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

La pédagogie de la maitrise, facteur de la réussite scolaire dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère

Hakizimana, Jean-Claude

2023-08
UB, FLSH
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/450

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

LA PEDAGOGIE DE LA MAITRISE, FACTEUR DE LA REUSSITE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.

Par :

Jean-Claude HAKIZIMANA

Sous la direction de :

Dr Rosalie BIKORINDAGARA

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

Bujumbura, août 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président: Pr Judith NDAYIZEYE

Assesseur: Dr Adelin MPEREJIMANA

Rapporteur: Dr Rosalie BIKORINDAGARA

DEDICACE

A mon père Epitace NGENDAKUMANA

A ma mère Régine NDAYIZEYE

A mes frères et sœurs

A la famille Dr Joseph NZEYIMANA

A la famille Emmanuel NKUNZINGOMA

Que ce mémoire soit votre fierté

REMERCIEMENTS

Le présent travail nous offre l'occasion d'exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui ont ajouté pierre sur pierre à l'œuvre de sa réalisation.

Nos remerciements s'adressent sincèrement à Dr Rosalie BIKORINDAGARA, qui a bien voulu diriger ce travail depuis la conception jusqu'à la mise en forme du document final. Grâce à sa compréhension, sa disponibilité et ses conseils, ce travail a été réalisé.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en 9^{e} année de la DCE Ntahangwa qui ont accepté de répondre à nos questions sur leurs pratiques méthodologiques en classe de français. Ils nous ont sincèrement aidés dans l'élaboration de ce mémoire.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs et tous ceux qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils ou leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons particulièrement nos enseignants du primaire jusqu'à l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir-être et qui ont mûri notre esprit de recherche. Nous voudrions exprimer notre reconnaissance envers les amis et collègues qui nous ont apporté leur soutien tout au long de notre démarche.

Nous tenons à remercier également les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail à sa juste valeur.

A toutes ces personnes, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

RESUME

Cette étude met le point sur la maîtrise de la langue française par les apprenants à l'aide de la pédagogie de la maîtrise. Elle se focalise sur la formulation des objectifs opérationnels, l'évaluation formative et la remédiation qui sont les principaux outils de cette pédagogie. Les résultats de l'enquête auprès de 19 écoles de la DCE Ntahangwa nous montrent que les enseignants des écoles qui ont de mauvais résultats au concours national ne pratiquent pas la pédagogie de la maîtrise. Par contre, les apprenants qui bénéficient de la pédagogie de la maîtrise ne pourraient pas ne pas réussir. La raison est que les enseignants formulent bien les objectifs pédagogiques, donnent beaucoup plus d'évaluations formatives/continues et prévoient toujours des remédiations au profit des apprenants en difficultés d'apprentissage et ce, de manière systématique comme le suggère la pédagogie de la maîtrise. Donc, la pédagogie de la maîtrise en didactique du français est d'un intérêt certain.

Mots-clés : Pédagogie de la maîtrise, objectifs pédagogiques, évaluation formative, remédiation.

ABSTRACT

This study focuses on learners' mastery of the French language using mastery pedagogy. It focuses on the formulation of operational objectives, formative evaluation and remediation which are the main tools of this pedagogy. The results of the survey of 19 DCE Ntahangwa schools show us that teachers from schools that have poor results in the national competition do not practice mastery pedagogy. On the other hand, learners who benefit from mastery pedagogy cannot fail to succeed. The reason is that teachers formulate educational objectives well, give many more formative/continuous assessments and always provide remediation for the benefit of learners with learning difficulties, in a systematic manner as suggested by mastery pedagogy. Therefore, the pedagogy of the master's degree in French teaching is of certain interest.

Keywords: Mastery pedagogy, educational objectives, formative assessment, remediation

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIERES v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES vii
SIGLES ET ACCRONYMES viii
AVANT PROPOS ix
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Contexte du choix du sujet 1
2. Choix et motivation du sujet 1
3. Problématique 4
4. Objectifs de la recherche 5
4.1 Objectif général 6
4.2 Objectifs spécifiques 6
5. Hypothèses de recherche 6
5.1 Hypothèse générale 6
5.2. Hypothèses spécifiques 6
6. Méthodologie de recherche 7
7. Délimitation du sujet 8
8. Articulation du travail 8
I^{ère} PARTIE : CADRE THEORIQUE 9
CHAPITRE I : SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS 10
I.1. La réforme de l'école fondamentale 10
I.1.1. Fondement et orientation 10
I.1.2. Structure de l'école fondamentale et post-fondamentale. 11
I.2. Curriculum de l'école fondamentale 13
CHAPITRE II : LA PEDAGOGIE DE LA MAITRISE 14
II.1. Formulation des objectifs 16
II.1.1. Définition d'un bon objectif 17

II.1.2. Opérationnalisation d'un bon objectif pédagogique. 18
II.1.3. Les domaines des objectifs pédagogiques 18
II.1.4. La taxonomie de Bloom 19
II.1.5. Objectifs pédagogiques 22

II.2. Evaluation formative 23
II.2.1. Le rôle de l'évaluation formative 25

II.3. Remédiation 26
II.3.1 Types de remédiations 27
II.3.2. Comment pratique-t-on la remédiation pédagogique ? 28
II^{ème} PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET RESULTATS 30

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE 31

III.1. Objectif d'enquête et méthode de collecte des données 31

III.2. La méthode par questionnaire 31

III.3. La population d'enquête 32
III.4. L'échantillonnage 32

III.5. L'enquête 34

III.6. La pré-enquête 34

III.7. L'enquête proprement-dite 34

III.8. Dépouillement 35
CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS ISSUS DE L'ENQUETE 36

0. Introduction 36

IV.1. Ecoles performantes et écoles non performantes 36
Thème 1 : Formulation des objectifs pédagogiques 36

Thème 2 : L'évaluation formative 39

Thème 3 : Remédiation 41

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 45

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 48

ANNEXES 49

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableaux

Tableau 1 : Les moments propices de l'évaluation scolaire et les objectifs visés par les évaluations formatives (De Ketele, 1991).....25
Tableau 2 : Principes et procédures de l'évaluation (De Ketele (1991).....26
Tableau 1 : Résultats des écoles performantes et non performantes au concours national.....33
Tableau 2 : Aperçu du profil de l'échantillon 35
Tableau 3 : Formulation des objectifs pédagogiques par les enseignants des écoles performantes.....37
Tableau 4 : Formulation des objectifs pédagogiques par les enseignants des écoles non performantes.....38
Tableau 5 : Pratique de l'évaluation formative par les enseignants des écoles performantes. 39
Tableau 6 : Pratique de l'évaluation formative par les enseignants des écoles non performantes.....40
Tableau 7 : Pratique de la remédiation par les enseignants des écoles performantes 41
Tableau 8 : Pratique de la remédiation par les enseignants des écoles non performantes. 43

Figures

Figure 1 : enseignement programmé linéaire.....15
Figure 2 : Schéma pour l'enseignement programmé ramifié selon Mucchielli (1987) 16

SIGLES ET ACCRONYMES

CN : Concours National.

CNIDH : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme du Burundi.

CONFEMEN: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie.

CSLPII : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté, II^{ème} génération.

DCE : Direction Communale de l'Enseignement.

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement.

ECOFO : Ecole Fondamentale.

EAC : East African Community

ENS : Ecole Normale Supérieure.

FCE : Fonds Commun pour l'Education

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatif de la Confemen.

PSDEFP : Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation Professionnelle

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SMART : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable et Temporellement défini.

AVANT PROPOS

L'idée de la rédaction de ce mémoire a germé dans notre esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de notre période de stage et de l'idéal de la réforme éducative de 2013. Un niveau criant des apprenants actuels en français et les résultats obtenus pendant les évaluations ou les différents concours nationaux qui sont témoins de ce faible niveau en français chez les apprenants de la 9e année de l'enseignement fondamental ont mûri notre réflexion de recherche.

Ce faible niveau en français débouche souvent aux avancements des apprenants burundais du cycle fondamental vers le cycle Post-Fondamental avec beaucoup de lacunes en grammaire-conjugaison, en syntaxe, en morphosyntaxe, etc. La raison est que les enseignants ne formulent pas bien les objectifs pédagogiques, ne donnent pas des évaluations formatives suffisantes pour enfin prévoir la remédiation au profit des apprenants en difficultés et ce, de manière systématique comme le suggère la pédagogie de la maîtrise. D'où est venue l'idée de penser à la pédagogie de la maîtrise comme facteur de la réussite dans l'enseignement-apprentissage du français au 4e cycle fondamental burundais.

Notre préoccupation est d'amener les apprenants vers l'apprentissage réussi du français afin d'atteindre les finalités de l'école fondamentale qui sont l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Ces finalités visent à préparer des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part active dans le développement économique et social de la collectivité. Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne de Dr. Rosalie BIKORINDAGARA tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION GENERALE

1. Contexte du choix du sujet

Le système éducatif burundais a connu différentes révolution au niveau des pratiques pédagogiques dans ces dernières années. Les pédagogies traditionnelles, les pédagogies actives, la pédagogie de la maîtrise, la pédagogie différenciée, la pédagogie des grands groupes, les approches par compétences sont entre autres pédagogies ou approches qui ont été variablement mises en œuvre dans divers milieux scolaires. En effet, autant les systèmes d'enseignement sont soumis à des changements dans le temps et dans l'espace, autant les pratiques pédagogiques sont améliorées en vue de les adapter aux différentes réalités du moment.

La présente étude se propose d'explorer la pédagogie de la maîtrise, l'une des pédagogies peu ou mal utilisées dans le système éducatif burundais en dépit de ses multiples atouts. Néanmoins, la pédagogie de la maîtrise vise une réussite méritée pour chaque apprenant. Autrement dit, dans la perspective de la pédagogie de la maîtrise, chaque apprenant sera accompagnée vers l'atteinte des objectifs d'apprentissages quelles que soient ses difficultés plutôt que de privilégier une école élitiste.

2. Choix et motivation du sujet

Au Burundi, le français occupe une place importante dans la vie administrative et socio-professionnelle. Les textes administratifs, les lettres de demande d'emploi, les discours officiels sont écrits en français dans la plupart des cas. Dans le contexte éducatif burundais, le français est une langue d'enseignement à tous les niveaux ; c'est-à-dire qu'il sert d'outil pour faire acquérir des connaissances dans les écoles fondamentales, post-fondamentales voire universités.

Ainsi, le choix de notre sujet de recherche n'a pas été un fait du hasard, mais d'un réel intérêt comme Antoine LEON (1977 :40) le dit :

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

De même, notre travail a été motivé par trois éléments importants. D'abord, la plainte de tous les partenaires de l'éducation à propos de la baisse du niveau des apprenants actuels en français.

Ensuite, notre propre expérience dans le domaine de l'enseignement notamment pendant les stages de fin du cycle de Master, nous donne aussi l'impression que le niveau en français des apprenants burundais est réellement bas. Enfin, les résultats obtenus pendant les évaluations ou les différents concours nationaux sont témoins de ce faible niveau.

Force est de constater que les élèves s'expriment très difficilement et quand ils s'expriment, ils commettent beaucoup d'erreurs liées à la grammaire/conjugaison, parce qu'ils n'ont pas ce niveau requis que ce soit en expressions orale ou écrite. Cela constitue en réalité un frein à une bonne connaissance de la langue française.

A propos des lacunes observées chez la plupart des apprenants burundais, Nduwingoma (2018) les a aussi constatées. Dans sa thèse de doctorat unique en science du langage, il explique que le niveau des apprenants en français laisse à désirer. Il le dit en ces termes : « *La plupart des textes produits par les apprenants sont indéchiffrables du fait de difficultés au niveau de la cohésion du texte, de la cohérence des idées, des problèmes orthographiques, lexicaux, etc*. »

En effet, nous remarquons que peu d'élèves sont capables de s'exprimer correctement en français à la fin du cycle IV de l'école fondamentale[1] ou de produire par écrit une phrase complexe. Or, pour s'assurer du degré de la maîtrise d'une langue par les élèves, on doit nécessairement apprécier la maîtrise de quatre compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, et l'expression écrite). Ainsi, le bas niveau en français des apprenants n'est plus un secret, il nécessite une thérapie dans l'immédiat.

En effet, les enseignants, dans leurs activités de classe, devraient systématiquement vérifier si les apprenants avancent avec un niveau requis. Pour réussir cet objectif, l'enseignement-apprentissage de la langue française devrait se faire d'une manière rigoureuse.

---

[1] Dans le système éducatif burundais, l'école fondamentale comprend quatre cycles : cycle I (1ère et 2ème), Cycle II (3ème et 4ème), cycle III (5ème et 6ème) et le cycle IV (7ème ,8ème et 9ème).

Les acteurs éducatifs (du décideur politique qui définit les finalités de l'enseignement à l'enseignant dans ses pratiques de classe) sont tous appelés à utiliser toutes les stratégies possibles pour aider les apprenants à maîtriser le français en insistant surtout sur la grammaire / conjugaison car c'est cette dernière qui constitue une pierre angulaire pour la maîtrise d'une langue.

Quant aux apprenants, ils doivent doubler leurs efforts pour maîtriser cette langue-support d'enseignement-apprentissage au Burundi afin de terminer le cycle IV de l'école fondamentale avec une bonne maîtrise et un bagage suffisant en langue française.

Comme le curriculum de l'école fondamentale le stipule, « *à la sortie de l'école fondamentale, l'apprenant devrait avoir développé une compétence linguistique complexe et être capable de s'adapter aux situations courantes rencontrées dans la vie scolaire et personnelle*.» D'ailleurs, c'est le français qui permet à l'apprenant d'aboutir même à la réussite des autres cours.

A cet effet, les enseignants devraient créer des conditions d'apprentissage favorables et aider les élèves en difficultés pour qu'ils n'avancent pas de classe avec des lacunes. Ils devraient utiliser des procédés et stratégies d'enseignement ainsi qu'un ensemble de techniques d'évaluation et de remédiation qui permettent à la majorité d'apprenants d'atteindre le niveau de maîtrise de la grammaire/conjugaison, base de la maîtrise d'une langue.

De ce qui précède, nous avons entrepris un projet de faire une recherche en proposant une stratégie d'enseignement-apprentissage pour une meilleure réussite en français au cycle inférieur des écoles fondamentales du Burundi en général et dans les classes de 9ème année en particulier à travers la pédagogie de la maîtrise.

En prenant comme modèle la pédagogie de la maîtrise, nous espérons que cette dernière pourrait aider les apprenants à maîtriser le français. Mais, pour que cette approche soit possible, l'implication de l'enseignant est incontournable. Ainsi, cette étude que nous avons intitulée : « **La pédagogie de la maîtrise, facteur de la réussite scolaire dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère** », pourrait contribuer à améliorer la maîtrise du français par les apprenants burundais.

3. Problématique

Au Burundi, la plupart des apprenants de l'école fondamentale manifestent un niveau bas en français. Nous entendons ici et là des plaintes de la plupart des partenaires de l'éducation et des autorités dans le secteur éducatif sur le bas niveau des élèves en français. Nous l'avons-nous même constaté quand nous étions enseignant au Post-fondamental en 2018-2019 mais aussi, nous l'avons remarqué pendant nos stages effectués au cours de l'année scolaire 2020-2021. Cela montre que même actuellement, la situation n'a pas encore changé. Par ailleurs, de nombreux chercheurs en didactique du français ne cessent de souligner un niveau criant chez les apprenants burundais. Dans cette logique, Nsegiyumva et Ntahonkiriye (2018:3) affirment ceci :

> L'impact de cette situation sur la réussite scolaire en général et sur l'assimilation effective des langues n'a malheureusement pas encore était mesuré. Une telle démarche est pourtant préalable pour une scolarisation efficace dans la mesure où le français est en même temps une matière scolaire et le principal véhicule des autres connaissances dans le système scolaire burundais.

Par exemple, la plupart des apprenants ne savent pas distinguer le futur du conditionnel pour certains verbes. La situation s'aggrave pour ce qui est du respect d'accord du participe passé d'un verbe conjugué avec l'auxiliaire être ou avoir, participe passé des verbes pronominaux, des notions des connecteurs logiques, etc. Par conséquent, ces apprenants avancent de classe avec ces lacunes en français, ce qui fait qu'ils éprouvent les mêmes difficultés au post- fondamental.

Or, comme le précise Nduwingoma (2018 : 42), l'élève doit être doté d'une pluralité de compétences comme le souligne le curriculum du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MEESRS, 2015). L'enseignement du français, par exemple, va y contribuer. Les objectifs de l'enseignement de cette discipline sont de permettre à l'apprenant de suivre les apprentissages dans toutes les autres disciplines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie scolaire et socio professionnelle. Et cela nécessite la maîtrise effective du français, c'est-à-dire la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de la syntaxe, de la morphosyntaxe, etc. Cependant, dans le processus d'apprentissage du français, des chercheurs font état des difficultés que rencontrent les élèves (Munezero, 2005 ; Ngendakumana, 1999 et Ntawucunguka, 2009). Ces difficultés apparaissent aussi bien lors du déroulement de la classe qu'à la suite des évaluations proposées par les enseignants.

Face à ces défis, notre principale question de recherche est celle-ci : Est-ce que les enseignants appliquent systématiquement les principes de la pédagogie de la maîtrise qui déterminent la réussite des élèves ? De cette question générale découlent les questions spécifiques suivantes : Est-ce que les enseignants formulent correctement les objectifs des leçons de grammaire/conjugaison ? Les enseignants vérifient- ils systématiquement l'atteinte des objectifs de leçons de grammaire/conjugaison? S'ils le font, préconisent-ils systématiquement les moments de remédiation pour aider les élèves en difficultés ?

Dans notre recherche, nous voulons voir si la non- maîtrise du français par les apprenants ne serait pas due à la non-application des principes de la pédagogie de la maîtrise par les enseignants, à savoir la formulation des objectifs pédagogiques, l'évaluation de l'atteinte des objectifs et la remédiation.

4. Objectifs de la recherche

Comme nous l'avons souligné plus haut, la grammaire/conjugaison constitue le pilier de l'apprentissage d'une langue. Le présent travail souhaite contribuer à la maîtrise de la langue française par les apprenants à l'aide de la pédagogie de la maîtrise lors de l'enseignement-apprentissage. Il permettra aux enseignants de dispenser l'enseignement du français en s'adaptant au niveau souvent insuffisant des apprenants.

Ainsi, le présent travail de recherche dont la problématique est l'échec scolaire basé sur le bas niveau des apprenants cherche à voir si ce bas niveau qui reste généralisé dans le système éducatif burundais ne serait pas dû au fait que les principes de la pédagogie de la maîtrise ne seraient pas appliqués dans les écoles.

Aussi, le plus grand mérite de ce travail est de contribuer à améliorer dans les écoles, les collèges et les lycées du Burundi, la maîtrise du français, langue d'enseignement, condition primordiale de la réussite scolaire des apprenants.

Alors, pour faire face aux lacunes observées chez les apprenants de fin du cycle IV de l'Ecole fondamentale dans la maîtrise de la langue française, notre travail de recherche vise les objectifs suivants :

4.1 Objectif général

Voir si les enseignants appliquent correctement les principes de la pédagogie de la maîtrise pour permettre la réussite des élèves.

4.2 Objectifs spécifiques

- Voir si les enseignants formulent correctement les objectifs de leçons

- Se rendre compte si les enseignants évaluent systématiquement l'atteinte des objectifs à la fin de chaque leçon de grammaire-conjugaison

- Voir si les enseignants organisent systémiquement la remédiation pour les élèves en difficultés.

5. Hypothèses de recherche

Pour formuler nos hypothèses de recherche, nous nous sommes appuyés sur la définition de DE LANDSHEERE(G) (1982 :82) qui définit l'hypothèse de la manière suivante :

« L'hypothèse est une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. Le but de la recherche sera de confirmer ou de nuancer cette affirmation. »

Aucune étude donc qui se veut scientifique ne peut se réaliser sans hypothèses de travail. Ainsi, avons-nous choisi les hypothèses suivantes :

5.1 Hypothèse générale

Les enseignants n'appliquent pas les principes de la pédagogie de la maîtrise, l'une des principales causes de la non-maîtrise de la langue française par les apprenants. Autrement dit, dans les classes où le taux de réussite est bas, les enseignants n'appliquent pas les principes de la pédagogie de la maîtrise.

5.2. Hypothèses spécifiques

- le taux d'échec élevé caractérise les classes où les enseignants ne formulent pas correctement les objectifs d'apprentissage.

- le taux d'échec élevé caractérise les classes où les enseignants n'évaluent pas régulièrement les apprentissages des élèves.

- le taux d'échec élevé caractérise les classes où les enseignants ne font pas de remédiation pour les élèves ayant échoué.

6. Méthodologie de recherche

Toute étude à caractère scientifique doit suivre une ou plusieurs approches méthodologiques en vue d'aboutir aux résultats valides. Etant donné qu'il existe diverses méthodes, dans le cadre de la présente étude, nous avons jeté notre dévolu à la méthode qualitative. En effet, la présente étude se propose de comprendre le phénomène lié à la performance scolaire dans certaines écoles compte tenu de la pédagogie utilisée. Ainsi, la méthode qualitative est la plus indiquée car il est question de comprendre mais non pas d'expliquer en vue d'une certaine généralisation des résultats. En d'autres termes, la méthode qualitative est une méthode compréhensive ou modèle de recherche exploratoire.

La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (Isabelle Aubin-Auger et al. 2008 :143). L'analyse des données qualitatives permettra de comprendre clairement la contribution de la pédagogie de maîtrise dans la performance scolaire.

Dans cette optique, nous avons eu recours aux techniques de recherche suivantes :

1. La recherche documentaire : Elle nous a permis de visiter la littérature en vue de comprendre les contours de la pédagogie de maîtrise mais aussi de dégager ses forces et faiblesses et les résultats qu'elle a pu produire sous d'autres cieux. Par cette même technique, nous avons voulu nous rendre compte de l'état des lieux de la performance scolaire à partir des données recueillies auprès de la DCE Ntahangwa, notre zone d'étude, en vue d'identifier les écoles performantes et celles non performantes.

2. L'interview : celle-ci nous a permis d'avoir des données pertinentes au sujet du problème sous étude. Le guide d'entretien constitué des questions ouvertes est conçu de manière à permettre les enseignants de s'exprimer librement au sujet des causes profondes liées à la performance scolaire. Une analyse qualitative des réponses aux questions posées est faite.

3. Le questionnaire d'enquête : Dans le souci de compléter les données issues de l'interview, nous avons également distribué des questionnaires aux enseignants.

Grâce à la combinaison de ces trois techniques, nous espérons pouvoir comprendre l'influence de la pédagogie de maîtrise (ici variable indépendante) sur la performance scolaire (ici variable dépendante)

7. Délimitation du sujet

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

A cet effet, notre travail est circonscrit dans la Direction Provinciale de l'Enseignement (DPE) de la Mairie de Bujumbura précisément dans la Direction Communale de l'Enseignement (DCE) de NTAHANGWA car cette dernière est peu éloignée de notre lieu de résidence. Cela nous a influencés pour circonscrire notre travail de recherche dans ladite DCE.

Rappelons que nous avons préféré faire notre recherche dans la classe de 9ème année fondamentale, une classe préparatoire pour accéder à l'enseignement Post-fondamental.

Dans notre recherche, nous avons privilégié les écoles non performantes compte tenu de leur classement aux différents concours nationaux des éditions 2020, 2021 et 2022.

8. Articulation du travail

Ce travail est articulé sur deux principales parties. La première partie concerne le « cadre théorique » et la deuxième est intitulé : « cadre méthodologique et pratique ». La première partie comporte deux chapitres. Le premier chapitre est réservé à l'état actuel du système éducatif burundais. Quant au deuxième chapitre intitulé « La pédagogie de la maîtrise », il s'agissait de passer en revue les considérations théoriques d'enseignement-apprentissage du français par la pédagogie de la maîtrise.

Concernant la deuxième partie, elle comporte aussi deux chapitres dont l'un précise la démarche méthodologique de recueil des données tandis que l'autre est consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'enquête.

Ce travail est clôturé par une conclusion générale accompagnée de suggestions que nous avons adressées aux différents acteurs éducatifs du Burundi en général, et aux enseignants du français en particulier.

I^{ère} PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : SYSTEME EDUCATIF BURUNDAIS

Actuellement, le système éducatif burundais est géré par un seul ministère et se décline en quatre niveaux dont l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement post-fondamental et universitaire. Dans le présent chapitre, nous allons développer l'organisation du palier sur lequel porte la présente étude, en l'occurrence le niveau fondamental. Nous évoquerons les points saillants de la réforme ayant conduit à la création de l'école fondamentale.

I.1. La réforme de l'école fondamentale

C'est une réforme profonde qui fait suite aux réflexions consignées dans des documents phares du développement du pays.

I.1.1. Fondement et orientation

Depuis 2013, le Burundi a réformé son système éducatif en mettant en place le nouveau système d'enseignement que l'on a appelé : Ecole fondamentale et post-fondamentale. Cette idée s'inscrit dans le prolongement des documents de référence dans une perspective de développement du Burundi en l'occurrence le CSLP II[2] et Vision Burundi 2025.[3]

Le CSLP II précise en effet que « l'enseignement fondamental offre la possibilité d'un bond significatif dans le développement du capital humain grâce à l'extension du cursus scolaire du primaire à l'ensemble de la jeunesse du pays. » (République du Burundi, 2011 :100)

Les aspects qui suivent retiennent l'attention dans le cadre du CSLP II, comme le précise le rapport du CNIDH de 2014 (CNIDH, 2014 :58).

- Réduire le taux de redoublement pour accroître le taux d'achèvement et dégager des fonds pour le financement de la réforme ;
- Augmenter les heures d'enseignement pour se rapprocher des normes internationales 850-1000 heures par an voir OM n° 620/Cab min 448 du 2/4/2012, portant normes de gestion des

[2] CSLP II (Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté) est un document cadre qui retrace différentes stratégies arrêtées dans divers domaines de la vie du pays en vue de sortir le pays de la pauvreté.
[3] Vision Burundi 2025 est un document de vision qui projette le Burundi prospère en 2025

enseignements du primaire ;

- Réviser les programmes scolaires et le curriculum ;

- Réformer le système de formation initiale des enseignants et leur parcours professionnel

- Améliorer la gestion pour plus d'efficacité dans l'allocation des ressources.

Quant à la vision 2025, son ambition sur l'éducation est de promouvoir la qualité de l'enseignement. Dans le cadre de cette vision, le projet de scolarisation primaire devrait poursuivre notamment à travers des actions spécifiques comme par exemple l'amélioration du taux de passage du primaire au secondaire. L'allongement de la scolarisation primaire obligatoire jusqu'à 16 ans.

En outre, le système éducatif burundais répond à une recommandation de l'UNESCO qui prône l'élargissement de l'enseignement de base jusqu'à 9 ou 10 ans. (CONFEMEN/PASEC, 2016 :8) et au conformisme des pays membres de l'East African Community (EAC) et des autres pays où l'enseignement de base doit couvrir 9 ans c'est-à-dire de la 1ère année à la 9ème année au minimum.

Ainsi, pour harmoniser les structures d'éducation entre les pays membres de l'EAC, il a été décidé que la durée de l'enseignement de base serait de 9 ans, et qu'il serait réservé aux enfants de 6-7 ans à 14-15 ans.

L'enseignement primaire est enfin devenu l'enseignement de base connu sous l'appellation de l'école fondamentale.

C'est dans cette optique qu'une loi n° 1/19 du 10 Septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi en son article 3 stipule que l'enseignement fondamental est organisé sur neuf ans. Le point suivant va nous montrer comment est structuré le système éducatif fondamental et post- fondamental.

I.1.2. Structure de l'école fondamentale et post-fondamentale.

L'enseignement de base qui comprend d'abord l'école maternelle ou préscolaire et l'école fondamentale (les 3 premiers cycles). Ensuite, l'enseignement secondaire qui comprend le fondamental (4ème cycle) et l'enseignement post fondamental général et technique.

Dans l'enseignement de base, l'Ecole maternelle ou préscolaire dure trois ans avec la 1ère, la 2ème et la 3ème maternelle. Elle accueille les enfants à partir de l'âge de trois ans et constitue un cycle

de socialisation de l'enfant en milieu scolaire.

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

-1er cycle fondamental (1ère et 2ème fondamentale)

-2ème cycle fondamental (3ème et 4ème fondamentale)

-3ème cycle fondamental (5ème et 6ème fondamentale)

-4ème cycle fondamental (7ème, 8ème et 9ème fondamentale)

Signalons qu'à la fin du 3ème cycle fondamental, les élèves ne font plus le concours d'entrée au 4ème cycle de l'école fondamentale comme c'était le cas avant la réforme. C'est plutôt à la fin du 4ème cycle où les élèves font ce concours pour avoir accès au post- fondamental. A l'issu de cet enseignement, l'apprenant poursuit ses études soit à l'enseignement post-fondamental, soit à l'enseignement des métiers en vue de s'insérer dans le milieu socio-professionnel (loi n° 1/19 du 10 Septembre 2013).

L'enseignement post-fondamental, général et technique dure 3ans (1ère, 2ème et 3ème post-fondamental). L'école normale secondaire (section pédagogique dure 4ans). Les élèves qui terminent le post-fondamental font l'examen d'Etat qui leur donne accès à l'enseignement supérieur.

Selon le curriculum de l'enseignement fondamental, l'enseignement formel au Burundi (fondamental et post- fondamental) a pour finalités l'épanouissement *de* l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former les hommes et femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. (Curriculum : 2015).

L'article 5 de la loi n° 1/19 du 10 Septembre 2013 Portant organisation de l'enseignement de base et secondaire en donne plus de précision :

« L'enseignement a pour but d'épanouissement de l'individu et la formation d'un être ancré dans sa culture et son milieu, conscient de ses responsabilités politiques et civiques comme ses devoirs envers sa patrie et sa famille. Cet individu est prêt à jouer un rôle en tant que producteur dans le développement économique et social ». (République du Burundi, 2013).

Ces finalités déterminent les profils attendus du lauréat à la sortie. Ainsi, le lauréat de l'école

fondamentale sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, un individu nanti des qualités de compétences, de compétitivité, de créativité, d'imagination, et d'innovation.

Un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine.

I.2. Curriculum de l'école fondamentale

Le Burundi s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif dans le cadre d'un nouveau Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation Professionnelle (PSDEFP) 2012-2020. Cette nouvelle stratégie qui consacre notamment le passage à un enseignement fondamental de 9 ans est soutenue par les partenaires techniques et financiers du secteur à travers le Fonds Commun pour l'Education (FCE). Ce projet vise à accompagner le ministère ayant l'enseignement fondamental dans ses attributions. Il l'appui dans la définition et la mise en œuvre d'une réforme curriculaire de qualité, répondant aux intentions de l'enseignement fondamental et aux besoins de la société burundaise.

Cet enseignement présente des particularités dont l'une est le regroupement des matières dans le domaine d'enseignement. En effet, le curriculum de l'enseignement fondamental

(Curriculum, 2015 :9) est articulé autour de 6 domaines principaux à savoir : *« le domaine des langues, le domaine des mathématiques, le domaine des sciences et technologie, le domaine des sciences humaines, le domaine de l'entrepreneuriat, et le domaine des arts et éducation physique et sportive. »*

Dans la perspective linguistique, l'apprenant sortira de l'école fondamentale, avec la capacité

en langue française *« de participer activement aux apprentissages dans tous les domaines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans les domaines public, professionnel et scolaire. »*

Vu l'organisation du palier dit de l'Ecole fondamentale et compte tenu des orientations de la réforme, il ressort que les apprenants qui y évoluent dans des conditions favorables sur tous les plans ont plus de chances de développer des compétences nécessaires et suffisantes pour une formation ultérieure. Pour réussir ce pari, la mise en œuvre de la pédagogie de la maîtrise dans tous ses aspects reste une voie de passage obligée.

CHAPITRE II : LA PEDAGOGIE DE LA MAITRISE

La pédagogie de la maîtrise, est une expression développée par Benjamin Bloom en (1979) pour désigner une approche pédagogique visant à assurer un haut niveau d'apprentissage pour une proportion élevée d'apprenants : (80% des apprenants maîtrisent 80% des objectifs). L'idée de base de cette approche est que la plupart des apprenants sont capables de réaliser les apprentissages de niveau élevé si l'on utilise des moyens adéquats et si les élèves en difficultés sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés et si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise.

La pédagogie de la maîtrise accorde plus de temps aux apprenants qui en ont besoin et leur offre d'autres moyens didactiques pour arriver à un niveau de performance final. Les temps d'enseignement et d'évaluation se croisent afin de répondre aux défis du plus grand nombre d'apprenants. Autrement dit, chaque leçon doit être maîtrisée avant de passer à la leçon suivante. Or, la vérification de la maîtrise doit passer par l'évaluation.

Un des points essentiels de la pédagogie de la maîtrise consiste en des évaluations formatives et des remédiations) aux différentes étapes de l'apprentissage. Concrètement, cela signifie qu'on fixe l'objectif et qu'on le teste. Si l'élève n'y arrive pas, on recommence l'explication des éléments précédents jusqu'au critère de maîtrise afin de garantir la réussite de la suite des apprentissages.

Ainsi, les feedbacks correctifs ont pour but de doter les élèves des prérequis cognitifs et affectifs nécessaires à chaque nouvelle tâche d'apprentissage. La pédagogie traditionnelle s'intéresse aux élèves qui ont réussi. La pédagogie de la maîtrise quant à elle s'intéresse aussi aux apprenants faibles.

Les études de Bloom montrent que grâce à la pédagogie de la maîtrise, 4/5 des élèves atteindraient un niveau de rendement que seul 1/5 des élèves atteindrait lors d'un enseignement traditionnel.

Ainsi, la pédagogie de la maîtrise comporte cinq composantes :

D'abord, il y a la spécification des objectifs pour chaque tâche, et de manière plus réaliste, pour chaque groupe de tâches à enseigner selon cette approche. Deuxièmement, il s'agit de la traduction de ces objectifs en seuils à atteindre pour 90%-95% des élèves ainsi que la création d'une série de tests d'ordre diagnostiques et formatifs qui seront suivis d'un feedback donné à l'élève. Et enfin la

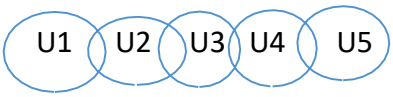
préparation de séquences correctives ou de remédiation à l'aide de matériels diversifiés jusqu' à la maîtrise de chaque apprentissage dans la séquence et la consolidation des apprentissages plus complexes.

Ces composantes peuvent être résumées en trois grandes étapes essentielles de la pédagogie de la maîtrise à savoir : la formulation des objectifs, l'évaluation et la remédiation. Les objectifs doivent être clairs et l'évaluation formative doit être suivie de la remédiation.

La procédure de la pédagogie de la maîtrise est la suivante: l'enseignement est découpé en une séquence d'unités et les objectifs de chaque unité sont soigneusement définis. Le déroulement de chaque unité d'enseignement est divisé en quatre étapes distinctes: l'enseignement basé sur la formulation des objectifs, l'évaluation formative, remédiation/correction.

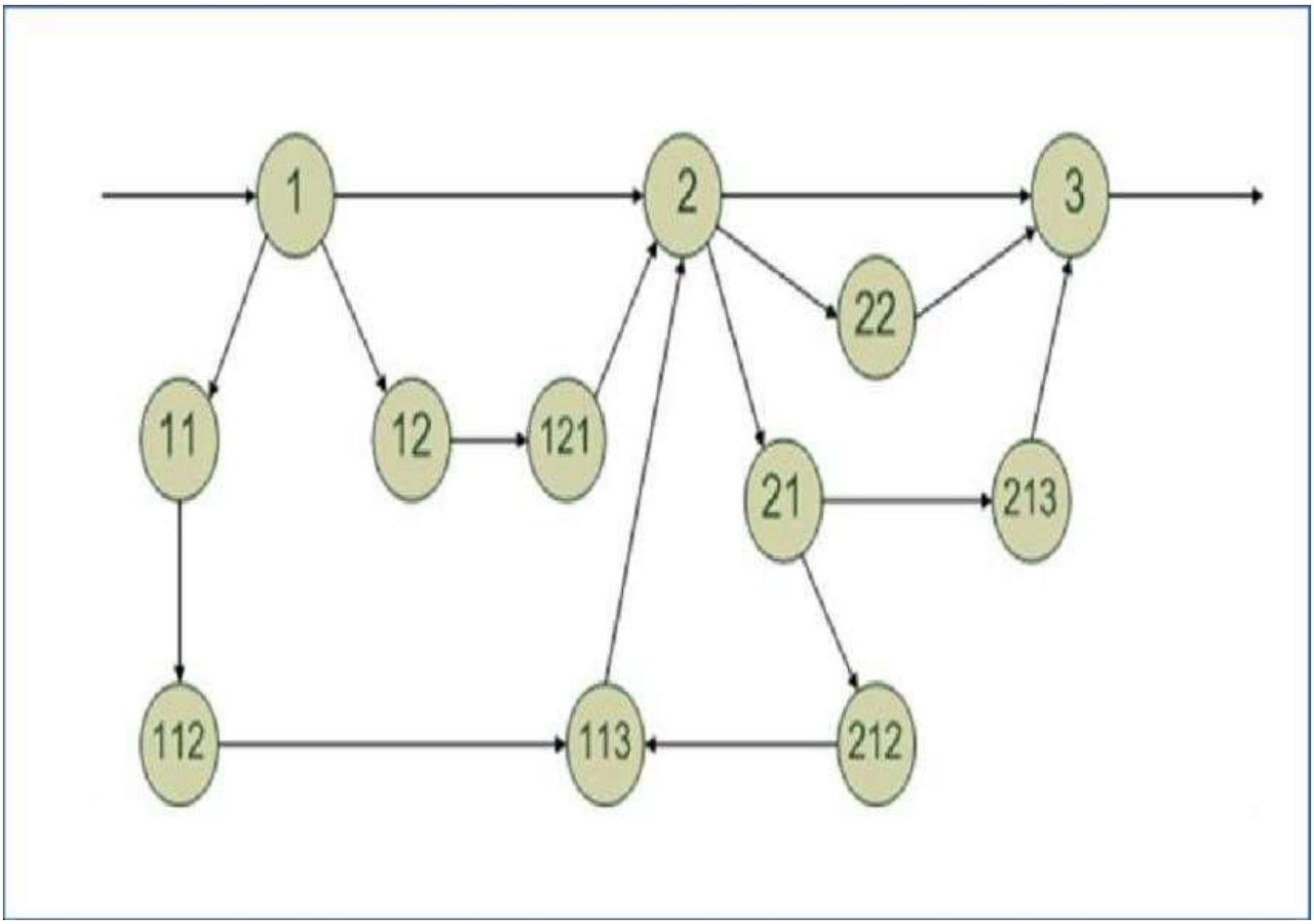
Les objectifs généraux fixés préalablement par l'enseignant permettent de créer des unités didactiques morcelées en séquences didactiques avec des objectifs spécifiques et des activités d'apprentissages y relatives. La matière est présentée et travaillée selon les procédures habituelles utilisées par l'enseignant (leçons magistrales, exercices, travaux en petits groupes, etc). Pendant le processus de l'enseignement, la pédagogie de maîtrise se rapproche des principes de l'enseignement programmé. Selon Skinner 1971, elle commence par un rappel des éléments essentiels du contenu précédent. Bikorindagara R. (2008) représente ce principe de l'enseignement programmé linéaire de la manière suivante :

Figure 1 : enseignement programmé linéaire



L'enseignement programmé linéaire cherche une exécution sans erreur et la remédiation n'est pas nécessaire. Tandis que l'enseignement programmé ramifié prévoie la remédiation.

Figure 2 : Schéma pour l'enseignement programmé ramifié selon Mucchielli (1987)



Tout compte fait, la pédagogie de la maîtrise permet à tous les apprenants de maîtriser les principaux objectifs du cours. Le principe de cette approche est de ne pas avancer dans la matière tant qu'il y a des apprenants qui n'ont pas compris la matière précédente. Lorsque le résultat des évaluations montre que les élèves n'ont pas assimilé la matière de la leçon précédente, il est inutile d'avancer dans le cours car si l'élève en difficultés n'est pas aidé, il finira par accumuler un retard scolaire.

II.1. Formulation des objectifs

Dans toute activité, il est mieux de savoir ce qu'on cherche à l'avance, ce à quoi on veut aboutir pour que tout au long de l'activité, toute l'attention soit tournée vers le but final.

Il en est de même dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. L'enseignant avant de commencer son activité doit définir avec précision ce qu'il souhaite faire acquérir à l'apprenant, ce qu'il attend voir chez celui-ci. Et tout cela est défini dans les objectifs pédagogiques.

Ces derniers, encore appelés objectifs éducatifs ou didactiques constituent le point de départ de toute formation. Ainsi, lorsqu'on organise une formation, le but est de permettre à l'apprenant de pouvoir faire quelque chose. Autrement dit, l'enseignant doit se fixer un objectif traduisant ce qu'il vise en montrant clairement le comportement que va manifester son élève à la fin de la leçon.

L'objectif de la leçon doit être exprimé en termes clairs et précis. Il est défini en termes de comportement observable et mesurable. Dans la formulation de l'objectif pédagogique, l'enseignant doit éviter d'utiliser les verbes mentalistes qui conduisent à de nombreuses interprétations et se propose d'utiliser les verbes d'action qui expriment des comportements concrets directement observables et qui donnent moins d'interprétations. En effet, un bon objectif doit être précis. Si l'objectif est bien formulé, l'enseignant précise si nécessaire les conditions dans lesquelles le comportement est produit et les critères qui serviront à l'évaluer.

II.1.1. Définition d'un bon objectif

Les objectifs opérationnels sont formulés dans le guide de l'enseignant. Mais il serait mieux que les enseignants n'en soient pas esclaves. Il faut qu'ils apprennent à les critiquer et à les reformuler si nécessaire pour s'en approprier.

Un objectif pédagogique est un ensemble de capacités (connaissances, savoir-faire et attitudes /savoir-être) visées par l'action de formation. Il est donc un comportement chez les élèves après un apprentissage donné.

Selon Robert F. Mager (1977), pour bien définir un objectif opérationnel, on tient compte de cinq composantes :

1. Qui produira le comportement souhaité ?

2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?

3. Quel sera le produit du comportement (performance) ?

4. Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?

5. Quels critères serviront à déterminer si le comportement est satisfaisant ?

Plus généralement, un objectif pédagogique décrit ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement à l'issue de son apprentissage. Il est déterminé par le formateur pour construire, conduire et évaluer l'apprentissage. L'objectif pédagogique permet d'annoncer un changement attendu dans le comportement de l'apprenant après la formation.

Un objectif pédagogique définit de façon concrète un savoir, un savoir-faire, et un savoir- être à acquérir et le niveau d'exigence attendu. Ainsi, le formateur construit et anime sa formation en fonction de ses objectifs qui permettent de baliser le parcours. Les aptitudes attendues doivent être mesurables et observables afin de pouvoir évaluer l'efficacité de la formation.

Ainsi, bien définir les objectifs pédagogiques est donc une condition indispensable à la réussite d'une formation.

II.1.2. Opérationnalisation d'un bon objectif pédagogique.

Un bon objectif pédagogique doit être opérationnel. Selon D'Hainaut (1977), « *Un objectif opérationnel doit préciser le résultat attendu de l'action éducative dans des termes tels qu'on puisse évaluer sans ambiguïtés dans quelle mesure il a été atteint.* »

Dans cette même logique, il souligne qu'un objectif opérationnel décrit en termes de comportements observables, ce qui est attendu du sujet suite à une situation pédagogique.

Legendre (1993) précise que « *les caractéristiques essentielles d'un objectif opérationnel sont une seule interprétation possible et pouvoir être mesuré directement.* »

Cela laisse entendre que les objectifs doivent être évalués et que cette évaluation puisse être faite de manière claire et équitable par chaque évaluateur du moment que le comportement attendu est clairement observable dans l'objectif.

II.1.3. Les domaines des objectifs pédagogiques

Compte tenu du fait que le développement de l'individu doit être intégral, les objectifs visant à éduquer l'individu doivent également s'inscrire dans tous les domaines de développement. Bloom (1979) a été le pionnier dans la classification des objectifs pédagogiques. Il distingue 3 domaines d'objectifs en fonction des types de comportements visés : Il s'agit des domaines cognitifs,

socioaffectifs et psychomoteurs.

- Les objectifs cognitifs concernent les activités mentales comme la pensée, le raisonnement, la mémorisation, etc.

Exemple : A la fin de la leçon, les élèves seront capables de restituer les principales informations contenues dans un texte.

- Les objectifs socio-affectifs concernent l'attitude, les émotions, les sentiments. Bref, le savoir-être.

- Les objectifs psychomoteurs qui concernent l'action musculaire (force et adresse musculaire), visent le savoir-faire d'une acquisition, d'une technique par exemple la manipulation d'un objet technique comme la souris de l'ordinateur, etc.

Toutefois, comme le dit D'Hainaut (1977), un objectif peut comporter plus d'une dimension.

Cet objectif pédagogique est à la fois cognitif, affectif et moteur mais à des degrés différents.

Il existe deux techniques complémentaires qui permettent d'aider pour bien formuler précisément les objectifs pédagogiques : la taxonomie de Bloom et la méthode SMART (**S**pécifique, **Me**surable, **A**tteignable, **R**éalisable et **T**emporellement défini).

II.1.4. La taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom est un outil d'aide à l'élaboration d'objectifs pédagogiques grâce à des comportements exprimés en termes de verbes d'action classés de manière hiérarchisée (du plus simple au plus complexe). Elle a été mise au point en 1956 par un collectif universitaire dont le psychologue américain Benjamin Bloom et reprend l'ensemble des savoirs (objectifs du domaine cognitif uniquement).

Pour Kayembe (1999 : 43), reprenant Bloom, les objectifs d'apprentissage se classent en six niveaux, à savoir le niveau connaissance, le niveau compréhension, le niveau application, le niveau analyse, le niveau synthèse et le niveau évaluation. Ces derniers sont hiérarchisés en partant des moins complexes aux plus complexes.

Pour le niveau « connaissance », les objectifs formulés sont d'amener l'apprenant à manipuler l'information de façon basique. C'est là qu'on trouve des opérations simples comme : identifier, lister, discriminer**,** etc. Du point de vue de Kayembe (1999 : 43), les objectifs de ce niveau utilisent

des verbes tels que définir, reproduire, rappeler, décrire, axés sur les acquis de l'apprentissage.

En ce qui concerne le niveau « compréhension », l'apprenant effectue un traitement de l'information. Il est capable de restituer l'information en la reformulant ou en donnant un exemple. Pour Kayembe (1999: 43), ce niveau est axé sur la capacité de l'élève à restituer le contenu d'un énoncé sous différentes formes possibles, à raisonner sur ce contenu, éventuellement à l'appliquer à des situations nouvelles. Les verbes d'action comme : donner un exemple, reformuler, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer, lire, résumer, transposer,… sont utilisés pour évoquer les activités des élèves.

Le niveau « application», selon l'Académie Clermont-Ferrand (2017), consiste pour l'apprenant, à mettre en pratique une règle, une méthode, ou à mobiliser des connaissances dans une situation ordinaire. Du point de vue de N. B. Kayembe (1999 : 44), le niveau « application » concerne le développement de la capacité de l'élève à utiliser les acquis de l'apprentissage, à traduire les connaissances en actions, généralement en dehors du contexte initial d'apprentissage. Dans ce sens, les objectifs de ce niveau sont formulés à l'aide des verbes : utiliser, exécuter, construire, développer, appliquer, associer, employer, lire, relier, etc.

Pour le stade « analyse », les élèves sont appelés à travailler la règle, la méthode. De ce fait, les objectifs de ce niveau et leur évaluation font référence à la capacité des apprenants à comprendre les composantes et le fonctionnement d'une règle (Académie Clermont-Ferrand, 2017). Ainsi, des verbes : analyser, décomposer, différencier, distinguer, identifier, illustrer, inférer, séparer, organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser, tirer une conclusion, examiner, arranger, argumenter,… entrent en jeu dans la formulation des objectifs.

Les objectifs du cinquième niveau visent à développer la « synthèse » chez l'élève. Il s'agit, du point de vue de N. B. Kayembe (1999 : 45), de solliciter l'imagination, la créativité de l'apprenant. Entendu sous cet angle, les objectifs de ce niveau s'inscrivent dans l'optique de doter l'élève d'une capacité d'être créatif. Selon les termes de l'auteur, l'apprenant est appelé à rassembler des éléments de connaissances assimilés au préalable en vue d'en faire un tout cohérent ou de solutions originales à des problèmes complexes. Les verbes tels que : classer, créer, élaborer, réécrire, réorganiser, raconter, composer, compiler, inventer, proposer, générer, produire,…sont utilisés pour la formulation des objectifs. En conséquence, pour vérifier l'atteinte des objectifs de ce niveau, des consignes ou des questions d'évaluation sont formulées en tenant compte de ces verbes.

En ce qui concerne le niveau « évaluation », l'apprenant est appelé à développer la capacité de jugement, la capacité à émettre une opinion, à choisir, à argumenter (N. B. Kayembe, 1999). Les verbes : argumenter, comparer, critiquer, décrire, expliquer, évaluer, tester, interpréter, juger, contrôler, justifier, défendre, choisir, recommander, persuader, débattre,…sont utilisés à la fois pour formuler les objectifs, les consignes ou les questions d'évaluation.

Les six niveaux des objectifs d'apprentissage peuvent être groupés dans les compétences cognitives. La psychologie cognitive, à ce propos, distingue deux types de connaissance, grâce notamment aux travaux de J. R. Anderson (1983), une compétence de type déclaratif et une compétence de type procédural. Ces deux types de connaissance se basent sur la distinction classique entre des savoirs et des savoir-faire. Ce qui permet de classer les niveaux connaissance, compréhension dans des compétences déclaratives ; les compétences procédurales incluant les niveaux application, analyse, synthèse et évaluation.

En somme, les objectifs de bas niveau sont ceux de connaissance, compréhension, et d'application. Mais cela ne signifie pas qu'ils sont moins importants dans l'apprentissage. Par exemple, le niveau connaissance le plus bas dans la taxonomie de Bloom est très important pour beaucoup d'apprentissage.

Quant aux objectifs de haut niveau, ils portent sur un niveau élevé de ce que l'apprenant doit être capable de faire : analyser, synthétiser et juger/évaluer. Analyser a trait à la compréhension des rouages d'un concept ou d'une méthode. Les verbes fréquemment utilisés sont : organiser, catégoriser, argumenter, comparer ou structurer.

Synthétiser/créer est employé pour les verbes liés à la conception d'outils comme composer, inventer, réorganiser, imaginer ou encore produire. Enfin, évaluer/juger développe le jugement de l'apprenant. On y trouve les verbes comme critiquer ou juger.

Une fois que l'on a défini l'ensemble des objectifs pédagogiques de la formation, il faut s'interroger sur les éléments suivants : L'objectif est-il spécifique, mesurable, atteignable, réalisable et temporellement défini ?

Un objectif est spécifique s'il est simple et clairement défini. Plus on est précis, plus les actions à prévoir en conséquence seront claires et précises. Il est mesurable quand il doit pouvoir quantifier ou chiffrer de manière précise le comportement. C'est une condition indispensable pour pouvoir savoir s'il a été atteint au terme de la formation. Ensuite, il est atteignable quand il est en adéquation

avec le but de la formation. C'est-à-dire si les apprenants ont la capacité intellectuelle ou physique de l'atteindre.

Il est réalisable s'il est pragmatique c'est-à-dire ne pas viser la lune si les enseignants ou les apprenants n'ont pas des moyens d'y aller (les prérequis nécessaires ou les moyens matériels). Enfin, il est temporellement défini s'il est limité dans le temps.

La taxonomie de Bloom permet ainsi de formuler clairement les objectifs pour les apprenants.

Il convient de respecter aussi une certaine logique dans l'élaboration des objectifs tout en sachant que passer directement du premier niveau (connaître) au cinquième niveau (créer) n'optimise en aucun cas une progression optimale de l'apprenant.

II.1.5. Objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques permettent de déterminer avec précision, les résultats attendus en termes de connaissances, d'attitudes et de savoir-faire de l'apprenant à la fin des activités d'apprentissage. Ils guident le choix d'enseignement, déterminent le choix judicieux des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage, du matériel didactique adéquat, de l'organisation des classes et des moyens d'évaluation. Ils constituent le fil conducteur de l'action éducative c'est-à-dire obligent les enseignants à penser et à préparer leurs activités de façon précise, spécifique et détaillée.

Les objectifs pédagogiques favorisent également l'organisation des activités d'enseignement chez l'enseignant et l'acquisition des connaissances chez l'apprenant.

Les objectifs pédagogiques ont l'intérêt de poser le contrat entre le formateur et les apprenants. Ils sont un point d'appui pour la mise en projet d'apprendre. Ils donnent du sens pour autant qu'ils soient adaptés aux véritables problèmes que les apprenants ont à résoudre en situation réelle, Schadrack (2001).

Bref, les objectifs pédagogiques explicitent ce que l'enseignant cherche à faire atteindre à ses élèves pendant l'action de formation. Ils expriment le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage.

II.2. Evaluation formative

Le terme « évaluation formative » a été introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement (curricula, manuel ou méthodes, etc.)

Dans ce contexte, les procédures d'évaluation sont conçues pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel ou méthodes d'enseignement.

Par la suite, grâce aux travaux de Bloom et ses collaborateurs (1971) sur l'évaluation de l'apprentissage de l'élève, le terme « évaluation formative » a été appliqué aux procédures utilisées par l'enseignant afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves.

Selon cette conception, l'évaluation formative est une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de la pédagogie de la maîtrise (De Ketele et al ,1991).

Plusieurs auteurs parlent d'évaluation formative pour désigner une forme d'évaluation intégrée au processus d'apprentissage et dont le but est le diagnostic immédiat des difficultés (à travers la passation régulière et systématique de tests en cours d'apprentissage) pour pouvoir y apporter une réponse rapide sous forme de remédiations ajustées aux besoins de chacun (utilisation de l'information que l'on a prélevée). Le terme évaluation formative caractérise la pédagogie de la maîtrise.

L'évaluation formative s'avère un système d'évaluation qui fait corps avec l'enseignement, c'est-à-dire qui entre dans le processus de l'enseignement- apprentissage.

G.DE LENDSHEERE cité par Y.ABERNOT, (1996) appelle « évaluation formative »,

> «Une évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer le maître du degré de maîtrise atteint par ses apprenants et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. »

En effet, ce type d'évaluation permet à l'élève de mesurer le degré de sa réussite du même coup de reconnaitre ses faiblesses. Quant à l'enseignant, cette évaluation lui permet de se rendre compte du fruit de ses efforts et aussi de ce qui manque à l'élève pour la satisfaction de l'objectif qu'il s'était assigné à atteindre au début de la formation.

Cela a pour avantage de guider l'enseignant à la recherche de nouvelles stratégies permettant à l'élève de progresser sans lacunes. Cette évaluation est indispensable avant de passer à la séquence suivante. Elle s'inscrit donc dans ce déroulement séquentiel de tâches.

A ce même sujet, NOIZET et P CAVERNI (1978) de leur part ajoutent que :

« *L'évaluation formative est celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement formulé, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif.* »

Comme cette définition l'indique, dans le système scolaire, l'évaluation est donc une étape incontournable. Elle a pour fonction de vérifier la réalisation des objectifs fixés par l'enseignant. Elle est nécessaire pour connaître objectivement la valeur de l'enseignement -apprentissage pour les élèves et l'enseignant. Pour l'apprenant, elle révèle le niveau réel de ses acquis. Elle fait preuve du niveau atteint par l'apprenant. L'évaluation permet à l'apprenant de prendre conscience de sa réussite (progrès) ou de son échec. Elle permet enfin de corriger des lacunes constatées.

Pour l'enseignant, l'évaluation permet de lui renseigner sur son enseignement, de vérifier les connaissances et acquisitions de ses élèves. Elle permet aussi à l'enseignant de découvrir les points forts et les points faibles de son enseignement et apprécier l'efficacité de son enseignement à travers les acquis de ses élèves.

G. MEYER (1990) citant B. S. Bloom souligne lui aussi que :

> « L'évaluation formative permet, non seulement de détecter les lacunes de l'enseignement/ apprentissage, mais aussi de consolider les connaissances acquises et puis ; d'une pierre on en fait deux coups : Les faiblesses de l'enseignement-apprentissage une fois décelées, l'enseignant propose des stratégies permettant aux apprenants de s'approprier les connaissances. »

C'est pourquoi l'enseignement et l'évaluation vont de pair et comme le souligne Olivier Rey (2014 :1) *elle peut devenir un levier pour mieux faire apprendre.* Ainsi, il serait pertinent de prendre en compte dès le départ que l'enseignement /apprentissage et l'évaluation forment un continuum.

De ce qui précède, nous sommes d'accord avec l'auteur que l'enseignement /apprentissage doit être accompagné de l'évaluation qui doit mesurer l'atteinte ou non des objectifs afin de faire la remédiation en cas d'échec. Selon Nicole Rège (2002 :125*), l'évaluation est un outil de pilotage à l' intention des enseignants pour leur permettre de mieux planifier leurs enseignements et de corriger les éventuels défauts dans la préparation et la conduite de leurs cours.*

Pour cela, il convient de savoir quand, qui, quoi, ou, comment évaluer. Alors, évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir juger de son efficacité et de disposer d'éléments pour décider de la suite qu'il convient de lui donner**.**

II.2.1. Le rôle de l'évaluation formative

Pour amener tous les élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques, il est nécessaire de mettre en place des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction de différences individuelles dans l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation a une fonction de régulation « formative » car elle fait partie de la stratégie de formation individualisée adoptée par le système. De Ketele (1991) part d'une définition de l'évaluation formative en termes d'action pédagogique pour examiner les orientations qu'une évaluation formative prendra selon différentes conceptions de la psychologie d'apprentissage.

Après cet examen des cadres conceptuels susceptibles de guider l'élaboration d'une stratégie d'évaluation formative, De Ketele a traité le problème posé par la mise en application d'évaluation formative au sein d'une classe.

Les modalités d'évaluation adoptées par un système de formation ont toujours une fonction de régulation.

Tableau 1 : Les moments propices de l'évaluation scolaire et les objectifs visés par les évaluations formatives (De Ketele, 1991)

Forme de régulation	**Moment de régulation**	**Fonction de l'évaluation**	**Décision à prendre**
S'assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves.	Au début d'un cycle de formation	Pronostique	Admission, orientation
	Pendant une période de formation	Formative	Adaptation des activités d'enseignement apprentissage.

Dans cette optique, De Ketele propose des étapes essentielles de l'évaluation formative

1. Recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève
2. Interprétation de ces informations dans une perspective à référence critériée et dans la mesure du possible diagnostique des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève.
3. Adaptation des activités d'enseignement/apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies. Ces trois étapes ont comme finalités pédagogiques l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation.

Ici, le terme « individualisation » est utilisé dans le sens d'une adaptation des activités pédagogiques par rapport aux individus en formation et non pas dans le sens d'une pédagogie fondée sur le travail individuel.

Tableau 2 : Principes et procédures de l'évaluation (De Ketele (1991)

Etapes de l'évaluation	Principes	Procédures
Recueil et interprétation de l'information	a) Assurer que les apprenants puissent parvenir à la maîtrise de chaque objectif	-Observation directe de l'élève pendant qu'il effectue une tâche et non seulement du résultat auquel il aboutit
	b) Identifier à chaque point critique susceptible de compromettre la suite de l'apprentissage et essayer de déterminer l'origine et la nature des problèmes rencontrés.	- Critère d'interprétation : qualité des stratégies observées chez l'élève, caractère plus ou moins prometteur par rapport à l'objectif visé.

II.3. Remédiation

Selon De Ketele (1991), s'arrêter au constat ou au diagnostic revêt peu d'intérêt. Il faut encore pouvoir choisir des décisions de remédiation pertinentes, c'est-à-dire adéquates non seulement au

diagnostic posé mais encore aux diverses ressources concrètes disponibles.

La remédiation est un dispositif pédagogique visant à apporter a posteriori des solutions à des insuffisances relatives à un apprentissage, suite à un diagnostic de celles-ci à l'échelle individuelle ou à l'échelle du groupe des apprenants.

On définit la remédiation comme un réajustement des apprentissages en fonction des lacunes que l'enseignant a diagnostiquées à la suite d'une évaluation formative.

Le processus de remédiation est donc une opération complexe liée à l'acte éducatif que chaque enseignant devrait maîtriser pour un diapositif approprié.

Comment concevoir l'intervention de l'enseignant ?

De Ketele propose quatre questions fondamentales sur lesquelles l'enseignant devrait réfléchir lorsqu'un problème d'apprentissage se manifeste. Ces questions sont les suivantes :

a) A quel point de l'apprentissage l'obstacle apparait-il ?

b) Pourquoi l'apprenant rencontre-il un tel obstacle ?

c) Quel est l'élément minimal et optimal qui lui permettrait de le surmonter ?

d) Quel type d'intervention peut l'amener à trouver cet élément ?

La remédiation fait référence aux lacunes des élèves. En effet, elle permet d'utiliser des résultats critère par critère et permet de se poser les questions suivantes:

- Quels apprentissages faut-il reprendre ?

- A quelle remédiation collective recourir ?

- A quelle remédiation en groupe recourir ?

- A quelle remédiation individuelle recourir ?

Le point suivant nous va porter sur différents types de remédiations.

II.3.1 Types de remédiations

Il existe différentes stratégies de remédiation selon de Ketele (1991)

- Remédiation par le simple fait de communiquer à l'élève la correction à faire ;

- Remédiation par le simple fait de recourir à une autocorrection, soit que l'on donne à l'élève le corrigé, soit qu'on lui donne des outils pour s'autocorriger ;

- Remédiation par le recours à la confrontation entre une autocorrection et une hétéro-correction (celle de l'enseignant ou celle d'autres élèves) ;

- Remédiation par une répétition ;

- Remédiation par révision de la partie de la matière concernée ;

- Remédiation par le travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée ;

- Remédiation par révision des prérequis non maîtrisés visant à réapprendre ou à consolider des prérequis concernant la matière ;

- Remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage ;
- Remédiation par adoption d'une nouvelle démarche d'apprentissage ;

La remédiation se fait généralement après la passation de l'évaluation formative.

Les étapes de la remédiation sont les suivantes :

- Repérage des erreurs ;
- La description des erreurs ;
- La recherche des sources des erreurs (facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques) ;
- La mise en place d'un dispositif de la remédiation.

II.3.2. Comment pratique-t-on la remédiation pédagogique ?

Le diagnostic qui permet de dire s'il y a un besoin de remédiation pédagogique, provient de l'évaluation formative, une pratique d'évaluation qui met en évidence les contenus mal maîtrisés.

Il s'agit alors d'exposer les informations, une nouvelle fois, mais sous forme différente. Quand l'information est mal comprise initialement, on utilise un moyen alternatif ou complémentaire d'apprentissage. Naturellement, quand vous n'avez pas compris un contenu, votre réflexe est de chercher d'autres sources d'informations. C'est ce principe qui pilote la remédiation.

Voici alors quelques pistes de remédiation données par le même auteur :

- Changer de modalité d'interrogation

- Changer d'interrogation

- Donner des indices

- Renvoyer des feedbacks

II^{ème} PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET RESULTATS

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche scientifique implique impérativement la définition et la détermination d'une méthode qui va guider le chercheur. Ainsi, la méthode de recherche se définit comme

« *Un ensemble ordonné de manière logique, de principes, de règles, d'étapes qui constituent un moyen pour parvenir à un résultat* ». Nous sommes partis de ce principe pour déterminer la méthode qui nous a guidés.

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence toutes les démarches utilisées pour récolter les informations relatives à l'enseignement -apprentissage du français par les stratégies de la pédagogie de la maîtrise. Nous avons commencé par une justification des différentes approches méthodologiques de notre recherche, la population d'enquête ciblée et la technique d'échantillonnage utilisée. Nous avons aussi décrit la procédure suivie lors du dépouillement.

III.1. Objectif d'enquête et méthode de collecte des données

L'objectif primordial de notre enquête est de récolter les données auprès des enseignants de la classe de 9ème année, sur la mise en application correcte des principes de la pédagogie de la maîtrise. Ainsi, pour la bonne marche de notre travail de recherche, nous avons fait une pré- enquête. Vu que les réponses obtenues dans la pré-enquête avec les enseignants du cours de français en classe de 9ème année permettaient bel et bien de répondre à nos hypothèses, nous avons inclus ses résultats dans les résultats de la recherche proprement dite.

III.2. La méthode par questionnaire

L'enquête par questionnaire est un outil méthodologique ayant pour base une communication écrite entre le chercheur et l'informateur ou l'enquête. Il comprend un ensemble de questions s'enchaînant de manière structurée et logique.

Le questionnaire est administré à un échantillon représentatif de la population visée, c'est-à-dire à un groupe dont la taille est suffisante, en terme de nombre d'individus pour que les réponses données soient représentatives de cette population :

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour cette méthode de questionnaire car elle présente plusieurs avantages :

- Le questionnaire est simple à mettre en place et est généralement peu couteux ;

- Par cette méthode, les résultats sont faciles à obtenir et à mesurer etc.

- Facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs ; il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats.

De ce qui précède, ce n'est pas pour rien que nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'enquête. Bien qu'il ne soit pas exempt d'inconvénients. Tirelli (1964 :190) prouve que :

Cette méthode minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'enquêteur. Elle n'atteint que la réponse manifeste mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.

Une autre raison qui nous a poussés à utiliser ce type d'instrument est en rapport avec le profil de notre population d'enquête : les enseignants de français à l'école fondamentale. Cette population sait lire, peut comprendre le français du questionnaire et peut répondre par écrit aux questions d'enquête.

III.3. La population d'enquête

Une population d'enquête se reconnait par un ou plusieurs critères qui rassemblent les éléments. Le nombre de ces éléments forme l'effectif de la population d'enquête.

Dans le cadre de ce travail, la population d'enquête est constituée par les enseignants de la 9ème année fondamentale des écoles de la DCE NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura. Si nous avons préféré cette DCE comme notre terrain d'enquête, c'est notamment en raison de sa proximité du lieu où je réside et sa richesse en nombre d'écoles de différentes catégories.

III.4. L'échantillonnage

Pour réussir notre travail de recherche, nous avons d'abord déterminé l'échantillon car comme le précise Mucchielli (1985 :16), il faut *« limiter l'enquête au petit nombre de personnes (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête.* **»** Compte tenu de notre hypothèse,

nous avons choisi de travailler avec les écoles non performantes. Pour réussir au choix de ces écoles, nous nous sommes basés sur leur classement ainsi que leurs résultats aux différents concours nationaux. Nous avons considéré les concours nationaux faits dans les trois dernières années (2020, 2021 et 2022). Nous avons alors identifié quelques écoles qui se classent les premières que nous avons qualifiées de performantes (P) et d'autres qui se classent les dernières que nous avons qualifiées de non performantes (NP).

Ces écoles sont les suivantes :

Tableau 1 : Résultats des écoles performantes et non performantes au concours national.

Ecole	**CN 2020**	**CN 2021**	**CN2022**	**Calcul de la moyenne des trois années**	**Observation**
Lycée d'Excellence Ngagara	86,2	94,96	85,14	93.3	P
Lycée du Saint-Esprit	74, 3	86, 38	84,58	81.7	P
Lycée SOS	63,21	80,16	72,94	72.1	P
Lycée Saint-Joseph	74,77	86,38	80,75	80.6	P
Lycée Ste Famille de Kinama	60,04	72,81	70,65	67.83	p
Lycée Municipal Gihosha	49,78	62,92	54, 38	55 .69	P
LM Kinama	43, 73	63,59	57,85	55.05	P
Lycée Municipal Kamenge	39,48	60,25	53,23	50.9	NP
ECOFO Mirango I	46,07	58,25	47 ,17	50.49	NP
Lycée Municipal Carama II	40,66	55,32	51,5	49.1	NP
ECOFO Kamenge III	42,45	54,1	49,42	48.65	NP
ECOFO CibitokeI	40,77	56,75	46,94	48.15	NP
ECOFO Mutakura	36,99	53,34	47,71	46.01	NP
Lycée Municipal Gasenyi	39, 3	52,66	45,58	45.84	NP
ECOFO NyabagereI	38 ,04	52 ,57	46,37	45.66	NP
ECOFO Cibitoke II	37,86	51,17	43,63	44.22	NP
ECOFO Kinama IV	33,3	53,13	43,32	43.24	NP
L. St Saint Basile	35,68	50,06	42,14	42.62	NP
Lycée Technique de La Foi	34, 15	49,9	42,5	42.09	NP
Lycée Technique d'Alliance	34,89	48, 33	39,78	41	NP

Après le calcul de la moyenne des taux de réussite sur les trois années pour chaque école, trois

catégories peuvent être faites. Celle des écoles qui enregistrent une moyenne oscillant entre 55 et 93%, celle dont la moyenne oscille entre 50%et 54% et enfin celle des écoles dont la moyenne est en dessous de 50%. A posteriori, nous pouvons considérer que les écoles de la première catégorie susmentionnée (moyenne colorée en vert) sont des écoles performantes (P) tandis que celles dont la moyenne est colorée en jaune et rouge sont des écoles non performantes (NP).

Notre échantillon est donc constitué de 19 écoles et partant 19 classes de 9ème année dont 6 considérées comme performantes et 13 jugées non performantes.

III.5. L'enquête

Cette partie est constituée par deux étapes fondamentales de la recherche à savoir la pré- enquête et l'enquête proprement dite. Sur ces points, nous allons évoquer comment ces deux activités se sont déroulées dans cette démanche méthodologique

III.6. La pré-enquête

Avant de commencer une enquête proprement dite, nous avons d'abord fait une pré-enquête. Elle a été menée auprès des enseignants de français de 9è année de certaines écoles de la DCE Ntahangwa. L'objet de cette pré-enquête est d'essayer l'instrument de recherche utilisé pour voir s'il est susceptible de conduire aux résultats fiables. En effet, elle nous a permis de savoir comment reformuler les questions pour les rendre beaucoup plus limpides.

III.7. L'enquête proprement-dite

Au départ, nous avons identifié la population d'enquête puis, le milieu de travail et enfin l'échantillon de notre enquête. Après cela, nous nous sommes adressés aux directeurs des écoles que nous avons choisies comme échantillon en leur présentant la lettre de recommandation du Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH). Ils nous ont chaleureusement accueillis et nous ont accordé la permission d'entrer en contact avec les enseignants auprès desquels nous voulions mener cette enquête.

Nous avons ensuite distribué des questionnaires d'enquête aux enseignants de la classe de 9ème année. Certains ont répondu très rapidement. Seul un enseignant qui n'a pas remis le questionnaire sous prétexte qu'il n'a pas eu de temps d'y répondre.

III.8. Dépouillement

Après la collecte des questionnaires répondus, nous avons entamé une étape de dépouillement des résultats récoltés. Nous avons pris connaissance et classer les réponses données selon les thèmes afin de déterminer l'une des causes de non -maîtrise du français par les apprenants. Nous signalons enfin que c'est la méthode qualitative que nous avons utilisée pendant l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis sur terrain. En effet, l'effectif peu élevé de notre échantillon ne nous autorise pas de faire une analyse quantitative.

Tableau 2 : Aperçu du profil de l'échantillon

écoles	Nombre d'enseignants	Classe	Genre	observation
Lycée d'Excellence Ngagara	1	9ème	M	P
Lycée du Saint-Esprit	1	9ème	F	P
Lycée SOS	1	9ème	F	P
Lycée Saint-Joseph	1	9ème	M	P
Lycée Ste Famille de Kinama	1	9ème	M	P
Lycée Municipal GIHOSHA	1	9ème	F	P
Lm Kinama	1	9ème	M	P
ECOFO Mirango I	1	9ème	F	NP
Lycée Municipal GASENYI	1	9ème	F	NP
ECOFO Kamenge III	1	9ème	F	NP
Lycée Technique d'Alliance	1	9ème	F	NP
Lycée Technique de la Foi	1	9ème	M	NP
ECOFO KINAMA IV	1	9ème	M	NP
ECOFO Mutakura	1	9ème	M	NP
Lycée Municipal Carama II	1	9ème	F	NP
ECOFO NyabagereI	1	9ème	F	NP
Lycée Municipal Kamenge	1	9ème	F	NP
Lt Saint Basile	1	9ème	M	NP
ECOFO CibitokeI	1	9ème	F	NP
ECOFO Cibitoke II	1	9ème	M	NP

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS ISSUS DE L'ENQUETE

0. Introduction

Pour ce chapitre que nous avons consacré à la présentation, analyse et interprétation des résultats récoltés sur terrain, nous avons opté pour l'analyse qualitative. Nous allons d'abord présenter les résultats, les analyser et enfin les interpréter en fonction des hypothèses.

Nous avons analysé parallèlement des données des écoles performantes et celles des écoles non performantes. Compte tenu des items que nous avons élaborés, nous avons présenté les résultats concernant la formulation des objectifs pédagogiques, l'évaluation formative et la remédiation.

IV.1. Ecoles performantes et écoles non performantes

Thème 1 : Formulation des objectifs pédagogiques

Dans cette partie, nous visons un principe clé de la pédagogie de la maîtrise : la formulation des objectifs. Il est question de nous informer sur les compétences des enseignants à propos de la formulation des objectifs.

La question ci-dessous nous a permis de voir que les enseignants formulent bien ou mal leurs objectifs de leçon.

Question : Lorsque vous voulez enseigner la voix active/voix passive, Voudriez-vous formuler quelques objectifs de cette leçon ?

Tableau 3 : Formulation des objectifs pédagogiques par les enseignants des écoles performantes

Ecoles performantes	**Bonne formulation des objectifs**	**Mauvaise formulation des objectifs**
	Oui	**Non**
P1	Oui	
P2	-	-
P3	Oui	
P4	Oui	
P5	Oui	
P6	Oui	
P7	Oui	
Total	**6**	**0**

P = performante

Dans les écoles performantes, un seul enseignant n'a pas répondu à la question. Les 6 enseignants qui se sont exprimés ont montré qu'ils sont en mesure de formuler des objectifs pédagogiques permettant aux enseignants et aux apprenants de voir les compétences qu'ils doivent maîtriser. En effet, L'analyse des objectifs formulés par les enseignants de français aux écoles jugées performantes révèlent une compétence avérée au niveau de la formulation des objectifs.

Les objectifs formulés par ces enseignants remplissent les critères de bons objectifs pédagogiques. Comme mentionné dans le présent travail, un bon objectif pédagogique doit être défini en termes clairs en utilisant un verbe d'action qui doit décrire une activité de l'apprenant et déterminer un comportement observable qui va caractériser chaque apprenant à la fin de chaque leçon. Ils doivent aussi contenir les conditions de réalisation et les critères de réussite si nécessaire.

Tableau 4 : Formulation des objectifs pédagogiques par les enseignants des écoles non performantes

Ecoles non performantes	**Bonne formulation des objectifs**	
	Oui	**Non**
NP1	oui	
NP2		non
NP3		non
NP4	oui	
NP5		non
NP6		non
NP7		non
NP8		non
NP9		non
NP10		non
NP11	oui	
NP12		non
NP13		non
Total	**3**	**10**

La lecture de ce tableau montre que 10 sur 13 enseignants des écoles non performantes ont des difficultés dans la formulation des objectifs pédagogiques.

Partant des objectifs tels que formulés par les enseignants, le constat qui saute directement aux yeux est que la majorité des enseignants ne savent pas bien formuler leurs objectifs de leçon. Et s'ils ne savent pas ce qu'ils recherchent, ils ne pourront pas aider les élèves à les atteindre.

Comme ce sont les objectifs qui déterminent les exercices d'évaluation à donner aux apprenants pour vérifier si l'objectif est atteint ou non, nous concluons que l'évaluation est aussi mal faite chez ces enseignants qui ne formulent pas bien les objectifs à poursuivre.

Thème 2 : L'évaluation formative

Ici, nous étudions comment les enseignants s'y prennent pour évaluer les apprentissages.

Tableau 5 : Pratique de l'évaluation formative par les enseignants des écoles performantes.

Ecoles performantes	**Pratique de l'évaluation formative**	
	Oui	**Non**
P1	-	
P2	oui	
P3	oui	
P4	oui	
P5	oui	
P6		non
P7		non
Total	**4**	**2**

P = performante

Mis à part que les enseignants affirment unanimement que l'atteinte des objectifs se vérifie par des évaluations, l'analyse du tableau ci-dessus montre que 4 contre 2 enseignants affirment pratiquer une évaluation formative telle que exigée par la pédagogie de la maîtrise. Cette évaluation formative s'organise sous diverses formes : Exercices pratiques, des interrogations et des devoirs. Nous saluons le fait que ces évaluations sont multipliées et variées. Cela permet de vérifier systématiquement le niveau d'atteinte de chaque objectif.

En outre, au regard des réponses des enseignants, la majorité des enseignants convergent sur le point suivant : Nous évaluons chaque objectif et par la suite, nous proposons des évaluations générales. Cette stratégie est très importante dans la mesure où elle permet de faire un lien entre divers apprentissages, ce qui cadre bien avec un enseignement des savoirs de façon décloisonnée. En effet, si l'évaluation concernait uniquement des objectifs ciblés ou isolés il serait difficile, voire impossible de faire acquérir une compétence. Au contraire, on aurait affaire à une juxtaposition des savoirs qui manquent parfois une certaine cohérence, bref qui manquent du sens.

Dans l'esprit de l'évaluation formative, il est recommandé d'abord d'évaluer les objectifs de départ et les maîtriser avant de passer aux autres apprentissages qui sont liés aux premiers.

Au demeurant, nous trouvons que les enseignants des écoles performantes sont généralement outillés sur les principes et le bien-fondé de l'évaluation formative.

Tableau 6 : Pratique de l'évaluation formative par les enseignants des écoles non performantes

Ecoles non performantes	**Pratique de l'évaluation formative**	
	Oui	**Non**
NP1		non
NP2		non
NP3		non
NP4		non
NP5		non
NP6		non
NP7		non
NP8	oui	
NP9		non
NP10		non
NP11	oui	
NP12		non
NP13		non
Total	**2**	**11**

NP = non performante

Le tableau ci-dessus récapitule les considérations des enseignants des écoles non performantes sur la pratique de l'évaluation formative. On constate que seuls deux enseignants contre 11 pratiquent convenablement l'évaluation formative.

Au regard des réponses des enseignants, nous trouvons que pour évaluer les apprenants, la majorité des enseignants donnent des exercices d'applications à la fin de certaines leçons. Leurs évaluations sont donc sélectives.

De surcroît, force est de constater que les enseignants proposent des évaluations générales portant sur plusieurs objectifs en faisant fi d'une évaluation systématique de chaque objectif avant l'évaluation générale.

En effet, les enseignants qui privilégient les évaluations générales au détriment des évaluations portant sur chaque objectif avancent l'idée de manquer suffisamment de temps à consacrer aux corrections. Dans ce cas, ce sont les élèves en général qui vont en pâtir. Les apprenants avancent alors avec des connaissances lacunaires et/ou mal fixées. Les apprenants faibles ou moyens ne feront qu'accumuler les lacunes au fil des années car pour ce cas de figure, les remédiations deviennent difficiles surtout qu'il est difficile voire impossible de savoir les difficultés des apprenants de manière précise.

Thème 3 : Remédiation

Après l'analyse des résultats par les enseignants, il revient à eux de prévoir les modalités de gestion des erreurs de leurs apprenants autrement dit, de procéder à la remédiation pour les élèves qui ont échoué.

Tableau 7 : Pratique de la remédiation par les enseignants des écoles performantes

Ecoles performantes	**Pratique de la remédiation**	
P = performante	**Oui**	**Non**
P1	oui	
P2	oui	
P3	oui	
P4	oui	
P5		non
P6	oui	
P7	-	
Total	**5**	**1**

P = performante

Il ressort de ce tableau que 5 enseignants contre 1 pratiquent la remédiation aux erreurs des apprenants. La lecture des avis des enseignants vis-à-vis de la remédiation révèle que les enseignants se sont approprié son importance. En effet, pour pallier certains échecs, ils identifient en premier lieu les notions qui posent des difficultés, bien entendu après l'évaluation. Par la suite, ils organisent des séances de renforcement pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage.

En outre, la majorité adopte la pédagogie différenciée même s'il y a ceux qui affirment qu'ils se heurtent au problème des classes nombreuses. Cependant, l'individualisation de l'enseignement reste un moyen efficace d'aider les apprenants en difficultés quelles que soient les conditions. Si ce n'est pas le cas, ils peuvent créer des groupes de besoin en regroupant les apprenants qui ont les mêmes difficultés.

Les enseignants conscients de l'importance de la remédiation ne peuvent pas débuter une nouvelle leçon suivante si la leçon précédente n'est pas maîtrisée. Par ailleurs, le programme est généralement conçu d'une manière logique et progressive, une leçon pouvant constituer les prérequis pour une autre qui lui succède. En effet, il serait illogique que les leçons soient incohérentes. Autrement dit, certaines leçons qui ne sont pas conçues de manière à ce que le contenu de la leçon précédente prépare l'apprenant à affronter les leçons à venir doivent attirer l'attention de l'enseignant. Ce dernier doit faire preuve de flexibilité pour organiser une répartition qui soit cohérente.

Au demeurant, nous trouvons que la majorité des enseignants des écoles performantes respectent les principes de la pédagogie de la maîtrise comme énoncés dans la partie théorique du présent mémoire.

Tableau 8 : Pratique de la remédiation par les enseignants des écoles non performantes.

Ecoles non performantes	**Pratique de la remédiation**	
	Oui	**Non**
NP1		non
NP2		non
NP3		non
NP4		non
NP5	oui	
NP6		non
NP7	oui	
NP8	oui	
NP9		non
NP10		non
NP11		non
NP12	oui	
NP13	oui	
Total	**5**	**8**

Dans le tableau ci-dessus, 8 contre 5 enseignants avouent ne pas faire la remédiation aux erreurs des apprenants.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est normal que, dans une classe, il y ait des apprenants qui éprouvent encore des lacunes après la dispense de la leçon. Ainsi, en faisant cette recherche, nous avons voulu savoir ce que font les enseignants pour aider ces apprenants en difficultés.

En nous basant sur les réponses telles que données par les enseignants, le constat est que ces derniers donnent seulement aux apprenants en difficultés un travail à domicile au lieu de prévoir une séance de remédiation pour aider ces apprenants. Cela nous amène à remarquer que les enseignants ne mettent pas en avant la pédagogie de la maîtrise. Ils se contentent des avancements dans les programmes sans se soucier de la maîtrise des connaissances par leurs apprenants.

De surcroît, la remédiation devrait se faire de manière systématique, c'est-à-dire après chaque évaluation avant d'entamer une nouvelle séquence. Or, la majorité des enseignants ne le font pas

ainsi et cela a comme conséquences chez les apprenants d'entrer dans la leçon suivante sans maîtrise de la précédente. Ces apprenants finiront par ne pas comprendre toutes les leçons.

Globalement, l'analyse des réponses fournies par les enseignants, vis-à-vis des principes clé de la pédagogie de réussite se présente comme suit : au niveau des écoles jugées performantes, les enseignants n'ont pas de difficultés dans la formulation de leurs objectifs, dans les évaluations et dans la remédiation aux difficultés des apprenants. Le constat est que les objectifs sont variés et s'orientent vers le développement des compétences langagières à travers la maîtrise des aspects grammaticaux.

Malgré les écarts de niveau et les effectifs pléthoriques soulevés par les enseignants, ces derniers n'hésitent pas d'individualiser les enseignements en aidant les apprenants selon les difficultés qu'ils présentent et en organisant des séances de renforcement. Cela est très important pour soutenir le principe de la pédagogie de la maîtrise selon lequel il est inutile d'avancer tant qu'il y a des apprenants qui ne maîtrisent pas la matière précédente. Ainsi, l'enseignant donne des évaluations de deux types. La première sur une petite matière pour des notions spécifiques et la deuxième sur une matière un peu vaste pour vérifier l'atteinte des objectifs globaux.

Au niveau des écoles non performantes, la situation en est autre. La majorité des enseignants éprouvent des difficultés dans la formulation des objectifs clairs (un des principes de la pédagogie de la maîtrise). L'évaluation qu'ils privilégient concerne parfois les objectifs globaux en faisant fi des objectifs spécifiques, ce qui fait que les évaluations données soient de plus en plus générales. Concernant la remédiation, elle est rare du moment que les évaluations privilégiées sont surtout générales. Dans ce cas, les compétences des apprenants vont baisser progressivement.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

L'objet de cette étude est d'analyser les pratiques méthodologiques des enseignants pour voir si elles ne sont pas à l'origine des échecs scolaires en français au 4ème cycle de l'école fondamentale (7ème, 8ème et 9ème). Le niveau bas en français observé même chez les étudiants de l'enseignement supérieur pourrait être corrigé si les enseignants pratiquaient la pédagogie de la maîtrise. Celle-ci ne serait-elle pas une solution pour des apprentissages en général, et pour en particulier, celle de la langue française ? Notre hypothèse était que les enseignants dans les classes où les élèves échouent ne pratiquent pas la pédagogie de la maîtrise. L'accent est mis sur les défis qui sont à la base de la réussite du processus d'enseignement-apprentissage à savoir : la formulation des objectifs, l'évaluation formative et la remédiation. Ainsi, le taux de réussite des élèves serait élevé si les enseignants appliquaient les principes de la pédagogie de la maîtrise tandis qu'il serait bas dans les écoles où les enseignants n'appliquent pas les principes de la pédagogie de la maîtrise. Même si nous avons trouvé que dans les classes performantes, les enseignants pratiquent la pédagogie de la maîtrise, il convient de préciser que cette dernière n'est pas le seul facteur de la réussite, mais elle est la condition suffisante pour faire réussir les élèves. Donc, si la pédagogie de la maîtrise était pratiquée, les élèves n'échoueraient pas.

Les résultats de l'enquête prouvent que dans des écoles généralement performantes, le lycée du Saint-Esprit et le lycée SOS, à titre d'exemple, les enseignants arrivent à pratiquer la pédagogie de la maîtrise. En effet, le constat est que les enseignants de ces écoles formulent clairement les objectifs et se trouvent dans l'aptitude de vérifier éventuellement l'atteinte des objectifs de la leçon à l'aide de multiples évaluations formatives et d'exercices de renforcement. Dans cette même lancée, en cas de difficultés identifiées chez les apprenants, ils pratiquent systématiquement la remédiation aux erreurs. Pour ces enseignants, les objectifs sont variés et s'orientent vers le développement des compétences. C'est pour cette raison qu'ils prévoient deux évaluations avec des objectifs variés.

La première sur une matière pour des notions spécifiques et la deuxième sur une matière vaste pour vérifier l'atteinte des objectifs globaux. Corollairement, les apprenants en difficulté sont accompagnés lors des séances de renforcement et les enseignants peuvent faire la pédagogie différenciée où la remédiation se fait d'une manière individualisée selon les difficultés de

l'apprenant. Nous trouvons que ces enseignants respectent les principes de la pédagogie de la maîtrise. Nous estimons que c'est, entre autres, pour cette raison que ces écoles sont mieux placées dans les tests nationaux que nous avons analysés pour confirmer l'hypothèse selon laquelle le taux de réussite des élèves serait élevé dans les écoles où les enseignants appliquent les principes de la pédagogie de la maîtrise.

Néanmoins, nous constatons de l'autre côté que la majorité des enseignants des écoles jugées non performantes ne formulent pas les objectifs en suivant la méthode SMART tandis que d'autres ne donnent pas des évaluations suffisantes et systématiques pour vérifier l'atteinte des objectifs. Ceux-ci sont majoritairement non spécifiques. Ils ne sont pas aussi réalisables puisque les enseignants disent que les apprenants n'ont pas de prérequis nécessaires. Le minimum d'évaluations que les enseignants donnent n'est pas suivi de la remédiation puisqu'ils déplorent le manque de temps, les écarts de niveaux des apprenants et surtout la pléthore des classes. Nous constatons que les écoles qui sont dans ces conditions ont des apprenants avec un faible niveau en termes de compétences linguistiques. Elles sont peu performantes. Cela est perceptible notamment à travers le faible taux de réussite au concours. En vue de renverser la tendance, les enseignants sont priés de collaborer. Nous voulons insister sur l'échange de l'expérience avec les enseignants qui arrivent à surmonter les difficultés et pratiquer la pédagogie de maîtrise car ses résultats sont incontestablement prometteurs. La confrontation des résultats du questionnaire de recherche et de l'entretien nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle le taux de réussite serait bas dans les écoles où les enseignants n'appliquent pas les principes de la pédagogie de la maîtrise.

De tout ce qui précède, la pédagogie de la maîtrise est une stratégie importante dans le développement des aspects grammaticaux chez les apprenants et dans leur développement des compétences langagières.

Toutefois, il nous sied de souligner que la pratique de la pédagogie de la maîtrise n'est pas l'unique facteur qui détermine la réussite des apprenants aux évaluations. D'autres facteurs peuvent favoriser la réussite des apprenants notamment la motivation des élèves, l'abondance de matériels didactiques, etc.

La pédagogie de la maîtrise est inséparable de la pédagogie de la réussite puisqu'elle conduit à la maîtrise et par conséquent à la réussite. Nous avons à suggérer pour que la pédagogie de la maîtrise soit promue dans l'enseignement-apprentissage burundais.

Suggestions

Tenant compte de la synthèse des résultats de notre recherche, l'intérêt de la pédagogie de la maîtrise pour contribuer à la réussite des apprenants est démontré.

Bien qu'elle présente une plus-value dans la maîtrise du français, son usage en classe de langue est rare pour différentes raisons. Nous aimerions ainsi faire quelques suggestions.

Premièrement, au ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique dans ses attributions d'organiser des formations continues sur la formulation des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et sur l'évaluation formative et la remédiation. Nous proposerions aussi de multiplier des établissements scolaires pour diminuer la pléthore des classes qui handicape le processus de remédiation.

Deuxièmement, aux enseignants, de privilégier une évaluation formative et formatrice (évaluer pour mieux apprendre). Bref, chercher à évaluer chaque objectif spécifique au lieu de plusieurs objectifs à la fois pour qu'il y ait une bonne maîtrise de la notion enseignée et par la suite de faire une évaluation générale. Nous aimerions aussi que les enseignants s'efforcent à donner beaucoup plus d'évaluations formatives malgré la pléthore des classes et de penser toujours à remédier selon les difficultés des apprenants. Cela conduira à la maîtrise des notions apprises et partant à la réussite.

Au terme de ce travail, nous voudrions signaler que nous ne pouvons pas prétendre avoir abordé tout ce qui est relatif à la pédagogie de la maîtrise. Nous avons apporté une modeste contribution sur l'importance de la pédagogie de la maîtrise dans l'enseignement-apprentissage du français. L'étude défriche le chemin des autres chercheurs dans le domaine de la didactique. Ils pourraient à titre indicatif étudier la pratique de la pédagogie de la maîtrise dans les classes nombreuses.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ALLAL, L. (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de la maîtrise. », in *Huberman*, M. (éd.). Paris, p. 86-126.
2. BLOOM, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor & Paris : Nathan.
3. CARROLL, J. B. (1963). «A model of school learning. » *Teachers College Record*, 64, 723-733.
4. CRAHAY, M. (1999). « Du modèle de Carroll à la pédagogie de la maîtrise. » *Psychologie de l'éducation.* Paris: QUADRIGE / PUF, 159-168.
5. D'HAINAUT, L .(1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, les programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et situations d'enseignement.* Bruxelles : Labor.
6. DE LANDSHEERE, G. et al. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin.
7. DEKETELE et al. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
8. HUBERMAN, M. et al. (1988). *La pédagogie de maîtres: idée-force, analyses, bilans. Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise.* Lausanne: Delachaux&Niestlé:*http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/huberman_intro.pdf*
9. ISABELLE, A-A et al. (2008). « Introduction à la recherche qualitative. » In « *exercer la revue française de médecine générale* » Volume 19 N° 84 :142-5.
10. KAYEMBE, N.-B. (1999). *Définir les objectifs d'apprentissage. Guide pratique*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, Collection Profession Instituteur.
11. LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2e édition) Montréal : Presses de l'Université du Québec.
12. LEON, A. et al. (1977). *Manuel de psychologie expérimentale*. Paris : PUF.
13. MEYER, G. (1990). *Evaluation formative : une pratique obligée*. *Contribution à une science de l'action pédagogique*, Paris : PUF.
14. NDUWINGOMA P. (2018). *L'enseignement/ apprentissage et évaluation des compétences communicatives en français dans les écoles fondamentales du Burundi* : Thèse de doctorat unique

en science du langage. Université Félix Houphouët Boigny.

15. NDUWINGOMA, P. (2018). « Analyse de sujets d'évaluation dans des écoles fondamentales au Burundi. *» Assempe*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 10(3), 43-63. Abidjan : EDUCI.
16. NOIZET et CAVERNI, JP. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
17. NSENGIYUMVA, A. et NTAHONKIRIYE, M. (2018). *Pratiques de classe dans l'enseignement du français au Burundi*. Paris : Editions Universitaires Européennes.
18. République du Burundi : *Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 Portant organisation de l'enseignement de base et Secondaire.* Bujumbura. Burundi.
19. République du Burundi. (2011). *Vision 2025*, Bujumbura, Burundi.
20. République du Burundi. (2013). *Cadre Stratégique de Croissance Economique et de lutte - contre la pauvreté, 2ème génération (CSLP II)*. Bujumbura. Burundi.
21. République du Burundi/ MEESRS. (2015). *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : BEPEF.
22. SCHADRACK, L.S. (2001). *Difficultés de formulation des objectifs opérationnels et perspectives de mise en œuvre de l'approche par compétence. Cas des enseignants des écoles secondaires de la Commune de Makala.* Mémoire, Université de Kinshasa, repérable sur https://www.memoireonline.com/09/12/6112/difficultes-de-formulation-des-objectifs-operationnels-et-perspectives-de-la-mise-en-oeuvre-de-l.html.
23. Skinner. (*1971).* « L'enseignement programmé » in : *Bulletin de psychologie*, tome 24 n° 292, P. 771-798.

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS EN CLASSE DE 9è ANNEE DE L'ECOLE FONDAMENTALE

1 .Lorsque les élèves s'expriment par écrit, quelles erreurs trouvez-vous fréquemment dans leurs écrits ?

2. Quelles sont les principales notions et règles de grammaire enseignez-vous en classe de 9ème année ?

3. Je pense que pour ces leçons, il y a des objectifs visés. Par exemple, lorsque vous voulez enseigner l'accord du participe passé des verbes ou des adjectifs. Quels objectifs visez –vous ?

4. Comment vérifiez –vous qu'un tel objectif est atteint ?

5. Lorsqu'il y a un élève qui a échoué à tel ou à tel autre exercice, est-ce que vous arrivez à l'aider ?

6. Quels problèmes rencontrez-vous pour aider tous les élèves à la réussite.

7. Pour l'évaluation formative, c'est-à-dire les interrogations et les exercices, privilégiez-vous les interrogations générales portant sur plusieurs objectifs ou vous préférez donner de petites interrogations pour un seul objectif ?

Pourquoi ?

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS DU COURS DE FRANÇAIS EN CLASSE DE 9ème ANNEE DE L'ECOLE FONDAMENTALE

Q1. Lorsque les élèves s'expriment par écrit, quelles erreurs trouvez-vous fréquemment dans leurs écrits ?

……

……

Q2. Lorsque vous voulez enseigner la voix active/voix passive, voudriez-vous formuler quelques objectifs de cette leçon ?

……

……

Q3.Comment vérifiez-vousque tels objectifs sont atteints ?

.....

.....

Q4. Lorsqu'il y a un élève qui échoue à telle ou à telle autre interrogation, comment arrivez-vous à l'aider ?

……

……

Q5.Quels problèmes rencontrez-vous en cherchant à aider tous les élèves à réussir.

……

……

Q6. Pour les interrogations, privilégiez-vous les interrogations générales portant sur plusieurs objectifs ou préférez-vous donner de petites interrogations pour un seul objectif ? Pourquoi ?

……

CLASSIFICATION DES ECOLES DE LA 9e ANNEE DE LA DCE NTAHANGWA AU CONCOURS NATIONAL D'ORIENTATION ET DE CERTIFICATION, EDITION 2020

DPE	DCE	ECOLE	MOYENNE GENERALE DE L'ECOLE
MAIRIE	NTAHANGWA	EC D'EXCELLENCE L NGAGARA	86,2
MAIRIE	NTAHANGWA	EC St JOSEPH DE BUJUMBURA	74,77
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST ESPRIT	74,3
MAIRIE	NTAHANGWA	MUSLIME HELFEN FUNDAMENTAL SCHOOL	70,27
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SOS	63,21
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SAINTE FAM KINAMA	60,04
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA FONTAINE DE BUJA	57,86
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTUALITE	57,55
MAIRIE	NTAHANGWA	SOURCE DU SAVOIR	57,26
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LES PEPINS	56,63
MAIRIE	NTAHANGWA	EC DES POUSSINS	54,75
MAIRIE	NTAHANGWA	L. DIGNITE	52,18
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO LA CLAIRIERE	51,65
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIHOSHA	49,78
MAIRIE	NTAHANGWA	L RP NGAGARA	49,14
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA COLOMBIERE	46,71
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO ARC-EN-CIEL	44,31
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KINAMA	43,73
MAIRIE	NTAHANGWA	CREI DE KIGOBE	43,06
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO BUMWE	42,66
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE III	42,45
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE I	42,07
MAIRIE	NTAHANGWA	L. C St GABRIEL	41,8
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MIRANGO I	41,78
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI I	41,33
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIKUNGU	41,14
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE I	40,77
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST PAUL NGAGARA	40,71
MAIRIE	NTAHANGWA	LM CARAMA II	40,66
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CARAMA I	40,63
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE III	40,55
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIKUNGU	40,49

MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO AMITIE CHINE-BURUNDI	40,4
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIHOSHA	40,25
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KAMENGE	39,48
MAIRIE	NTAHANGWA	LM BUTERERE	39,39
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GASENYI	39,3
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI II	38,58
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO NYABAGERE I	38,04
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE II	37,86
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q4 NGAGARA	37,74
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO WINTEREKWA	37,65
MAIRIE	NTAHANGWA	LM CIBITOKE	37,63
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q2 II NGAGARA	37,07
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTAKURA	36,99
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUBONE	36,95
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NGAGARA	36,5
MAIRIE	NTAHANGWA	ETCA	36,33
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOTEC	36,05
MAIRIE	NTAHANGWA	EC MUTIMA UKEYE	36,02
MAIRIE	NTAHANGWA	LT St BASILE	35,68
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DE LA PLAINE	35,58
MAIRIE	NTAHANGWA	EICB	35,06
MAIRIE	NTAHANGWA	ETELAC	35,03
MAIRIE	NTAHANGWA	EC S ECLAIRANTE KIYANGE	34,89
MAIRIE	NTAHANGWA	L. AMITIE	34,79
MAIRIE	NTAHANGWA	LT ALLIANCE	34,43
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA IV	33,3
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST ANDRE	33,14
MAIRIE	NTAHANGWA	EC AJECA	31,91
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NYABAGERE I	31,75
MAIRIE	NTAHANGWA	ETS CARAMA	31,26
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DON DE DIEU	31,19
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO EPHPHATHA	30,5
MAIRIE	NTAHANGWA	EAC	30,29
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SOLIDARITE	29,86
MAIRIE	NTAHANGWA	LT ST LUC	29,82
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA LUMIERE BUTERERE	29,56
MAIRIE	NTAHANGWA	EC ST CHARLES DE L'ESPOIR	28,28

CLASSIFICATION DES ECOLES DE LA 9e ANNEE DE LA DCE NTAHANGWA AU CONCOURS NATIONAL D'ORIENTATION ET DE CERTIFICATION, EDITION 2021

DPE	DCE	ECOLE	MOYENNE GENERALE DE L'ECOLE
MAIRIE	NTAHANGWA	EC D'EXCELLENCE NGAGARA	94,96
MAIRIE	NTAHANGWA	EC St JOSEPH DE BUJA	86,38
MAIRIE	NTAHANGWA	L. St ESPRIT	86,14
MAIRIE	NTAHANGWA	EC D'ELITES CONTEMPORAINES	86,05
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SOS BUJUMBURA	80,16
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LES PEPINS	78,14
MAIRIE	NTAHANGWA	MH FUNDAMENTAL SCHOOL	77,25
MAIRIE	NTAHANGWA	EC SOURCE DU SAVOIR	77,06
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LES POUSSINS	75,35
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA FONTAINE	74,25
MAIRIE	NTAHANGWA	L. Ste FAM KINAMA	72,81
MAIRIE	NTAHANGWA	LRP NGAGARA	68,67
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LE DESTIN	68,6
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA COLOMBIERE	66,24
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO PENN BLIND SCHOOL	65,75
MAIRIE	NTAHANGWA	L DE LA DIGNITE	65,18
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KINAMA	63,59
MAIRIE	NTAHANGWA	ABREUVOIR	63,54
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIHOSHA	62,92
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO LA CLAIRIERE	62,8
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTUALITE	62,42
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KAMENGE	60,25
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIKUNGU	59,43
MAIRIE	NTAHANGWA	EC INTERCONTINENTALE BUJA	59,06
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE I	58,25
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO AMITIE CHINE-BURUNDI	57,87
MAIRIE	NTAHANGWA	ARC-EN-CIEL	57,28
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LES ETOILES DE DEMAIN	57,17
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIKUNGU	56,83
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE I	56,75
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MIRANGO I	56,31
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST PAUL NGAGARA	56,3
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIHOSHA	56,01
MAIRIE	NTAHANGWA	EC LA LUMIERE DE BUTERERE	55,69
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q2. III NGAGARA	55,55

MAIRIE	NTAHANGWA	LM CARAMA II	55,32
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI I	55,3
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CARAMA I	55,23
MAIRIE	NTAHANGWA	CREI KIGOBE	55,22
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NGAGARA	54,86
MAIRIE	NTAHANGWA	L CENTR ST GABRIEL	54,84
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO BUMWE	54,76
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO WINTEREKWA	54,38
MAIRIE	NTAHANGWA	ETELAC	54,13
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE III	54,1
MAIRIE	NTAHANGWA	LT BUKIRASAZI	54
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q2. II NGAGARA	53,98
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTAKURA	53,34
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA IV	53,13
MAIRIE	NTAHANGWA	LT St LUC	52,89
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GASENYI	52,66
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE III	52,65
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO NYABAGERE I	52,57
MAIRIE	NTAHANGWA	ETCA	52,53
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NYABAGERE I	52,4
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q4 NGAGARA	52,39
MAIRIE	NTAHANGWA	LM BUTERERE	52,21
MAIRIE	NTAHANGWA	ISOKO SCHOOL	52
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUBONE	51,85
MAIRIE	NTAHANGWA	EPHPHATHA	51,75
MAIRIE	NTAHANGWA	LM CIBITOKE	51,7
MAIRIE	NTAHANGWA	ETS CARAMA	51,68
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DE LA PLAINE	51,55
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST ANDRE	51,35
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTIMA UKEYE	51,34
MAIRIE	NTAHANGWA	EC SOLIDARITE	51,31
MAIRIE	NTAHANGWA	EC AMOUR DU CHRIST	51,22
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI II	51,19
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE II	51,17
MAIRIE	NTAHANGWA	LT St BASILE	50,06
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DE LA FOI	49,9
MAIRIE	NTAHANGWA	L. AMITIE	49,45
MAIRIE	NTAHANGWA	EC SEC ECLAIRANTE KIYANGE	49,31
MAIRIE	NTAHANGWA	AJECA	49,04
MAIRIE	NTAHANGWA	LT D'ALLIANCE	48,33
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DON DE DIEU	44,75

CLASSIFICATION DES ECOLES DE LA 9e ANNEE DE LA DCE NTAHANGWA AU CONCOURS NATIONAL D'ORIENTATION ET DE CERTIFICATION, EDITION 2022

DPE	DCE	NOM DE L'ECOLE	MOYENNE ANNUELLE
MAIRIE	NTAHANGWA	L.EXCELLENCE NGAGARA	85,14
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SAINT ESPRIT	84,58
MAIRIE	NTAHANGWA	E ST JOSEPH DE BUJA	80,75
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SOS	72,94
MAIRIE	NTAHANGWA	SOURCE DU SAVOIR	71,76
MAIRIE	NTAHANGWA	L. Ste FAMILLE KINAMA	70,65
MAIRIE	NTAHANGWA	LES PEPINS	70,15
MAIRIE	NTAHANGWA	MUSLIME HELFEN FUNDAMENTAL SCHOOL	66,23
MAIRIE	NTAHANGWA	ABREUVOIR DES CHAMPIONS	65,79
MAIRIE	NTAHANGWA	LA FONTAINE	65,69
MAIRIE	NTAHANGWA	LES ELITES CONTEMPORAINES	62,2
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOLE DES POUSSINS	60,71
MAIRIE	NTAHANGWA	MUTIMA UKEYE	60,2
MAIRIE	NTAHANGWA	L. DIGNITE	58,52
MAIRIE	NTAHANGWA	MUTUALITE	58,18
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KINAMA	57,85
MAIRIE	NTAHANGWA	LA COLOMBIERE	56,82
MAIRIE	NTAHANGWA	LE DESTIN	55,9
MAIRIE	NTAHANGWA	LRP NGAGARA	55,76
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIHOSHA	54,38
MAIRIE	NTAHANGWA	LES ETOILES DE DEMAIN	54,05
MAIRIE	NTAHANGWA	LM KAMENGE	53,23
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA II	52,5
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CREI KIGOBE	52,22
MAIRIE	NTAHANGWA	LM CARAMA II	51,5
MAIRIE	NTAHANGWA	LM GIKUNGU	50,5
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIKUNGU	50,42
MAIRIE	NTAHANGWA	EICB	50,04
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE I	49,94
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO AMITIE CHINE BURUNDI	49,9
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE III	49,42
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CARAMA I	49,35
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO LA CLAIRIERE	48,97
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI I	48,34
MAIRIE	NTAHANGWA	L. AMITIE	48,25
MAIRIE	NTAHANGWA	ARC-EN CIEL	48,06
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUTAKURA	47,71
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MIRANGO I	47,17

MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE I	46,94
MAIRIE	NTAHANGWA	LC ST GABRIEL	46,63
MAIRIE	NTAHANGWA	LM BUMWE	46,63
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO WINTEREKWA	46,54
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST PAUL NGAGARA	46,38
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO NYABAGERE I	46,37
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GIHOSHA	46,32
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q2 III NGAGARA	46,26
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE III	46,21
MAIRIE	NTAHANGWA	LM CIBITOKE	46
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NGAGARA	45,9
MAIRIE	NTAHANGWA	L.M. GASENYI	45,58
MAIRIE	NTAHANGWA	LM BUTERERE	45,31
MAIRIE	NTAHANGWA	LT PLAINE	45,26
MAIRIE	NTAHANGWA	EPHPHATHA	45
MAIRIE	NTAHANGWA	AJECA	44,76
MAIRIE	NTAHANGWA	LM NYABAGERE I	44,73
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI II	44,21
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q4 NGAGARA	43,68
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE I	43,63
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO Q2 II NGAGARA	43,56
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA IV	43,32
MAIRIE	NTAHANGWA	ES ECLAIRANTE KIYANGE	42,96
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOFO MUBONE	42,81
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DE LA FOI	**42,5**
MAIRIE	NTAHANGWA	LA LUMIERE BUTERERE	42,16
MAIRIE	NTAHANGWA	LT SAINT BASILE	42,14
MAIRIE	NTAHANGWA	ETELAC	41,98
MAIRIE	NTAHANGWA	ETS CARAMA	41,8
MAIRIE	NTAHANGWA	ETCA	41,75
MAIRIE	NTAHANGWA	L. ST ANDRE	41,33
MAIRIE	NTAHANGWA	L.T.S.L	41,23
MAIRIE	NTAHANGWA	L. SOLIDARITE	40,85
MAIRIE	NTAHANGWA	L CIBITOKE I	40,75
MAIRIE	NTAHANGWA	EAC	40,16
MAIRIE	NTAHANGWA	LT D'ALLIANCE	39,78
MAIRIE	NTAHANGWA	LT DON DE DIEU	39,58
MAIRIE	NTAHANGWA	ECOLE MODERNE DU BURUNDI	38,16