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

Pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais : Etude menée en 2ème année Langues dans quelques lycées municipaux de la DCE Ntahangwa en Mairie de Bujumbura

Irakoze, Divine; Sous la direction de : Dr Rosalie Bikorindagara

2024-07
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2075

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION DANS LE SYSTÈME EDUCATIF BURUNDAIS : Etude menée en 2ème année Langues dans quelques lycées municipaux de la DCE Ntahangwa en Mairie de Bujumbura

Par :

Divine IRAKOZE

Mémoire

présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère.

Sous la direction de :

Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Bujumbura, Juillet 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Pr Adelin MPEREJIMANA

Directeur : Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Assesseur : M. Jérémie MANIRATUNGA

DEDICACE

À nos parents ;

À Pacifique, notre époux ;

À nos fils ;

À notre famille ;

À notre belle-famille ;

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de notre travail, c'est un grand honneur pour nous et une vive joie, d'exprimer nos vifs et sincères remerciements à l'endroit de tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre.

Nos sincères remerciements s'adressent en premier lieu au Dr Rosalie BIKORINDAGARA pour nous avoir guidée, orientée et conseillée depuis le début de ce travail jusqu'à l'heure de sa soutenance. Nous lui disons sincèrement merci pour le dévouement et la patience dont elle a toujours fait preuve durant la réalisation de ce travail.

Nos sentiments de grande reconnaissance vont deuxièmement à l'endroit de tous nos enseignants de l'école primaire à l'Université, particulièrement ceux du cycle de Master de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour avoir contribué au renforcement de nos capacités.

Nous sommes également reconnaissante envers tous nos informateurs, leurs points de vue nous ont été d'une grande importance.

Nous remercions enfin nos condisciples étudiants de Master et tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de notre travail.

Qu'ils trouvent dans ce travail un sentiment de satisfaction.

A toutes et à tous, nous disons merci.

RÉSUMÉ

Ce travail consiste en la pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais. Il vise particulièrement la recherche des causes des difficultés rencontrées par les apprenants dans la mise en pratique de la pédagogie de l'intégration. Une seule méthode a été utilisée, l'interview auprès des élèves. Les résultats montrent que certains élèves ne savent pas comment préparer l'évaluation de la compétence, les autres sont bloqués par le manque de manuel. Le faible niveau en français est aussi un problème majeur du fait que les élèves ne parviennent pas à s'approprier les informations se trouvant dans le texte support et à répondre aux consignes données. L'insistance sur les compétences de bases au cycle fondamental pourrait être une voie de sortie pour la mise en pratique effective de la pédagogie d'intégration puisque les élèves arriveraient au post-fondamental ayant un bagage leur permettant de résoudre les situations-problèmes pendant l'évaluation de la compétence.

ABSTRACT

This work consists of the practice of integration pedagogy in the Burundian education system. It particularly aims to find the causes of the difficulties encountered by learners in putting integration pedagogy into practice. Only one method was used, the interview with students. The results show that some students do not know how to prepare for the assessment of the skill; the others are blocked by the lack of a manual. The low level of French is also a major problem because students are unable to appropriate the information found in the supporting text and respond to the instructions given. The emphasis on basic skills in the fundamental cycle could be a way out for the effective implementation of integration pedagogy since students would arrive at post-fundamental level with a background allowing them to resolve problem situations during the assessment of the skill.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX viii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ix
AVANT-PROPOS x
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Problématique 2
2. Objectifs 4
2.1. Objectif général 4
2.2. Objectifs spécifiques 4
3. Intérêt, motivation et délimitation du sujet 4
4. Hypothèses 5
5. Articulation du travail 6
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE 7
I.1. Elucidation des concepts clés 7
I.1.1. Intégration 7
I.1.2. Ressources 9
I.1.3. Compétence 10
I.1.4. Situation d'intégration 12
I.2. Historique des approches dans l'enseignement/apprentissage du FLE 15
I.3. Difficultés de l'approche par compétences dans les apprentissages. 21
I.4. Contexte historique de la pédagogie de l'intégration 24
I.5. Approche par compétences et pédagogie de l'intégration. 26

I.6. Complémentarité entre la pédagogie de l'intégration et les pratiques habituelles de classe 27
I.7. Pratique de la pédagogie de l'intégration 29
I.8. Notion de transfert 31
I.8.1. Transfert et mobilisation des apprentissages 31
I.8.2. Facteurs impliqués dans le transfert des apprentissages. 32
CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 35
II.1. Délimitation du terrain d`enquête 35
II.1.1. Population d'enquête 35
II.1.2. Echantillon d'enquête 37
II.2. L'interview auprès des élèves 38
II.3. Déroulement de l'enquête 40
II.3.1. La pré-enquête 40
II.3.2. L'enquête proprement dite. 41
II.3.3. Le dépouillement des résultats. 42
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 43
III.1. Difficultés rencontrées dans les situations d'intégration 43
III.2. Révision pendant la préparation de l'évaluation de la compétence 46
III.3. Manière de répondre aux consignes de la S.I. 50
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 55
BIBLIOGRAPHIE 60
ANNEXE 62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête 36
Tableau 2 : Nombre d'élèves rencontrant des difficultés pendant les situations d'intégration..... 43
Tableau 3: Goût de la lecture chez les élèves..... 43
Tableau 4 : Nombre d'élèves écoutant des émissions réalisées en français 44
Tableau 5: Nombre d'élèves faisant la préparation de l'évaluation de la compétence..... 46
Tableau 6 : Manière de préparer l'évaluation de la compétence pendant la révision..... 47
Tableau 7 : Apport de la révision faite 48
Tableau 8 : Conséquence d'une mauvaise révision sur les résultats..... 49
Tableau 9: Nombre d'élèves répondant aux consignes de la S.I par des tirets .. 50
Tableau 10 : Raisons poussant les élèves à répondre aux consignes par des tirets 51
Tableau 11 : Causes de l'absence de réponse à l'évaluation de la compétence.. 52

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

B.E.P.E.P.F : Bureau D'études des Programmes de l'Enseignement Post-Fondamental

D.C.E : Direction Communale de l'Enseignement

D.P.E : Direction Provinciale de l'Enseignement

F.L.E : Français Langue Etrangère

P.I : Pédagogie de l'Intégration

S.G.A.V : Structuro Globale Audio-Visuelle

A.P.C : Approche Par Compétences

S.I : Situation d'Intégration

E.S.F : Editions Sociales Françaises

AVANT-PROPOS

Différents courants pédagogiques se sont succédé dans le monde et le but de ce changement a toujours été la volonté d'apporter une amélioration dans les systèmes éducatifs.

Dans le système éducatif burundais,on a introduit une nouvelle approche pédagogique depuis 2016, la pédagogie de l'intégration. C'est une approche curriculaire fondée sur l'approche par compétences de base c'est-à-dire celles que chaque élève doit avoir pour améliorer son niveau. Cette approche vise la qualité pour chaque élève et aide celui-ci à intégrer ses acquis ce qui l'amène à pouvoir faire face à des situations complexes de la vie courante. Autrement-dit, son objectif est d'acquérir aux apprenants à développer leurs compétences, de mobiliser de manière réfléchie et autonome un ensemble de savoirs pour résoudre une situation d'intégration donnée.

Dans cette perspective, la présente étude se donne à analyser la pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais pour savoir les causes des problèmes rencontrés par les élèves dans la pratique de cette pédagogie.

L'aboutissement aux objectifs de ce travail nécessite deux grands moments.Le premier est celui d'explorer différentes réflexions des chercheurs sur l'approche par les compétences dans les apprentissages ainsi que la mobilisation et le transfert de ces derniers. En deuxième lieu, il s'agit d'analyser les points de vues des élèves sur les difficultés rencontrées dans la pratique de la pédagogie d'intégration ainsi que leurs causes.

INTRODUCTION GENERALE

Le système éducatif burundais comprend actuellement une catégorisation des écoles en fonction de leurs statuts. En effet, au Burundi, le public, le privé et les écoles sous convention sont les trois statuts des écoles qui s'observent dans le système éducatif.

S'agissant de la structure du système éducatif burundais, que ce soit dans les écoles à système d'internat ou à système d'externat, que ce soit dans les écoles publiques, privées, ou sous convention religieuse, la structure est partout la même : le premier cycle est le cycle fondamental (de la 1ère année à la 9ème année) et le deuxième est le cycle post-fondamental (de la 1ère année post-fondamentale à la 3ème année post-fondamental). C'est dans ce deuxième cycle qu'intervient la pédagogie de l'intégration.

Dans le souci d'améliorer les pratiques enseignantes en vue d'avoir un rendement meilleur et une main d'œuvre qualifiée et efficace, dans le système éducatif burundais comme dans le monde entier, des courants pédagogiques se sont succédé.

Nous pouvons citer ici l'approche par contenus, l'approche par objectifs et l'approche par compétences première génération et deuxième génération aussi appelée pédagogie de l'intégration actuellement mise en pratique. Cette dernière est apparue lorsque le besoin de démontrer sa compétence s'est fait sentir.

Cependant, quand il y a une innovation, il y a toujours des problèmes auxquels il faut chercher à trouver des solutions pour aboutir aux résultats escomptés. Même avec cette nouvelle approche qui intervient actuellement au cycle post-fondamental, des questions ne manquent pas.

1. Problématique

Depuis 2016, le ministère burundais ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions a initié une nouvelle approche, la pédagogie de l'intégration. La pédagogie de l'intégration est une nouvelle approche fondée sur l'approche par les compétences de base c'est à dire les compétences que chaque élève doit avoir pour accéder à la classe supérieure.

Avec cette nouvelle approche, l'élève doit avoir une place de choix, non seulement dans la construction de ses connaissances, mais aussi dans le réinvestissement de ces dernières dans des situations significatives de la vie courante dans l'objectif de développer sa compétence.

Cette pédagogie consiste à permettre à l'apprenant de mieux comprendre et de s'adapter aux contextes socioéconomiques du moment et éventuellement de bien préparer son entrée dans la vie quotidienne. L'enseignant est, dans la pédagogie de l'intégration, appelé à contextualiser les savoirs dans la vie de l'apprenant.

La pédagogie de l'intégration est centrée sur l'apprenant, c'est-à-dire que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage, doit travailler pour la construction de sa compétence.

Cette pédagogie permet aux apprentissages de rester utiles à l'école mais aussi et surtout dans la vie socio-professionnelle. En effet, elle permet à l'apprenant d'affronter l'avenir après l'école.

Néanmoins, ayant enseigné au post-fondamental depuis le début de cette réforme, nous avons constaté que la pratique de la pédagogie de l'intégration n'a pas été facile pour les enseignants d'une part et pour les apprenants d'autre part.

Les apprenants étant habitués aux évaluations des connaissances seulement doivent fournir beaucoup d'efforts pour changer de mentalité, comprendre que les savoirs acquis à l'école doivent leur servir dans la vie quotidienne.

En effet, avant la mise en place de la pédagogie de l'intégration, pour la plupart des élèves, l'apprentissage se limitait à la mémorisation. Cette façon d'apprendre, en plus de l'insécurité qu'elle crée lorsque le professeur propose des activités d'apprentissage aux élèves, elle maintient les élèves dans une certaine passivité dans la mesure où ils se contentent d'apprendre par cœur ce que dit le professeur sans chercher à organiser par eux-mêmes l'information qui leur est transmise pour la réutiliser en cas de besoin.

Par conséquent, avec cette nouvelle pédagogie, les résultats aux évaluations des compétences pendant les S.I (situations d'intégration) montrent que les élèves ne sont pas encore en mesure de résoudre les situations-problèmes comme ils le font pour les exercices scolaires traditionnels. Généralement, nous avons remarqué que les apprenants réussissent mieux aux évaluations des connaissances qu'aux évaluations des compétences.

On peut alors se poser diverses questions.

❖ **Questions de recherche**

- **Question principale de recherche**

Qu'est-ce qui cause les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la pédagogie d'intégration ?

- **Question secondaire de recherche**

➢ Le niveau des élèves en français pour comprendre la situation d'intégration et faire une production répondant aux consignes données ne serait-il pas à prendre en compte ?

2. Objectifs

2.1. Objectif général

Etant donné que dans le système éducatif burundais on a instauré une nouvelle pédagogie, la pédagogie de l'intégration, l'objectif principal de ce travail est de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage par la pratique de la PI (pédagogie de l'intégration) dans l'enseignement post-fondamental au Burundi.

2.2. Objectifs spécifiques

Au cours de la recherche sur ce sujet, nous poursuivrons les objectifs spécifiques suivants :

- Relever quelques problèmes rencontrés par les élèves
- Identifier les causes des problèmes rencontrés par les élèves dans la pratique de la PI afin de proposer des solutions en vue d'un meilleur rendement

3. Intérêt, motivation et délimitation du sujet

Le choix du sujet doit être lié à l'intérêt pour le thème que l'on se propose d'explorer. Cet intérêt peut naître d'une expérience vécue ou d'une lecture. Pour notre cas, la motivation est venue de ce que nous observons sur terrain depuis le début de la réforme dans le système éducatif burundais surtout au post fondamental.

En effet, actuellement le niveau des élèves a sensiblement baissé. La majorité d'élèves terminent le cycle post-fondamental étant incapable de produire même une phrase correcte en français que ce soit à l'oral ou l'écrit. Néanmoins, ils étaient censés pouvoir se servir de la langue dans des situations de communication orale ou écrite de la vie courante (on peut le voir dans le guide de l'enseignant du cours de français dans la classe de 2è langues p.3 à travers les différentes compétences terminales de l'année).

Nous avons alors eu l'envie de creuser le sujet relatif à la pratique de la pédagogie de l'intégration pour contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes vu que chaque réforme exige des changements pour trouver des solutions aux défis constatés dans les systèmes éducatifs antérieurs.

En entreprenant ce travail intitulé « *Pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais : enquête menée dans quelques lycées municipaux de la DCE Ntahangwa en Mairie de Bujumbura* », nous comptons faire l'enquête dans quelques classes du post - fondamental parce que c'est là où se pratique l'évaluation des compétences.

Nous avons choisi de travailler sur la section langues parce que nous voulons nous intéresser surtout à la pratique de la pédagogie de l'intégration en classe de français langue étrangère. Notre terrain de travail s'est limité à la Direction Communale de l'Education (DCE) Ntahangwa en Mairie de Bujumbura.

4. Hypothèses

De Landsheere (1982 :22) définit l'hypothèse comme étant *« une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. Le but de la recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation.* »

Les hypothèses qui guideront notre recherche dans l'intention d'apporter notre contribution pour l'enseignement du français langue étrangère sont les suivantes : nous avons une hypothèse générale et ses hypothèses spécifiques.

Hypothèse générale : Le faible niveau de français des élèves ne leur permettrait pas de comprendre la situation d'intégration et de faire une production répondant aux consignes données.

Hypothèses spécifiques :

1. La lecture des textes en français influence le niveau des élèves pour la réalisation de l'évaluation de la compétence.
2. L'écoute des émissions en français contribue dans le développement de la compétence orale et écrite.

5. Articulation du travail

L'introduction générale de notre travail est composée par la problématique, les objectifs de la recherche, l'intérêt, la motivation et la délimitation du sujet ainsi que les hypothèses de recherche.

Quant au développement de notre travail, il est organisé en trois chapitres. Le premier, essentiellement théorique, retrace les grandes lignes de l'histoire des méthodologies utilisées dans l'enseignement -apprentissage du FLE jusqu'à nos jours, les concepts clés en rapport avec la pédagogie de l'intégration, ses origines et sa contribution dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans le deuxième chapitre, il est question de la méthodologie suivie dans la collecte des données. Quant au troisième chapitre de notre travail, il est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Notre travail se clôture par une conclusion générale et des suggestions.

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE

L'objectif d'un changement du système éducatif ou de toute réforme, c'est l'amélioration de la qualité des apprentissages, la promotion d'une main d'œuvre qualifiée et utile pour contribuer au développement du pays. La pédagogie de l'intégration a été aussi instaurée dans cette optique. En effet, elle permet à l'apprenant de développer des compétences lui permettant de faire face à la vie.

Comme il s'agit d'une nouvelle approche, il y a des notions ou des termes qui sont en rapport avec cette approche qu'il s'avère nécessaire d'élucider pour pouvoir comprendre la suite du travail.

I.1. Elucidation des concepts clés

I.1.1. Intégration

L'intégration est comprise dans le sens d'une coordination harmonieuse des différentes actions accomplies pour une meilleure gestion d'un système quelconque.

Roegiers (2001 :22) définit l'intégration comme étant « *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 ».*

Au sens pédagogique, l'intégration concerne les apprentissages eux-mêmes. Sa principale caractéristique comme le précise Roegiers (2001 :22*) « c'est la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative »*. C'est selon le même auteur, ce qu'on appelle *l'intégration des acquis*.

Citant le conseil supérieur de l'éducation au Québec, Roegiers (2001 :24) rappelle que « *l'intégration des acquis (des savoirs) désigne le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations les savoirs acquis ».*

L'intégration est alors une tâche qui revient à l'apprenant lui-même, l'enseignant ne peut pas le faire à sa place ni un autre apprenant. C'est une activité essentiellement personnelle qui se compose, si l'on en croit les propos de Roegiers (2001 :22) de trois éléments, à savoir :

- L'interdépendance des éléments acquis : cette première caractéristique de l'intégration est liée à l'organisation des contenus et des disciplines donc des différents éléments à intégrer. L'apprenant est alors appelé à chercher à savoir ce qui rapproche ces éléments, à mettre en évidence leurs points communs, à renforcer les liens qui existent entre eux, bref il assemble, associe et faits adhérer les différents éléments ensemble sans toutefois les confondre. Il les regroupe en un système. En d'autres termes, l'apprenant établit une interdépendance entre les éléments appris séparément pour qu'ils puissent constituer un tout uni et pouvant être utilisé en cas de besoin.
- La coordination : c'est en d'autres termes la mobilisation dynamique, le réinvestissement des acquis ; l'intégration n'est pas seulement une simple interdépendance des contenus ou des disciplines, c'est aussi une logique de l'action. Les éléments indépendants doivent être mis en mouvement, coordonnés entre eux en vue d'un fonctionnement harmonieux. Il s'agit d'une logique de l'action réalisée par l'apprenant à l'aide des différents acquis ; l'apprenant doit penser à comment utiliser les connaissances acquises après avoir établi leurs interdépendances, leurs convergences et leurs divergences. Il doit donc savoir coordonner les éléments acquis.

- La polarisation : la mise en mouvement des différents éléments interdépendants, leur coordination ne se fait pas gratuitement, c'est pour la résolution d'une situation problème. L'apprenant doit alors, dans la logique de la pédagogie de l'intégration, savoir établir des liens, rapprocher les connaissances acquises séparément, être capable de les mettre en mouvement, les réutiliser mais aussi savoir quand les utiliser pour la résolution d'une situation concrète ou proche de la vie courante.

I.1.2. Ressources

Comme on le trouve dans le manuel de formation *Renforcement des compétences des enseignants* (2018 :p.8) réalisé par le BEPEPF*, « Les ressources représentent l'ensemble des connaissances que l'apprenant utilise ou mobilise pour résoudre une situation problème significative de la vie* : *ce sont des éléments de matière apprise en classe durant une année ou un cycle »*.Il s'agit par exemple pour le cours de Français de : l'adjectif qualificatif, accord du participe passé, etc.

Roegiers (2006, p.5) dit que

> *Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence .Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. […] Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette !*

Les ressources sont alors les différentes notions apprises pendant les séances de cours, les notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire, ….et qui serviront à l'apprenant quand il lui sera demandé de réaliser un travail personnel pendant les situations d'apprentissage et les situations d'intégration.

Evaluer les ressources se limite par conséquent aux exercices, à l'utilisation des différentes notions apprises séparément, et se définit par le fait de trouver dans le travail de l'apprenant ce qui est juste et ce qui ne l'est pas.

I.1.3. Compétence

Le Boterf (1995) cité par Roegiers (2001 :66) définit la compétence comme étant « *un savoir-agir c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche* ».

Dire alors de quelqu'un qu'il est compétent signifie qu'il possède non seulement certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.) mais aussi et surtout qu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation problème. C'est aussi être capable de montrer sa compétence à tout moment et pas seulement lorsque on l'exerce dans une situation déterminée.

Etre compétent c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien. Roegiers (2001 :20) continue en disant que

> *La compétence se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données, que ça soit de nature scolaire ou professionnelle. Elle complète d'autres compétences que possède la même personne, naturellement, par l'expérience acquise ou à travers un apprentissage systématique. Elle ne fait que mesurer la personne à elle-même.*

Les compétences peuvent être classées en deux catégories :

- Compétences de base : Une compétence de base c'est le fondement, la fondation des apprentissages ultérieurs comme l'explique Roegiers (2001 :74) citant De Ketele (1996) en disant que « *une compétence de base est une compétence qui doit être maîtrisée par l'élève pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages qui l'impliquent* ».

Une compétence de base est alors quelque chose d'indispensable pour la réussite, le fondement sinon la base des apprentissages ultérieurs. Par exemple, pour un apprenant du post fondamental, pouvoir formuler une phrase simple ou complexe, utiliser correctement les connecteurs logiques sont la base pour être capable de produire un texte informatif cohérent et pertinent.

L'enseignant doit par conséquent s'attarder sur ce genre de compétence et veiller à sa maîtrise pour pouvoir construire quelque chose de solide pour la suite.

- Compétences de perfectionnement : Appelée aussi par Roegiers (2001 :75) compétence d'extension, une compétence de perfectionnement

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

En effet, les compétences de perfectionnement, ne sont pas exigées pour pouvoir réussir, elles sont utiles voire importantes mais leur non maîtrise n'entraîne pas l'échec scolaire comme c'est le cas pour les compétences de base. Si par exemple un apprenant du post fondamental est capable de produire un texte narratif cohérent et répondant aux consignes données, le fait que son texte n'est pas réparti en paragraphes ou qu'il contient des ratures ne peut pas être la cause de l'échec scolaire puisque faisant partie des compétences d'extension.

Quant à l'évaluation de la compétence, elle va au-delà de l'évaluation des connaissances. Il s'agit d'apprécier le niveau d''évolution de la compétence, de vérifier si l'apprenant est compétent ou non.

I.1.4. Situation d'intégration

Dans la pédagogie de l'intégration, l'apprenant doit, à la fin d'un certain moment d'apprentissage, être confronté à une situation-problème appelée aussi situation d'intégration.

En français par exemple, il y a une production clairement identifiable qui est attendue de la part de l'apprenant. Cette situation d'intégration lui demande donc de mobiliser plusieurs acquis pour affronter la tâche qui constitue pour lui une situation –problème.

Par exemple, si la SI demande à l'apprenant d'écrire une lettre de demande d'une bourse d'études, il doit faire recours aux différentes notions apprises en classe sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la structure d'une lettre administrative, … pour répondre aux consignes de la situation donnée. L'apprenant doit alors mobiliser différents acquis pour faire face à la situation-problème présente.

Roegiers (2001 :26) dit à ce propos que « *la situation d'intégration est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée* ».

On utilise alors des situations-problèmes pour conduire progressivement l'apprenant à la maîtrise de la compétence en reliant les connaissances et les savoir-faire mais aussi pour préparer les apprenants à la vie sociale en reliant les savoirs scolaires aux compétences utiles dans la société qu'il s'agisse des compétences professionnelles ou des compétences citoyennes.

La situation – problème, appelée aussi activité d'intégration doit avoir certaines caractéristiques (Roegiers2001 :127) :

- ✓ Elle doit être une activité dans laquelle l'élève est acteur. En effet, la mobilisation des ressources doit être réalisée par l'élève lui-même. Ce n'est ni le travail de l'enseignant ni de quelqu'un d'autre ; c'est l'apprenant lui-même qui doit réaliser son apprentissage par intégration sinon cela n'aurait pas de sens puisque dans la pédagogie de l'intégration l'enseignant joue le rôle de guide, c'est l'apprenant qui travaille pour construire son savoir. Et c'est en s'exerçant par des situations problèmes qu'il acquiert progressivement la compétence.
- ✓ L'activité doit amener l'élève à mobiliser un ensemble de ressources, cependant les ressources à mobiliser doivent être différentes et articulées. Il ne s'agit pas seulement pour l'apprenant de mobiliser un ensemble de ressources mais aussi il faut qu'il sache les articuler, les coordonnées pour qu'elles ne soient pas juxtaposées.
- ✓ Elle doit être orientée vers une compétence : elle repose sur la résolution d'une situation à l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence. En effet, la situation –problème doit préparer l'élève à exercer la compétence dans la vie de tous les jours ou dans des situations proches de la vie quand il s'agit par exemple d'un travail scolaire.
- ✓ Une activité qui possède un caractère significatif c'est-à-dire qu'elle doit être la plus proche possible de l'environnement de l'élève, l'impliquer et l'orienter vers un but. Ainsi par exemple, il ne lit pas un texte juste pour lire, il lit pour produire un texte répondant aux consignes données et dans un contexte bien précis ou encore les élèves peuvent se servir des ressources acquises pour écrire un article à publier dans le journal de l'école par exemple.

Autrement dit, la situation-problème doit avoir un sens bien précis, elle doit conduire, orienter l'apprenant vers un but précis. L'apprenant se retrouve alors dans une situation où il doit mobiliser les ressources acquises pour accomplir une tâche bien précise, pour aboutir à quelque chose.

Elle doit être articulée autour d'une situation nouvelle. En effet, si l'activité a été faite auparavant, il ne s'agit plus d'une production mais plutôt d'une reproduction ce qui ne demandera pas à l'élève de mobiliser un ensemble des ressources mais plutôt de reproduire ce qu'il a fait individuellement ou en groupe.

La situation- problème est aussi une situation complexe. De Ketele et al. (1989p.100) cités par le *Manuel de formation sur le Renforcement des compétences des enseignants* précise qu' « *une situation d'intégration est une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs* ».

L'élève doit alors être capable de trouver dans la situation-problème des informations qui sont nécessaires pour la résolution de la tâche donnée et ne pas être trompé par l'information parasite.

La situation d'intégration est composée par différents éléments pour permettre à l'apprenant de bien situer son travail dans un cadre bien précis :

- ✓ Un contexte : il décrit l'environnement dans lequel se manifeste la situation évoquée. Il s'agit par exemple d'une ou deux phrases qui indiquent à l'apprenant le contexte dans lequel son travail est demandé.

Exemple : Tu es coordinateur dans une coopérative, animateur communal,…

- ✓ Un support : C'est un ensemble d'éléments nécessaires pour la résolution de la situation problème. C'est dans ce support qu'on va retrouver les informations nécessaires à la réalisation de la tâche par l'apprenant mais

aussi d'informations parasites qui ne lui serviront à rien. Le support peut être une image, un texte, un message oral.

- ✓ Une fonction sociale : la situation-problème doit faire ressortir la raison pour laquelle la production que l'élève va faire est importante pour la société ou pour un groupe quelconque de personnes.
- ✓ La consigne : il s'agit des instructions données à l'apprenant et traduisant la tâche qui lui est demandée. Par exemple en français, la consigne précise le type de texte que l'apprenant doit produire, le nombre de lignes et les différentes idées qui doivent se retrouver dans sa production.

Bref, la situation d'intégration est une occasion pour l'élève d'exercer sa compétence ou d'évaluer s'il est compétent en produisant un travail personnel répondant aux consignes données et se situant dans un contexte bien précis. En effet, la mise en application de cette nouvelle approche implique deux grands moments d'apprentissage : d'une part l'apprentissage ponctuel qui consiste en une installation des ressources et en un développement des compétences par l'élève et d'autre part l'apprentissage par intégration qui consiste à vérifier l'installation des ressources par la résolution des situations d'intégration.

I.2. Historique des approches dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Différentes approches pédagogiques, en rapport avec différents courants ont marqué l'histoire de la pédagogie. Nous allons présenter en quelques lignes sur l'histoire de ces méthodologies pour comprendre leurs avantages et leurs inconvénients mais aussi pour réfléchir sur leur complémentarité.

- ➢ **La méthodologie traditionnelle :** Cette méthodologie prend au cours de son évolution des formes variées marquées par l'importance donnée à la grammaire, l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit, le recours à la traduction, un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème

ainsi que l'importance de la littérature considérée comme le couronnement de l'apprentissage d'une langue. (P CUQ et I Gruca, 2005 :255)

Cette pédagogie considère que la connaissance transmise par l'enseignant doit s'imprimer dans la tête de l'élève, l'accent est mis sur l'attention et la mémorisation des contenus transmis (K KEDDAR 2012 :.33).

L'avantage de cette méthodologie est qu'elle apprend aux apprenants de mémoriser par l'accès aux textes surtout littéraires et les amène ainsi à aimer la lecture.

Cependant, cette méthodologie ne prend pas en compte les besoins de l'apprenant et est ennuyeuse dans la mesure où elle donne la parole exclusivement à l'enseignant qui expose la matière pour que l'apprenant puisse la mémoriser.

Comme le précise COURTILLON (2003 :32)

> *La contextualisation des apprentissages n'a pas de place dans cette méthodologie d'apprentissage, oubliant que le discours aussi bien que la langue s'apprend en situation et non à partir des listes de mots et de formules*.

Donc, la méthodologie traditionnelle n'accorde pas une grande importance au contexte dans lequel la situation a lieu, elle insiste sur des listes de mots et des formules à retenir.

- **La méthodologie directe** : Cette méthodologie s'élabore d'une part en fonction des nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et d'autre part en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Son originalité est d'utiliser au cours des enseignements la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant sur les éléments du non verbal de la

communication comme les mimiques et les gestes, les dessins, les images et l'environnement immédiat de la classe. Ainsi, Cuq (2005 :257) rappelle que

> *Avec la méthodologie directe, l'élève apprend à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et par conséquent, acquiert oralement les mots concrets. L'apprentissage repose sur un jeu de questions- réponses, sur les interactions et les échanges constants entre l'enseignant et les apprenants*.

Autrement dit, l'apprentissage des mots ne passe par la traduction comme dans la méthodologie traditionnelle, mais plutôt par des jeux consistant à nommer directement les choses dans la langue enseignée.

- **La méthodologie audio-orale :** Priorisant la langue orale, la prononciation devient un objectif majeur pour cette méthodologie qui s'est développée durant la période 1940-1970. Les leçons de la méthodologie audio-orale sont centrées sur des dialogues enregistrés sur les magnétophones, chaque réplique étant construite sur une structure de base servant de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.
- **La méthodologie globale audiovisuelle (SGAV) :** Cette méthodologie vise à enseigner la parole en situation. C'est à dire enseigner la langue dont la structure s'exerce aussi bien par des moyens verbaux que non verbaux comme le rythme, l'intonation, le gestuel, le cadre spatio-temporel, le contexte social et psychologique.

Cette méthodologie présente l'avantage d'insister sur l'oral, une des compétences essentielles de la communication. En outre, l'apprentissage est facilité par l'usage d'un matériel audiovisuel ce qui fait que l'apprentissage est moins ennuyeux.

Néanmoins, cette méthodologie néglige l'écrit alors qu'il s'agit d'une autre compétence essentielle de la communication. De plus, elle maintient l'apprenant dans la passivité puisqu'il ne fait que répéter ce qu'il a entendu sans toutefois pouvoir le mettre en pratique.

- **L'approche communicative :** Ayant pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, cette méthodologie prône aussi l'apprentissage à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.).

Cuq et Gruca (2005 : 266) font savoir que

> *Savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre compétences de communication :*
>
> - *une composante linguistique c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;*
> - *une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;*
> - *une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;*
> - *une composante stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales ».*
> -

L'avantage est que dans l'approche communicative l'apprenant est actif, sa participation est au cœur de son apprentissage considéré comme un processus actif dont le rythme dépend de l'individu. L'apprenant réfléchit sur ce qu'il apprend, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures.

Cependant, même si dans l'approche communicative l'action est centrée sur l'apprenant, il faut une certaine organisation, une répartition de la matière en termes d'objectifs à atteindre.

- **Approche par objectifs :** Dans l'approche par objectifs, l'apprenant est au centre de l'activité d'enseignement/apprentissage. Les objectifs sont définis en termes de comportements observables.

Contrairement à l'approche par contenus dans laquelle il y a seulement des listes de matières à faire acquérir aux apprenants, dans l'approche par objectif il y a un programme opérationnel composé d'une suite d'activités, de savoir-faire, de savoir être évaluables au lieu d'une suite de matières.

Ainsi, avant le début de chaque leçon, on nomme le produit attendu, ce que l'on attend exactement de l'apprenant dans des termes précis et sous forme de comportements observables.

Comme le fait remarquer Keddar (2012 :36).En d'autres termes, on isole le comportement du contexte social dans lequel il est produit.

> *Cependant, cette approche présente des faiblesses puisque l'élève connaît la règle de grammaire mais ne sait pas l'appliquer dans ses productions écrites, on porte peu d'intérêt au transfert des connaissances ou à leur mobilisation en situation, on connaît le pré requis, on connaît l'objectif qu'on peut évaluer en termes de comportement observable mais on ne s'intéresse pas à l'activité de l'apprenant qui devrait se trouver entre ces deux extrêmes.*

Les contenus sont aussi morcelés ce qui implique la perte d'un point de vue d'ensemble par l'apprenant. D'où la nécessité d'évoluer vers une approche mettant au centre de l'activité d'enseignement /apprentissage l'apprenant mais aussi et surtout visant la contextualisation des savoirs.

- **Approche par compétences :** L'approche par compétences donne l'occasion à l'apprenant de mobiliser les ressources et en fonction de la situation problème à résoudre, il doit sélectionner les ressources nécessaires et les combiner de manière adaptée. C'est un travail de réflexion que l'apprenant apprend à réaliser pour faire face aux différentes situations problèmes.

  L'approche par compétences permet selon Roegiers (2001 :76) de

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

  Donner du sens aux apprentissages renvoie à la contextualisation de ces derniers afin de leur donner du sens aux yeux de l'apprenant, autrement dit les apprentissages ne seront plus uniquement théoriques mais pourront aider l'apprenant dans sa vie quotidienne à l'école ou ailleurs.

  L'efficacité de l'approche par compétences est due qu'elle aide l'apprenant à bien fixer les acquis parce qu'ils doivent être mobilisés pour résoudre une situation problème. En résolvant un problème de la vie courante ou proche de la vie courante, l'apprenant trouve un champ d'application pour mettre en pratique ce qu'il a appris, ce qui l'aide à bien fixer ses acquis par la pratique dans une situation concrète.

Ensuite, puisque dans cette approche toutes les compétences ne sont pas traitées au même pied d'égalité, l'enseignant pourra insister sur certains apprentissages jugés importants ou utiles dans la vie de tous les jours ou parce que ces apprentissages constituent la base pour d'autres apprentissages.

Ainsi, comme la mobilisation inclut une sélection parmi les ressources et une compilation des ressources sélectionnées l'apprenant sera capable d'établir un lien entre les différentes notions apprises et leur mobilisation pour la résolution des situations problèmes le conduira peu à peu à construire la base d'autres apprentissages ultérieurs.

I.3. Difficultés de l'approche par compétences dans les apprentissages.

L'approche par compétences voit le jour dans le système éducatif burundais en 2016. Il s'agit d'une nouvelle approche scolaire, et comme pour la mise en place de toute innovation, des contraintes ne manquent pas comme le souligne Roegiers (2001 :80) quand il dit que « *l'introduction d'une approche par les compétences dans le système scolaire n'échappe pas aux difficultés que l'on rencontre généralement dans la mise en place de toute innovation*. »

Ces difficultés liées à la mise en pratique de l'approche par compétences sont entre autres :

- L'organisation de la classe : dans l'approche par compétences l'apprenant est au centre de ses apprentissages, il est acteur principal de la construction de son savoir. Le professeur guide l'apprenant dans son travail mais c'est l'apprenant qui doit fournir beaucoup d'effort pour faire face aux situations-problèmes. Cependant, il y a cette difficulté liée au fait que l'école donne peu d'occasions aux élèves pour exercer suffisamment leurs compétences : cela est peut-être dû à la surcharge des programmes, mais aussi parce que souvent, les apprentissages restent enfermés dans l'école. C'est alors une limite puisque on ne peut devenir compétent que quand on mobilise sa compétence dans une

situation réelle de la vie ou proche de la vie réelle. Il faudrait peut-être sortir, explorer le milieu, fréquenter des milieux francophones pour faire face à des situations de communication.

- La répartition du temps consacré aux activités d'intégration n'est pas adéquate: dans une approche par les compétences, il y a essentiellement deux moments dans les apprentissages : les apprentissages ponctuels des ressources et les activités d'intégration et d'évaluation formative. Or, sur une grande partie du temps scolaire, par exemple trois semaines sur quatre, comme le précise Roegiers, « *on développe les ressources et on ne réserve aux activités d'intégration qu'une semaine seulement* (Roegiers2001 :81) ».

Les apprenants n'ont pas le temps suffisant pour s'exercer aux activités d'intégration comme ils s'exercent dans les apprentissages ponctuels où ils prennent même des mois à apprendre les ressources.

Cependant, même si les apprenants ont besoin du temps suffisant pour intégrer dans les situations d'apprentissage, la place de l'enseignement-apprentissage des ressources dans l'enseignement ne doit manquer. En effet, on ne peut intégrer que ce que l'on a appris. Normalement, au post fondamental il devrait y avoir un temps suffisant pour l'intégration vu que les apprentissages ponctuels ont un temps suffisant qui leur est consacré au fondamental. Malheureusement, on se rend compte que, chez la majorité des élèves du post fondamental, les prérequis ne sont pas disponibles, c'est pourquoi il faut qu'il y ait ce temps d'apprentissage ponctuel pour installer à nouveau les ressources nécessaires.

- Le niveau bas des élèves en français est aussi une difficulté dans la mise en pratique de la pédagogie de l'intégration : pour les élèves forts, cette approche est une mise pratique des théories apprises, les situations d'intégration constituent des occasions d'entraînement (ils sont capables d'intégrer

spontanément, ils n'ont pas besoin d'un apprentissage spécifique pour le réinvestissement de leurs acquis).

Cependant pour les élèves faibles, les situations d'intégration constituent un apprentissage nouveau et complexe, ce qui peut expliquer leurs échecs dans l'évaluation des compétences.

Quand par exemple en classe on demande aux élèves (toutes catégories confondues les forts et les faibles) de produire un texte descriptif de 20 lignes pour décrire leur école, cette activité sera facile pour un élève ayant déjà les compétences essentielles, mais pour ceux qui ne savent pas conjuguer, formuler des phrases simples ou complexes, utiliser correctement les connecteurs logiques, cela sera une tâche difficile qui pourra même conduire à l'échec scolaire. C'est pourquoi il faut insister sur les ressources pour faciliter la tâche aux élèves faibles pendant les SI.

- L'effectif élevé des élèves : la centration de l'apprentissage sur l'apprenant sous-entend une individualisation des apprentissages, un travail individuel ou en groupe, or la pléthore dans la plupart des classes ne permet pas la pratique de cette méthodologie ce qui par conséquent conduit à une utilisation des anciennes méthodologies pour pouvoir s'en sortir.
- Le manque de formation des enseignants à l'approche par compétences(APC) : comme il s'agit d'une approche récente dans le système éducatif burundais, on peut affirmer sans risque de se tromper que les enseignants n'ont pas encore eu une formation suffisante sur la mise en pratique de cette approche. Cela fait que la majorité des enseignants continue à appliquer l'approche par objectifs. Il faut alors qu'il y ait des formations à maintes reprises à l'endroit des enseignants mais aussi à l'endroit des responsables scolaires.

- Le manque de motivation chez les élèves : étant habitués à l'évaluation des ressources, les élèves ne sont pas motivés pendant l'évaluation des compétences peut-être parce que cette évaluation demande beaucoup d'efforts et de concentration mais aussi parce qu'elle fait appel à beaucoup de connaissance. Il faut donc multiplier ce genre d'activités pour habituer les élèves à faire des travaux de réflexion nécessitant une mobilisation de plusieurs ressources.

I.4. Contexte historique de la pédagogie de l'intégration

Différents facteurs ont influencé l'évolution de la connaissance à travers des siècles influençant aussi la façon d'organiser les systèmes de formation et d'enseignement. Roegiers distingue quatre mouvements de l'évolution du statut de la connaissance.

Dans l'antiquité, apprendre signifiait prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter. L'intellectuel était comme le dit Roegiers (2001 :28*) « celui qui avait pris connaissance des textes fondateurs de la civilisation et des grandes œuvres grecques, arabes et romaines »*. Etre cultivé renvoyait à étudier ces grandes œuvres dans le texte et prendre connaissance des commentaires des grands maîtres pour pouvoir les commenter à son tour.

Peu à peu, le statut de la connaissance a évolué vers une assimilation des résultats des découvertes scientifiques et technologiques. C'est la naissance de l'esprit scientifique qui est fait d'expérimentation et de vérification. Le besoin de transmettre les résultats de la recherche pour former des chercheurs de plus en plus pointus, des ingénieurs capables d'utiliser les découvertes des praticiens plus performants se fait sentir.

La faculté de philosophie et lettres qui était une faculté de référence par excellence perd sa place au profit de la faculté des sciences.

Vers les années 1971, ajoute Roegiers, (2001 :31) « *Bloom s'appuyant sur les études de son équipe de chercheurs prétendait qu'on pouvait enseigner n'importe quoi à n'importe qui de normal à condition de découper l'objet d'enseignement en objectifs précis et hiérarchisés »* ; c'est la naissance de la pédagogie par objectifs.

Cependant, les Etats ont été par après contraints d'entrer dans le processus de mondialisation, de globalisation de l'économie, de compétitivité croissante et se heurtent aux difficultés surtout pour les entreprises dans le recrutement des employés. Les élèves sortant de l'école sont incapables d'accomplir les tâches qui leur sont demandées même si toutes les connaissances et techniques requises sont enseignées.

Face à ce constat, Roegiers (2001 :33) continue en disant que les entreprises décident de créer leur service de formation pour les nouveaux engagés ce qui leur demandait de grosses sommes. L'intérêt d'agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences est né. Il ne fallait plus viser le rendement quantitatif, les contenus, les savoirs mais plutôt et surtout viser le rendement qualitatif. C'est la naissance de l'idée de développer un curriculum basé sur l'acquisition d'un ensemble de compétences de base liées à la vie citoyenne et socioprofessionnelle, nécessaire pour permettre à toute personne de vivre dans une société caractérisée par un développement durable.

Ainsi le fossé entre l'école et les situations auxquelles elle est censée préparer les élèves, l'écart entre les acquis scolaires et les acquis requis par les situations trouve une solution.

Apprendre ne se résume plus à prendre connaissance des textes fondateurs ni l'assimilation des résultats des découvertes scientifiques et technologiques, ni à atteindre un certain nombre d'objectifs observables mais plutôt apprendre renvoie à développer et démontrer sa compétence dans des situations de la vie courante ou professionnelle.

I.5. Approche par compétences et pédagogie de l'intégration.

En vue d'améliorer la qualité des apprentissages, on a adopté dans le système éducatif burundais l'approche par compétences. Cette approche se focalise sur l'acquisition des savoirs et le développement des compétences à travers l'amélioration des pratiques enseignantes, spécialement l'amélioration des démarches d'enseignement- apprentissage. Développer les compétences suppose alors une intégration des apprentissages à travers une situation d'intégration visant un travail bien défini.

Selon Roegiers cité par Guidoume (2010, 72) « *l'intégration des apprentissages consiste à réserver des moments significatifs de la formation où on soumet aux étudiants quelques situations complexes dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises* ».

Cependant, se basant sur les résultats obtenus lors de l'enquête effectuée au Maroc, Abdelali et al (2018 :253) affirment que les enseignants ont des confusions entre l'approche par compétences qui est une approche et la pédagogie de l'intégration qui est une pédagogie pour la mise en œuvre de cette approche par compétences. En effet, continuent les mêmes auteurs, seuls quelques enseignants disent que la pédagogie de l'intégration fait partie de l'approche par compétences.

La pédagogie de l'intégration est alors un cadre méthodologique de mise en œuvre et d'opérationnalisation de l'approche par compétences.

I.6. Complémentarité entre la pédagogie de l'intégration et les pratiques habituelles de classe

Dans l'approche par compétences, les programmes scolaires sont rédigés en termes de compétences attendues et ces derniers mettent l'accent sur l'utilisation des savoirs plutôt que sur les savoirs eux-mêmes. Maingain et Dufour (2023 :185) le rappellent en ces termes « *il ne s'agit plus de focaliser l'acte pédagogique sur la maitrise par les élèves des connaissances conformes à des savoirs standardisés mais sur l'aptitude de l'étudiant à faire face à des situations diverses* ». Hirtt (2009 :16) abonde dans le même sens en soulignant que « *dans l'APC, l'accès au savoir ne constitue plus un objectif d'enseignement. Les savoirs sont placés au second plan, ils sont considérés comme étant des instruments devant servir au développement des compétences* ».Les savoirs ne sont plus une finalité mais plutôt un moyen au service du développement des compétences. Grâce aux savoirs acquis séparément, l'apprenant doit être capable de montrer ce qu'il est capable de faire, comment il peut faire face à une situation- problème.

Cependant, Perrenoud cité par Hirtt (2009 :16) soutient « *que les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs puisqu'elles ne peuvent pas s'en passer* ». En effet, même si l'apprenant n'est pas appelé à acquérir des connaissances mais plutôt à développer des compétences attendues, dans le développement de ses compétences il doit savoir à quoi sert telle ou telle autre notion et comment il pourra faire le transfert quand il s'agira de mobiliser des ressources pour la résolution d'une quelconque situation problème de la vie courante.

Bref, la pédagogie de l'intégration vient pour compléter les pratiques habituelles de classe en s'appuyant solidement sur elles. Comme le précise Roegiers (2001 :25) « *l'on ne peut intégrer que ce que l'on a bien acquis* ». Etant donné que la démarche intégrative est une démarche d'enrichissement qui

aide l'apprenant à contextualiser, à donner du sens à ses apprentissages, elle reste complémentaire aux pratiques habituelles de classe. Roegiers (2001, p.43) quant à lui appelle, à ce propos, à la prudence en ce qui concerne le recours exclusif aux démarches intégratives et cela pour deux raisons :

- *Il n'est pas souhaitable que l'école devienne une entreprise en miniature, ni qu'elle ne développe que des compétences au détriment d'autres acquis à plus long terme ;*
- *Une approche intégrative trop exclusive ou trop rapide n'améliore pas les résultats, et encore moins l'équité ; en effet, lorsqu'on néglige les apprentissages ponctuels, et qu'on passe trop vite à l'intégration, quelques étudiants ayant des acquis plus importants en profitent parce qu'ils disposent des outils intellectuels pour réaliser cette intégration, mais cela se fait au détriment des plus faibles qui ne disposent pas de ces outils.*

Il ne faut donc pas que les connaissances restent seulement des moyens, des outils à mobiliser dans la réalisation d'une tâche quelconque parce qu'il y aura sans doute une catégorie de connaissances qui ne pourront jamais faire objet d'une tâche du moins en contexte scolaire et qui par conséquent ne feront jamais ou très rarement objet d'apprentissage. Ces connaissances seraient en d'autres termes négligés alors qu'elles pourraient constituer la base pour d'autres connaissances.

Prioriser la compétence au détriment des connaissances aurait des conséquences négatives dans le domaine des langues en général et plus particulièrement du français, puisque demander à un apprenant de produire par exemple un texte, de s'exprimer oralement ou par écrit alors qu'il ne maîtrise pas la conjugaison, l'emploi convenable des modes et des temps, les connecteurs logiques, qu'il n'est pas en mesure de construire une phrase simple ou complexe n'a pas de sens.

Et on ne s'étonnera pas de voir que la majorité des élèves terminent le cycle post fondamental étant incapable de s'exprimer correctement à l'oral ou à l'écrit.

Somme toute, une démarche d'intégration des acquis ne doit pas faire oublier que l'apprenant a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d'apprentissages ponctuels et que l'enseignant doit l'aider dans ce processus pour qu'il puisse enfin mobiliser et réutiliser ces apprentissages dans une situation concrète.

Ignorer ces pratiques habituelles de classe risque d'enfoncer les élèves plus faibles, eux, qui ne sont pas capables d'intégrer sans avoir bien maitrisé les connaissances.

I.7. Pratique de la pédagogie de l'intégration

Un apprentissage envisagé de façon intégrée se caractérise selon Roegiers (2001 : 176) par l'interaction continuelle de différents types d'activités dont :

- ✓ Les activités d'exploration qui sont des activités provoquant un nouvel apprentissage, que ce soit un nouveau concept, une nouvelle règle, une nouvelle formule, de nouveaux savoirs particuliers à installer. Ces activités portent sur des apprentissages ponctuels, par exemple l'analyse d'un texte en vue d'introduire un type de texte.
- ✓ Les activités d'apprentissage systématique qui visent à fixer les notions abordées lors de l'exploration, structurer les acquis, les exercer. En s'exerçant l'élève s'approprie les notions apprises, passe de l'exercice d'un savoir à l'exercice d'une compétence. Cela devient progressivement habituel. Pour résumer par exemple un texte, l'élève peut lire plusieurs fois, noter quelques idées, les relire, les structurer, ajouter d'autres ou les compléter.

- ✓ Les activités de structuration : ces activités mettent en liaison les apprentissages antérieurs, nouveaux et ultérieurs mais se différencient des activités d'intégration par le fait que ces dernières sont contextualisées, articulées autour des situations.
- ✓ Les activités d'intégration ayant pour fonction d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés et à leur donner du sens pour résoudre une situation problème de la vie courante ou proche de la vie. Les activités d'intégration peuvent se faire en cours d'apprentissages ponctuels comme une activité courte servant à resituer plusieurs acquis en contexte ou en fin d'apprentissage (d'un palier par exemple). Il s'agit alors d'une activité dans laquelle on invite l'élève à intégrer ses acquis, à résoudre une situation d'intégration.

Il est alors important au cours d'un apprentissage, d'insister sur l'ensemble de ces activités d'apprentissage et ne pas choisir les unes au détriment des autres. En effet, en classe, les élèves n'ont pas le même niveau ; il y a ceux qui sont forts, ceux qui ont un niveau moyen et d'autres qui sont faibles. Privilégier un seul type d'activité d'apprentissage serait alors s'occuper des uns et laisser les autres.

Quoi qu'il en soit, faire face à une situation d'intégration demande une certaine capacité d'effectuer un transfert des acquis, il convient alors de revenir sur cette notion combien importante dans la vie tant scolaire qu'extrascolaire.

I.8. Notion de transfert

I.8.1. Transfert et mobilisation des apprentissages

Parler de transfert fait sous-entendre un déplacement des apprentissages du lieu de leur construction, c'est-à-dire l'école au lieu de leur usage, dans une situation concrète de la vie ou proche de la vie comme dans une situation d'intégration.

Quant au concept de mobilisation, Dolz et Ollagnier (2002 :46) disent que

> *Ce n'est pas seulement utiliser ou appliquer, c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref, conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.*

On insiste donc sur le mélange des connaissances, la déconstruction et la reconstruction de ces dernières plutôt que sur l'aspect physique de ces connaissances sinon de leur existence.

Meirieu cité par Dolz et Ollagnier dit que transférer ou mobiliser des connaissances, c'est les réinvestir dans une situation à la fois semblable et différente.

Cependant, Dolz et Ollagnier (2002 :46) préfèrent plutôt le concept de mobilisation des apprentissages à celui de transfert des connaissances par le fait que pour le transfert c'est comme s'il s'agit seulement « d'un voyage des connaissances », d'un déplacement dans le temps et dans l'espace alors que pour la mobilisation c'est plutôt l'adaptation des connaissances, la recherche de ces dernières à d'autres besoins d'usage.

Quant à Philippe Meirieu (1996 :202), « *le transfert suppose que le sujet ait identifié des similitudes sur le plan des structures des deux situations considérées et qu'il essaye de décontextualiser ce qu'il a acquis dans une situation pour le recontextualiser ailleurs* ».

Ce processus est alors irremplaçable non seulement dans la vie mais aussi à l'école. En effet, d'une part, l'école doit préparer ses apprenants pour affronter la vie, d'autre part, l'apprenant doit savoir transférer les connaissances acquises dans tel ou tel autre domaine ou encore au sein d'une même discipline être capable de transférer les connaissances acquises d'une notion à une autre pour les relier, trouver les similitudes ou les dissimilitudes.

Bref, l'apprenant doit être capable d'établir une relation entre les apprentissages. Plusieurs facteurs peuvent être mis en jeu pour la mise en pratique du transfert ou du non transfert des apprentissages par les apprenants.

I.8.2. Facteurs impliqués dans le transfert des apprentissages.

Des fois le transfert des apprentissages est possible d'autres fois il peut ne pas l'être. Cela est dû aux différents facteurs qui peuvent entrer en jeu, favorisant ainsi le transfert des apprentissages ou handicapant cette procédure.

Frenay (1996 :10) rappelle que

> P*our que le transfert soit possible, il faut avant tout reconnaitre qu'une tâche inscrite dans une situation-problème partage des éléments communs avec une autre tâche. La première est prise comme une situation source et la seconde comme une situation cible.*

En d'autres termes Frenay dit que

> *Il s'agit d'identifier les stimuli et les réponses partagés entre les deux tâches. La distance qui sépare les deux tâches (ou le degré de similarité) fait référence aux différences plus ou moins importantes qui existent entre les réponses attendues et les stimuli fournis dans les tâches : deux tâches seront considérées comme proches (near transfer) si les stimuli présentés et les réponses attendues sont similaires alors que les tâches seront dites éloignées (far transfer) si les stimuli et les réponses attendues ne sont pas similaires*.

Pour que le transfert puisse être réalisé, différents processus interviennent. Maingain et Dufour (2002, p.206) détaillent ces processus :

- La représentation mentale : l'élève se représente d'abord la tâche, le problème pour lequel des opérations de transfert s'avèreront nécessaires. Il tient des caractéristiques de la situation concernée par rapport à d'autres situations antérieures pour savoir de quoi il s'agit.
- Identification : l'élève identifie dans la mémoire à long terme les connaissances et les compétences qu'il doit mobiliser en fonction de la situation à traiter.
- Raisonnement analogique : il procède à la confrontation des connaissances qu'il doit mobiliser avec les caractéristiques de la situation présente. Il identifie les différences et les ressemblances pour voir si les connaissances sollicitées dans la mémoire à long terme sont vraiment utiles à la résolution de la situation à traiter.
- En cas de besoin, l'élève adapte, ajuste les données sollicitées dans la mémoire à long terme avant la résolution de la situation présente.

Dolz et Ollagnier (2002 :46) abonde dans ce même sens en disant que

> *La métaphore du transfert met l'accent sur les analogies entre situations, sur la capacité du sujet à identifier des similitudes de structure sous la diversité des apparences et, donc à reconnaitre que la situation relève d'un programme de traitement disponible*.

L'aptitude de l'élève à pouvoir transférer ses connaissances d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre est donc un indicateur qu'il a bien maitrisé son savoir.

Nous comprenons donc que le transfert est l'influence que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ultérieurs.

Par conséquent, pour que le transfert soit possible, il faut d'abord qu'il y ait existence de l'acquisition et de la rétention des connaissances acquises antérieurement.

Sinon, l'absence du transfert pourrait tout simplement signifier l'absence de l'un de ces éléments qui le conditionnent vu que si les apprentissages ont été acquis mais non retenus le transfert ne peut pas avoir lieu. Rechercher le transfert alors que l'acquisition et la rétention n'ont pas été effectives aboutit à l'échec de la plupart des élèves.

Pour cela, il faut adopter une pédagogie de la maitrise, aider les apprenants à acquérir adéquatement les connaissances et les habiletés de base pour qu'ils puissent progresser d'une matière vers une autre, d'un niveau de formation vers un autre après une bonne maitrise des apprentissages élémentaires. Il est alors préférable de multiplier les contextes d'application des connaissances apprises pour favoriser l'acquisition, la rétention et le transfert de ces dernières. L'enseignant doit fournir un effort pour introduire dans son enseignement des situations diversifiées pour pousser l'apprenant à se situer dans le futur et voir les différentes situations possibles dans lesquelles il pourra avoir besoin de ce qu'il est en train d'apprendre.

Dans notre recherche, nous allons voir pourquoi les élèves n'arrivent pas à faire la mobilisation des connaissances pour les utiliser adéquatement dans la résolution d'une situation-problème de la vie ou proche de la vie courante

CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

II.1. Délimitation du terrain d`enquête

Pour un travail de recherche bien mené, les enquêtes doivent être effectuées dans un espace géographique appelé terrain d`enquête et ce dernier doit être précis.

En ce qui concerne notre travail, l`enquête s`est menée dans la Direction Communale de l`Education (DCE) de Ntahangwa, Direction Provinciale de l`Education (DPE) de la Mairie de Bujumbura.

Comme le précise Mucchielli (1973 :18)

> *Toute enquête est conditionnée, limitée par plusieurs facteurs ; ainsi c'est en fonction des besoins d'enquêtes et de contraintes : temps, budget, nombre d'enquêtes que le promoteur d'un sondage choisira sa méthode d'échantillonnage.*

Vu que notre travail s'intitule « *Pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais : Enquête menée dans quelques lycées municipaux de la DCE Ntahangwa en mairie en de Bujumbura* », nous nous sommes adressée seulement aux élèves du post-fondamental pour récolter nos informations.

II.1.1. Population d'enquête

La population d'enquête est selon Rongère (1971 :56) « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon.* »

Etant donné que nous avons travaillé sur la mise en pratique de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement-apprentissage du français, la population d'enquête pour notre travail est constituée par les élèves du post –fondamental section Langues classe de 2ème année dans certains établissements de la DCE Ntahangwa ayant le statut de lycée municipal.

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête

Ecole	Nombre d'élèves de 2èLangues
L.M Cibitoke	65
L.M Gasenyi	62
L.M Gihosha	37
L.M Gikungu	24
L.M Kinama	30
L.M Ngagara	84
Total	302

Le choix de la classe de 2ème Langues a été motivé par le fait que dans cette classe, les élèves sont habitués aux situations d'intégration, ce n'est pas comme en 1ère année où les élèves justifient leurs mauvaises notes par le fait qu'ils sont nouveaux, qu'ils ne sont pas habitués à l'évaluation de la compétence. Le choix de la section des langues a été motivé par le fait que nous voulons savoir les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la PI dans l'enseignement-apprentissage du français. Cette section a alors été choisie parce que le volume horaire du cours de français est supérieur à celui des autres sections, ce qui pourrait être un avantage sur la maitrise de cette langue étrangère.

Quant au choix des lycées municipaux, nous avons considéré le critère « orientation ». En effet, pendant l'orientation des élèves du cycle fondamental au cycle post fondamental, les élèves ayant de meilleurs résultats sont orientés dans les lycées publics et les autres ayant un niveau inférieur à celui des premiers sont orientés dans les lycées municipaux. Dans la DCE Ntahangwa il y a dix lycées municipaux, mais comme il nous a été impossible de travailler sur tous ces établissements, nous avons eu recours à l'échantillon.

II.1.2. Echantillon d'enquête

Après avoir défini la population d'enquête, nous avons fixé un échantillon pour bien réaliser notre travail parce qu'il est difficile d'interviewer toute la population d'enquête.

En effet, Badin (1977 :149) dit clairement qu'« *il est rare qu'une enquête puisse être menée auprès de la population d'enquête que l'on désire étudier*.»

Quant à Bayle (1978 :48), « *l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre les caractéristiques de la totalité de l'univers*. »

De Landsheere (1982 :337) abonde dans le même sens en disant que « *échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait*. »

Nous nous sommes servie de cette définition de De Landsheere dans le choix des écoles à enquêter. Parmi les 10 lycées municipaux, nous avons effectué notre enquête sur 6 établissements pour avoir des résultats fiables. Nous avons choisi ces établissements au hasard par tirage au sort. Cela signifie, comme Javeau (1978 :30) l'indique, que « *tous les individus de la population sont numérotés et l'on en tire le nombre approprié*. »

A ce propos, Albarello (2007 :123) parle de l'échantillon aléatoire systématique qui consiste à repérer au hasard (tirage au sort) les unités ou les individus qui composent l'échantillon. Les résultats obtenus sont applicables à toute la population d'enquête puisque cette dernière présente les mêmes caractéristiques que l'échantillon (charge horaire, même programme, même statut d'école).

Notre échantillon d'enquête est constitué de 30 élèves de la deuxième année section langues des six différents lycées municipaux de la Direction Communale de l'Education de Ntahangwa à savoir le Lycée Municipal Cibitoke, le Lycée Municipal Kinama, le Lycée Municipal Gikungu, le Lycée Municipal Ngagara, le Lycée Municipal Gihosha, et le Lycée Municipal Gasenyi. Nous avons interviewé 5 élèves par établissement. Ces élèves ont été choisis selon qu'ils étaient disponibles vu que c'était la période des examens.

II.2. L'interview auprès des élèves

Recueillir des informations exige de choisir une méthode appropriée de recherche parce qu'il existe plusieurs techniques.

Mucchielli (1975 :65) précise à ce propos que *« les méthodes d'enquête se divisent en trois grandes catégories : les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les questionnaires.»*

Pour nous rendre compte des difficultés rencontrées par les apprenants, nous nous sommes entretenu avec les apprenants parce que nous avons jugé qu'ils sont les mieux placés pour pouvoir nous informer sur les difficultés.

L'interview est selon De Ketele et Roegiers (1993 :19)

> U*ne méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, ou avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir les informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité, de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations.*

Même si avec l'interview on est limité par le temps et qu'on ne peut pas toucher un grand nombre d'informateurs, nous avons choisi cet instrument parce que nous avons vu que c'est là où on peut avoir toutes les informations voulues.

Contrairement au questionnaire où l'informateur se limite juste aux questions posées avec le guide d'entretien nous avons vu qu'on peut poser plusieurs questions à son interlocuteur pour avoir une information claire et fiable. Pendant l'interview, on peut aussi éclaircir certaines questions en cas de besoin comme on peut aussi les reformuler.

Au cours de notre travail, nous avons utilisé une interview semi-dirigée. Nous avons préparé un guide d'entretien comportant des thèmes autour desquels nos interviewés devaient s'exprimer. Nos enquêtés pouvaient s'exprimer librement sur les questions posées ou encore exprimer leurs points de vue concernant tout ce qui peut handicaper la pratique de la pédagogie d'intégration.

En cas de besoin, nous les réorientions, par exemple pour une question mal ou non comprise.

Contenu du guide d'entretien (Voir en annexe le guide d'entretien)

Le guide d'entretien s'articulait autour de trois thèmes présentés à nos interviewés.

- Le premier thème concerne les difficultés qui s'observent pendant les situations d'intégration.
- Le deuxième thème concerne la révision pendant la préparation de l'examen.
- Le dernier thème concerne la façon de répondre aux consignes de la situation d'intégration.

Chaque thème regroupe un certain nombre de questions qui étaient posées à nos informateurs pendant l`interview.

II.3. Déroulement de l'enquête

Préciser la méthode d'enquête utilisée pendant notre enquête vise à donner des précisions sur la façon dont nous avons procédé pour obtenir les résultats qui infirmeront ou confirmeront nos hypothèses de recherche.

D'après le ROBERT (199 9 :636), *« la méthode est un ensemble de moyens que l'on utilise pour arriver à un but. »* Quant à la méthodologie de recherche, LAROUSSE (1984 :6885) dit qu'il s'agit d' *« un ensemble de méthodes et des techniques de recherche appliquées à l'étude d'un domaine particulier. »*

L'enquête s'est réalisée en deux temps. D'abord, nous avons effectué la pré enquête, ensuite nous avons entamé l'étape de l'enquête proprement dite.

II.3.1. La pré-enquête

Après avoir élaboré notre guide d'entretien, nous avons d'abord effectué un pré-test sur 10 élèves du Lycée Municipal Kamenge pour voir quel genre de réponse nous pourrons avoir avec notre guide d'entretien.

Nous avons appris de ce pré-test qu'il n'y a pas deux interviews identiques. Il faut être habile pour poser des questions afin d'avoir des réponses recherchées.

Javeau C. (1971 :100) dit à ce propos que

> *Le pré-test ou pré-testing (...) a pour objet d'évaluer l'efficacité de l'instrument dont on a rédigé le projet. Ce projet doit être déjà élaboré avant d'être soumis à cette épreuve. Il s'agit de mesurer la facilité de compréhension, le degré d'acceptabilité, la facilité d'interprétation.*

Cette étape a une grande importance. Mucchielli (1975 :13) indique que la pré-enquête *est l'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête ; elle une étape de recherche des hypothèses mais des hypothèses vérifiables.* »

Cette importance soulignée par les auteurs ci-haut cités réside en ce que cette étape permet de vérifier la formulation des questions, leur degré de compréhension, leur succession et leur adéquation avec les objectifs visés et les hypothèses à vérifier.

Le pré-test nous a permis de nous roder dans l'utilisation de l'interview et aussi de pouvoir orienter la recherche des informations pendant l'enquête proprement dite. Pendant la pré-enquête, nous avons eu un entretien avec dix élèves du lycée municipal Kamenge comme nous l'avons déjà dit pour conserver les mêmes caractéristiques que notre échantillon d'enquête.

Après cette phase, nous avons commencé l'enquête proprement dite.

II.3.2. L'enquête proprement dite.

Notre enquête a débuté vers la fin de l'année scolaire, fin du mois de mai 2023, période que nous avons jugée bon pour nous rendre compte de la compétence de l'élève.

Cependant, nous avons été bloquée par le début de la période des examens parce que pendant cette période les élèves ne se retrouvent plus dans leurs classes respectives mais plutôt dans les locaux où ils doivent passer leurs examens pour éviter des tricheries.

Ce n'était pas facile de les retrouver. Encore plus, après les examens ils rentraient à la maison. Nous avons alors jugé bon de les rencontrer chez eux, donc dans leurs quartiers.

Là aussi, le travail n'a pas été facile. Nous nous rendions dans les quartiers en fonction de la situation géographique de l'établissement concerné et nous demandions dans les ménages là où nous pourrions trouver un élève de la 2ème année langues de telle ou telle autre école. Les habitants du quartier concerné nous indiquaient là où nous pouvions les retrouver.

L'interview était personnelle, c'est-à-dire que chacun de nos informateurs répondait personnellement aux questions posées.

Pendant l'interview, nous écrivions systématiquement les réponses suivant notre guide d'entretien pour faciliter le travail pendant le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des résultats récoltés.

II.3.3. Le dépouillement des résultats.

Après avoir interviewé les élèves des six différents établissements déjà cités, nous avons procédé au dépouillement des résultats. Ce dernier consiste à la relecture des réponses aux différentes questions posées au cours de l'entretien et la mise en tableau pour faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats afin d'établir des relations entre ces derniers et les hypothèses de notre travail pour voir si elles ont été confirmées ou infirmées.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats de l'enquête.

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche.

Après cette présentation, une analyse y relative sera faite. Nous avons déjà dit que notre guide d'entretien est construit autour de trois thèmes ; nous allons analyser ces résultats en les regroupant en thèmes.

III.1. Difficultés rencontrées dans les situations d'intégration

Tableau 2 : Nombre d'élèves rencontrant des difficultés pendant les situations d'intégration

Question : Des difficultés s'observent dans les situations d'intégration pour la majorité des élèves. Est-ce que c'est la même chose pour vous ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
A des difficultés	30	100%
N'a pas de difficultés	0	0%
Total	30	100%

Ce tableau nous montre que tous les élèves interviewés rencontrent des problèmes pendant les situations d'intégration.

Tableau 3: Goût de la lecture chez les élèves

Question : Aimez-vous la lecture ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Aime la lecture	4	13,33%
N'aime pas la lecture	26	86,66%
Total	30	100%

S'agissant du goût ou de l'amour de la lecture, le tableau 3 nous montre que la majorité de nos informateurs n'aiment pas lire. Seulement 13,33% aiment lire contre 86,66% qui ne lisent pas les livres de lecture.

Tableau 4 : Nombre d'élèves écoutant des émissions réalisées en français

Question : Ecoutez-vous des émissions réalisées en français ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Ecoute les émissions réalisées en français	5	16,66%
N'écoute pas les émissions réalisées en français	25	83,33%
Total	30	100%

Le tableau nous montre que la majorité de nos informateurs n'écoutent pas des émissions réalisées en français.

Sur le premier thème concernant les difficultés rencontrées par les élèves dans les situations d'intégration, nous avons constaté que la majorité des élèves obtiennent de bonnes notes à l'évaluation des ressources mais échouent à l'évaluation de la compétence comme le font remarquer nos informateurs : « *Pendant les interrogations j'avais obtenu une bonne note, même à l'examen dans l'évaluation des ressources j'avais plus de la moitié mais à cause d'une mauvaise note que j'ai eue dans l'évaluation de la compétence je me suis retrouvé avec un échec dans le total des résultats* » confie un élève.

Les élèves interrogés ont affirmé unanimement (tableau 2) qu'ils rencontrent des difficultés pendant les situations d'intégration ce qui les pousse à avoir une mauvaise note dans cette évaluation.

Ce faible niveau peut être dû au manque du goût de la lecture et d'écoute des émissions réalisées en français comme on peut le voir dans le tableau 3 et 4, alors que la lecture permet de renforcer sinon de constituer un bagage linguistique consistant, qui, à la longue ou dans des situations de la vie courante, aide à résoudre des situations-problèmes oralement ou par l'écrit.

Comme nous l'avons constaté pendant nos enquêtes sur terrain, la majorité des élèves (tableau 3) ne lisent pas. Ils disent : « *Nous n'aimons pas la lecture parce que nous ne sommes pas capables de comprendre ce qui se trouvent dans les livres* ». Cela handicape alors la pratique effective de la pédagogie d'intégration vu que l'apprenant est appelé à produire un texte écrit alors qu'il ne dispose pas de vocabulaire pour accomplir la tâche demandée.

C'est aussi le point de vue de quelques élèves (tableau 3) qui affirment que la lecture leur permet de connaître d'autres mots nouveaux : «E*n lisant un livre ou un texte quelconque, je trouve d'autres mots nouveaux, je cherche leurs significations dans le dictionnaire et pendant la rédaction de mon travail pendant la situation d'intégration je me rends compte qu'il y a des mots qui me sont utiles et qui ont été tirés de mes livres de lectures et cela me facilite la tâche ».*

Nous nous sommes aussi rendue compte que 83,33% des élèves interrogés n'écoutent pas les émissions réalisées en français.

Nos informateurs révèlent qu'ils n'ont pas cette envie d'écouter ces émissions à cause de leur faible niveau en français : « *Franchement, j'écoute des émissions en Kirundi parce que c'est là où la compréhension est facile mais des fois, je regarde des films en français mais je saisis très peu à cause du problème de français, même ce que je parviens à comprendre c'est grâce aux images et aux gestes des acteurs* ».

Bref, considérant le premier thème parlant des problèmes rencontrés pendant les situations d'intégration, nous avons constaté que la plupart de ces problèmes résultent du faible niveau des élèves en français qui les pousse à ne pas lire ou ne pas écouter les émissions réalisées en français pour s'enrichir alors que c'est ce qui les aiderait pendant l'évaluation de la compétence.

III.2. Révision pendant la préparation de l'évaluation de la compétence

Tableau 5: Nombre d'élèves faisant la préparation de l'évaluation de la compétence

Question : Est-ce que vous faites la révision sur les situations d'intégration pour vous préparer à l'examen ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Fait la préparation de l'évaluation de la compétence	8	26,66%
Ne fait pas la préparation de l'évaluation de la compétence	22	73,33%
Total	30	100%

S'agissant de la préparation de l'évaluation de la compétence, nos enquêtés révèlent, comme on peut le lire dans le tableau 5, que la majorité d'élèves interrogés ne font pas la révision pour préparer les situations d'intégration. Seuls 26,66% fournissent l'effort de préparer cette évaluation.

Le tableau suivant va nous montrer de quelle manière ces 8 élèves sur 30(26,66%) préparent l'évaluation de la compétence

Tableau 6 : Manière de préparer l'évaluation de la compétence pendant la révision

Question : Comment faites-vous la révision sur les situations d'apprentissage pour vous préparer à l'examen ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Je révise les notes et je fais les exercices	2	6,66%
Je refais certaines situations d'intégration apprises en classe	2	6,66%
A part les situations d'intégration faites en classe avec le professeur, je ne fais pas d'autre révision	4	13,33%
Je ne révise pas les situations d'apprentissage	22	73,33%
Total	30	100%

Comme on peut le voir dans le tableau 6, même ceux qui prétendent se préparer pour l'évaluation de la compétence (13,33%) disent qu'à part les situations apprentissages faites en classe ils ne font pas d'autre révision.

Une petite partie (6,66%) refait les situations apprentissages apprises en classes tandis que d'autres (6,66%) relisent uniquement les notes et refont les exercices sur les ressources.

Le 6è tableau montre trois catégories d'élèves.

- La première catégorie est composée d'élèves qui se croient faire la préparation de l'évaluation de la compétence alors que ce n'est pas le cas. En effet, les 6,66% disent que pour préparer cette épreuve, ils révisent les notes et font les exercices.
- La deuxième catégorie comprend des élèves qui savent plutôt comment faire la révision pour se préparer à l'évaluation de la compétence mais qui, faute de manuels, se limitent juste aux situations apprentissages faites en classe.

- Vient enfin la catégorie des élèves qui, à part les situations apprentissages faites en compagnie du professeur, ne font pas l'effort de faire la révision personnelle. Apparemment, ils ne s'intéressent pas à la révision pour préparer l'évaluation de la compétence.

Si alors on compare le tableau 5 et le tableau 6, on peut constater que parmi les 30 élèves interviewés, seuls 8 élèves soit 26,66% disent qu'ils font la révision concernant l'évaluation de la compétence même si les 6 soit 20 % le font mal. En effet, 2 élèves soit 6,66% affirment que pour préparer l'évaluation de la compétence, ils révisent les notes et font les exercices seulement. 4 élèves soit 13,33% disent que pour préparer cette épreuve, ils ne font rien à part les situations d'intégration faites en classe en compagnie du professeur. Bref, seuls 2 élèves soit 6,66% savent comment se préparer à l'évaluation de la compétence.

Tableau 7 : Apport de la révision faite

Question : Pendant l'examen, la révision faite t'aide-t-elle ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Reconnait l'importance de la révision faite	2	6,66%
Ne voit pas l'apport de la révision faite	6	20%
Aucune réponse	22	73,33%
Total	30	100%

Plusieurs élèves (20%) ne voient pas l'apport de la révision faite pendant la préparation de l'examen. Seuls 6,66% affirment se servir de ce qu'ils ont révisé pour faire l'évaluation de la compétence.

Finalement, en analysant les résultats du tableau 7, on peut penser que si les cahiers des situations étaient laissés à la disposition des apprenants, cela pourrait améliorer le rendement vu que les 6,66% qui refont les situations apprentissages faites en classe affirment que l'avantage de leur révision est remarquable au moment de l'évaluation de la compétence.

Tableau 8 : Conséquence d'une mauvaise révision sur les résultats.

Question : Y a-t-il des conséquences sur les résultats quand tu n'as pas fait la révision concernant la situation de l'intégration ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Voit les conséquences de la mauvaise révision	30	100%
Ne voit pas les conséquences de la mauvaise révision	0	0%
Total	30	100%

Tous les élèves interrogés (100%) affirment que quand ils n'ont pas ou ont mal fait la révision, il y a des conséquences sur les résultats.

Comme on peut le voir dans le tableau 5, la majorité des élèves interrogés (73,33 %) nous ont fait savoir qu'ils ne préparent pas l'évaluation de la compétence.

En outre, seulement 13,33% affirment qu'à part les situations apprentissages faites en classe en compagnie de leurs professeurs, ils ne font pas d'autres révisions à la maison, individuellement ou en groupes (tableau 6).

La raison évoquée est que les situations apprentissages qui devraient leur servir de modèle pour la révision se trouvent seulement dans les cahiers des situations apprentissages et doivent rester à la bibliothèque de l'école.

Malheureusement, même ceux qui nous ont dit qu'ils préparent la situation d'intégration ne savent pas comment la préparer.

En effet, en préparant la situation d'intégration, ils lisent les notes, font des exercices ou même les apprennent par cœur : « *Quand je fais la révision pour me préparer à l'examen, je refais les exercices qui ont été faits en classe et d'autres qui se trouvent dans les livres de grammaire, j'apprends par cœur certaines règles pour pouvoir les utiliser pendant les exercices de grammaire, des fois je relis le corrigé de la situation- apprentissage faite en compagnie du*

professeur parce que les autres situations-apprentissages sont dans les livres des situations et nous n'avons pas le droit de les retirer sauf s'il y a un professeur qui en a besoin », fait savoir un élève.

La conséquence de cette mauvaise révision est qu'elle n'apporte rien au moment de l'évaluation de la compétence (seulement 6,66% des élèves voient l'apport de la révision faite pendant l'évaluation de la compétence). Les élèves ne parviennent plus à montrer leur compétence en résolvant la situation d'intégration car il s'agit d'une révision partielle. Cette dernière les aide seulement à répondre aux questions posées à l'évaluation des ressources c'est pourquoi ils ont de bonnes notes dans l'évaluation des ressources et une mauvaise note dans l'évaluation de la compétence.

Somme toute, nous pouvons dire que les élèves ne savent pas comment faire la révision pour se préparer à l'évaluation de la compétence. Quant à ceux qui savent comment préparer cette épreuve, ils sont bloqués par le fait qu'ils n'ont pas de manuels permanents à leur disposition vu que les cahiers des situations sont gardés dans les bibliothèques des écoles.

III.3. Manière de répondre aux consignes de la S.I

Tableau 9: Nombre d'élèves répondant aux consignes de la S.I par des tirets

Question : Pendant les situations d'intégration, certains élèves répondent par des tirets au lieu de produire un texte, est-ce la même chose pour vous ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Répond par des tirets	28	93,33%
Ne répond pas par des tirets	2	6,66%
Total	30	100%

Ce tableau montre que presque la totalité de notre échantillon (93,33%) répond par des tirets, des éléments de réponses aux consignes de la situation d'intégration.

Tableau 10 : Raisons poussant les élèves à répondre aux consignes par des tirets

Question : Quelles sont les raisons qui poussent certains élèves à répondre aux consignes par des tirets ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Problème de compréhension du texte support	5	16 ,66%
Peur de commettre des fautes d'orthographe	1	3,33%
Manque de vocabulaire et problème de composition	5	16,66%
Volonté de gagner du temps	2	6,66%
Les anciennes habitudes	1	3,33%
La négligence	1	3,33%
Les éléments de réponses sont faciles à repérer	8	26,66%
Pour ne pas laisser une place vide	5	16,66%
Aucune réponse	2	6,66%
Total	30	100%

Le tableau montre que les élèves présentent diverses raisons qui les poussent à répondre aux consignes par des tirets au lieu de produire un texte complet. Certains élèves interviewés, comme on peut le voir dans le tableau 10, disent : « *des fois, il nous est difficile de comprendre le texte support, mais souvent, dans le texte support, les éléments de réponses sont faciles à repérer ; ils sont visibles et ils sont faciles à énumérer.*

Ce qui est difficile c'est de construire un texte cohérent autour de ces éléments de réponses à cause du manque de vocabulaire et de composition. Nous préférons alors répondre par des tirets pour ne pas laisser une place vide mais aussi pour avoir un peu de points sur ces éléments de réponses. »

Tableau 11 : Causes de l'absence de réponse à l'évaluation de la compétence

Question : Pourquoi certains élèves ne répondent à la situation d'intégration ?		
Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Manque de vocabulaire	6	20%
Non compréhension du texte donné	4	13,33%
Manque du temps	1	3,33%
Négligence	1	3,33%
Non compréhension des consignes	3	10%
Problème de composition	7	23,33%
Faible niveau en français	2	6,66%
Les situations d'intégration sont compliquées	5	16,66%
Aucune réponse	1	3,33%
Total	30	100%

Plusieurs raisons qui poussent certains élèves à ne pas répondre à la question concernant la situation d'intégration sont évoquées par nos enquêtés.

Cependant, la plupart d'entre eux soulignent le problème de composition comme principale raison, les autres évoquent la non compréhension du texte support, le manque du vocabulaire, la non compréhension des consignes et le fait que les situations d'intégration sont compliquées, difficiles par rapport aux ressources.

Selon eux, ces difficultés sont dues aux problèmes de compréhension (tableau 9) ce qui les fait dire que les S.I sont incompréhensibles. Ils avouent avoir un faible niveau en français (tableau 11), d'où construire un texte répondant aux consignes données devient un problème.

Parlant des causes de ces difficultés, nos enquêtés soulignent le fait qu'ils veulent rester dans les anciennes habitudes, travailler comme au cycle fondamental, répondre au questionnaire par des éléments de réponses.

« *Au cycle fondamental c'était facile, il y avait des questions choix multiples, complétez, reliez et on pouvait facilement trouver la réponse. Mais au post fondamental, c'est vraiment difficile* » confient certains élèves.

Ils rappellent en outre que la révision pour les ressources est facile parce qu'ils peuvent même les mémoriser ce qui n'est pas le cas pour les S.I où on leur demande de donner leur propre production en se basant sur un texte support qui est pour la plupart des fois difficile à comprendre.

Pour ce qui est du troisième thème traitant la façon de répondre aux consignes d'une situation d'intégration, nous avons constaté que cela exige un certain niveau de compréhension, d'abord du contexte, ensuite du texte support, enfin une compréhension des tâches demandées. Ainsi, on peut fournir une production personnelle en respectant les consignes données pour résoudre une situation-problème présente. Cependant, lors de nos enquêtes sur terrain, nous avons constaté que la majorité des élèves (93.33%) répondent aux consignes de la S.I en fournissant seulement des éléments de réponses au lieu de produire un texte complet, réparti en paragraphe et répondant aux consignes données. Diverses raisons ont été évoquées par nos informateurs entre autres le problème de compréhension du texte support, la peur de commettre des fautes d'orthographe en cherchant à faire une composition, le manque de vocabulaire, vouloir gagner du temps, la négligence des élèves à l'égard des situations d'intégration, le fait que les éléments de réponses sont faciles à identifier par rapport à la construction d'un texte et enfin pour ne pas laisser une place vide sur la copie.

En analysant les réponses de ces élèves, nous pensons que le fait de répondre aux consignes de la S.I par des tirets, donc des éléments de réponses relève du faible niveau des élèves en français. Ce dernier amène alors toutes ses conséquences : les élèves auront du mal à comprendre le texte support ainsi que les consignes données et ne pourront plus répondre convenablement puisqu'ils n'auront pas de mots, d'outils convenables de la langue pour le faire, ils auront toujours peur de commettre des fautes d'orthographe parce qu'ils ne sont pas sûrs de leur français, ce qui les poussera alors à donner des éléments de réponses juste pour ne pas laisser une place vide.

C'est la même situation pour les élèves qui laissent une place vide, donc qui ne résolvent pas la situation d'intégration. Ils ont le même problème que les premiers sauf que ceux qui donnent des éléments de réponses ont ce courage de donner ces éléments qui montrent qu'ils ont au moins compris la question.

Dans tous les cas, que ce soit pour ceux qui donnent des éléments de réponses au lieu de produire un texte, que ce soit pour ceux qui laissent une place vide, c'est la preuve que pour toutes ces deux catégories la compétence n'est pas réalisé e. En effet, pour que la compétence soit réalisée, l'élève doit être capable d'utiliser ces éléments de réponses tirés du texte, les relier à l'aide des outils convenables de la langue pour résoudre la situation d'intégration inscrite dans un contexte bien précis.

Concluant ce troisième chapitre sur la présentation, analyse et interprétation des résultats, nous aimerions souligner que la majorité des élèves ne répondent pas convenablement aux consignes de la situation d'intégration à cause de leur faible niveau en français qui les pousse à négliger la situation d'intégration, la considérant comme ne faisant pas partie de l'examen.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

Au terme de notre travail, il convient de mettre en relation les résultats récoltés et les hypothèses que nous avions formulées pour voir si ces dernières ont été confirmées ou infirmées.

Rappelons d'abord que l'objectif principal de notre travail était de montrer les difficultés rencontrées par les élèves dans la mise en œuvre de cette pédagogie au cycle post-fondamental section Langues au Burundi.

Nous sommes partie d'un constat que la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration n'a pas été facile pour les apprenants si l'on se réfère aux résultats aux évaluations des compétences pendant les situations d'intégration.

Nous nous sommes alors demandée pourquoi les élèves réussissent à l'évaluation des ressources mais échouent pendant les situations d'intégration. Ainsi notre question de recherche est celle-ci : Quelles sont les causes des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la pédagogie d'intégration ?

Nous avions formulé une hypothèse générale et ses hypothèses spécifiques.

Hypothèse générale : Le faible niveau de français des élèves ne leur permettrait pas de comprendre la situation d'intégration et de faire une production répondant aux consignes données.

Hypothèses spécifiques :

1. La lecture des textes en français influence le niveau des élèves pour la réalisation de l'évaluation de la compétence.
2. L'écoute des émissions en français contribue dans le développement de la compétence orale et écrite.

Le travail de production orale ou écrite exige de l'élève un certain niveau de maitrise de la langue, un bagage linguistique et des notions sur la structure de la langue. Or, la majorité d'élèves ne lisent pas ; 86,66% affirment qu'ils n'aiment pas la lecture (tableau 2), 83,33% n'écoutent pas des émissions réalisées en français (tableau 3). Pourtant, c'est ce qui les aiderait à être en contact permanent avec la langue mais aussi à s'enrichir en vocabulaire. Cela confirme nos hypothèses spécifiques puisque la majorité des élèves affirment qu'ils éprouvent des difficultés pendant la résolution des situations d'intégration.

L'hypothèse générale stipulant que le faible niveau de français des élèves ne leur permettrait pas de comprendre la situation d'intégration et de faire une production répondant aux consignes données a été confirmée. Nous avons constaté que c'est un problème majeur parce que les élèves ne peuvent pas réaliser une compétence alors qu'ils n'ont pas le niveau requis pour cette épreuve. En effet, 93.33% des élèves répondent aux consignes par des tirets, 6,66% laissent une place vide à cause du manque de vocabulaire, du problème de compréhension du texte support ou du contexte.

Les résultats ont confirmé ainsi nos hypothèses spécifiques. La première hypothèse spécifique affirmant que la lecture des textes en français influence le niveau des élèves pour la réalisation de l'évaluation de la compétence a été confirmée: 86,66% des élèves ont affirmé qu'ils n'aiment pas lire, cela handicape la pratique de la pédagogie d'intégration puisque l'apprenant ne peut pas produire un document oral ou écrit alors qu'il ne dispose pas de vocabulaire suffisant.

La deuxième hypothèse spécifique affirmant que l'écoute des émissions en français influence le niveau des élèves dans la résolution de la situation d'intégration a été confirmé par les résultats de notre recherche.

Le tableau 4 montre que 83,33% des élèves interrogés n'écoutent pas les émissions réalisées en français.

En outre, les ressources sont pour la totalité des élèves faciles à apprendre mais la compétence difficile à réaliser(tableau 10 et 11) puisque nos enquêtés ont affirmé qu'ils peuvent très bien faire des exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, avoir de bonnes notes dans les ressources mais échouer quand il est question de la situation d'intégration ce qui affecte le total des points causant ainsi des échecs.

L'objectif principal de notre travail fixé dès le début est atteint. En effet, nous venons de faire une étude qui montre quelques causes des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la pédagogie d'intégration dans les écoles post-fondamentales du Burundi et nous croyons avoir apporté notre contribution pour améliorer l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère par la pratique de la PI dans une classe de langues.

En effet, dans le travail nous avons montré que la pratique de la pédagogie d'intégration doit s'appuyer sur des ressources solides pour faciliter la mobilisation des ressources par l'apprenant. En plus, notre étude retrace certaines difficultés rencontrées par les élèves du post fondamental section Langues dans la pratique de la P.I et nous pensons que cela pourra aider nos lecteurs pour pouvoir surmonter ces défis afin d'avoir un rendement meilleur avec cette nouvelle pédagogie.

Néanmoins, nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé tout ce qui concerne la pratique de la pédagogie d'intégration et les causes des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de cette pédagogie.

Les autres aspects de ce sujet comme la formation continue des enseignants, le manque de matériel didactique adapté, le problème des effectifs pléthoriques,…pourront être traités par d'autres chercheurs dans le but de contribuer à la pratique effective de cette nouvelle pédagogie centrée sur l'apprenant et son activité.

Suggestions

En partant des résultats de notre recherche, nous aimerions émettre quelques suggestions que nous jugeons susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français par la pratique de la pédagogie d'intégration.

Le ministère ayant l'enseignement post-fondamental dans ses attributions devrait revoir les conditions d'orientation des élèves du cycle fondamental au cycle post-fondamental pour que seuls les lauréats ayant vraiment les compétences de bases requises pour l'enseignement post-fondamental puissent avancer vers cycle supérieur.

En outre, étant donné que dans la pédagogie de l'intégration l'évaluation concerne à la fois les ressources et la compétence tout en mettant un accent particulier sur ce dernier aspect(parce que c'est lui qui montre clairement que l'élève est capable de faire face à une situation-problème en se servant des différentes ressources apprises séparément), le ministère ayant l'enseignement post-fondamental dans ses attributions devrait donner plus de valeur à l'évaluation de la compétence dans les examens d'Etat en augmentant sa pondération ou au moins en la traitant au même pied d'égalité que l'évaluation des ressources pour que les élèves du post-fondamental puissent accorder une grande importance aux situations-apprentissages et aux situations d'intégration.

Enfin, étant donné que depuis l'instauration de cette nouvelle approche les situations d'apprentissage restent les mêmes et sont aussi insuffisantes, nous demanderions au ministère ayant l'enseignement post-fondamental dans ses attributions de multiplier des formations des enseignants sur l'élaboration des S.I pour enfin laisser les situations d'apprentissage se trouvant dans les cahiers des situations être des exercices pour les élèves.

Quant aux enseignants à tous les niveaux, nous les interpellerions de fournir un effort pour que l'apprenant puisse arriver au cycle post fondamental ayant développé des compétences de base nécessaires puisqu' on ne peut pas mobiliser ce que l'on n'a pas bien appris.

BIBLIOGRAPHIE

1. Abdelali, A. et al. *Les obstacles qui entravent l'application de l'approche par compétences par les enseignants du secondaire qualifiant*, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.URL : http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p249. Consulté le 22 /Mai/2023
2. Albarello, L. 2007, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique .Méthodes en sciences humaines 3è éd*. Bruxelles : De Boeck
3. Badin, P. 1977, *La psychologie de la vie sociale : les aspects psychosociaux de la personnalité*. Paris : Centurion,
4. BEPEPF. 2018, *Renforcement des compétences des enseignants*. Bujumbura
5. Courtillon, J. 2003, *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette
6. Cuq, J.P et Gruca, I. 2005, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires
7. De Ketele, J.M. & Roegiers, X.1993, *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck
8. De Landsheere, G. 1982, *Introduction à la recherche en éducation* 5è éd. Paris : Armand-Colin
9. Del Bayle, J-L.1978, *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat
10. Dolz, J. & Ollagnier, E.2002, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
11. Frenay, M. & Presseau, A.2004, *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Sainte- Foy : Les presses de l'Université LAVAL.

12. Hirtt, N.2009, *L'approche par compétences : une mystification pédagogique :* Ecole démocratique, n°39, www.écoledémocratique.org Consulté le 10 Mars2023

13. , Guidoume, M.M.2010, *Représentation et pratique enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de Wilaya de Tiaret*, Thèse de doctorat de Didactique. Univ Oran 2, https://ds.univ-oran2.dz:8443/jspui/handle/123456789/3471

14. Javeau, C.1978, *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : E.U.B.

15. Keddar, K.2012, *De l'APO à l'APC : Rupture ou continuité*, Article, n°21.

16. Larousse, P.1984, *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*. Paris : Librairie

17. Maingain, A. & Dufour B.2002, *Approche didactique de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

18. Mucchielli, R.1973, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF.

19. Robert, P.1999, *Dictionnaire du Français*. Paris : Eyrolles

20. Roegiers, X.2001, *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck

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

ANNEXE

Sujet de mémoire : Pratique de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif burundais : Enquête menée dans quelques lycées municipaux de la DCE Ntahangwa en mairie de Bujumbura.

Guide d'entretien

I. Difficultés rencontrées par les élèves dans les situations d'intégration.

1. Des difficultés s'observent dans les situations d'intégration pour la majorité des élèves. Est-ce que c'est la même chose pour vous ?

- Si oui, quelle est la cause de ces difficultés ?

1. Aimez-vous la lecture ?
2. Quel genre de livre aimez-vous ?
3. Ecoutez-vous les émissions réalisées en français ?

II. Révision sur les situations apprentissages pour préparer l'évaluation de la compétence.

1. Est-ce que vous faites la révision sur les situations apprentissages pour vous préparer à l'examen ?

- Si Oui, comment ?
- Si Non, pourquoi ?

1. Pendant l'examen, la révision faite t'aide-t-elle? Si oui, Comment ?
2. Y a-t-il des conséquences sur les résultats quand tu n'as pas fait la révision concernant la situation d'intégration ? Lesquelles ?

III. La façon de répondre pendant l'évaluation de la compétence.

1. Pendant les situations d'intégration, certains élèves répondent par des tirets donc des éléments de réponse au lieu de produire un texte, est-ce la même chose pour toi ?

2. Certains élèves ne répondent pas à la situation d'intégration, donc laisse une place vide, est-ce la même chose pour toi ?