrations qui leur sont proposées et obtiennent des notes médiocres.

Selon nos observations, nous avons constaté que les apprenants peuvent résoudre tant bien que mal une situation d'intégration même s'ils éprouvent des difficultés liées en partie au manque de technique de composition en français.

IV.2.2. Limites et difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants pendant les apprentissages ponctuels et conjoints

La PI est une nouvelle approche pédagogique en usage dans le système éducatif burundais. Son application est susceptible de provoquer des difficultés chez les apprenants et chez les enseignants. Compte tenu des difficultés rencontrées par ces derniers, nous avons songé d'ajouter à leur questionnaire d'enquête des questions relatives aux difficultés et limites de la PI.

Tableau 26: Difficultés rencontrées par les apprenants dans la résolution d'une situation d'intégration

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
18. Avez-vous déjà rencontré des difficultés dans la résolution d'une situation d'intégration ?	Oui	80	100
	Non	0	0
	Total	**80**	**100**

Ce tableau montre que 80 apprenants, (soit 100 % des effectifs enquêtés), ont répondu à l'unanimité qu'ils ont déjà rencontré des difficultés dans la résolution d'une situation d'intégration. En confrontant ces résultats avec les observations des pratiques de classe nous avons trouvé que ce qu'ils disent est évident. Mais pourquoi cette situation ? Ces difficultés sont dues à quoi ?

Tableau 27 : Causes des difficultés rencontrées par les apprenants dans la résolution d'une SI

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
19. Ces difficultés sont dues à quoi ?	Non maitrise des structures syntaxiques et lexicales.	55	68,75
	Incompréhension de la situation d'intégration.	53	65
	Non maitrise des règles de composition en français	35	43,75
	Temps relativement court imparti à la résolution d'une situation d'intégration	20	25
	Manque de motivation des apprenants pour résoudre une situation d'intégration.	19	23,75

Partant des données de ce tableau, la non maitrise des structures syntaxiques et lexicales et l'incompréhension de la situation d'intégration viennent en tête avec 68,75% et 65%. Ceci s'est avéré évident lors des observations des pratiques de classe et l'analyse des productions des apprenants sur la situation d'intégration. Les élèves ont du mal à s'exprimer par manque de vocabulaires, de constructions syntaxiques et une mauvaise prononciation. Cela constitue un handicap et suscite la peur aux élèves de prendre la parole et de répondre aux questions de compréhension dans une situation d'intégration qui vérifie le degré de maitrise de la compréhension et de la production orale. De plus dans une situation d'intégration qui demande aux apprenants de réaliser une production écrite, nos observations des pratiques de classe et les productions des apprenants que nous avons analysées, nous ont permis de remarquer que l'incompréhension de la situation d'intégration constitue un handicap majeur pour sa résolution. En fait un nombre important d'apprenants n'est pas capable de comprendre la situation d'intégration principalement parce qu' ils ont un niveau relativement bas en français pour pouvoir comprendre les tâches.

Pour la non maitrise des règles de composition en français, 43,75% ont ce genre de difficultés. Cela est dû au fait que les élèves qui sont en deuxième Langues connaissent déjà ces règles parce qu'ils les ont apprises en première langues et dans d'autres classes inferieures.

Selon nos observations, nous avons d'ailleurs constaté d'emblée que par exemple au Lycée de la Convivialité les apprenants ont un niveau assez élevé dans cette compétence par rapport aux autres écoles visitées. Concernant le temps imparti à la situation d'intégration, 25% d'apprenants indiquent qu'ils ont des difficultés de résoudre la situation d'intégration par manque de temps. Selon nos observations, pour ces apprenants cette difficulté risque d ' être une échappatoire parce que généralement la résolution d'une situation d'intégration se fait pendant une heure et selon ce que nous avons vu sur terrain les enseignants respectent ce timing réservé à la résolution d'une situation d'intégration.

Enfin, en ce qui est du manque de motivation des apprenants pour résoudre une situation d'intégration, 23,75% des apprenants enquêtés indiquent que la situation d'intégration est de nature difficile à résoudre, ce paramètre qui s'ajoute à un manque de motivation qui caractérise certains élèves rendent la résolution d' une situation d' intégration une tâche difficile au regard des apprenants, surtout ceux qui sont paresseux .

Quant aux enseignants interrogés sur cette problématique, nous avons voulu savoir leurs jugements sur les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par objectifs et par contenu qui étaient en vigueur dans le système éducatif burundais avant l'application de la PI et qui pourraient conduire à leur abandon ou cohabitation au profit de la PI ;

Tableau 28 : Les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu ou celles de la PPO selon les enseignants

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
20. Dans l'exercice de votre profession, avez-vous déjà constaté les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu et celle de la PPO en vigueur dans le système éducatif burundais ?	Oui	4	50
	Non	4	50
	Total	8	100

Enfin ce tableau montre que 4 enseignants, (soit 50 %), affirment que dans l'exercice de leur profession ils avaient constaté les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu et celle de la PPO en vigueur dans le système éducatif burundais. Des justifications pour ceux qui ont répondu oui ont porté sur le fait que dans la PPO, les apprenants ont moins de temps de la créativité de même que dans l'approche par contenu, les apprenants sont passifs et ne font que gober la matière transmise par l'enseignant supposé détenteur du savoir.

Dans ce cas l'enseignant détient des savoirs qu'il transvase dans les mémoires des élèves et ces derniers ne font que reproduire les savoirs déjà mémorisés au cours de l'enseignement-apprentissage lors des évaluations. Ils accusent encore une fois la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que les élèves perdent la finalité des apprentissages. 4 enseignants (soit 50%), disent qu'ils n'avaient pas encore constaté les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu ou celle de la PPO. Ils indiquent que ces deux approches ne présentent aucune faiblesse dans l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Par contre ils accusent la PI d'être moins performante par rapport à ces deux approches pédagogiques précédentes. Ils ajoutent qu'avec la PI, la littérature a une place négligeable

alors qu'elle permettait aux apprenants de développer des compétences réflexives pour améliorer leur réflexion et leur argumentation.

Tableau 29 : difficultés rencontrées dans l'application de la PI

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
21. Avez – vous déjà rencontré des difficultés dans l'application de la PI ?	Oui	4	50
	Non	4	50
	Total	8	100

Ce tableau montre que les enseignants éprouvent des difficultés dans l'application de la PI, 4 enseignants sur 8, (soit 50 %), affirment rencontrer des difficultés dans l'application de la pédagogie de l'intégration.

Dans les observations des pratiques de classe que nous avons faites dans certaines écoles qui ont fait l'objet de notre enquête, nous avons constaté, au cours de l'apprentissage d'une ressource des enseignants qui forment des groupes d'apprenants au hasard sans tenir compte d'aucun critère ; d'autres utilisent exclusivement l'approche par contenu au lieu de la pédagogie de l'intégration. L'enseignant avec 3 ans d'expérience quant à lui affirme connaitre peu de notions dans cette nouvelle approche pédagogique.

Pour lui, les difficultés sont nombreuses. D'autres qui abondent dans ce sens indiquent que le changement brusque des programmes pour se conformer à cette nouvelle approche pédagogique a fait que les programmes soient modifiés alors qu'ils étaient habitués à un programme dans lequel ils avaient étudié et qui leur paraissait facile à enseigner.

Pour ceux exerçant leurs activités professionnelles dans la DCE de Muha; la gestion des classes pléthoriques constitue une autre difficulté majeure dans l'application de la pédagogie de l'intégration à laquelle ces enseignants sont confrontés. Ils se heurtent à un problème crucial d'encadrement et de suivi des apprenants par le fait qu'ils ont du mal à suivre convenablement les activités des élèves après la formation des groupes au cours des enseignements-apprentissages.

Tableau 30 : Quelques résultats de la compétence des établissements enquêtés au cours du premier palier (A/S : 2021-2022), classes de la deuxième année Langues. (Source : enseignants de français des classes de secondes langues des établissements enquêtés).

DCE	ETABLISSEMENTS	EFFECTIFS	REUSSITES DE LA COMPETENCE	Pourcentage	ECHECS	Pourcentage
MUHA	L.M Ruziba	86	42	48,83	44	51,17
	L.M Gitaramuka	65	36	55,38	29	44,62
	L.M Kanyosha	78	40	51, 28	38	48,71
	Lycée de la convivialité	53	27	50,94	26	49,05
KABEZI	Lycée Pax Christi de Kimina	13	8	61,53	5	38,47
	L.Ckabezi	42	25	59,52	17	40,47
	L.C Mubone	26	17	65,38	9	34,62
	L.C Migera	32	14	43,75	18	56,25

En analysant les résultats du premier palier des classes de deuxième Langues de ces différents établissements ayant participé à notre enquête, nous avons constaté que les établissements de la DCE Muha, ont une note légèrement inférieure à celle de la DCE Kabezi, soit une note qui avoisine 50%, pour les établissements de la DC E Muha et une note autours de 60% pour les établissements de la DCE Kabezi.

En effet, les raisons qui expliquent ce petit écart des résultats proviendraient, selon les enseignants interrogés à ce sujet, des effectifs élevés se trouvant dans les classes de seconde langues des établissements de la Mairie de Bujumbura par rapport à ceux se trouvant dans les classes de seconde langues des établissements se trouvant dans la DCE Kabezi. Selon ces enseignants, le suivi quotidien des apprenants dans des classes pléthoriques est difficile au cours d'un enseignement –apprentissage, et pire quand ils sont dans des groupes.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre qui constitue le nœud de ce travail de recherche, nous avons analysé les résultats de l'enquête en confrontant les réponses fournies par les enquêtés avec les observations des pratiques de classe et les productions des apprenants lors de la résolution des situations d'intégration. Cette analyse et ces observations nous ont permis de confirmer les hypothèses de recherche et par conséquent atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés au début de ce travail de recherche.

En effet, même si les apprenants du post fondamental du système éducatif burundais particulièrement ceux de deuxième année Langues ont du mal à intégrer les ressources apprises tout le long d' un palier , ils essayent tout de même de s' adapter à cette nouvelle approche pédagogique en fournissant plus d'efforts pour résoudre des situations d' intégration complexes de la vie quotidienne auxquelles ils font face même si tout n' est pas rose.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche intitulé « **LES APPORTS DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION SUR LES COMPETENCES DES APPRENANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS : CAS DES CLASSES DE DEUXIEME LANGUES DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DES DCE MUHA ET KABEZI** » est subdivisé en deux parties : la partie théorique et cadre pratique. La première partie comporte deux chapitres. Le premier chapitre montre les différentes approches d'enseignement-apprentissage du français et le deuxième chapitre parle de la pédagogie de l'intégration, clés des compétences et les performances des apprenants en classe de français. Ce chapitre montre les apports de la PI sur le développement des compétences langagières des apprenants dans le domaine des langues plus particulièrement en français.

La partie pratique qui constitue le nœud de ce travail de recherche comprend deux chapitres à savoir : la méthodologie de recherche où il a été question de présenter la population enquêtée et échantillonnée, les outils de collecte des données et le déroulement de l'enquête et enfin le dernier chapitre qui parle de la présentation, analyse et interprétation des données de l'enquête.

En effet, l'Etat burundais à travers son ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique a introduit la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais. Dès l'année scolaire 2015- 2016, quelques établissements pilotes se trouvant dans 4 régions scolaires ont été choisis pour expérimenter les modalités pratiques de cette nouvelle approche didactique basée sur les compétences.

A partir de l'année scolaire 2016-2017, la pédagogie de l'intégration a été généralisée dans toutes les écoles post fondamentales générales et pédagogiques du Burundi. En été 2016, des formations ont été organisées à l'endroit des enseignants du post fondamental de l'enseignement général et pédagogique sur la pédagogie de l'intégration à travers tout le pays. Après avoir été formés pendant cinq jours, les enseignants du post fondamental de l'enseignement général et pédagogique sont allés dans leurs classes pour exercer leurs activités professionnelles en appliquant la pédagogie de l' intégration dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes .

Néanmoins, beaucoup de professionnels de l'éducation se sont toujours demandé si réellement la pédagogie de l'intégration aurait apporté une plus-value par rapport aux différentes approches d'enseignement- apprentissage qui étaient en usage dans le système éducatif burundais. Une question qui était toujours en suspens dans la mesure où elle n'avait pas encore trouvé de compromis unanime.

En tenant compte de ces incertitudes des professionnels de l'éducation y compris nous-mêmes, notre hypothèse générale que nous nous sommes fixée au départ dit que la « pédagogie de l'intégration telle qu'apprise et appliquée par les enseignants de l'école post fondamentale générale et pédagogique, contribuerait au développement des compétences langagières des apprenants en langues dans une classe de français ».

La première hypothèse spécifique selon laquelle « l'utilisation des méthodes basées sur l'enseignement par compétence améliorerait les compétences langagières des apprenants en langues particulièrement en français » a été confirmée. Selon les réponses fournies par les élèves enquêtés 83,75% ont confirmé que l'utilisation des méthodes basées sur l'enseignement par compétence améliorent leurs compétences langagières en français. Autrement dit les méthodes issues de la pédagogie d'intégration ont une importance capitale sur le développement des compétences langagières des apprenants. Cela est bien vérifié à partir des données du tableau 21. Quant aux réponses fournies par les enseignants enquêtés, sur cette même problématique : 87,5% ont confirmé que la PI contribue à améliorer les compétences langagières des apprenants (d' après les données du tableau 22).

La deuxième hypothèse selon laquelle « la situation d'intégration un des piliers de la PI contribuerait au développement des compétences langagières des apprenants de langues particulièrement en français » a été également confirmée. Les résultats de l'enquête montrent que 83,75% d'apprenants de deuxième Langues enquêtés affirment que la situation d'intégration contribue activement à améliorer les compétences langagières des apprenants en français. Les apprenants indiquent qu'avec la situation d'intégration, ils essayent tant bien que mal de fournir plus d'efforts pour la résoudre à l'aide des ressources intégrées et par conséquent réaliser leurs propres productions. (Cf. les données du tableau 24).

Les enseignants quant à eux, 87,5%, indiquent que la situation d'intégration contribue à améliorer les compétences langagières des apprenants. D'après ces derniers, les apprenants ayant suivi régulièrement le cours de français au cours des apprentissages des ressources et conjoints et ayant été enseignés par des enseignants qualifiés et bien formés sur la PI dans toutes ses dimensions, sont susceptibles d'améliorer leurs compétences langagières dans une situation d'intégration (d'après les résultats du tableau 26)

La troisième hypothèse selon laquelle la pédagogie par objectif et la pédagogie par contenu présenteraient des points faibles dans le système éducatif burundais est vérifiée.4 enseignants, (soit 50 %), affirment que dans l'exercice de leur profession ils avaient constaté les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu et celle de la PPO en vigueur dans le système éducatif burundais. Des justifications pour ceux qui ont répondu oui ont porté sur le fait que dans la PPO, les apprenants ont moins de temps de la créativité de même que dans l'approche par contenu, les apprenants sont passifs et ne font que gober la matière transmise par l'enseignant supposé détenteur du savoir. Dans ce cas l'enseignant détient des savoirs qu'il transvase dans les mémoires des élèves et ces derniers ne font que reproduire les savoirs déjà mémorisés au cours de l'enseignement -apprentissage lors des évaluations. Ils accusent encore une fois la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que les élèves perdent la finalité des apprentissages (cf. tableau 29).

Notre travail de recherche n'a pas oublié de mettre au grand jour les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants dans leurs pratiques de classe quotidiennes. En effet, 50% des enseignants enquêtés indiquent qu'ils rencontrent des difficultés dans leurs activités professionnelles (d'après les résultats du tableau30). Ces difficultés sont principalement d'ordre pédagogique.

En effet selon nos observations presque tous les enseignants visités possèdent des cahiers de notes au lieu de détenir des cahiers de préparation détaillés des leçons comme c'est exigé par le Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique. Les enseignants contactés à ce sujet indiquent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés dans la préparation détaillée des leçons conformément aux normes de la PI. Une autre difficulté est liée à la gestion des classes pléthoriques surtout dans les établissements de la DCE Muha.

Mais suite aux formations qu'ils ont reçues concernant la gestion des grands groupes, ils parviennent tant bien que mal à s'en sortir même si la tâche n'est pas facile. Quant aux apprenants : l'incompréhension de la situation d'intégration ;la non maitrise des structures syntaxiques et lexicales ; la non maitrise des règles de composition en français ; le temps relativement court imparti à la résolution d'une situation d'intégration ; le manque de motivation pour résoudre des situations d'intégration complexes : telles sont les principales difficultés auxquelles font face les apprenants du post fondamental de l'enseignement général et pédagogique, particulièrement ceux de deuxième Langues des DCE Muha et Kabezi qui font objet de ce travail de recherche (cf. tableau 28).

Suggestions

Nous ne pouvons pas clôturer notre travail de recherche sans formuler certaines suggestions aux différents intervenants dans le secteur de l'éducation.

- Premièrement à l'Etat burundais :

- Organiser une autre formation à l'endroit des enseignants du post fondamental général et pédagogique surtout en ce qui est de l'élaboration, l'évaluation et la correction d' une situation d'intégration. Dans les observations des pratiques de classe, nous avons constaté des manquements pour certains enseignants en ce qui concerne la correction de la situation d'intégration. A cette nouvelle formation prendront aussi part les nouveaux enseignants recrutés après la formation de 2016 ;
- Désengorger certaines classes pléthoriques en construisant d'autres salles de classe surtout en Mairie de Bujumbura. En effet, selon nos observations il y a des classes qui regorgent des effectifs élevés dépassant même 80 élèves. Cet état des lieux des classes handicape l'enseignement- apprentissage par le fait que les enseignants éprouvent des difficultés dans le suivi quotidien des apprenants de leur ressort ;
- Multiplier les outils didactiques en rapport avec les effectifs des élèves se trouvant dans les classes pour faciliter les enseignants dans leurs activités professionnelles quotidiennes.

- Deuxièmement, aux enseignants des langues en général et en particulier de la langue française, nous suggérons de :

- Songer à développer chez les apprenants, au même degré avec les autres compétences langagières, les compétences de communication orale en français. En effet, le but ultime de la langue est la communication ; or une langue apprise sans être utilisée dans les interactions quotidiennes des locuteurs n'a aucune raison d'être.

Selon le constat issu de nos observations sur terrain, peu d'élèves sont capables de s'exprimer oralement dans les langues étrangères particulièrement en français.

- Avoir l'esprit d'initiative, d'équipe et de collaboration afin que ceux qui savent plus des notions de la PI puissent aider les autres qui en savent moins.

Avant de clôturer notre étude sur les « **apports de la pédagogie de l'intégration sur les compétences des apprenants en classe de français : cas des classes de deuxième Langues de quelques établissements des DCE Muha et Kabezi »,** nous ne pouvons pas prétendre affirmer que nous avons épuisé tous les aspects de la PI, car elle est vaste. Cependant, nous espérons que notre contribution, petite soit-elle, peut-être une pierre angulaire pour d'autres chercheurs qui s'intéresseront à cette nouvelle approche pédagogique. Par ailleurs, nous invitons d'autres chercheurs à faire des études sur l'élaboration et la correction d'une situation d'intégration dans le système éducatif burundais parce que cette problématique suscite des remous et controverses.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBOU, P. (1997). *Les questionnaires psychologiques*. Paris : PUF.

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology- A cognitive view*, New- York: holt. Rinehart et Winston

BEPEF(2017), *Section Langues : Cahier des supports élèves :deuxième année post-fondamental français*. Bujumbura : ACROSS BURUNDI.

BEPEPF(2017), *Section langues, Guide de l'enseignant : deuxième année post fondamental français.* Bujumbura : ACROSS BURUNDI.

BROYON, M,-A. (2006). *Métacognition, Cultures et pensée réflexive ; application de la recherche dans la formation des enseignants, Approches interculturelles dans la formation no 4.* Paris. Http//www. Revue deshep.ch. Consulté le 20/7/2022.

CANTIN, G. & CHENE –WILLIAMS, A. (1978). *L'intégration des apprentissages: du pourquoi au comment. Revues des sciences de l'éducation,*(413) http:///got,org/1o.72/900026ar.

CERQUIGLINI, B. & COLLE J.M. (2008). *Dictionnaire universel.* Paris : Hachette.

CHILAND, C. (1971). *L'enfant de six ans et son avenir.* Paris : P.U.F.

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* ASDIFLE. Paris : Clé International.

CUQ, J-P & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

DE KETELE, J, M. & ROEGIERS, X. (1999). *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles : De Boeck université, 3ème édition

DE KETELE, J, M. & ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Wermael, S,d.

DE KETELE, J.M. (1989) .*L' évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahiers de la fondation universitaire : université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.* Bruxelles : De Boeck université

DE KETELE, J.-M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? ». *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*. N° 2 p. 23-40.

DELANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris :Editions Sociales.

DERONNE, M. (2012). *L'approche par compétence dans l'enseignement des Mathématiques.* Mémoire de Master en didactique des Mathématiques. Université de Mons (A/A:2O11 -2012).

EASTON, P. (1984). *Education des adultes en Afrique noire, Manuel d'auto – évaluation.* Paris : ACCT et Karthala.

GALISSON, G. COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette, 4ème édition.

GERARD, M., (2000*), Savoir, oui… mais encore, forum- pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

GERARD,-M. et ROEGIERS, X., (2003), *Des manuels scolaires pour apprendre- concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

HOLEC, H. (1991), « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. ». *Education permanente.* N° 101, p. 242-289.

JADOULE, J.-L. et BOUCHON. M. (2001). *Développer les compétences en classe d'histoire*. Louvain la Neuve : Unité didactique de l'histoire à l'université catholique de Louvain. Recherche menée dans le cadre du C.N.I.P.R.E. Http://ww.resenhacritia.com.br. Consulté le 21/2/2022.

JAVEAU, C. (1972). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : EUB

JONNAERT, Ph. (2009). *Compétence et socioconstructivisme.* Bruxelles: De Boeck Université (2e ed.).

JONNAERT, Ph. (2002). *Compétence et socioconstructivisme, un Cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Le petit Larousse illustré (1983), Paris, Librairie Larousse,

MASCIATRA, D.et MEDZO, F., (2009) : *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie.* Bruxelles : De Boeck université

MENRS (2018), Généralisation des outils pédagogiques et didactiques mis en œuvre de la formation des enseignants, années 3 du cycle post fondamental. Bujumbura. Burundi.

MUCHIELLI, R. (1967). *Le questionnaire d'enquête psychosocial*. Paris : Librairies techniques, éditions sociales.

NGUYEN, D-Q. & BLAIS, J-G. (2007*).* « Approche par objectifs ou approche par compétence ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. » *Revue de pédagogie médicale*. .vol. 8.

PERRENOUD, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs* ? ISSY- les : ESF, éditeur.

PERRENOUD, Ph. (1998). L'école *saisie par les compétences. Texte de la conférence d'ouverture du colloque de l'association des cadres scolaires du Québec former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins*. Québec : ESF, éditeur.

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël- Gonthier.

PIAGET, J. (1974*). Le structuralisme*. Paris : PUF, 6eme éd.

PINTON, R. et GRAWITZ, M. (1964). *Méthodes des sciences sociales T2*. Paris : Dalloz.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., (1998). *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*. Paris : Revue française de pédagogie.

REUCHLIN, M. *(1976). Précis de statistique*. Paris : PUF

ROBERT. J-P. (1990). *Dictionnaire du petit Robert*. Paris : Hachette.

ROEGIERS, X.(2006) , *« APC dans le système éducatif algérien », la refonte de la pédagogie en Algérie, bureau international de l' éducation . UNESCO.* Ministère de l'Education Nationale. Algérie.

ROEGIERS, X. (2000). Une *pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2005). *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Es -il possible d' évaluer les compétences des élèves* ? in *TOUALBI-THAALIBI,K. et TAWIL,S* .(Dir.*), la refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d' une société en mutation,* Alger : UNESCO-ONPS.

ROEGIERS, X. (2006). La *pédagogie de l'intégration en bref.* Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS.X. (2010*). L'école et l'évaluation des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, 2e édition actualisée. Bruxelles : De Boeck.

ROGIERE, P. (1971).*Méthodes de sciences sociales* (Tome 2).Paris : Dalloz.

TOUREUR, Y. (2014). *La certification des compétences. Mesure et évaluation en éducation.* Thèse de doctorat en didactique. Paris : Université d'Oran.

TREVILLE, M,-C. & DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue.* Paris : Hachette.

WOLFS, J.-L. (2005), *Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives*. *In DeryckeM. (ed..), culture et réflexivité,* Saint – Etienne ; publication de l'Université de st- Etienne.

ANNEXES

Annexe1 : Questionnaire adressé aux élèves de seconde langues post fondamental

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ELEVES

Établissement:

Classe :

1. Au cours d'un enseignement – apprentissage d'une ressource de français faites – vous des tâches en autonomie ?

Souvent ☐ quelquefois ☐ rarement ☐ jamais ☐

Justifiez :

……

2. Au cours d'un enseignement- apprentissage d'une ressource de français faites-vous des tâches en groupes ?

Souvent ☐ quelquefois ☐ rarement ☐ jamais ☐

3. Quels pourraient être les avantages des apprenants pour les tâches faites en autonomie et en groupes ?

a. Les apprenants s'entraident ☐
b. Cela évite la paresse ☐
c. Les forts remorquent les faibles et les moyens ☐
d. Cela favorise l'esprit d'équipe ☐
e. Cela augmente les interactions entre les apprenants eux-mêmes et l'enseignant avec les apprenants. ☐

4. Pendant la période d'intégration des apprentissages traitez – vous des situations d'intégration qui vérifient vos compétences langagières en français ? Oui ☐ Non ☐

5. Pendant la période d'intégration des apprentissages en français faites – vous des tâches en autonomie et en groupes ?

Souvent ☐ Quelquefois ☐ rarement ☐ Jamais ☐

Justifiez……

6. Dans le cadre des apprentissages des ressources et de l'intégration faites-vous des interactions entre vous-mêmes et entre votre enseignant de français ?

Souvent ☐ quelquefois ☐ rarement ☐ jamais ☐

7. Pensez – vous que la PI améliore vos compétences langagières en français ? Oui ☐ Non ☐

Justifiez :

……
……

8. Sur le plan de la production, la PI vous aide- t – elle à réaliser vos propres productions à partir d'une SI ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez :

……
……..

9. Avez-vous déjà rencontré des difficultés dans la résolution d'une situation d'intégration ?

Ou ☐ Non ☐

Justifiez :

……

10. Ces difficultés sont dues à quoi ?

a. L'incompréhension de la situation d'intégration ? ☐

b. La non maitrise des structures syntaxiques, lexicales pour réaliser votre propre production ? ☐

c. La non maitrise des règles de composition en français ? ☐

d. Le temps relativement court imparti à la résolution d'une situation ? ☐

e. Le manque de motivation des apprenants pour résoudre une situation d'intégration complexe ? ☐

Justifiez votre réponse

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux enseignants de français de deuxième année Langues

HAVYARIMANA Patrice **Bujumbura, le 15/12/2021**

Université du Burundi

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Master en Didactique du Français Langue Etrangère

Chers enseignants de français de seconde langues post fondamental , le présent questionnaire vous est adressé , car vous êtes mieux placés et indiqués pour fournir des informations fiables et suffisantes pour notre travail de recherche sur **« LES APPORTS DE LA PEDAGOGIE DE L' INTEGRATION SUR LES COMPETENCES APPRENANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS : CAS DES CLASSES DE DEUXIEME LANGUES DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DES DCE MUHA ET KABEZI** » effectué dans le cadre de la recherche en Didactique du Français Langue Etrangère.

Ce travail de recherche dont il est question ici a pour objectif ultime de vérifier si la pédagogie de l'intégration présente des apports sur les compétences langagières des apprenants en classe de français particulièrement en seconde langues. En tant qu'enseignants de seconde langues post fondamental, vos contributions sur ce travail de recherche ont une

importance capitale et nous vous garantissons qu'elles seront soumises à la rigueur scientifique et que l'anonymat est notre règle d'or.

Pour répondre aux différentes questions, il faudra veiller à cocher la case de votre choix pour des questions de choix multiples. Pour des questions ouvertes, répondez à l'aise ; quant aux justifications, si la place réservée est insuffisante, songez à utiliser le verso du questionnaire sans oublier de mentionner le numéro correspondant à la question.

Merci.

Patrice HAVYARIMANA

Etudiant en Master

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADDRESSE AUX ENSEIGNANTS.

Etablissement :

Année d'expérience dans l'enseignement ……ans/année

Diplôme :

1. Etes- vous formé sur la PI ?

   Oui ☐ non ☐

Justifiez :

……

2. Avez- vous été initié à la pédagogie de l'intégration au cours d'un séminaire de formation ?

   Oui ☐ Non ☐

   Justifiez

   ……

3. Ces séminaires de formations vous ont –ils été bénéfiques ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez :……

……

4. Au cours d'un enseignement -apprentissage d'une ressource en français donnez-vous aux apprenants des tâches en autonomie?

Justifiez……

……

……..

5. Au cours d'un enseignement-apprentissage d'une ressource de français donnez-vous aux apprenants des tâches en groupes ?

Justifiez :……

……

……

6. Pendant la période d'intégration des apprentissages donnez-vous aux apprenants des situations d'intégration qui vérifient leurs compétences langagières en français ?

Justifiez :……

……

7. L'application de la PI présente-t-elle des apports positifs sur les performances des apprenants en français ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez

.....

.....

8. Sur le plan du rendement, la PI contribue-t-elle à améliorer les performances langagières des apprenants par rapport à l'approche par contenu et la pédagogie par objectif en vigueur au Burundi ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?**.....**

.....

9. La situation d'intégration, un des piliers de la PI, contribue-t-elle à améliorer les compétences langagières des apprenants ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse :

……

10. Le niveau des élèves en langue française s'améliore-t-il grâce à la pédagogie de l'intégration ?

Justifiez votre réponse.

……

……

……..

11. Dans l'exercice de votre profession avez- vous déjà constaté les faiblesses ou les lacunes de la pédagogie par contenu ou celle de la pédagogie par objectif en vigueur dans le système éducatif burundais ?

Justifiez votre réponse.

……

……

12. Avez- vous déjà rencontré des difficultés dans l'application de la PI ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez :……

……

Annexe 2 : grille d'observation

A. Grille d'observation d'un apprentissage d'une ressource

Ecole : Sujet de la leçon : Numéro de la leçon **(thème) :**	
Leçon de grammaire et ou leçon de texte	
Eléments à observer	Indicateurs
Respect du temps imparti à la leçon	Gestion du temps (45 minutes) Oui ☐ non ☐
Mention d'un objectif opérationnel à chaque séquence d'apprentissage	L'objectif est mentionné au tableau oui ☐ Non ☐
Utilisation des cahiers des supports élèves Par les apprenants	Recherche du titre de la leçon par les apprenants Oui ☐ Non ☐
Organisation par l'enseignant des tâches, des activités en autonomie et en groupes	-tâches d'abord en autonomie et par après en groupes Oui ☐ Non ☐ -Activités en autonomie et en groupes Oui ☐ Non ☐
Restitution des réponses des apprenants via les rapporteurs des groupes (produit attendu)	Le rapporteur du groupe dégage les résultats consensuels de son groupe. Oui ☐ Non ☐
Validation des réponses des apprenants par l'enseignant	-L' enseignant valide les réponses des apprenants - Les apprenants prennent notes Oui ☐ Non ☐
Apport de la PI par rapport à la PPO sur les compétences des apprenants	• Equité entre les apprenants • Les enseignants connaissent réellement leurs apprenants, • Les apprenants apprennent pour apprendre, • Les apprenants sont les acteurs de leur formation, • Evaluation objective, juste et équitable • Réponse à l'analphabétisme fonctionnel.

B. Grille d'observation d'un apprentissage de l'intégration

Ecole : Sujet de la leçon : Numéro de la leçon (thème) :	
Situation d'intégration	
Elément à observer	**Indicateurs**
Respect du temps imparti à la situation d'intégration	Gestion du temps 60 min Oui ☐ Non ☐
Précision de l'objectif poursuivi	Mention de l'objectif opérationnel au tableau par l'enseignant Oui ☐ Non ☐
Utilisation des cahiers des supports élèves Par les apprenants	Recherche du titre de la leçon par les apprenants Oui ☐ Non ☐
La situation d'intégration vise la vérification d'une compétence de la production écrite en adéquation avec les ressources installées	Les apprenants suivent attentivement
Compréhension de la situation d'intégration Dimension lexicale	lecture silencieuse Recherche des mots difficiles en autonomie, les apprenants discutent en groupes et l'enseignant valide les réponses
Dimension herméneutique	Identification et reformulation du problème posé ; validation des résultats par les élèves en groupes puis par l'enseignant.
Dimension logique	Identification des tâches demandées et validation des résultats d' abord par les élèves puis par l'enseignant.
Dimension projective	Définition des critères de la production attendue ; puis validation des résultats par l'enseignant.
Dimension rhétorique	Rédaction d'un texte par les apprenants en trois paragraphes de manière individuelle.
Dimension réflexive	un regard critique de chaque apprenant est porté sur sa production. Deux apprenants interchangent leurs copies et peuvent constater les erreurs éventuelles.
Dimension régulatrice	A base des remarques, l'apprenant refait une autre production**.**
Dimension régénératrice	Production par les apprenants d'un 2ème jet pour une meilleure production.