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

L'approche par les compétences : sa place dans l'enseignement-apprentissage du français (points de vue des enseignements de français dans les classes de 10è de la DPE de Ruyigi)

Ntawucunguka, Emmanuel; Sous la direction de : Docteur Judith Ndayizeye

2009
UB, FLSH
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1493

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

« L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES : SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS (POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DANS LES CLASSES DE 10^{e} DE LA DPE DE RUYIGI) »

Par

Emmanuel NTAWUCUNGUKA

Sous la direction de :

Docteur Judith NDAYIZEYE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de Licencié en Pédagogie Appliquée, Agrégé de l'Enseignement Secondaire en Français

Bujumbura, août 2009

DEDICACE

A nos regrettés parents,

A BITOKE Isidora qui les a remplacés,

A toute notre famille,

A tous ceux qui nous sont chers,

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Ce travail résulte de la conjugaison des efforts de plus d'une personne auxquelles l'honnêteté oblige d'adresser de très sincères remerciements.

Nous tenons à exprimer notre vif sentiment de reconnaissance à tous les enseignants depuis l'école primaire jusqu'à l'Université du Burundi pour la formation intégrale dont ils nous ont doté. Qu'ils trouvent dans ce travail le fruit de leur labeur.

Nos remerciements s'adressent d'une façon la plus singulière à Madame le Docteur Judith NDAYIZEYE, Professeur à l'Université du Burundi et Directeur de ce mémoire qui, très volontairement, malgré ses multiples occupations, a accepté de guider nos premiers pas de recherche. L'expérience, la disponibilité, et surtout les conseils pertinents dont elle a témoigné depuis la phase embryonnaire de ce travail jusqu'à son achèvement nous ont été d'une très grande importance. Qu'elle trouve honneur et satisfaction dans la réussite de ce mémoire.

Notre sentiment de gratitude va également à l'endroit du Directeur Provincial de l'enseignement de RUYIGI qui a été favorable à notre activité en facilitant l'accès du questionnaire d'enquête aux concernés.

Que nos très chers amis et connaissances qui ont toujours accepté de partager avec nous des moments de joie et de peine trouvent satisfaction dans ce travail. Nous pensons particulièrement à la famille HAKIZIMANA Oswald et M. KWIZERA Eric pour leur soutien tant moral que matériel.

A toute personne qui, directement ou indirectement, a contribué dans notre formation humaine et intellectuelle, nous disons sincèrement merci.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

1. A.C.C.T : Agence de Coopération Culturelle et Technique.
2. A.P.C : Approche par les Compétences
3. B.E.P.E.S : Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire
4. CO.CO : Collège(s) communal (aux)
5. D.G.B.P : Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
6. D.P.E : Direction Provinciale de l'Enseignement
7. E.N.S: Ecole Normale Supérieure
8. E.S.F. : Expansion Scientifique Française
9. Ed. : Edition(s)
10. ENQ : Enseignant(s) Non Qualifié(s)
11. EQ : Enseignant(s) Qualifié(s)
12. EQAFPA : Enseignant(s) Qualifié(s) Avec Formation Pédagogique Approfondie
13. F.L.S.H : Faculté des Lettres et Sciences Humaines
14. I.P.A : Institut de Pédagogie Appliquée
15. Ibidem : Au même endroit
16. L.CO : Lycée Communal
17. L.P.CO : Lycée Pédagogique Communal
18. N° : Numéro(s)
19. NQ : Non qualifié(s)
20. O.T.I : Objectif Terminal d'Intégration
21. op.cit : « Opere Citato » (Ouvrages déjà cité)
22. P.U.F : Presses Universitaires de France
23. Q : Question(s)
24. Q.C.M : Questions à choix multiples
25. U.B : Université du Burundi
26. % : Pour cent (pourcentage)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Quelques éléments de comparaison de la « pédagogie par objectifs » et de l' « approche par les compétences »..... 22

Tableau n°2 : Les établissements secondaire publics et communaux..... 56

Tableau n°3 : La prise en compte de l'intérêt pratique des connaissances à faire acquérir les élèves..... 63

Tableau n°4 : Points de vue des enquêtés (selon les catégories considérées) à propos de la prise en compte de l'intérêt pratique des connaissances à faire acquérir aux élèves 64

Tableau n°5 : L'utilité pratique des connaissances acquises en classe..... 65

Tableau n°6 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés sur l'utilité pratique des connaissances scolaires..... 77

Tableau n°7 : La place réservée à l'expression orale en classe de français par les enseignants interrogés..... 70

Tableau n°8 : Moments propices pour exercer les élèves à l'expression orale en Français selon les catégories des enseignants interrogés..... 71

Tableau n°9 : La prise en compte de l'intégration des acquis dans le choix des questions d'évaluation 74

Tableau n°10 : La conception du terme « compétence » chez les enseignants Enquêtés..... 75

Tableau n°11 : Différentes conceptions du terme « compétence » selon les catégories des enseignants considérées 76

Tableau n°12 : Jugements apportés sur les élèves à propos de leurs compétences : répartition globale des réponses..... 78

Tableau n°13 : Jugements des élèves (à propos de leurs compétences) par les différentes catégories des enseignants interrogés 78

Tableau n°14 : Le degré de prise en compte des objectifs pédagogiques..... 82

Tableau n°15 : La prise en compte des objectifs pédagogiques par les différentes catégories des enquêtés..... 83

Tableau n°16 : Atteintes des objectifs de leçons : préalable ou nom au développement des compétences..... 86
Tableau n°17 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés sur la possibilité de développer les compétences sans passer par l'atteinte des objectifs..... 87
Tableau n°18 : L'atteinte des objectifs : passage obligé pour arriver au développement des compétences : répartition globale des réponses..... 90
Tableau n°19 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés à propos de l'atteinte des objectifs comme passage obligé pour développer les compétences..... 90
Tableau n°20 : Capacité de distinction « atteinte d'un objectif »/ « atteinte d'une compétence »..... 92
Tableau n°21 : Point de vue des différentes catégories des enseignants enquêtés à propos de la distinction « atteinte d'un objectif » / « atteinte d'une compétence »..... 93
Tableau n°22 : Relation entre objectifs pédagogiques et compétence 96
Tableau n°23 : La connaissance du rapport « objectif »/ « compétence » par les différentes catégories des enquêtés 96
Tableau n°24 : Les limites de l' « enseignement par objectifs »..... 99
Tableau n°25 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés à propos de l'existence des limites de l' « enseignement par objectifs » 100
Tableau n°26 : L'inutilité de l'enseignement par objectifs 102
Tableau n°27 : La connaissance de l' « approche par les compétences» par les enseignants 104
Tableau n°28 : Comparaison entre la « pédagogie par objectifs » et l' « approche par les compétences »..... 105
Tableau n°29 : La meilleure approche méthodologique pour rendre plus efficace l'enseignement du français selon les catégories des enquêtés..... 106

TABLE DES MATIERES **Page**

DEDICACE i
REMERCIEMENTS..... ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS iii
LISTE DES TABLEAUX..... iv
TABLE DES MATIERES vi

0. INTRODUCTION GENERALE 1
A. Cadre et intérêt du sujet 5
B. Objectifs de la recherche 7

I[ère] PARTIE: CADRE THEORIQUE

CHAP. I. ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES..... 9
A. Enseignement 9
B. Apprentissage 10
C. La notion de compétence 12
D. La compétence dans l'enseignement 13
E. Distinction compétence/performance..... 16
F. L' «approche par les compétences » dans l'enseignement 18
J. Comparaison entre l' « approche par les compétences »
et la « pédagogie par objectifs »..... 22

CHAP. II. GENERALITE SUR LES COMPETENCES
DANS L'ENSEIGNEMENT 23
A. Les types de compétence 23
a. Les compétences de base..... 23
b. Les compétences de perfectionnement 24

B. Quelques notions en rapport avec l' « Approche par les compétences »..... 25
a. Ressources 25
b. Intégration des acquis 27
1°. Module d'intégration 28
2°. L'Objectif Terminal d'Intégration (O.T.I)..... 28
c. Situations 29
1°. Situations d'intégration 29
2°. Famille de situations 30

CHAP. III. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CLASSE DE 10e 31
A. Aperçu des objectifs en vigueur de l'enseignement du français au cycle inférieur secondaire au Burundi 31
B. Le programme en vigueur de français en 10° 32
a. L'expression orale 32
b. Le lexique 32
c. L'orthographe 32
d. L'expression écrite 32
e. La conjugaison 33
f. La grammaire 33

C. Le programme de français en 10ème élaboré en termes de compétences..... 34
a. Objectif Terminal d'Intégration du cycle 34
b. Compétences de base 34
c. Programme 35
1°. Lecture 35
2°. Expression orale 35

3°. Expression écrite 36
4°. Lexique 36
5°. Orthographe 36
6°. Conjugaison 37
7°. Grammaire..... 38
D. La conception des apprentissages dans l' «approche par les compétences » 39
a. L'apprentissage des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) 40
b. Les activités d'intégration 42
E. Rappel sur la nécessité de la formulation des objectifs pédagogiques 43

Conclusion partielle 45

IIe PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

CHAP. IV. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES DE RECHERCHE 47

A. Problématique 47
B. Hypothèses de recherche 53
a. Hypothèse générale 53
b. Hypothèses opérationnelles 53
C. Variables 54

CHAP. V. METHODOLOGIE DE TRAVAIL 55
A. Population d'enquête 55

B. L'instrument de collecte des données: le questionnaire écrit..... 57
C. Déroulement de la recherche 59
a. La pré-enquête 59
b. L'enquête proprement dite..... 60

IIIe PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

0. **Introduction** 62
CHAP. VI. LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS FACE A L' « APPROCHE PAR LES COMPETENCES »..... 63
A. L'utilité pratique des acquisitions scolaires..... 63
B. La signification de la compétence en général 75
C. La signification de la compétence dans l'enseignement 77

CHAP VII. RAPPORT ENTRE UN OBJECTIF DE LECON ET UNE COMPETENCE 82
A. Importance de l'objectif pédagogique dans l' « approche par les compétences »..... 82
B. L'objectif pédagogique comme instrument de l' « approche par les compétences »..... 89

CHAP. VIII. L'EFFICACITE D'UN ENSEIGNEMENT CONCU EN TERMES DE COMPETENCES..... 99

CONCLUSION GENERALE 108

QUELQUES RECOMMANDATIONS 112
BIBLIOGRAPHIE..... 113
ANNEXES

0. INTRODUCTION GENERALE

Toute entreprise vise toujours une rentabilité optimale. C'est ainsi qu'en plus des moyens techniques efficaces, elle doit aussi et surtout s'assurer de la qualité de ses ressources humaines.

La question de la qualité de la main-d'œuvre a toujours préoccupé les hauts responsables des différents secteurs de travail de chaque pays. La qualification a depuis belle lurette été à la base du recrutement chez les employeurs des différents secteurs. Le diplôme qui doit couronner la fin des études dans différents domaines atteste cette qualification.

Il résulte de ce qui précède que la main-d'œuvre qualifiée ci-haut évoquée est fournie par l'école. Cela suppose que cette dernière doit être organisée à cette fin, et cela à tous les niveaux, depuis l'école élémentaire jusqu'au degré supérieur.

Au demeurant, la qualité de l'enseignement est un mot d'ordre des différents partenaires de tout système éducatif. Ces derniers doivent concevoir une formation visant à obtenir des lauréats efficaces, aptes à faire face le plus facilement possible à différentes situations que leur imposera la vie socioprofessionnelle à la fin de leurs études. C'est cette *« aptitude à pouvoir résoudre des problèmes grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être »*[1] que ROEGIERS appelle « compétence ».

---

[1] ROEGIERS (X.), *L'approche par les compétences qu'est-ce que c'est ? (Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants)*, Paris, EDICEF, 2006, p.31.

Il a été prouvé, néanmoins, que qualification n'est pas toujours synonyme de compétence. Autrement dit, ce n'est pas le diplôme décroché qui garantit l'exercice d'une compétence.

SERIEYX (1994), cité par JOLIS dans *La compétence au cœur du succès de votre entreprise,* en dit long :

> *« La pire perversion de la diplômite, c'est de pousser à croire qu'une somme de 'savoirs' ingurgités rend 'capable de', donne 'droit à', assure la 'prééminence sur', garantit 'un professionnalisme', une 'compétence' »*[2]

Au moment où, au Burundi, le nombre de jeunes qualifiés s'accroît du jour au lendemain, il est prévisible que le critère « compétence » (telle que définie par ROEGIERS) pourrait être pris en compte sur le marché du travail, tant la demande devient de plus en plus supérieure à l'offre.

Comme l'exercice d'une compétence nécessite l'acquisition des connaissances scolaires, la maîtrise de ces dernières reste un impératif, et donc un préalable.

Certes, les responsables de l'éducation à tous les niveaux ne ménagent aucun effort pour rendre l'enseignement efficace. C'est le cas notamment de la vulgarisation de la « Pédagogie par Objectifs » qui sous-tend l'évaluation formative. En effet, un bon enseignant est celui qui sait construire son enseignement sur base de l'objectif pédagogique bien défini au préalable.
Ce denier lui permettra d'évaluer le plus objectivement possible, et cela dans l'optique d'améliorer le rendement scolaire de ses élèves.

---

[2] SERIEYX (H.) (1994), cité par JOLIS (N.), in *La compétence au succès de votre entreprise*, Paris, Editions d'Organisation, 2000, p.18.

Une fois assuré de l'acquisition des connaissances chez ses apprenants, l'enseignant se réjouit de la réussite totale de l'acte pédagogique puisqu'il a su mener ses apprenants au niveau attendu.

Cependant, les connaissances déjà installées chez les apprenants, l'enseignant avisé devrait penser à montrer à ces derniers à quoi ces connaissances leur serviront concrètement.

Notre travail, qui met au centre des apprentissages l'importance des situations dans lesquelles l'élève pourrait utiliser ses acquis, se veut donc une réponse à tout enseignant qui éprouverait cette nécessité de donner du sens aux apprentissages. Ainsi est-il libellé comme suit :
« L'approche par les compétences » : sa place dans l'enseignement/ apprentissage du français ».

D'aucuns pourraient se poser la question de savoir pourquoi nous avons préféré diriger notre étude vers l'enseignement du français à un niveau bien précis (à la fin du collège). Les raisons seront explicitées juste dans le point qui va suivre.

Parlons, avant d'y arriver, de l'articulation de notre travail.
Ce dernier est, en effet, soutenu par trois principales parties.

La première partie, qui définit le cadre théorique, comprend trois chapitres. Le premier chapitre clarifie les termes clés de notre sujet de recherche. Dans le second chapitre, nous fournissons de plus amples informations sur la notion de « compétence » dans l'enseignement.
Le troisième nous a permis de confronter le programme de français en vigueur en classe de 10^{e} à celui élaboré en termes de compétences.

La deuxième comprend deux chapitres.

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique et nous formulons nos hypothèses de recherche.

Nous décrivons, dans le second, la méthodologie empruntée pour vérifier nos hypothèses.

Enfin, la dernière partie est consacrée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous le faisons à travers trois chapitres.

Au premier chapitre, nous partons de la perception des enseignants concernés vis-à-vis de l' « approche par les compétences » pour, enfin, nous enquérir de la place que lesdits enseignants réservent à cette nouvelle approche dans l'organisation de leurs enseignements.

Le deuxième chapitre nous permet de vérifier si les enseignants sont capable d'établir un écart entre un objectif de leçon et une compétence.

Au dernier chapitre, nous vérifions si ces enseignants sont conscients de l'efficacité de cette innovation (l'approche par les compétences) dans l'enseignement en général ; celui du français, en particulier.

Les réponses de nos enquêtés sont présentées dans des tableaux et systématiquement, question par question, nous procédons à leur analyse et leur interprétation.

Nous terminons notre étude par une conclusion générale suivie de quelques suggestions faites aux partenaires du système éducatif directement concernés par l'organisation des enseignements, tels les responsables du Ministère de l'Education Nationale et les enseignants eux-mêmes.

A. Cadre et intérêt du sujet

Si nous nous convenons de dire que le but ultime de l'enseignement d'une langue en général, et du français en particulier, est l'intégration de l'apprenant dans la vie socioprofessionnelle, notre sujet qui s'intitule : **« L'approche par les compétences : sa place dans l'enseignement/apprentissage du français »** n'est pas, à notre avis, sans intérêt.

En effet, pas mal d'approches définitionnelles ont été esquissées à propos de la notion de compétence.
Nous adoptons, parmi tant d'autres, la définition suivante : la compétence est la *« possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations-problèmes »*[3].
Confronté à diverses situations de la vie de tous les jours, l'élève devrait être capable de faire appel à des connaissances acquises pour pouvoir s'en sortir sans difficultés.

Ayant constaté- amèrement d'ailleurs- que cela n'est pas le cas pour la majorité des élèves du secondaire, et même des lauréat(e)s desdites écoles, nous voulons aider en ce sens. Notre travail vient prôner la finalisation des apprentissages, faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elle puissent lui servir très concrètement dans son milieu scolaire, familial, ou, plus tard, dans la vie d'adulte, de travailleur, de citoyen.

Notre travail s'inscrit, au bout du compte, dans le cadre de la centration de l'action pédagogique sur l'apprenant, principal bénéficiaire. Il s'attache à montrer aux enseignants de français (surtout ceux de 10e) la nécessité de focaliser l'acte pédagogique sur l'aptitude de l'apprenant à faire face à des

---

[3] ROEGIERS (X.), *Elaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement primaire et secondaire : fondements, enjeux et démarches*, Bujumbura, octobre 2002, p.37.

situations diverses de la vie courante, grâce à la mobilisation des connaissances acquises, au lieu de se limiter sur la maîtrise des connaissances fragmentaires.

Notre sujet se veut donc un complément à la « pédagogie par objectifs » en vogue actuellement dans le milieu scolaire burundais. Signalons, enfin, qu'aucune recherche n'a jusqu'ici été orientée dans ce sens à l'Université du Burundi.

L'idéal aurait été d'étendre la recherche si pas sur tous le système éducatif d'enseignement burundais, mais tout au moins sur toutes les classes où il y a le cours de français. Néanmoins, cela ne pouvant pas faire l'objet d'un seul travail dans le cadre d'un mémoire, nous avons préféré limiter notre recherche sur l'enseignement du français à la fin du collège.

Le choix du français et de la classe de 10^{e} n'est pas le fruit d'un hasard. Hormis le fait que l'enseignement de cette langue constitue notre carrière de formation, l'importance indéniable que revêt cette discipline dans le système éducatif burundais (c'est la langue d'enseignement), et même dans la vie active mérite un engagement particulier pour sa promotion.

Quant à la classe de 10^{e}, elle est une étape cruciale, du fait qu'à ce niveau, les élèves sont censés avoir acquis tous les outils nécessaires leur permettant de bien communiquer en langue française.

Le programme de français du cycle Inférieur en vigueur est explicite sur ce sujet : *« Le Tronc Commun (au Burundi) doit offrir des lauréats capables de communiquer oralement et par écrit dans la langue française d'aujourd'hui »*[4]

[4] BEPES, *Programme du français (cycle inférieur)*, 1983, (Editions 1994).

Notre recherche prendra pour cible les enseignants de français (en classe de 10e) de la Direction Provinciale de l'Enseignement de Ruyigi. En effet, nous savons que dans les grandes villes, beaucoup d'autres facteurs (que scolaires) influencent l'apprentissage, spécialement celui des langues, en l'occurrence le français. C'est notamment l'existence des différents centres de lectures de lecture, l'organisation des clubs et jeux-concours en français dont l'impact positif sur l'expression tant orale qu'écrite n'est pas à démontrer. La province de Ruyigi étant parmi les plus éloignées de la capitale du Burundi, nous pensons que nos résultats seront fiables.

B. Objectifs de la recherche

Notre travail répond à un triple objectif. En effet, nous voulons :

1) démontrer l'efficacité de l'« approche par les compétences » dans l'enseignement du français.
2) prouver l'inefficacité des programmes de l'enseignement du français en vigueur en classe de 10e.
3) Montrer aux responsables la nécessité de restructurer tous les manuels, en général, ceux de français en particulier, dans la perspective du développement des compétences.

Ière PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAP I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

A. Enseignement

Etymologiquement et selon R. LAFON, le mot « enseignement » vient du latin « insignire » [de intégration (en) et signum (signe)] qui signifie indiquer, faire connaître une chose. L'enseignement, poursuit-il, est *« une action d'instruire, d'apprendre, de donner les préceptes d'une science, d'un art, etc ; une action d'en donner des leçons »*[5].

Dans le même ordre d'idées, nous lisons dans *Le Robert (Dictionnaire d'aujourd'hui)*, que l'enseignement est *« une action, un art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève »*[6].

Il ressort de ces définitions, que l'enseignement est une activité de coopération entre celui qui transmet des connaissances (l'enseignant) et celui qui se les approprie (l'apprenant). C'est donc, en d'autres termes, une activité de communication où l'enseignant doit penser préalablement aux facteurs tant internes qu'externes (à l'apprenant) qui favoriseraient cet échange et qui faciliteraient l'appropriation des connaissances par l'apprenant.

Nous pouvons nous résumer, en disant que l'enseignement est l'ensemble des démarches, des opérations et des conditions mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage. Précisons que c'est l'enseignant qui doit créer toutes ces conditions d'apprentissage.

---

[5] LAFON (R.), *Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant,* Paris, PUF, 1963, p.211.
[6] RAY (Alain), sous la dir. De, *Le Robert (Dictionnaire d'aujourd'hui),*Paris, 1993, p.361.

Dans notre travail, le concept « enseignement » ne sera pas entendu seulement dans le sens de transmission de connaissances, mais aussi et surtout dans celui de la centration sur l'apprenant en vue d'accroître ses aptitudes d'agir et de faire face à la vie grâce aux acquisitions scolaires.

B. Apprentissage

L'acquisition des connaissances par les apprenants est le fruit d'un effort conjoint entre l'enseignant et lesdits apprenants.

En effet, si l'enseignant doit créer des conditions d'apprentissage nécessaires pour favoriser l'appropriation, l'apprentissage nécessite un cheminement intellectuel de la part de l'apprenant. Ici, nous ne sommes pas loin de la signification qu'en donne *le ROBERT (Dictionnaire d'aujourd'hui).*
Selon ce dictionnaire, l'apprentissage est « *le fait d'apprendre (chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience)* »[7].

Il est à noter que l'enseignement et l'apprentissage sont deux concepts inséparables. Ils sont intimement liés et l'un appelle l'autre. L'apprentissage est ce rôle de l'apprenant qui sera facilité par celui de l'enseignant.
Autrement dit, c'est cette façon dont l'enseigné acquiert de nouvelles connaissances qui lui sont transmises par l'enseignant selon un objectif bien précis. Ici nous épousons l'idée des auteurs du *Dictionnaire Encyclopédique de la Pédagogie Moderne* qui disent que :

> *« L'apprentissage est un changement de comportement acquis par l'exercice. Il peut s'agir d'une performance*

[7] RAY (Alain), sous la dir. de, *op.cit.*, p. 47.

nouvelle, de l'élimination d'une conduite, de l'amélioration de rendement d'une activité »[8]

En définitive, il importe de noter cette étroite relation qui existe entre les deux concepts (enseignement et apprentissage): l'enseignement est ce rôle de l'enseignant consistant à faire acquérir des connaissances, tandis que l'apprentissage est l'acquisition de ces dernières par l'enseigné.

En revanche, des tentatives de confusion pourraient naître à propos des termes « enseignement » et « éducation », ce dernier étant défini au sens général, par les auteurs susmentionnés comme étant un

« ensemble des moyens par lesquels l'enfant est aidé dans son épanouissement personnel et dans l'acquisition des capacités, des modes de comportement, des valeurs considérées comme essentielles par le milieu humain où il est appelé à vivre »[9]

Il nous paraît donc nécessaire et opportun de parer à cette éventuelle confusion. En effet, eu égard à cette définition, nous constatons immédiatement que l'éducation est un terme englobant qui couvre un grand ensemble dans lequel nous pouvons retrouver l'enseignement et l'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement revient exclusivement à l'enseignant ; tandis que l'éducation est une tâche de plusieurs partenaires (parents, enseignants, toute personne adulte, en général).

---

[8] DELEPINE-MESSE (D.) et HOTYAT (F.), *Dictionnaire encyclopédique de la Pédagogie Moderne*. Paris, Fernand et Bruxelles, Labor, 1973, pp.28-29.

[9] DELEPINE-MESSE (D.) et HOTYAT (F.), *op.cit.*, p. 3.

C. La notion de compétence

Le terme « compétence » revêt plusieurs acceptions selon les auteurs et les domaines dans lesquels il est envisagé.

Le Nouveau Larousse Universel lui-même nous en donne des sens très diversifiés : *« Aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes » ; « Aptitude d'une juridiction à instruire et à juger un procès » ; Aptitude d'une personne à décider » ; « connaissance approfondie » ; Aptitude d'un fluide (eau /ou vent) à déplacer des éléments d'une taille donnée »*[10].

De toutes ces définitions, nous retenons la compétence comme synonyme de capacité, expertise, qualification.

Linguistiquement et selon *Le Dictionnaire Encyclopédique de la Pédagogie Moderne,* la compétence est *« l'ensemble des habitudes linguistiques acquises par un locuteur »*[11].

Le Grand Larousse de la langue française nous donne une définition linguistique (en Grammaire générative) presque similaire :

> *« ensemble des aptitudes, ou savoir linguistique implicite intériorisé par les sujets parlants une langue et qui leur permet de la maîtriser »*[12].

Dans ce même domaine (Linguistique), la notion de compétence est intimement liée à celle de performance, cette dernière étant ce *« pouvoir*

---

[10] Le *Nouveau Larousse Universel*, Tome 1, Paris, Librairie Larousse, 1969, p.384.
[11] DELEPINE-MESSE (D.) et HOTYAT (F.), *op.cit.*, p.64.
[12] GUILBERT (L.), LAGANE (R.) et NIOBEY (G.), sous la dir. de, *Grand Larousse de la langue française*, Paris, Librairie Larousse, 1977, p.830.

d'énoncer et de comprendre les phrases d'une langue donnée »[13]. C'est donc l'usage que font les sujets (locuteurs d'une langue) de ce savoir linguistique implicite intériorisé qu'est la compétence.

C'est, enfin, l'actualisation de ce savoir dans une situation de communication. Ainsi, se crée une relation d'interdépendance entre les deux concepts (compétence et performance): si la performance est subordonnée à la compétence, la compétence sans performance n'aurait pas de sens.

Par ailleurs, c'est la performance qui met en évidence la compétence.

Pour ne pas nous éterniser sur ce rapport compétence/performance, qui sera repris et traité plus explicitement dans le cinquième point de ce chapitre, parlons de cette notion de compétence dans le domaine de l'enseignement.

D. La compétence dans l'enseignement

Si dans le milieu enseignant burundais, la notion de compétence connaît aujourd'hui sa vogue en linguistique (compétence linguistique), cette notion revêt, de plus en plus, dans le domaine de l'enseignement, une importance capitale au point qu'elle a déjà commencé à influencer la conception des programmes scolaires dans pas mal de systèmes éducatifs.

Christiane BOSMAN et coll. (citant ROPE et TANGUY, 1994) sont explicites sur ce sujet :

> *«Si le monde de l'entreprise n'a pas inventé la notion de compétence, reconnaissons qu'il lui a, depuis dix ans, donné*

[13] DELEPINE-MESSE (D.) et HOTYAT (F.), *op.cit.*, p.230.

une grande importance dont résulterait celle qu'on lui donne dans les programmes scolaires contemporains »[14].

Il est donc évident que c'est le monde du travail (entreprise) qui a servi de source d'inspiration au monde scolaire. Il importe alors, afin de bien élucider le terme « compétence » dans l'enseignement, de montrer comment s'est opérée cette transposition du monde de travail au monde scolaire.

En effet, selon Philippe ZARIFIAN (1998), chercheur français observant les stratégies d'entreprise dans la Gestion des Ressources Humaines, *« la logique compétence »*[15] est apparu dans le monde du travail au cours des années quatre-vingts. Jusqu'à cette époque, l'entreprise considérait que la qualification des personnes par rapport aux caractéristiques d'un poste défini garantissait la qualité du travail. La compétence était jusque là entendue dans le sens de qualification.

Plus tard, il est apparu que le travail efficace exige cette forme d'intelligence qui consiste à mobiliser et intégrer des capacités adaptées à une série de circonstances variées et imprévues. L'aptitude à faire appel à tels savoirs, à telles expériences acquises ou à tels savoir-faire en fonction d'un événement (une situation) a été appelée « compétence ». Ainsi, un travailleur n'aura plus de place que par les compétences qu'il exerce ou peut exercer au sein de son organisation.

L'efficacité d'un travailleur ne tient plus à sa qualification (diplôme obtenu), mais plutôt à l'exercice d'une compétence. De plus, la compétence d'un

---

[14] ROPE et TANGUY (1994), cités par BOSMAN (C.), GERARD (F-M.) et ROEGIERS (X.), in *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2000, p.22.

[15] ZARIFIAN (Ph.), cité par MAINGAIN (A.) et DUFOUR (B.) sous la dir. de FOUREZ (G.), in *Approches didactiques de l'interdisciplinarité,* 1ère éd., Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a, 2002, p.182.

individu ne se manifeste que lorsque ce dernier est confronté à une série de situations diverses.

Se préoccupant des rapports entre les apprentissages réalisés à l'école et les besoins de la vie concrète, les pédagogues des années quatre-vingt-dix (1990) se sont vite inspirés de la « logique compétence » telle que conçue par le monde du travail.

Ils vont désormais chercher à donner du sens aux apprentissages en formant l'apprenant *« à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations »*[16].

Ainsi, l'apprenant ne sera compétent que lorsque, non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais aussi et surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation donnée de la vie courante.

Selon ROEGIERS, *« parler des compétences suppose que l'on évoque à la fois :*

1) *les ressources, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence,*
2) *les situations dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources »*[17].

Tous les auteurs sont unanimes sur le fait que la compétence est un concept intégrateur. Elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent ces activités.

---

[16] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2002, p. 26.
[17] ROEGIERS (X.), *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves,* Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2004, p.107.

Pour tenter de faire la synthèse des réflexions des différents auteurs sur ce concept, nous admettons, avec ROEGIERS (1993), que la compétence est *« un ensemble intégré de capacités qui permet- de manière spontanée- d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment »*[18].

Après cette esquisse de clarification de la notion de compétence dans l'enseignement, revenons sur le rapport compétence/performance, deux concepts théoriquement différents, mais qui portent néanmoins souvent des confusions.

E. Distinction compétence/performance

L'examen des pratiques montre qu'il y a souvent confusion entre ces deux concepts. Cependant, cette confusion n'a pas de raison d'être, comme le soulignent BOSMAN et coll. dans leur ouvrage *Quel avenir pour les compétences ?:*

> *« La confusion entre performance et compétence n'a pas de raison d'être : la performance est de l'ordre de l'activité, du travail, de l'action d'un moment ; alors que la compétence est de l'ordre des dispositions plus stables qui permettent et sous-tendent cette action »*[19].

Ici, les auteurs distinguent les deux concepts à l'instar des linguistes, puisqu'ils affirment que la performance ne se manifeste que lorsqu'il y a la compétence. De même, c'est par la performance (l'action) que la compétence sera mise en évidence.

---

[18] ROEGIERS (X.), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., 2001, p.65.

[19] BOSMAN (C.) et coll., *op.cit.*, p.176.

La notion de compétence ne peut donc pas se substituer à celle de performance, bien qu'intimement liées.

La compétence est finalement comprise comme le fait de réaliser une tâche; c'est-à-dire le fait de passer à l'acte, sans précision du degré de réussite de cette tâche.

Cependant, dans le langage courant, la performance désigne un degré d'acquisition, un niveau de réussite dans une épreuve. On n'est performant que par rapport à d'autres qui le sont moins. En d'autres termes, la performance se mesure à d'autres performances.

Nous partageons l'idée avec ROEGIERS dans son ouvrage *L'approche par les compétences qu'est-ce que c'est ? (approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants)* : *« Etre performant, c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres, quitte à écraser les concurrents »*[20].

Par contre, la compétence, qui se mesure en terme de potentiel à accomplir des tâches données, ne fait que mesurer la personne à elle-même. Une personne ne sera compétente que si elle peut réaliser une tâche quelconque dans une situation donnée et, partant, faire face à la vie.

ROEGIERS va plus loin dans *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement »:*

> *« Si une recherche démesurée de la performance peut parfois détourner la personne de la quête d'elle-même, au nom de la loi de l'excellence qui veut que l'on devienne sans cesse meilleur pour se maintenir en place, la compétence, au contraire, contribue essentiellement à l'accomplissement de*

[20] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2006, p.7.

la personne, à son insertion sociale ou professionnelle dans les milieux dans lesquels elle est appelée à évoluer »[21]

Etre compétent ne constitue pas une menace pour les autres (comme c'est le cas pour la performance). Au contraire, si tous les membres d'un groupe sont compétents, cela va créer l'harmonie et surtout la force du groupe.
Les compétences des uns et des autres dans une société donnée seront complémentaires, et cela va contribuer à bâtir une société meilleure.

Nous venons ainsi de clarifier la notion de compétence en général, de compétence dans l'enseignement, nous avons aussi établi la distinction compétence/performance. Voyons, pour l'instant, ce que l'on peut entendre par l' « approche par les compétences » dans l'enseignement.

F. L' « approche par les compétences » dans l'enseignement

Selon *Grand Larousse de la langue française,* le mot « approche » signifie *« façon d'aborder une question »*[22].
Ainsi, l' « approche par les compétences » dans l'enseignement ne serait qu'une nouvelle manière de concevoir les programmes et les apprentissages scolaires. Force est de constater que, jusqu'à l'heure actuelle, c'est la qualification qui reste un facteur important à la base du recrutement du travailleur, et non la compétence de ce dernier. Que qualification (Diplôme) ne signifie pas compétence s'est pourtant avéré une évidence. Un individu peut faire preuve qu'il a accumulé des connaissances et, partant, se doter d'une qualification, d'un diplôme. Cependant, la détention de ce diplôme ne correspond pas automatiquement à la détention des compétences.

---

[21] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2001, p. 21.
[22] GUILBERT (L.), LAGANE (R.) et NIOBEY (G.), sous la dir. de, *op.cit.*, p.215.

Or, l'idéal serait que le travailleur soit compétent, c'est-à-dire capable de faire face le plus facilement possible à diverses situations qui ont trait à l'exercice des tâches qui lui sont confiées.

Comme cela doit être le but ultime de l'enseignement, tout enseignant est appelé à envisager sa façon d'enseigner en ce sens: il doit mettre en place la « pédagogie de l'intégration », appelée également « approche par les compétences ».

Ici nous épousons l'idée de SEAGOE (May. V.), quand il écrit dans son livre *Pédagogie et motivation; expériences américaines* que *« l'école ne peut pas être un lieu où l'acquisition intellectuelle est confinée entre les quatre mûrs. Elle doit être un segment de vie, avec une interaction constante avec les autres segments de cette vie, si l'on veut que ce qui est appris à l'école devienne utile dans la vie »*[23].

L'auteur insiste ici sur le fait que les connaissances acquises en classe ne valent rien si la personne qui la détient n'est pas capable d'y faire appel pour résoudre facilement les diverses situations de la vie socioprofessionnelle.

La tâche revient à l'enseignant d'aider régulièrement ses apprenants à transférer les connaissances acquises en classe car selon l'auteur précédemment cité,

> *« si l'enfant n'apprend que les connaissances exactes qui lui sont enseignées à l'école et ne peut utiliser tout au plus que ces mêmes connaissances quand leur besoin se fait sentir dans la vie réelle, il faut radicalement changer le concept de fonction de l'école »*[24].

---

[23] SEAGOE (May. V.), *Pédagogie et motivation : Expériences américaines,* Paris, éditions d'organisation, 1965, p.183.

[24] SEAGOE (May. V.), *op.cit.*, p. 183.

L'auteur poursuit plus loin pour insister sur ce rôle de l'enseignant dans cette tâche :

> *« La capacité d'organiser les méthodes et les matières de l'enseignement pour promouvoir au maximum le transfert (positif) est le trait caractéristique de l'enseignant en classe »*[25].

L'enseignant ne doit pas se limiter à enseigner des connaissances spécifiques quelle que soit leur pertinence. Il doit aussi et surtout enseigner de telle sorte que cet enseignement puisse servir dans des situations nouvelles et différentes. Mais comment doit-il s'y prendre d'une façon concrète ?

L'enseignant ne doit plus se contenter de l'atteinte des objectifs de son cours qui supposent la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il doit plutôt, au préalable, préciser une ou des compétences que chaque élève doit avoir développées à la fin d'une période déterminée des apprentissages.
C'est en fonction de ces compétences qu'il va définir ses objectifs et concevoir ses activités : pour développer telle compétence, l'élève aura besoin de quels savoirs, savoir-faire, savoir-être ? Ces derniers, ROEGIERS les désigne sous le nom de « Ressources ».

L'enseignant tâchera, par la suite, de montrer aux élèves à quoi servent ces savoirs acquis. Il leur expliquera par exemple, qu'on étudie la Grammaire pour pouvoir bien lire et écrire.

Enfin, après avoir atteint les objectifs de leçon avec ses élèves et éveillé la conscience de ces derniers sur l'utilité pratique de leurs acquisitions scolaires,

---

[25] *Idem*, p.185.

l'enseignant cherchera des occasions pour confronter ses élèves à des situations qui font intervenir ce qu'ils ont appris.

Précisons que ces situations doivent être proches des situations de la vie réelle des élèves.

Pour être plus explicite, voici un exemple de compétence en français et des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à mobiliser pour développer ladite compétence.

- Exemple de compétence : Tenir, en français, une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé.
- Ressources à mobiliser :

1) Savoirs : Connaître un vocabulaire de base, ainsi que les formules de politesse.
2) Savoir-faire : être capable de formuler une question, de formuler une réponse à une question (donnée) posée, de se présenter, d'utiliser les modes et les temps…
3) Savoir-être : savoir s'adresser à son interlocuteur (usage adéquat des formules de politesse).

En fin de compte, les enseignants n'ont pas à être bouleversés par cette nouvelle approche; car cette dernière n'est qu'un complément de la pédagogie par objectifs dont ils sont habitués. C'est dire que la « pédagogie par objectifs » est un préalable à l' « approche par les compétences ».

J. Comparaison entre l' « approche par les compétences » et la « pédagogie par objectifs »

Ayant déjà pris connaissance des deux approches méthodologiques, il convient, en guise de synthèse, de dresser un tableau comparatif mettant en évidence l'écart existant entre les deux.

Tableaun° : Quelques éléments de comparaison de la « pédagogie par objectifs » et de l' « approche par les compétences »[26]

La « pédagogie par objectifs »	L' « approche par les compétences »
Définit le résultat de l'enseignement / apprentissage en termes de capacités.	Définit le résultat en termes de compétences.
Est caractérisée par une accumulation de connaissances.	C'est l'intégration de connaissances qui caractérise l' « approche par les compétences ».
Est une formation trop ennuyante ; parce qu'elle est trop scolaire.	Une formation motivante ; parce qu'elle est utile.

Le tableau ci-dessus sert à démontrer que la pratique existante n'est pas de nature à rendre utile l'enseignement. Passer de la « pédagogie par objectifs » à l' « approche par les compétences » s'avère donc une urgence.

[26] BIKORINDAGARA (R.), *Didactique Générale. Syllabus de Cours*, Janvier 2009, P.22.

CHAP. II. GENERALITES SUR LES COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT

A. Les types de compétences

Les compétences dans l'enseignement, telles que nous les avons définies, se présentent sous plusieurs aspects. En effet, selon l'importance qu'elles revêtent à un moment donné de la formation, on peut distinguer : les compétences de base et les compétences de perfectionnement.

a. Les compétences de base

Une base est un fondement, une fondation, ce sur quoi il faut bien porter attention et s'attarder pour pouvoir construire par la suite quelque chose de solide.
La construction d'une maison commence par une fondation. De même, l'acquisition d'une connaissance est facilitée par une base appelée « pré-requis » ; c'est-à-dire une acquisition indispensable pour l'efficacité d'un nouvel apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, une compétence de base sera celle que doit nécessairement maîtriser l'élève pour pouvoir aborder sans difficultés de nouveaux apprentissages lui faisant appel.

A titre d'exemple, si « écrire une lettre en réponse à une lettre reçue d'un ami » est une compétence de base pour un élève qui termine l'école primaire, elle ne l'est pas pour celui qui termine la première année (de cette même Ecole primaire). Pourtant, à ce stade, certains écoliers burundais (évidemment très rares) peuvent déjà être capables d'écrire une lettre à un ami. Comme cette

compétence n'est pas strictement indispensable pour la suite des apprentissages de cet élève (aborder la 2e année ne nécessite pas la maîtrise de cette compétence), on parlera d'un autre type de compétence ; à savoir la compétence de perfectionnement.

b. Les compétences de perfectionnement

Par opposition à une base, une perfection serait un sommet. Ainsi, si la non-maîtrise de la compétence de base entraîne l'échec par la suite, la compétence de perfectionnement pousse, par contre, à la perfection des apprentissages suivants. Elle est donc souvent importante (voire utile) mais sa non-maîtrise n'engendre pas l'échec dans les nouveaux apprentissages. En d'autres termes, cette compétence n'est pas strictement indispensable pour la suite des apprentissages.
ROEGIERS, citant DE KETELE (1996), distingue deux types de compétences de perfectionnement :

« 1° Des compétences différentes des compétences de base :

Exemple : - rédiger une lettre en calligraphie, à l'école primaire

- pour développer la compétence « animer une réunion », il est utile d'être compétent dans le fait de pouvoir animer une équipe de travail, mais ce n'est pas strictement indispensable.

2° Des compétences de base, mais poussées à des niveaux de maîtrise plus élevés que le niveau strictement requis pour la suite.

Exemple : - en deuxième année de l'école secondaire, « résoudre un problème mathématique complexe sans utiliser la calculatrice », alors que, dans la compétence de base, il est permis d'utiliser la calculatrice »[27]

« Rédiger une lettre en calligraphie », « animer une équipe de travail » sont attendues plus tard (dans les années ultérieures), mais un élève peut déjà les approcher sans problème dans l'année en cours. Elles ne deviennent pas pour

[27] DE KETELE cité par ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2001, pp. 75-76.

autant des compétences de base ; ce sont des compétences de perfectionnement ; car leur non-maîtrise n'entraînerait pas l'échec dans la suite des apprentissages.

Précisons pour clore ce point, qu'à un moment donné, une compétence de perfectionnement peut devenir une compétence de base plus tard. Par exemple, si la conjugaison des verbes en –er est une compétence de perfectionnement en 1ère année de l'Ecole primaire, elle sera une compétence de base au terme de ladite école, et donc au début de l'école secondaire.

B. Quelques notions en rapport avec l' «approche par les compétences»

a. Ressources

Le mot « ressource » est très polysémique.

En effet, *Le Petit Larousse illustré* nous en donne plus de cinq sens parmi lesquels nous retenons celui qui cadre avec notre travail :

« Ressources = moyens dont dispose ou peut disposer une collectivité, possibilités d'action »[28]

La définition que donne *Le Robert (Dictionnaire d'Aujourd'hui)* n'est pas du tout loin de la précédente :

« Moyens intellectuels et possibilités d'action qui en découle »[29]

Ainsi, dans le cadre de notre travail, les ressources ne sont autres que l'ensemble de dispositions qu'a l'élève pour exercer telle ou telle autre compétence. Autrement dit, ce sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui,

---

[28] *Le Petit Larousse illustré (Dictionnaire encyclopédique)*, Paris, Larousse, 1994.

[29]), RAY (A.) sous la dir. de, Le *Robert (Dictionnaire d'aujourd'hui)*. Paris, Dictionnaire Le Robert, 1991, p.890.

U. B.

mis ensemble vont l'aider à résoudre une situation quelconque de la vie courante (donc à exercer une compétence).

Illustrons ce propos par l'exemple donné par ROEGIERS dans son ouvrage *L'approche par les compétences qu'est-ce que c'est ? (approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants).*
« Par exemple, pour qu'un élève soit compétent pour demander des renseignements par écrit dans une situation de communication:

- *Il doit connaître le statut de la personne à qui il s'adresse (écrit), le vocabulaire précis, le format d'une lettre, les formules de politesse, les règles d'orthographe, ...*
  Pour cela, il doit acquérir des savoirs,
- *il doit pouvoir conjuguer un verbe, accorder un verbe avec son sujet, utiliser tous ces savoirs, en contexte pour exprimer de façon claire et précise sa demande ... Pour cela, il doit acquérir des savoir-faire ;*
- *Enfin, il doit être courtois et respectueux par écrit, relire spontanément ce qu'il a écrit... Pour cela, il doit acquérir des savoir-être ... »*[30]

Le même auteur nous donne, au bout du compte une définition claire et simple de ce concept :

> *« Ressources : ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui sont les ingrédients d'une compétence »*[31].

Entendons par « savoir » un contenu, une connaissance spécifique sur un sujet donné ; le « savoir-faire » est l'application d'un procédé, d'une règle, d'une technique.

---

[30] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2006, p.6.
[31] *Idem*, p.31.

Quant au « savoir-être », c'est une attitude adaptée à une situation donnée. Il est mis en œuvre spontanément (par l'élève). Dans l'exemple ci-dessus, ce n'est pas l'enseignant qui doit rappeler à l'élève d'être courtois en écrivant la lettre en question.

b. Intégration des acquis

D'après *Le Petit Larousse illustré*, l'*« intégration est une opération qui consiste à assembler les différentes parties d'un système et à assurer leur compatibilité, ainsi que le bon fonctionnement du système complet. »*[32]

ROEGIERS en donne la définition suivante :

> *« opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. »*[33]

Ces deux définitions paraissent similaires, mais restent très générales.

Il convient d'en déceler le point de convergence qui est cette opération, cette démarche consistant à mobiliser, à mettre ensemble des éléments en vue de former un système fonctionnant selon un but bien précis.

Pour le cas de notre travail, il s'agit de l'intégration des acquis ; c'est-à-dire la mobilisation conjointe, par l'élève, des différents acquis scolaires en vue de résoudre une situation de la vie quotidienne.
Cette situation que ROEGIERS appelle « situation d'intégration » sera éclairée plus loin.

---

[32] *Le Petit Larousse illustré*, *op.cit.*, p. 556.
[33] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2001, p. 22.

Mais, tant que nous parlons de l'intégration des acquis, examinons deux concepts connexes que nous avons jugés importants ; à savoir : « Module d'intégration » et « Objectif Terminal d'Intégration » (OTI).

1°. Module d'intégration

Un module d'intégration est une période consacrée à l'intégration des acquis en vue de l'exercice d'une compétence. Cette période s'étend, au cours du processus d'enseignement/apprentissage, sur une semaine en général, une semaine que ROEGIERS appelle « Semaine d'intégration ». En effet, cette dernière est organisée tous les cinq ou six semaines des apprentissages. Nous concevons, en fin de compte, avec l'auteur sus-mentionné, le module d'intégration comme un module au cours duquel l'apprenant a l'occasion d'exercer une compétence, c'est-à-dire d'utiliser dans des situations, plusieurs savoirs et savoir-faire acquis.

2°. L'objectif Terminal d'Intégration (OTI)

Comme le mot « Terminal » en donne l'idée, il s'agit d'un objectif qui sera atteint à la fin d'une année scolaire (ou d'un cycle). En effet, il est nécessaire que les différentes compétences exercées au cours de l'année (ou d'un cycle) soient intégrées dans ce que ROEGIERS appelle une « macro-compétence ». Voici, en effet ce qu'il dit à ce propos :

> *un objectif terminal d'intégration est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble de compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire, et savoir-être d'un cycle (en général deux ans) »*[34]

[34] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2004, p.112.

L'objectif Terminal d'Intégration est donc cette occasion donnée à l'apprenant de mobiliser plusieurs compétences conjointement.

c. Situations

« Mettre en situation » signifie mettre *« dans des conditions aussi proches que possible de la réalité »*[35]

De cette définition, il ressort que l'intégration des acquis telle qu'expliquée plus haut, ne sera possible que dans une situation. ROEGIERS parlera ainsi de « situation d'intégration », « situation complexe », « situation cible » ou « situation de réinvestissement ».

1°. Situation d'intégration

C'est effectivement une situation tirée de la vie courante, situation qui sera, pour l'élève, l'occasion de mobiliser, de transférer les connaissances acquises en vue d'y faire face.

A titre d'exemple, une conversation téléphonique en français est une situation de la vie courante qui permettrait à l'élève de transférer des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis.

Il appartient donc à l'enseignant de choisir, pour cette fin, des situations très proches de la vie quotidienne des élèves. Nous rejoignons ici l'idée de SEAGOE émise dans son livre *Pédagogie et motivation : expériences américaines* :

> *« ... les situations rencontrées en classe par l'enfant doivent être extrêmement semblables à celles qu'il rencontrera dans*

[35] Le *Petit Larousse illustré, op.cit.*, p. 942.

la vie extra-scolaire si l'on veut s'attendre à ce qu'il y ait transfert. »[36]

Ainsi, l'efficacité de l'intégration des acquis tiendra au bon choix de la situation.

2°. Famille de situations

Pour permettre à l'élève de bien maîtriser la compétence, ou pour se rassurer de ladite maîtrise, l'enseignant doit confronter l'élève à plusieurs situations semblables. C'est cet ensemble de situations « cibles » équivalentes ; c'est-à-dire interchangeables en termes de niveau de difficultés et de complexité que l'on appellera « famille de situations ». Si, par exemple, l'on veut s'assurer de la maîtrise de la compétence « rédiger, en français, une correspondance administrative pour solliciter un emploi en utilisant le vocabulaire courant. », la famille de situations sera l'ensemble des différentes correspondances que l'élève pourrait rédiger et adresser à différents employeurs des différentes entreprises, pourvu que les conditions restent les mêmes: usage du vocabulaire courant.

Confronter l'élève à une famille de situations reste finalement un moyen efficace de s'assurer de l'acquisition d'une compétence par l'élève.
Et ROEGIERS d'ajouter, dans son livre *L'Ecole et l'Evaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves :_ « L'élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations. »*[37]

[36] SEAGOER (May. V.), *op.cit.*, p. 183.
[37] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2004, p.111.

CHAP. III. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CLASSE DE 10e

A. Aperçu des objectifs en vigueur de l'enseignement du français au cycle inférieur du secondaire au Burundi

Selon le BEPES, l'enseignement du français dans les classes du cycle inférieur doit développer chez tous les élèves *« la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et liberté, oralement et par écrit, dans la langue française d'aujourd'hui »*[38].

Concrètement, à la fin de cycle, l'élève sera capable de :

a) Parler, c'est-à-dire produire avec aisance des énoncés oraux qui correspondent à la situation de communication dans laquelle il se trouve, en respectant les contraintes de prononciation et d'articulation, de débit et de niveau sonore, de clarté et d'expressivité ;
b) Ecouter, c'est-à-dire comprendre à l'audition tout message usuel, utilisable dans une situation de communication courante, sans risque de malentendu ou d'ambiguïté ;
c) Lire, c'est-à-dire comprendre en lecture personnelle et silencieuse, différents types de textes narratifs et descriptifs de niveau courant et les textes à caractère didactique et informatif en usage au cours du cycle ;
d) Ecrire, c'est-à-dire rédiger des énoncés écrits ; corrects et pertinents sur tout sujet de communication différée pendant tout le cycle.
e) Transférer aisément chacune de ces compétences lorsque la situation de communication le permet ou l'exige en respectant les contraintes spécifiques de chacune.

---

[38] BEPES, *Programme de français du cycle inférieur de l'enseignement général*, Ed. 1994.

B. Le Programme en vigueur de français en 10e

a. L'expression orale

Pour développer chez l'élève l'habilité à s'exprimer, il convient de multiplier les occasions de parler librement et simplement de sujets motivants.

b. Le lexique

Les activités portent sur le vocabulaire toujours en situation. Une plus grande importance est donnée au vocabulaire de la vie active afin de préparer les élèves quittant l'enseignement général à mieux s'insérer dans leur vie professionnelle et sociale.

c. L'orthographe

Le travail se réalise sur trois niveaux :

1° Poursuivre au cours du premier semestre des acquisitions de base programmées et formant une progression continue depuis la 1ère année du cycle inférieur ;

2° Pallier les lacunes constatées après une série d'exercices d'évaluation en fin du 1er semestre ;

3° Préparer les élèves à l'épreuve d'orthographe de l'examen de fin de cycle.

d. L'expression écrite

En quatrième année (10e), les productions écrites s'ouvrent systématiquement sur l'extérieur : sur des thèmes sociaux, artistiques, économiques et professionnels.

e. La conjugaison

La dernière année du cycle inférieur doit déboucher, en conjugaison, sur la révision des études de morphologie verbale, de construction du verbe, d'emploi des temps et des modes déjà étudiés au cours des années précédentes.

f. La grammaire

Dans la classe de 4e, dernière année du cycle inférieur, il convient d'envisager l'étude de la grammaire sous forme d'une révision des principaux chapitres étudiés les années précédentes ; il n'est pas question d'entreprendre un programme de révision systématique et exhaustif, mais de sélectionner parmi les points déjà étudiés qui permettront de contribuer au renforcement de la compréhension et de l'usage de la langue, en fonction des besoins et du niveau réel de la classe.

Ce programme en vigueur, élaboré dans la perspective de la « Pédagogie par Objectifs », bien qu'il ait le mérite de centrer l'action pédagogique sur l'apprenant lui-même, reste pourtant lacunaire.

En effet, l'analyse des objectifs de l'enseignement du français au cycle inférieur nous fait constater que l'attention particulière est accordée à l'acquisition des connaissances. C'est cette acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettra d'atteindre les objectifs globaux du cycle inférieur, tels que déjà définis plus haut.

Il importe de faire remarquer ici que ce programme que sous-tend la « Pédagogie par Objectifs » ne tient pas compte de l'utilité; c'est-à-dire de ce en

quoi l'acquisition des connaissances sera pratiquement utile à l'élève, en dehors des quatre murs.

L'utilité pratique des connaissances scolaires sera le mérite du nouveau programme, celui élaboré en termes de compétences, que nous nous sommes fixé l'objectif de faire valoir et dont nous démontrons ici l'efficacité.

C. Le programme de français en 10e élaboré en termes de compétences[39]

a. Objectif Terminal d'Intégration du Cycle

Au terme de la 10ème, l'élève doit être capable de lire et comprendre différents types de messages oraux et écrits, de produire oralement et par écrit des messages de types descriptif et narratif d'une durée de plus ou moins 3 minutes et d'une longueur de plus ou moins 150 mots dans des situations de communication de la vie courante.

b. Compétences de base (C.B)

Le programme vise deux compétences de base :

C.B.1 : Dans une situation de communication de la vie courante, l'élève doit être capable d'interpréter différents types de messages oraux et/ou écrits.

C.B.2 : Dans une situation de communication de la vie courante, il doit produire oralement et/ou par écrit des messages de types narratif ou descriptif d'une durée de plus ou moins 3 minutes et d'une longueur de plus ou moins 150 mots.

---

[39] DGBP (BEPES), *Programme de l'enseignement secondaire du Burundi (Cycle collège)*,_ Bujumbura, février 2004, pp.34-36.

c. Programme

Celui-ci s'articule en sept points principaux. Chaque point présente des savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser en vue d'exercer les compétences ci-haut évoquées d'une part ; la ou les méthode(s) ainsi que le type d'évaluation adéquates, de l'autre.

1° Lecture

- Savoirs: l'élève doit avoir appris et maîtrisé les textes narratifs, descriptifs, poétiques et dramatiques.
- Savoir-faire: il doit être capable de lire convenablement différents types de textes, de dégager les idées essentielles et d'interpréter le rôle d'un personnage.
- Savoir-être: -
- Méthode : Inductive, Interactive.
- Evaluation : Formative ; critériée ; certificative

2° Expression orale

- Savoirs : L'élève doit maîtriser les règles de la poésie, du débat et de l'exposé.
- Savoir-faire : il doit être capable de
  - Déclamer un poème correctement ;
  - Engager un débat et argumenter ;
  - Exprimer oralement sa pensée sur un thème donné de la vie courante.
- Savoir-être : il doit avoir la facilité d'expression.
- Méthode : Inductive ; interactive, Approche Communicative
- Evaluation : Formative, critériée, certificative.

3° Expression écrite

- Savoirs : apprendre et maîtriser quelques figures de style (comparaison, métaphore, métonymie)
- Savoir-faire : être capable de rédiger un poème ; rédiger un récit ; structurer sa production.

- Savoir-être : être cohérent dans son raisonnement, avoir un esprit de synthèse.
- Méthode : Inductive ; Interactive.
- Evaluation : Formative, critériée, certificative.

4°. Lexique

- Savoirs : étudier et intérioriser des mots autour des thèmes comme :
  1) L'éducation à la paix,
  2) L'économie,
  3) L'art,
  4) Les professions.
- Savoir-faire: être capable d'utiliser un lexique approprié à une situation de communication donnée.
- Savoir-être : Etre attentif aux registres de langue
- Méthode : -
- Evaluation : Formative, critériée, certificative

5°. Orthographe

- Savoirs :

1° Maîtriser l'orthographe d'usage :

* Les accents, le dédoublement de consonnes (à l'intérieur d'un mot),
* Les finales des noms terminés par une voyelle,
* Correspondance phonético-graphique:

* Correspondance phonético-graphique:

[s], [r], [j], s, ss;

2° Maîtriser l'orthographe grammaticale : les règles d'accord et les cas particuliers (sujet-verbe, p. passé des verbes pronominaux, adjectifs de couleur, adjectifs numéraux) :

* Pluriel des noms composés :
* Pluriel des adjectifs qualificatifs en -al, -el, -ail,
* Les homophonies grammaticales et lexicales

- Savoir-faire: être capable de :
    * comparer les faits orthographiques,
    * Appliquer la règle déduite à l'occasion des exercices d'orthographe comme la dictée.
- Savoir-être : être attentif aux faits orthographiques.
- Méthode : Inductive, Interactive.
- Evaluation: Formative, critériée, certificative.

6°. Conjugaison

Savoirs: maîtrise de :

* la morphologie verbale: les verbes irréguliers;
* Emploi des temps et des modes du verbe;
* Temps du discours et du récit;
* Les modes obligés après usage des conjonctions de subordination
* Les verbes dans le discours rapporté : style direct/ indirect/ indirect libre.
* la construction des verbes : transitivité – intransitivité- construction personnelle- actif- passif- pronominal- changement de sens selon la construction.

- Savoir-faire : être capable de :
  * produire un énoncé sans faute de conjugaison.
  * utiliser correctement les modes et les temps dans la communication.
- Savoir-être : -
- Méthode : Inductive ; Interactive
- Evaluation : Formative ; Critériée ; Certificative.

7° Grammaire :

- Savoirs : maîtriser :
  * les propositions subordonnées : concordance des temps
  * l'emploi des temps et des modes dans le discours/récit
- Savoir-faire : être capable de construire des phrases correctes dans les différentes productions.
- Savoir-être : habilité à l'autocorrection
- Méthode : –
- Evaluation : Formative, certificative, critériée.

Ce programme nécessite évidemment une restructuration des apprentissages. L'on devra impérativement concevoir des apprentissages qui viseront à aider systématiquement et progressivement les élèves à développer des compétences.

D. La conception des apprentissages dans l' « Approche par les Compétences »

Toute activité raisonnable, en général, l'activité pédagogique, en particulier, doit mener vers un but, un objectif bien connu.

Il importe donc, avant de parler de l'organisation des apprentissages dans une perspective de l'intégration (Approche par les Compétences), de partir des objectifs de ladite approche.

> *« Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner. Le rôle de celui (celle)-ci est d'organiser les apprentissages de meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu. Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens qui trop souvent ennuient l'élève et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.*
>
> *Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution des situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève*

s'empresse souvent d'oublier et dont il ne sait pas comment les utiliser dans sa vie active ».[40]

Dans la poursuite de ces mêmes objectifs, les activités d'apprentissage dans l' « approche par les compétences » s'effectuent essentiellement en deux moments ; à savoir : l'apprentissage des « ressources » (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les activités d'intégration.

a) L'apprentissage des « ressources » (Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être)

Nous avons déjà défini les « ressources » comme étant l'ensemble des « outils » nécessaires à la maîtrise d'une compétence. Ce sont les différents acquis de l'élève que ce dernier sera amené (aidé par l'enseignant) à mobiliser dans des situations significatives en vue d'exercer une compétence quelconque.

Il est donc nécessaire, voire indispensable, que l'enseignant puisse amener l'élève à bien fixer ces ressources pour pouvoir espérer de lui l'exercice d'une compétence y faisant appel.

Pour ce faire, l'enseignant s'attachera à développer les « ressources » (savoirs, savoir-faire et savoir-être) selon les méthodes pédagogiques en vigueur, mais avec de légères modifications.

En effet, on développera prioritairement les « ressources » se rapportant à une compétence de base, les autres étant considérées comme accessoires et ne pouvant être abordées que si cette compétence de base est maîtrisée par tous les élèves.

---

[40] ROGIERS (X.), *op.cit.*, 2002, p.26.

En outre, l'enseignant veillera, dans la mesure du possible, à rendre ces apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir-être) significatifs en montrant à l'élève à quoi ils servent.

A titre d'exemple, on montrera à l'élève qu'on n'apprend pas les différents points de grammaire française pour le simple plaisir de les apprendre, mais qu'on les étudie pour pouvoir communiquer aisément en français.
Tant qu'on y est et pour être plus explicite, nous partons d'un exemple de compétence pour en déduire les « ressources » à mobiliser en vue de l'exercer.

Exemple de compétence

« Tenir en français, une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé »

Ressources à mobiliser (pour exercer cette compétence)

1) **Savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, ainsi que les formules de politesse.
2) **Savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait, etc.
3) **Savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur, etc.

N.B : Il convient de noter qu'il est très difficile d'analyser l'ensemble des « ressources » mobilisées lors de l'exercice de la compétence, tant elles sont nombreuses.

Les « ressources » ainsi développées, il reste à les utiliser, à les intégrer dans des situations complexes. C'est ainsi qu'une partie du temps (généralement un quart du temps, par exemple pendant une semaine sur 4) sera consacrée à l'intégration des acquis.

b) Les activités d'intégration

Nous l'avons déjà souligné plus haut, pour qu'un élève soit déclaré « compétent », il faut qu'il soit capable d'intégrer ses différents acquis scolaires. C'est évidemment, l'enseignant qui l'aidera dans cette tâche, parce qu' *« il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre »*[41].

L'activité d'intégration est donc cette activité qui consiste à apprendre à l'élève à mobiliser ses « ressources » (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour résoudre une situation complexe. Soulignons que cette situation doit être la plus proche de celles de la vie quotidienne de l'élève.

Il revient donc à l'enseignant de choisir judicieusement une ou des situations à présenter à l'élève.
Cette activité peut se faire régulièrement de façon progressive, après une certaine séquence d'enseignement, lorsque l'enseignant soumet à l'élève des situations complexes dans lesquelles il peut mobiliser les « ressources » acquises déjà à ce niveau.

L'intégration peut également se faire en une fois en fin d'apprentissages, quand l'enseignant consacre une semaine entière pour l'intégration (par exemple, une semaine par mois).

---

[41] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2002, p. 30.

Voici schématiquement comment se présentent les deux façons d'intégration des acquis pour une compétence nécessitant l'atteinte de 8 objectifs de leçon :

1° Intégration progressive

Objectif 1	Obj.2	Obj.3		Obj.4	Obj.5	Obj.6		Obj.7	Obj.8	Module d'intégration

Intégration partielle

2° Intégration en fin d'apprentissages

Objectif 1	Obj.2	Obj.3	Obj.4	Obj.5	Obj.6	Obj.7	Obj.8	Module d'intégration

Il est à souligner que la façon idéale d'intégration reste cette première. En effet, son avantage est certain : les élèves intègrent un plus grand nombre possible de connaissances. L'intégration devrait donc se faire progressivement, chaque semaine, si possible même chaque jour.

E. Rappel sur la nécessité de la formulation des objectifs pédagogiques

On ne le dira jamais assez, toute activité logique doit avoir l'objectif comme point de départ :

> *« on commence par décider de sa destination, après quoi on trouve les moyens de s'y rendre. »*[42]

S'agissant du domaine pédagogique, la formulation des objectifs est l'aspect le plus important de tout système éducatif. L'objectif pédagogique est le

[42] MAGER (R-F), *Comment définir des objectifs pédagogiques, 2e* édition (revue et augmentée), Paris, Bordas, 1977, p.1.

point de départ de tout système d'enseignement. Il en fait partie intégrante ; c'est-à-dire que tous les autres aspects se fondent sur lui.

D'une façon concrète, on doit d'abord dresser une liste d'objectifs à atteindre, ensuite élaborer les programmes et les méthodes pour atteindre ces objectifs. Enfin, ce sont les mêmes objectifs qui serviront de base pour le choix des questions d'évaluation. Par ailleurs, si les objectifs pédagogiques ne sont pas bien définis à l'avance, il y a risque que les résultats de l'enseignement ne débouchent pas sur les finalités de l'éducation.
R.F. MAGER corrobore notre idée en ces termes : *« Si vous ne savez où vous allez, vous arriverez probablement ailleurs »*[43]. Et SHOER de renchérir :

> *« Si le professeur ne précise pas ses objectifs à l'avance et n'œuvre pas en vue de les réaliser, les objectifs qui seront atteints seront ceux qui se présenteront au hasard de l'enseignement sans avoir été pré-établis »*[44].

La définition des objectifs revêt une importance indéniable dans l'enseignement. C'est d'ailleurs la base de cette nouvelle approche dont il est question dans notre travail.

---

[43] MAGER (R-F), *Pour éveiller le désir d'apprendre,* Paris, Bordas, 1978, p.13.
[44] SHOER (L-A), *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe,* Paris, PUF, 1975, p.24.

Conclusion partielle

Pour autant qu'elle amène les élèves à réinvestir leurs apprentissages dans la vie quotidienne, l' « approche par les compétences » s'avère innovante dans l'enseignement en général, celui du français en particulier.

En effet si la « pédagogie par objectifs » en vigueur dans le système d'enseignement burundais permet de voir ce qui est acquis et maîtrisé par les élèves, l' « approche par les compétences » (ou pédagogie de l'intégration) a le mérite de mettre l'accent sur le rôle des situations complexes dans les apprentissages. Ce sont, en fait, lesdites situations qui valorisent les acquis des élèves et qui rendent ces derniers « compétents » ; c'est-à-dire capables de faire face à la vie de tous les jours ; ce qui constitue le but ultime de tout apprentissage.

Néanmoins, force est de constater qu'au lieu de s'exclure, les deux types de programme se complètent mutuellement. Si l'enseignant de français en 10^{e} s'attelle à bâtir ses leçons à partir d'objectifs précis, l'atteinte de ces derniers permettra aux élèves d'acquérir les outils (ressources) nécessaires au développement des compétences.

C'est, d'une façon concrète, la maîtrise des différents points de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, du lexique, de l'expression orale et écrite qui permettra à l'élève de résoudre facilement, en français, toute situation de la vie quotidienne, même improvisée.

En fin de compte, si les ressources n'auront du sens que si elles sont intégrées, de même l'intégration ne sera possible et effective que si les ressources sont maîtrisées.

IIe PARTIE : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

CHAP. IV. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET VARIABLES DE RECHERCHE

A. Problématique

Chaque pays aspire constamment à un développement durable. Le secteur éducatif constitue indéniablement la clé dudit développement. Ce dernier doit se manifester sur tous les plans : social, économique, culturel, etc..

En effet, aucun pays ne peut accéder au développement s'il est dépourvu d'une population bien formée. C'est pour cette raison que chaque gouvernement doit définir une politique claire en matière d'éducation. Il ne suffit pas, cependant, de tracer une politique nationale de l'éducation, il faut arriver à traduire cette politique en programmes de formation et exécuter lesdits programmes. C'est à l'enseignant que revient ce travail. Les fins ou finalités élaborées par le pouvoir législatif s'éclatent en buts, et ces derniers en objectifs.

Parmi les objectifs éducationnels, on distingue les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les objectifs opérationnels ; c'est-à-dire les objectifs de chaque leçon tels que définis par l'enseignant.

Défini par MAGER comme étant une « *intension communiquée par une déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement* »[45], l'objectif pédagogique établi à l'avance permettra à l'enseignant de déterminer les contenus d'enseignement/apprentissage; car selon G. & V. DE LANDSHEERE,

[45] MAGER (R-F.), *op.cit.*, p. 1.

> *« plus on possède une conscience claire d'un objectif à atteindre, plus on est sensible aux éléments d'une situation susceptible d'aider à s'en rapprocher »*[46].

L'enseignant évitera, par-là même, des pertes de temps dans des détails inutiles. Cela lui permettra, ensuite, d'être précis et d'aller tout droit vers l'objectif visé.

De même, les méthodes d'enseignement ainsi que le matériel didactique, seront choisis, et cela conformément à l'objectif bien défini préalablement. Les auteurs cités précédemment nous en disent plus :

> *« Ils semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre et bien décidé à vérifier s'il y a réussi ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence »*[47].

Il convient de signaler ici qu'une méthode d'enseignement sera d'autant plus efficace qu'elle permettra d'atteindre l'objectif avec le minimum possible de difficultés.

L'évaluation, étape non moins importante de l'acte pédagogique, n'est autre chose que la vérification de l'atteinte ou non de l'objectif qu'on s'était fixé. Elle doit nécessairement déboucher sur une prise de décision de la part de l'évaluateur car celui-ci, au regard des résultats des élèves, sera amené à envisager des stratégies allant dans le sens de remédiation. Il va donc sans dire que sans objectif poursuivi, l'évaluation n'aurait pas de sens. G.& V. DE LANDSHEERE corroborent notre idée dans l'ouvrage déjà cité:

---

[46] DE LANDSHEERE (G.&V), *Définir les objectifs de l'éducation*, 2e édition, Paris, PUF, 1977, p.15.
[47] *Idem*, p.17.

« Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherché »[48]

Il ressort de ce qui précède que l'action pédagogique de l'enseignant menée à bon port se résume en trois moments : la définition des objectifs de leçon, l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage conformément à l'objectif et l'évaluation.

Bien des travaux ont été déjà effectués à l'IPA dans le sens d'une amélioration de l'enseignement du français. C'est le cas du mémoire de NZEYIMANA (R.) : **« Adéquation entre les objectifs pédagogiques et les questions d'examens en Littérature française : étude faite dans les classes de seconde » ;** celui-ci, dans l'optique de montrer les relations existant entre ce qui est enseigné et l'évaluation qui en découle, a souligné qu'une bonne évaluation doit toujours se référer aux objectifs poursuivis, faute de quoi elle risquerait d'être subjective.

Dans une même perspective, NININAHAZWE (F.), à travers son mémoire intitulé **« Analyse des problèmes relatifs aux évaluations des apprentissages en français: étude faite dans les classes de septième d'enseignement général »,** s'est beaucoup attelé à vérifier la capacité des professeurs à corriger objectivement les travaux des élèves. Ainsi a-t-il constaté beaucoup de lacunes en cette matière.

Dans le même ordre d'idées, BACINONI (C.), dans son mémoire : **« La place de l'enseignement/apprentissage du français par objectifs : opinion des enseignants des classes de 10e de la Direction Provinciale de**

[48] DE LANDSHEERE (G.), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, p.18.

l'Enseignement de Bujumbura », est parti des opinions des concernés (les enseignants) pour s'enquérir de la place qu'ils réservent à l' « enseignement par objectifs » -préalable d'ailleurs à une bonne évaluation- afin de pouvoir, au bout du compte, en démontrer l'importance dans l'enseignement/apprentissage du français.

Nous avons ainsi remarqué que la quasi-totalité des enseignants de français se contentent de la plus ou moins atteinte des objectifs de leçons, du moins pour ceux qui s'astreignent à en définir.

Etant donné que l'atteinte d'un objectif pédagogique suppose la maîtrise d'un savoir et /ou d'un savoir-faire acquis par l'élève, ce dernier acquiert progressivement des fragments de connaissances diversifiées. La question reste donc de savoir si cet élève sera capable de faire appel, au moment opportun, à ces fragments de connaissances pour résoudre une quelconque situation de la vie courante.

A cette question, l'expérience de tous les jours répond par la négation. Il suffit de voir les difficultés qu'éprouvent la plupart des élèves et même des lauréat(e)s des écoles secondaires de notre pays, lorsqu'ils sont improvisés pour intervenir dans une situation quelconque en français (interview, conversation, faire un compte rendu d'une réunion, ...), pour faire le constat.

Eu égard au but ultime de la formation qu'est l'intégration dans la vie socioprofessionnelle, nous avons dirigé un regard critique vers l'évolution des programmes (ou types) d'enseignement jusqu'au stade actuel au Burundi pour juger de leur inefficacité dans la réalisation de ce but final de l'enseignement.

La «pédagogie par objectifs » en vigueur actuellement a relayé la « pédagogie par le contenu ». Cette dernière consistait en un emmagasinage de connaissances toutes faites.

L'enseignant ne faisait que donner une liste de règles que les élèves devraient mémoriser. Ainsi pourrait-on avoir des « abîmes de sciences », selon les mots de RABELAIS.
Certes, ce type d'enseignement permettait aux enseignants de gagner du temps et parcourir les programmes aussi rapidement que possible, mais il comportait une insuffisance majeure : on ne se souciait pas de la destination ; c'est-à-dire vers où on voulait amener l'élève en lui faisant assimiler cette somme de connaissances.

La « pédagogie par objectifs » est venue pour combler cette lacune. Il consiste à découper les apprentissages complexes en objectifs opérationnels à atteindre par les élèves. Ainsi, la «pédagogie par objectifs » a eu le mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. Au lieu de donner à l'enseignant une liste de contenus à transmettre aux élèves, les programmes établissent des objectifs à atteindre par ces derniers.
De plus, la définition des objectifs de leçons permet d'aller lentement, mais sûrement, vers les buts et, finalement, les finalités de l'éducation.

Néanmoins, la « pédagogie par objectifs » n'est pas, elle aussi, sans limites : les objectifs sont nombreux et morcelés. L'élève apprend des savoirs fragmentés sans en comprendre le sens ; c'est-à-dire leur utilité dans la vie pratique.

Actuellement, au Burundi, une nouvelle approche en matière d'enseignement est déjà élaborée au niveau des instances supérieures du Ministère de l'Education : c'est l'« approche par les compétences » ou « Pédagogie de l'Intégration », qui consiste à faire en sorte que les connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) soient utilisées de façon concrète dans des situations de la vie courante.

Selon ladite approche, l'élève devrait être capable de transférer ses apprentissages du contexte scolaire au contexte quotidien et ainsi passer de la théorie à la pratique.

Mais alors, l'enseignant du secondaire au Burundi, en général, celui du cours de français en particulier, en est-il déjà à ce stade ? Sa réussite de l'action pédagogique ne consiste-t-elle pas, jusqu'aujourd'hui, qu'à l'atteinte des objectifs de leçons, oubliant cette étape ultime et combien importante qu'est la mobilisation des connaissances acquises en vue de faire face à une quelconque situation de la vie de tous les jours ?

Si la médiocrité de l'expression tant orale qu'écrite des élèves en classe (et même en dehors de la classe à la fin de leurs études secondaires) n'est plus à démontrer, il nous a été important d'examiner l'origine de cette situation combien déplorable et alarmante.

Ne serait-ce pas dû, en effet, à la façon dont les enseignants organisent leurs activités de classe ? Est-ce que les enseignants sont conscients de l'utilité pratique des connaissances qu'ils transmettent ? Est-ce qu'ils tiennent compte de ladite utilité quand ils organisent leurs enseignements et leurs évaluations ?

Dans le présent travail, nous voulons appuyer l'initiative qui est en train d'être entreprise par les échelons supérieurs, initiative qui vise à rendre l'enseignement fonctionnel.

Nous nous engageons donc à partir des pratiques existantes pour en démontrer l'inefficacité, et ainsi présenter, et surtout expliciter (aux enseignants) ce remède qu'est « *L'approche par les compétences* ».

Rappelons, à toutes fins utiles, que pour des raisons d'efficacité, nous nous limiterons à l'enseignement du français à la fin du collège.

Pour mener à bien notre recherche, et surtout pour tenter d'apporter des réponses aux questions que nous nous sommes posées ci-dessus, nous formulons déjà nos hypothèses, lesquelles hypothèses seront évidemment soumises à la vérification.

B. Hypothèses de recherche

a. Hypothèse générale

La plupart des enseignants de français (en classe de 10^{e}) s'en tiennent à l'atteinte des objectifs de leçons sans se soucier de l'utilisation dans la vie quotidienne des connaissances acquises par leurs élèves.

b. Hypothèses opérationnelles

1) La qualification de ces enseignants influence cette attitude. Nous pensons, en effet que les non qualifiés ne prévoient jamais d'occasions (dans leurs pratiques de classe) pour permettre à leurs élèves de mettre en pratique les connaissances acquises ; ce qui explique le manque de spontanéité ou la médiocrité des élèves en expression (orale et écrite) en classe ou en dehors de celle-ci lorsqu'ils sont improvisés dans une

situation quelconque faisant appel à différentes connaissances acquises en classe.

2) Les enseignants qualifiés pédagogiquement sont plus ou moins conscients de cette utilisation pratique des connaissances acquises par les élèves (par rapport à leurs collègues qualifiés, mais dans d'autres domaines), et prévoient régulièrement des occasions pour initier leurs élèves à cette fin.

C. Variables

Comme notre recherche a pour cible les enseignants de français en 10^{e} de toute la Direction Provinciale de l'Enseignement de Ruyigi, le travail préliminaire a été leur catégorisation. Ce travail nous a donné trois groupes ; à savoir : les enseignants non qualifiés, ceux qui sont qualifiés scientifiquement (dans d'autres domaines que pédagogique) et ceux qualifiés pédagogiquement.
La première catégorie regroupe les lauréats des Humanités Générales ; la deuxième, ceux ayant fait la Faculté des lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi (ou toute autre faculté ou Institut, hormis l'IPA). La dernière catégorie comprend les lauréats de l'IPA (I^{ère} et II^{e} Cycle) et de l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

Cela nous a conduit à retenir deux variables :

1) La qualification scientifique ;
2) La qualification pédagogique.

CHAP. V. METHODOLOGIE DE TRAVAIL

Tout travail scientifique nécessite une méthodologie bien pensée. Pour notre cas, avant de décrire le déroulement de notre recherche et de rendre compte des difficultés rencontrées, nous tâcherons de définir notre population d'enquête, ainsi que l'instrument de collecte des données que nous avons jugé adéquat.

A. Population d'enquête

Selon MUCCHIELLI, l'univers est *« l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs de l'enquête. L'univers est aussi appelé la population d'enquête »*[49].

Ainsi, notre enquête a concerné tous les enseignants de français en classe de 10e de toute la DPE de Ruyigi. Pour ce faire, nous avons dû approcher le service de Planification scolaire à ladite direction pour nous enquérir du nombre exact des établissements secondaires (publics et communaux) existants dans la Province pour en tirer le nombre de classes de 10e. Nous avons aussi contacté le Service chargé du Personnel pour savoir le nombre d'enseignants de français dans ces classes. Le tableau suivant fait état de toutes ces informations :

[49] MUCCHIELLI (R.), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, E.S.F, 1975, p.24.

Tableau n°2 : Les établissements secondaires publics et communaux[50]

Etablissements secondaires publics	Classes de 10e	Etablissements secondaires communaux	Classes de 10e
1. Lycée Notre Dame de la Joie de Ruyigi	1	1. LP CO. de Kinyinya	1
2. Lycée de Rusengo	1	2. L. CO de Nyamutobo	2
3. Lycée de Nyabitare	0	3. L.T CO de Ruyigi	1
4. Lycée de Nyankanda	0	4. CO.CO de Butaganzwa	1
5. Petit Séminaire de Dutwe	1	5. CO.CO de Butezi	1
		6. CO.CO de Bweru	1
		7. CO.CO de Bwagiriza	1
		8. CO.CO de Busoro	0
		9. CO.CO de Gisuru	1
		10. CO.CO de Kigarama	0
		11. CO.CO de Kayongozi	2
		12. CO.CO de Mago	0
		13. CO.CO de Ndemeka	0
		14. CO.CO de Nyabitare	1
		15. CO.CO de Nyabitsinda	1
		16. CO.CO de Rusengo	2
		17. CO.CO de Nyarumuri	0
		18. CO.CO de Kivoga	0
		19. CO.CO de Muhwazi	0
		20. CO.CO de Rangi	0
		21. CO.CO de Ntende	0
		22. CO.CO de Nyabigozi	0
TOTAL	3	TOTAL	15

[50] DPE de Ruyigi, *Rapport de la rentrée scolaire, 2007-2008*, p.67.

En définitive, nous avons inventorié, au total, 27 établissements secondaires, dont 5 de l'enseignement général public et 22 de l'enseignement communal.
Comme il existe des établissements sans classes de 10e, nous avons enregistré 3 classes de 10e dans les établissements publics et 15 dans les établissements communaux. Ce qui fait, en tout, 18 classes de 10e.

Nous avons aussi remarqué que trois établissements (CO.CO de Kayongozi, CO.CO de Rusengo et L. CO de Nyamutobo) comprenaient deux classes de 10e tenues par un seul enseignant de français. Ce qui faisait que le nombre total d'enseignants de français en 10e dans toute la Province ne coïncidait pas avec celui de classes de 10e.

En effet, pour des raisons déjà évoquées, nous n'avons enregistré finalement que 15 enseignants de français en 10e dans toute la DPE.

En raison de ce nombre déjà très limité des sujets, il n'y a pas eu question d'échantillonnage.
Nous avons ainsi effectué notre enquête sur tous les 15 enseignants.

B. L'instrument de collecte des données : le questionnaire écrit

Pour collecter les données de notre recherche, plusieurs instruments pourraient être mis en œuvre, en l'occurrence l'entretien ou l'interview. Néanmoins, compte tenu du niveau intellectuel de notre population d'enquête, le questionnaire écrit, qui est *« un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant le formulaire correspondant »*[51], nous a paru le mieux adapté.

---

[51] LASTON, P., *Education des adultes en Afrique Noire : Manuel d'Auto-Evaluation Assisté*, Paris, ACCT et Karthala, 1984, p.44.

En effet, il est tout à fait normal, voire adéquat, de recourir à cet instrument de recherche auprès des sujets instruits- ici les enseignants- qui savent bien lire et écrire.

Les avantages du questionnaire écrit ne peuvent pas manquer: les sujets peuvent répondre à l'aise, étant seul à tête reposée. Quant à l'interview, il nous coûterait trop cher, et nous l'avons évité en raison de nos moyens financiers qui étaient minimes.

Par ailleurs, *« ce genre d'entretien oblige le répondant à tâtonner et quelquefois il y a risque de s'égarer dans des considérations inutiles. »*[52]

Le questionnaire écrit n'est pas cependant sans limite, surtout si les questions sont fermées ou s'il s'agit des questions à choix multiples (QCM) où le sujet ne fait souvent que tirer au sort sans aucune conviction. Dans les deux cas, la libre expression du sujet répondant est très limitée. Nous avons, heureusement, pu contourner ce risque en leur demandant chaque fois de justifier leurs réponses.

L'instrument que nous avons choisi d'utiliser, malgré ses limites, a été conseillé par bien des auteurs, convaincus qu'il donne des résultats fiables, du moins s'il est employé adéquatement ; c'est-à-dire s'il est adapté aux sujets.
Voici, par exemple, ce qu'en dit DAVAL :

> *« La méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées, mais elle minimise le risque d'erreur d'interprétation par l'interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup plus de rigueur, car le*

[52] MUCCHIELLI, R, *op.cit.*, p. 36.

questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions »[53]

C. Déroulement de la recherche

a) La pré-enquête

Une phase préparatoire de notre enquête nous a été d'une grande utilité.

En effet, dans l'optique de nous rassurer de la pertinence des items qui composaient notre questionnaire, nous l'avons d'abord soumis à un tiers (1/3) de notre population en guise de test. L'importance de ce dernier est évidente, comme le soulignent PINTO et GRAWITZ en ces termes :

« Il convient (...) d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie, c'est-à-dire un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés »[54]

Ainsi, au terme du dépouillement de la pré-enquête, nous avons pu constater que certaines questions avaient paru confuses à nos répondants. En témoignaient les mêmes réponses données à des items différents.

L'occasion nous était offerte pour reformuler certaines questions et enlever des éventuels superflus, en vue d'une élaboration définitive du questionnaire.

---

[53] DAVAL, R. et al., *Traité social, T1, Sciences Humaines et Psychologie sociale, les méthodes*, Paris, P.U.F, 1967, p.190.

[54] PINTO, R et GRAWITZ, M., *Méthode des sciences sociales*, T2, Paris, Dalloz, 1964, p.591.

b) L'enquête proprement dite

Celle-ci a été menée vers la fin de l'année scolaire 2007-2008, précisément au mois de juin.
Comme nous étions obligé de joindre tous les enseignants de français en classe de 10^{e} éparpillés sur toute l'étendue de la province, il nous a été très difficile de leur faire parvenir tous les questionnaires. Nous avons alors côtoyé- avec succès heureusement- la Direction Provinciale de l'Enseignement pour lui demander une aide dans cette tâche.

Néanmoins, les difficultés n'ont pas manqué. Etant donné que l'année scolaire touchait à sa fin, les enseignants étaient préoccupés par les travaux de fin d'année et n'ont pas pu avoir le temps de compléter nos questionnaires au temps voulu. Qui plus est, même à la fin desdits travaux, la plupart d'entre eux étaient pressés pour débuter leurs vacances. Nous avons finalement dû attendre leur retour au service ; c'est-à-dire la rentrée scolaire suivante (2008-2009) pour pouvoir récupérer tous les questionnaires complétés.

Toutes les données ainsi recueillies, il ne restait que leur analyse et interprétation, tâche qui devrait nous amener à infirmer ou à confirmer nos hypothèses de départ.

III^{ème} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

0. Introduction

Dans cette troisième partie, qui se révèle la plus importante de notre travail, nous présentons d'abord les informations nous fournies par l'enquête. Ensuite, nous faisons une analyse systématique de ces données de l'enquête et, enfin, nous fournissons des interprétations possibles.

C'est ici que nous mettons en confrontation les résultats de notre enquête avec nos hypothèses de départ. Ces dernières seront finalement soit confirmées, soit infirmées ou nuancées.

Concrètement, les résultats sont regroupés, présentés et analysés en trois thèmes. Ceux-ci sont considérés comme des chapitres ; tandis que les différentes questions y afférentes se résument en sous-chapitres.

Les trois thèmes retenus sont les suivants :

1) les enseignants de français face à l' « approche par les compétences »
2) rapport entre un objectif de leçon et une compétence
3) l'efficacité d'un enseignement conçu en termes de compétences.

Précisons que ce travail d'analyse et d'interprétation des résultats se fait en fonction des variables retenues, lesquelles variables nous ont permis de classer les enquêtés en trois groupes; à savoir : « Enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie » ; « Enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie » ; et « Enseignants non qualifiés ».

CHAP. VI. LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS FACE A L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

Dans ce chapitre, nous allons, d'une part, nous rendre compte de la perception qu'ont les enseignants de français (en 10e) vis-à-vis de l' « **approche par les compétences** » et, d'autre part, voir dans quelle mesure ils en tiennent compte dans l'organisation de leurs enseignements.

A. L'utilité pratique des acquisitions scolaires

Q. n°1. Pensez-vous à l'utilité pratique (dans la vie courante) de ce que vous enseignez à vos élèves lorsque vous prévoyez vos enseignements ?

Le tableau qui suit permet de répartir globalement les réponses de nos enquêtés :

Tableau n°3 : La prise en compte de l'intérêt pratique des connaissances à faire acquérir aux élèves

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Souvent	12	**80**
Quelquefois	3	**20**
Jamais	0	**0**
Total	**15**	**100**

A la lecture de ce tableau, nous voyons que 12 enseignants sur 15, soient 80%, pensent souvent à l'utilité pratique de ce qu'ils enseignent à leurs élèves ; tandis que 3 sujets sur les 15, soient 20%, y pensent quelquefois.
Ce tableau nous montre également qu'aucun de ces enseignants ne se fie de ladite utilité.

Voyons si ces réponses varient selon les variables retenues.

Tableau n°4 : Points de vue des enquêtés (selon les catégories considérées) à propos de la prise en compte de l'intérêt pratique des connaissances à faire acquérir aux élèves.

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	**Total**
Souvent	5(83,33%)	3(60%)	4(100%)	12(80%)
Quelquefois	1(16%)	2(40%)	0	3(20%)
Jamais	0	0	0	0
Total	**6(100%)**	**5(100%)**	**4(100%)**	**15 (100%)**

Au regard de ce tableau, nous remarquons d'abord que les 83,33% des enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie, 60% des enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie contre 100% des enseignants non qualifiés pensent souvent à l'utilité pratique de ce qu'ils enseignent avant de prévoir leurs enseignements. Ensuite, 16,66% des enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie contre 40% des enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie y pensent quelquefois.

Enfin, on remarque que tous les enseignants interrogés songent à l'utilité pratique de ce qu'ils enseignent quand ils prévoient leurs enseignements.

Nous constatons ici que les variables n'ont pas influencé les résultats de l'enquête. En effet, ce sont les enseignants non qualifiés (100%) qui, paradoxalement, pensent souvent à l'utilité pratique de ce qu'ils enseignent. Les enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie (16,66%) et les

enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie (40%) n'y pensent que quelquefois.

En fin de compte, nous voyons que les réponses des enquêtés à cette question ne dépendent ni de leur niveau, ni de leur profil de formation.

Nous pensons que ces ENQ auraient suivi une quelconque formation en la matière en cours de leur emploi. Au cas contraire, c'est la logique qui serait à la base de leurs réponses ;

Q. n°2 : En quoi les connaissances acquises en classe (dans le cours de français) vont-elles aider les élèves dans leur vie quotidienne ?

Globalement, les réponses se répartissent ainsi :

Tableau n°5 : L'utilité pratique des connaissances acquises en classes

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Elles vont leur permettre d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle	6	40
Elles vont leur permettre de résoudre facilement les différentes situations de la vie quotidienne qui y font appel et, par conséquent, de faire face facilement à la vie active.	8	53,33
Elles vont leur permettre de trouver facilement un emploi à la fin de leurs études	0	0
Sans réponse	1	6,66
Total	**15**	**100**

Ce tableau nous montre que la plupart des enquêtés, savent l'intérêt pratique de ce qu'ils enseignent à leurs élèves. Toutefois, il y en a qui ne parviennent pas à associer correctement les acquisitions scolaires et la vie quotidienne.

En effet, 53,33% des répondants affirment que les acquisitions scolaires vont permettre aux élèves de faire face facilement à la vie en y recourant chaque fois qu'ils seront confrontés à une situation y faisant appel ; tandis que 40% d'autres disent que les connaissances acquises en classe permettront aux élèves d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle. Cela n'est pas évident, d'autant plus que dans la vie professionnelle, on peut se voir confié des tâches qui ne font pas nécessairement appel à ce qu'on a appris en classe.

Signalons qu'un des répondants, soient 6,66%, a tâtonné en donnant deux réponses à la fois. Nous l'avons, pour cela, considéré comme n'ayant pas répondu à la question, ou plutôt ne sachant pas répondre à cette question.

En fonction des variables retenues, voyons comment se répartissent les réponses des enquêtés:

Tableau n°6 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés sur l'utilité pratique des connaissances scolaires

Fréquences / Réponses	ENQ	EQSFPA	EQAFPA	Total
Elles vont leur permettre d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle	1(25%)	**3(60%)**	**2(33,33%)**	6(40%)
Elles vont leur permettre de résoudre facilement les différentes situations de la vie quotidienne qui y font appel et, par conséquent, de faire face facilement à la vie.	2(50%)	**2(40%)**	**4(66,66)**	8(53,33)
Elles vont leur permettre de trouver facilement un emploi à la fin de leurs études	0	**0**	**0**	0
Sans réponse	1(25%)	**0**	**0**	1(6,66)
Total	**4(100%)**	**5(100%)**	**6(100%)**	**15(100%)**

Nous constatons que 25% (soit 1/4) des enseignants non qualifiés et 33,33% (soient 2/6) des enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie croient que les connaissances acquises en classe vont permettre aux élèves d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle ; tandis que 50% et 66,66% respectivement des mêmes enseignants non qualifiés et enseignants qualifiés avec formation pédagogique

approfondie disent qu'elles vont leur permettre de résoudre facilement les différentes situations de la vie quotidienne y faisant appel et, partant, de faire face à la vie.
Signalons que les 25% restants des enseignants non qualifiés n'ont pas su répondre à la question, parce qu'ils ont donné deux réponses à la fois. En effet, cela nous a fait penser qu'ils n'ont pas une idée claire de l'intérêt futur des connaissances qu'ils font acquérir à leurs élèves en classe.

Par contre, 40% des enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie répondent en disant que lesdites connaissances permettront aux élèves de résoudre facilement les différentes situations de la vie quotidienne y faisant appel et, partant de faire face à la vie. Tous les 60% restants disent qu'elles vont leur permettre d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle. Ce qui, comme nous l'avons déjà souligné, n'est pas du tout évident, puisque dans la vie professionnelle, ils pourront exercer des tâches qui n'exigent pas nécessairement la mobilisation des connaissances acquises en classe.

Nous remarquons finalement que seule la variable « qualification pédagogique » a influencé les réponses de nos enquêtés. En effet, 66,66% des enseignants qualifiés avec formation pédagogique approfondie contre 40% et 50% respectivement des enseignants qualifiés sans formation pédagogique approfondie et des enseignants non qualifiés savent l'intérêt pratique des connaissances à faire acquérir par leurs élèves.

Quant à la variable « qualification scientifique », elle n'a pas du tout influencé les résultats, du fait que ce sont les enseignants non qualifiés qui, à un pourcentage élevé par rapport à celui des enseignants qualifiés sans formation

pédagogique approfondie (soient 50% contre 40%), savent l'intérêt pratique des connaissances acquises en français dans leur vie active.

Or, si les enseignants ne savent pas l'intérêt futur des acquisitions scolaires, ils ne feront qu'exiger les élèves à retenir des matières qui, dans ce cas, n'ont pas de sens ; puisque les élèves ne savent pas à quoi elles leur serviront plus tard, dans leur vie active. Cela peut les conduire à la démotivation, voire au dégoût d'apprendre. Par ailleurs, l'expérience nous a montré qu'après avoir avancé de classe, l'élève a déjà oublié les matières de la classe précédente.

Il faudrait donc que chaque enseignant puisse s'atteler à donner du sens aux apprentissages, à montrer chaque fois aux élèves à quoi sert tout ce qu'ils apprennent. ROEGIERS donne, à ce sujet, un bon conseil :

> *« Il est nécessaire de dépasser les listes de contenus-matières à retenir par coeur, des savoir-faire vides de sens qui, trop souvent, ennuient l'élève et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre »*[55]

C'est l'« approche par les compétences » qui apportera ce remède. La question qui se pose ici est de savoir si, actuellement, l'enseignant burundais au secondaire, en général, celui de français en 10e en particulier, est au moins informé de cette nouvelle approche. Les items ultérieurs nous réservent des réponses à cette question.

[55] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2002, p. 26.

Qn°3 : Donnez-vous l'occasion à vos élèves de s'exprimer oralement en français ?

Tableau n°7 : La place réservé à l'expression orale en classe de Français par les enseignants interrogés : Répartition globale des réponses

Fréquences / Réponses	effectifs	%
Oui	15	100
Non	0	0
Total	**15**	**100**

Nous voyons que tous les enquêtés ont répondu affirmativement à la question de savoir s'ils donnent l'occasion à leurs élèves de s'exprimer oralement en français.

Cependant, d'aucuns pourraient se demander si tous ces enseignants savent choisir, pour cet exercice, des moments propices, efficaces dans la perspective de l'intégration des acquis. La réponse à cette question nous sera fournie par le tableau qui suit, tableau où les différents répondants spécifient, chacun en ce qui le concerne, l'occasion la plus propice pour ledit exercice. Ce tableau tiendra compte, cette fois-ci, des différentes variables retenues ; à savoir : « la qualification scientifique » et « la qualification pédagogique ».

Tableau n°8 : Moments propices pour exercer les élèves à l'expression orale en Français selon les catégories des enseignants interrogés

Fréquences / Réponses	ENQ	EQSFPA	EQAFPA	**TOTAL**
Au cours de chaque leçon, quand ils répondent aux différentes questions que je leur pose.	0	4(80%)	2(33,33%)	**(6(40%)**
A la fin de chaque leçon quand je crée des situations où ils sont appelés à utiliser en contexte ce qu'ils viennent d'étudier.	3(75%)	0	3(50%)	**6(40%)**
Quand je leur exige de parler en français même en dehors de la classe	1(25%)	0	0	**1(6,66%)**
Sans réponse	0	1(20%)	1(16,66%)	**2(13,33%)**
TOTAL	**4(100%)**	**5(100%)**	**6(100%)**	**15(100%)**

Nous lisons dans ce tableau, que tous les 80% des EQSFPA voient que le moment propice d'exercer les élèves à parler français, c'est au cours de chaque leçon quand ils répondent aux différentes questions qu'ils leur posent.

Les 20% qui restent (soit 1/5) ont été considérés comme n'ayant pas répondu, puisqu'ils ont tâtonné en donnant deux réponses à la fois. Nous remarquons directement que la presque totalité des EQSFPA ne pensent jamais à choisir des moments propices pour aider leurs élèves à mobiliser les connaissances acquises. En effet, le jeu « question-réponse » dans la situation-classe n'est pas de nature à aider l'élève à intégrer ses acquis, à mobiliser des connaissances acquises.

Nous voyons, par contre, que la moitié des EQAFPA interrogés savent choisir les moments favorables pour exercer leurs élèves à intégrer leurs acquis scolaires, à exercer des compétences.

Ils répondent en disant qu'à la fin de chaque leçon, quand ils créent des situations où leurs élèves sont appelés à utiliser en contexte ce qu'ils viennent d'étudier s'avère l'occasion propice.

Les 33,33% de la même catégorie d'enseignants interrogés disent qu'ils donnent cette occasion surtout au cours de chaque leçon quand les élèves répondent aux différentes questions qu'ils leur posent. Ce qui, nous l'avons déjà mentionné, ne favorise pratiquement pas l'intégration des acquis, le développement des compétences.

Signalons que les 16,66% qui restent (soit 1/6) n'ont donné aucune réponse parmi celles qui leur avaient été proposées. Néanmoins, ils répondent en disant que leurs élèves ont cette occasion surtout lors de certaines leçons d'expression orale organisées à cette fin.

Il est à constater que cet enseignant a quand même une idée sur l' « approche par les compétences » ; car une leçon d'expression orale permet aussi la mobilisation des différentes connaissances fragmentaires acquises dans une langue quelconque, en l'occurrence le français.

Enfin, nous voyons de par ce tableau, que la quasi-totalité des ENQ (soient 75%) savent choisir à bon escient, les occasions d'exercer les élèves à s'exprimer oralement en français et, partant, à intégrer leurs acquis scolaires.

Ils affirment, en effet, que c'est lors des situations qu'ils créent à la fin de chaque leçon où les élèves sont appelés à utiliser en contexte ce qu'ils viennent d'étudier. Quant au 1/4 (25%) qui reste, il dit qu'il donne cette opportunité surtout quand il leur exige de parler français même en dehors de la classe.

Nous pensons que cette occasion n'est pas du tout favorable, puisqu'il serait question de leur demander d'intégrer leurs connaissances acquises, d'exercer des compétences alors qu'il ne les y a jamais entraînés.

A la lumière de ce tableau, nous nous permettons de conclure que les variables retenues n'ont pas du tout influencé les réponses de nos enquêtés, du fait que ce sont les ENQ qui, contre toute attente, savent (à 75%) choisir les meilleures occasions permettant l'intégration des acquis chez leurs élèves.

Remarquons qu'aucun EQSFPA ne sait choisir lesdites occasions ; tandis que les EQAFPA ne le savent qu'à moitié (50%).

Il y a lieu d'imaginer déjà que cela est dû au fait que les enseignants, même ceux qui sont qualifiés autant pédagogiquement que scientifiquement, n'ont jusqu'ici aucune idée sur l' « approche par les compétences » (ou pédagogie de l'intégration) et que ceux qui les intègrent le font sans savoir ce qu'ils font. Néanmoins, il est trop tôt d'affirmer cela ; c'est peut-être la question n°14 qui confirmera cette interprétation.

Ce qu'il faut souligner déjà, c'est que la connaissance et la maîtrise de cette nouvelle approche dans l'enseignement est une urgence pour l'efficacité de l'enseignement du français, en général, en classe de 10^{e} particulièrement.

Qn°4 : Quand vous choisissez vos questions d'évaluation, pensez-vous à prévoir des questions qui permettent l'intégration (le réemploi, le réinvestissement) des connaissances acquises ?

Tableau n°9 : La prise en compte de l'intégration des acquis dans le choix des questions d'évaluations

Fréquence / Réponses	Effectifs	%
Jamais	0	0
Toujours	14	93,33
Rarement	1	6,66
Total	**15**	**100**

Le tableau ci-dessus nous révèle que la quasi-totalité des enseignants interrogés (toutes les variables confondues) pensent à prévoir, lors du choix des questions d'évaluation, celles qui permettent l'intégration des acquis des élèves. En effet, sur les 15 enquêtés (soient 93,33%), seul 1 enseignant avoue qu'il ne le fait que rarement.

Nous constatons immédiatement que sur cette question, les variables n'influencent pas les résultats. Ces enseignants, s'ils sont réellement francs et honnêtes, pratiquent la « pédagogie de l'intégration », ou « approche par les compétences » sans le savoir, puisque les réponses à la question n°14 nous révèleront effectivement que la plupart d'entre eux n'ont aucune information sur cette nouvelle approche. Or, il serait illogique de perfectionner une action sans en connaître l'objectif et surtout l'intérêt. Qu'à cela ne tienne, ceci est l'un des objectifs de notre recherche : démontrer l'efficacité et l'intérêt pratique de l' « approche par les compétences » dans l'enseignement du français.

Nous pensons qu'au terme de ce travail, ceux qui pourront le consulter pourront, dès lors, intégrer les acquis de leurs élèves plus efficacement et à bon escient.

B. La signification de la compétence en général

Qn°5 : Qu'entendez-vous par « être compétent » en général ?

Sans tenir compte des variables, le tableau suivant nous montre la répartition des réponses des enquêtés.

Tableau n°10 : La conception du terme « compétence » (chez les enseignants enquêtés)

Fréquence / Réponses	Effectifs	%
C'est être capable de réaliser correctement une tâche quelconque	1	6,66
C'est être régulier et assidu au travail	5	33,33
C'est avoir des connaissances nécessaires pour la réalisation d'une tâche quelconque	8	53,33
Sans réponse	1	6,66
Total	**15**	**100**

D'après ce tableau, nous remarquons qu'un seul enseignant parmi les répondants (soit 6,66%) dit qu'être compétent signifie être capable de réaliser correctement une tâche quelconque. Pour 33,33% d'entre eux, être compétent signifie être régulier et assidu au travail. Les 53,33% croient que c'est avoir des connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche quelconque ; tandis qu'un

enseignant qui reste a été considéré comme n'ayant pas répondu, par le fait qu'il a donné deux réponses à la fois sur cette question.

Reste à voir si ces réponses diffèrent selon les variables considérées. C'est le tableau suivant qui nous le montre.

Tableau n°11 : Différentes conceptions du terme « compétence » selon les catégories des enseignants considérés

Fréquences / Réponses	ENQ	EQSFPA	EQAFPA	**TOTAL**
C'est être capable de réaliser correctement une tâche quelconque	0	0	1(16,66%)	1(6,66%)
C'est être régulier et assidu au travail	3(75%)	1(20%)	1(20%)	5(33,33%)
C'est avoir des connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche quelconque	0	4(80%)	4(66,66%)	8(53,33%)
Sans réponse	1(25%)	0	0	1(66,66%)
TOTAL	**4(100%)**	**5(100%)**	**6(100%)**	**15(100%)**

De par ce tableau, il nous est indiqué que seuls 6,66% des EQAFPA affirment qu'être compétent, en général, signifie être capable de réaliser correctement une tâche quelconque. Pour 75% des ENQ, 20% des EQSFPA et 16,66% des EQAFPA, être compétent, c'est être régulier et assidu au travail.

Ensuite, 80% des EQSFPA contre 66,66% des EQAFPA pensent qu'être compétent suppose avoir des connaissances nécessaires pour la réalisation d'une tâche quelconque. Enfin, les 25% des ENQ sont pris pour sans réponses, car

ayant tâtonné en donnant deux réponses à la fois. Cela montre, en fait, qu'ils hésitent sur la signification de ce vocable.

De ce tableau, il ressort le constat que les enseignants interrogés ne savent pas ce que c'est une compétence.
En effet, un seul sur les quinze enquêtés a pu répondre en disant qu'être compétent, c'est être capable de réaliser correctement une tâche quelconque.

Il est important de souligner que cet enseignant se trouve parmi les EQAFPA. Cela nous amène à conclure que, pour cette question, la variable « qualification pédagogique », a influencé, si légèrement soit-il, les résultats de l'enquête.

Cependant, nous nous abstenons de conclure que cela serait dû à la formation reçue, en raison de ce pourcentage minime (16,66% ; soit 1/6). L'on pourrait croire, par ailleurs, qu'encore une fois, l'enseignant en question n'aurait répondu qu'en tâtonnant.
Quant à la variable « qualification scientifique », elle n'a nullement influencé les réponses des enquêtés.

La question que l'on peut se poser ici est la suivante :
Si ces enseignants ont une idée vague sur ce qu'est une compétence en général, comment peuvent-ils savoir ce que signifie une compétence dans l'enseignement ?

C. La signification de la compétence dans l'enseignement

Qn°6 : Si « être compétent » pour un élève signifie « être capable de mobiliser plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de la résolution d'une situation quelconque y faisant appel », jugez-vous vos élèves « compétents » ?

Tableau n°12 : Jugements apportés sur les élèves à propos de leurs compétences : répartition globale des réponses

Fréquence / Réponses	Effectifs	%
Oui	11	73,33
Non	4	26,66
Total	15	100

Il apparaît ici que 73,33% des enquêtés affirment que leurs élèves sont compétents. Par contre, les 26,66% restants avouent que les leurs ne le sont pas. Voyons à présent si ces réponses varient en fonction des variables.

Tableau n°13 : Jugements des élèves (à propos de leurs compétences) par les différentes catégories des enseignants interrogés

Fréquences / Réponses	**ENQ**	**EQSFPA**	**EQAFPA**	Total
Oui	3(75%)	2(40%)	5(83,33%)	10(66,66)
Non	1(25%)	3(60%)	1(16,66%)	5(33,33%)
Total	**4(100%)**	**5(100%)**	**6(100%)**	**15(100%)**

Ce tableau nous rend compte que 75% des ENQ disent que leurs élèves sont compétents ; tandis que les 25% qui restent répondent par la négative.
Les EQSFPA font savoir, à 40%, que leurs élèves sont compétents, au moment où les 60% des mêmes enseignants nient la compétence des leurs.

Enfin, presque tous les EQAFPA (soient 83,33%) répondent positivement à cette question. Pour le reste de cette catégorie (soient 16,66%), leurs élèves ne le sont pas.

Ce qui est visible, c'est que les variables considérées n'ont pas influencé les réponses des enquêtés.
Il serait étonnant de rencontrer des élèves compétents chez les enseignants non qualifiés que chez les qualifiés scientifiquement.

Pourtant, après analyse des résultats du tableau n°6, cela devient tout à fait normal et logique. En effet, lesdits résultats nous ont montré que ce sont les ENQ (à 75%) et les EQAFPA (50%) qui savent chercher des moments propices pour exercer leurs élèves à intégrer les acquis, et donc à exercer les compétences.
Il n'est donc pas déraisonnable de rencontrer les élèves compétents chez ces types d'enseignants.

Néanmoins, eu égard aux explications fournies par ces enseignants en vue de justifier leurs réponses, il y a lieu de conclure qu'ils ne savent pas ce que c'est « être compétent » pour un élève. Voici, en effet, leurs explications respectives :

- Les ENQ se justifient comme suit :
  - « Dans ce cas, mes élèves sont compétents, puisque l'élève doit s'auto-évaluer »
  - « Cela se voit lors des évaluations »
  - « On constate cette situation quand on crée une situation confuse qu'ils doivent résoudre eux-mêmes et (à la fin) ils parviennent à trouver solution »

- Les EQAFPA s'expliquent de la sorte :
  - « Oui, parce que si ce n'est pas tout le monde, il y en a qui, à partir des connaissances acquises, essaient de s'adapter à certaines situations et qui

s'en montrent bons gérants. Pour d'autres, on ne peut pas les juger non compétents, car il y en a qui sont mal guidés par l'adolescence et qui ne parviennent pas à se maîtriser et à bien gérer des situations sociales. »

- « Ce ne sont pas tous les élèves qui sont compétents, mais la majorité affiche une réelle compétence ».
- « Car, au cours des évaluations, ils usent des différentes compétences afin de répondre aux diverses questions ».
- « Parce que, comme je l'ai déjà dit, l'élève (son niveau) évolue de l'année à l'autre. Les savoirs déjà cités, et d'autres non cités, bien entendu, se développent niveau par niveau. ».
- « Petit Séminaire de DUTWE, non mixte, lors des présentations des pièces de théâtre, ils savent par exemple se déguiser parfaitement en filles. »

A voir ces différentes explications des uns et des autres, elles ne sont pas de nature à démontrer la véracité de ce que ces enseignants affirment (la compétence de leurs élèves). En effet, pour pouvoir accepter qu'un élève est compétent, il faut l'avoir confronté à diverses situations dont la résolution nécessite la mobilisation des diverses acquisitions scolaires (ressources).

COLARDYN est explicite sur ce sujet :

> *« Etre compétent, c'est essentiellement pouvoir agir en situation : pouvoir mobiliser ses acquis en situation. Pour les élèves, cela signifie apprendre à mobiliser divers savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation. »*[56]

Or, nous remarquons que ces enseignants ne comprennent pas encore ce qu'est une compétence dans l'enseignement. Il est très difficile d'accepter que

[56] COLARDYN (D.), *La gestion des compétences : perspectives internationales*, 1e éd, Paris, PUF, 1996, p.54.

leurs élèves sont compétents, alors qu'ils n'y sont pas préparés ; puisqu'*« il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre »*[57].

En définitive, on remarque que, mis à part un seul enseignant de la catégorie des ENQ qui affirme créer des situations pour se rendre compte des compétences de ses élèves, tous les autres semblent confondre l'acquisition d'une compétence à celle d'une connaissance (savoir-faire).

Il convient donc de vérifier s'ils savent établir un lien logique entre un objectif de leçon et une compétence. Ceci fera l'objet du chapitre suivant.

[57] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2004, p.113.

CHAP. VII. RAPPORT ENTRE UN OBJECTIF DE LECON ET UNE COMPETENCE

Ce sixième chapitre nous permettra de vérifier si les enseignants de français en classe de 10e savent établir un lien logique entre un objectif pédagogique et une compétence.

A. Importance de l'objectif pédagogique dans l' « approche par les compétences »

Q. n°7 : Enseignez-vous à base des objectifs pédagogiques ?

Présentons d'abord un tableau global des résultats:

Tableau n°14 : Le degré de prise en compte des objectifs pédagogiques

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Souvent	14	93,33
Quelquefois	1	6,66
Jamais	0	0
Total	15	100

A la lecture de ce tableau, nous voyons que 93,33% des enseignants interrogés affirment se baser souvent sur les objectifs pédagogiques quand ils enseignent. Par contre, un seul enseignant, soit 6,66%, avoue qu'il ne le fait que quelquefois.

D'emblée, l'on ne pourrait que se réjouir sur ce fait que la quasi-totalité des enquêtés définit préalablement les objectifs pédagogiques de leurs leçons.

Néanmoins, les explications qu'ils fournissent nous font douter de leur sincérité et de leur honnêteté et, partant, de la véracité de ce qu'ils disent.

Voyons d'abord comment se répartissent les réponses si nous tenons compte des variables retenues, puisque les explications susdites diffèrent selon les variables.

Tableau n°15 : La prise en compte des objectifs pédagogiques par les différentes catégories des enquêtés

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Souvent	6(100%)	4(80%)	4(100%)	14(93,33%)
Quelquefois	0	1(20%)	0	1(6,66%)
Jamais	0	0	0	0
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

Ce tableau nous fait voir que 100% des EQAFPA ; 80% des EQSFPA et 100% des ENQ définissent souvent les objectifs de leçon avant de prévoir leurs enseignements. Cependant, les explications données par les uns et les autres montrent que seuls les EQAFPA savent l'intérêt d'une définition préalable des objectifs pédagogiques.

Voici, en effet, leurs explications :

- « Chaque enseignant doit se fixer des objectifs à atteindre à la fin de chaque leçon et vérifier, par une évaluation, si ces derniers ont été atteints, afin de faire une remédiation en cas d'échec, ou continuer en cas d'une réussite ».
- « Les objectifs pédagogiques servent de guide pour toute action pédagogique » ;

- « C'est à base des objectifs pré-établis qu'on se rend compte que les élèves ont réellement assimilé la matière enseignée car on évalue les objectifs préalablement fixés » ;
- « Parce que quand il enseigne à base des objectifs pédagogiques, l'enseignant voit où il va et il lui est facile d'évaluer les apprenants et de s'évaluer lui-même » ;
- « Enseigner sans objectifs pédagogiques bien précis est comparable à l'errance ».

Nous constatons donc que ces enseignants sont conscients que le point de départ de l'action pédagogique doit être la formulation d'un objectif, car les explications qu'ils donnent montrent que le choix même du contenu-matière à enseigner et les critères d'évaluation en dépendent. Cela pourrait s'expliquer par la formation qu'ils ont reçue durant leur cursus académique.

Un seul EQSFPA s'explique en faisant preuve de la maîtrise de la notion d'objectif pédagogique. Voici ce qu'il dit : *« Enseigner sans objectifs serait comparable à une personne qui emprunterait un chemin sans savoir là où ce dernier va la mener. »*

Précisons que cet enseignant est un lauréat de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) et qu'il a donc eu quelques séances de pédagogie générale.

Quant aux ENQ, on remarque, de par les explications qu'ils fournissent, qu'ils ont une idée très vague de la notion d'objectifs pédagogiques. Autrement dit, ils ne maîtrisent pas l'impérieuse nécessité d'en définir. Voici, en effet, ce qu'ils disent à propos :

- « Chaque leçon a ses objectifs généraux et ses objectifs spécifiques ;
- « Avant d'entrer en classe, on doit préparer la leçon » ;
- « On doit se baser sur les objectifs pédagogiques, puisque l'on vise les compétences des apprenants ».

Cela ne pourrait étonner personne, puisqu'ils n'ont eu aucune séance de formation pédagogique durant leur parcours scolaire. Ces enseignants parlent, si vaguement soit-il, d'objectifs pédagogiques pour avoir eu, peut-être, quelques séances de formation en cours d'emploi.

Il serait donc difficile d'accepter que ces enseignants s'astreignent à définir les objectifs de leçon alors qu'ils n'en connaissent pas suffisamment la nécessité.

Or, comme le précise bien ROEGIERS, l'atteinte des objectifs pré-établis est une condition sine qua none pour arriver à développer les compétences chez les élèves. Il le dit en ces termes :

> *« L'élève qui ne maîtrise pas ces ressources ne pourra pas devenir compétent. »*[58]

Il importe donc que les enseignants puissent cibler, par le biais de la définition des objectifs, les « ressources » (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à faire acquérir par leurs élèves. Cela leur permettra de préciser celles dont la maîtrise serait un préalable à l'exercice d'une telle ou telle autre compétence.

Les instances habilitées devraient donc doubler leurs démarches déjà entreprises à travers les formations en cours d'emploi, démarches visant à imprégner tout enseignant burundais de la «pédagogie par objectifs », ce préalable à l' « approche par les compétences ».

Revenons sur les EQAFPA pour nous poser directement la question suivante : s'ils savent l'impérieuse nécessité de la définition des objectifs pédagogiques et s'astreignent à en définir, sont-ils capables d'établir un lien logique entre l'atteinte des objectifs et l'exercice d'une compétence ? Il serait

[58] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2006, p.9.

très tôt de répondre à cette question. Par ailleurs, l'on ne sait pas encore si ces enseignants savent distinguer la maîtrise d'une connaissance de l'exercice d'une compétence.

L'analyse des résultats ultérieurs nous apportera une lumière pour répondre à cette question sans ambages.

Qn°8 : Peut-on développer les compétences des élèves (les rendre compétents) sans passer par l'atteinte des objectifs de chaque leçon ?

Globalement, les réponses des enquêtés se répartissent comme suit :

Tableau n°16 : Atteinte des objectifs de leçons : préalable ou non au développement des compétences

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	2	13,33
Non	13	86,66
Total	15	100

D'après ce tableau, la plupart des enquêtés (86,66%) nient la possibilité de développer les compétences des élèves (les rendre compétents) sans passer par l'atteinte des objectifs de leçon. En revanche, seuls 13,33% de ces enseignants affirment cette possibilité.

Voyons à présent ce qu'il en sera si on tient compte des variables retenues.

Tableau n°17 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés sur la possibilité de développer les compétences des élèves sans passer par l'atteinte des objectifs

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Oui	0	1(20%)	0	1(6,66%)
Non	6(100%)	4(80%)	4(100%)	14(93,33%)
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

Ce tableau nous indique que la totalité (100%) des EQAFPA et des ENQ répondent par la négative à la question de savoir si l'on peut rendre les élèves compétents sans passer par l'atteinte des objectifs de chaque leçon.
Chez les EQSFPA, un seul enseignant sur cinq, soit 20%, affirme que cela est possible. Ceci nous permet de constater que cet enseignant ne parvient pas à établir le rapport existant entre un objectif et une compétence.

Rappelons que ladite atteinte des objectifs permet d'avoir des outils pour l'exercice d'une compétence.
Nous constatons donc que les variables retenues n'ont pas influencé les résultats. Par ailleurs, de par les justifications qu'ils donnent à leurs réponses, l'on remarque que tous ces enseignants ayant participé à l'enquête semblent confondre l'atteinte d'un objectif et le développement d'une compétence.

Voici les justifications des EQAFPA :

- « Sans ces derniers (objectifs), on ne saura pas si les élèves ont réellement compris la matière enseignée »,
- « C'est comme si on prend un voyage sans connaître le chemin qui mène à destination » ;
- « L'atteinte des objectifs justifie la compétence des élèves (par l'évaluation) »;

- « Car établir un objectif de leçon permet aux élèves de voir clair et de comprendre facilement. Cela permet aussi à l'enseignant de bien enseigner. On sera compétent en une chose quand on l'aura comprise. »
- « Parce qu'il serait impossible d'évaluer la compétence chez l'apprenant sans évaluer l'atteinte de l'objectif. En effet, l'atteinte de l'objectif signifie l'acquisition de la compétence chez l'apprenant. »

A leur tour, les EQSFPA s'expriment de la sorte :

- « Rendre compétent sans passer par l'atteinte des objectifs, c'est enseigner vaguement et leur procurer un savoir à tâtons » ;
- « C'est mauvais, car aller du sujet à l'autre ne facilite pas l'évaluation du niveau »;
- « Sans objectif précis, on ne peut pas évaluer d'une façon objective le rendement. Donc, on ne pourra pas savoir ce qu'on a développé, du fait qu'on travaille vaguement ».

Quant aux ENQ, ceux qui peuvent se justifier le font en ces termes :

- « Sans atteindre les objectifs de leçon, c'est que la leçon a été mal dispensée. » ;
- « Etant donné que chaque leçon a ses objectifs, le développement des compétences des élèves n'est pas possible sans l'atteinte des objectifs » ;
- « Cela n'est pas possible parce qu'à la fin de chaque leçon, l'apprenant doit montrer sa compétence ».

L'analyse des justifications des uns et des autres nous a permis de découvrir que tous ces enseignants interrogés croient que l'atteinte d'un objectif (acquisition d'une connaissance) chez un élève est synonyme d'être compétent.

Or, ROEGIERS, dans son ouvrage, *L'Ecole et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, établit une nette distinction

entre les deux. Selon cet auteur, *« on dit de quelqu'un qu'il est compétent, lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. »*[59]

Autrement dit, on ne peut pas prétendre avoir rendu ses élèves compétents si on ne les a pas encore confrontés à des situations pour voir dans quelle mesure ils peuvent les résoudre en mobilisant les connaissances acquises.
Un peu plus loin, l'auteur susmentionné devient plus explicite à ce sujet. Il écrit ceci, en effet :

« Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

1) les ressources ; c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence.
2) Les situations dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources. »[60]

En fin de compte, nous constatons que l'« approche par les compétences » n'a pas encore eu son assise dans le milieu enseignant. S'il y a quelques enseignants qui en sont déjà informés, ils n'en possèdent que des informations vagues ou, en tout cas, insuffisantes. C'est l'analyse des résultats ultérieurs qui le démontrera.

B. L'objectif pédagogique comme instrument de l' « approche par les compétences »

Q.n°9 : L'atteinte des objectifs pédagogiques est un passage obligé pour arriver à développer les compétences chez les élèves (à les rendre compétents)

[59] ROEGIERS, *op.cit.*, 2006, p.106.
[60] *Idem*, p.107.

Globalement, les résultas se présentent comme ceci :

Tableau n°18: L'atteinte des objectifs : passage obligé pour arriver au développement des compétences

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	14	93,33
Non	1	6,66
Total	15	100

Nous voyons, à la lecture de ce tableau, que quatorze enseignants sur les quinze interrogés, soient 93,33%, affirment que l'atteinte des objectifs pédagogiques est un préalable au développement des compétences chez les élèves. Comme cette question n'est qu'une reformulation de la précédente, même les justifications fournies ne diffèrent en rien. Elles font toujours état de la non distinction, chez ces enseignants, objectif/compétence.

Voyons tout simplement si, pour le cas présent, les variables retenues influencent les résultats :

Tableau n°19: Points de vue des différentes catégories des enquêtés à propos de l'atteinte des objectifs comme passage obligé pour développer les compétences

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Oui	6 (100%)	4(80%)	4 (100%)	14(93,33%)
Non	0	1(20%)	0	1(6,66%)
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

Au vu de ce tableau, l'on pourrait penser directement que presque tous les enseignants enquêtés sont conscients du rapport existant entre un objectif et une compétence.

Or, les explications qu'ils fournissent pour justifier leurs réponses révèlent encore une fois une confusion entre « un objectif de leçon » et « une compétence ».

Voici quelques-unes de leurs justifications :

- EQAFPA : - « c'est bon de prendre un voyage quand on connaît où on va, les moyens de déplacement, les frais de déplacement. Donc quand on prépare le voyage. »
  - « En évaluant les objectifs préalablement définis, on se rend compte que les élèves ont réellement assimilé la matière enseignée. Au cas contraire, on peut organiser des séances dites de « remédiation » pour développer les compétences chez les élèves en comblant les lacunes observées »
  - « L'atteinte des objectifs sert à installer chez les élèves les compétences escomptées »

- EQSFPA : - « Une leçon bien comprise est la porte d'ouverture à la matière suivante »;
  - « Quand on se fixe les objectifs pédagogiques, on s'efforce de les atteindre par des méthodes pédagogiques bien adaptées. Par des évaluations, on parvient à se rendre compte du développement de telle ou telle autre compétence chez l'élève, parce qu'on s'était fixé des objectifs clairs. » ;
  - « Sans objectifs, l'enseignant ne sait pas ce à quoi il va aboutir ; car il ne s'est rien fixé d'avance. Son enseignement n'est pas consistant, c'est comme un passe-temps. »,

- « Car on ne peut pas enseigner sans objectifs pédagogiques visés. »

➢ ENQ : - « Atteindre les objectifs développe les compétences chez les élèves. En témoigne le comportement affiché par ceux-ci à la fin de la leçon. » ;

- « Normalement, l'organisation des objectifs pédagogiques meilleure constitue un passage obligé pouvant rendre les élèves compétents ».

Nous remarquons que les variables n'ont pas influencé les réponses des enquêtés. En effet, le constat reste le même : tous les enseignants interrogés n'arrivent pas à distinguer clairement une compétence d'un objectif pédagogique.

Nous pouvons entrevoir anticipativement les réponses de nos enquêtés à l'item suivant :

Qn°10 : Pensez-vous que « atteindre les objectifs de leçon » signifie « rendre les élèves compétents ? »

Tableau n°20 : Capacité de distinction « atteinte d'un objectif »/ « atteinte d'une compétence » : répartition globale des réponses

Fréquences / **Réponses**	**Effectifs**	%
Oui	9	60
Non	6	40
Total	15	100

Le tableau ci-dessus nous renseigne que neuf enseignants sur quinze interrogés, soient 60%, affirment qu' « atteindre les objectifs de leçon » est synonyme de « rendre les élèves compétents ». Par contre, les 40% restants nient cette affirmation.

A présent, scrutons si les réponses seraient influencées par les variables retenues.

Tableau n°21 : Points de vue des différentes catégories des enquêtés à propos de la distinction « atteinte d'un objectif »/ « atteinte d'une compétence »

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Oui	5(83,33%)	3(60%)	1(25%)	9(60%)
Non	1(16,66%)	2(40%)	3(75%)	6(40%)
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

L'on se rend compte, en lisant ce tableau, que les EQAFPA affirment, à 83,33%, qu'atteindre les objectifs de leçon signifie exactement rendre les élèves compétents.
Un seul enseignant sur les six de cette même catégorie (soient 16,66%) avoue que les deux ne sont pas du tout synonymes. Par contre, un seul enseignant NQ sur les quatre, soient 25%, répond affirmativement à la question ; tandis que tous les 75% qui restent nient cette affirmation.

Enfin, 60% des EQSFPA confondent le fait d'atteindre les objectifs d'une leçon avec l'exercice d'une compétence. Les 40% restants de la même catégorie déclarent qu'atteindre les objectifs ne veut pas dire rendre compétents les élèves.

Nous constatons encore une fois que les variables n'ont pas influencé les résultats.

En effet, nous voyons que la presque-totalité des EQAFPA n'arrivent pas à distinguer une compétence d'un objectif. Cela montre, en fait, que la notion de compétence dans l'enseignement leur est encore tout à fait nouvelle.

En revanche, la plupart des ENQ semblent capables de différencier les deux (objectif et compétence).

Néanmoins, les justifications qu'ils donnent à leurs réponses sont si vagues et incohérentes que l'on pourrait se permettre de dire qu'ils ont répondu en tâtonnant.

Leurs justifications sont les suivantes :

- « Sans atteindre les objectifs, c'est se montrer incompétent pour un professeur et les répercutions se remarquent chez un élève » ;
- « Tu peux atteindre les objectifs de leçon, mais les élèves ne peuvent pas être compétents pour plusieurs raisons (faiblesse, paresse, ...) » ;
- « Cela n'est pas du tout vérifié ; puisqu'on peut facilement atteindre les objectifs sans toutefois faire prévaloir la compétence des apprenants. »

Même les 40% des EQSFPA ayant fait croire qu'ils sont conscients de la différence entre objectif et compétence donnent des justifications vagues.

Voici ce qu'ils disent :

- « L'enseignant peut croire qu'il a atteint les objectifs alors que c'est faux, puisque la leçon peut être comprise par la moitié de la classe. Quant aux compétences, elles dépendent de l'effort que les élèves vont faire, notamment en cherchant à approfondir les notions que l'on a apprises. En d'autres mots, les élèves s'approprient la matière et en font la leur » ;

- Avec l'effort, ils deviendront compétents, et non pas seulement avec « l'atteinte des objectifs. »,
- « L'atteinte des objectifs de leçon n'implique pas automatiquement rendre les élèves compétents ».

En définitive, nous remarquons déjà que tous les enseignants interrogés ne sont pas encore informés ou ont une information vague sur l' « approche par les compétences » dans l'enseignement.

En effet, même ceux qui affirment l'existence d'une différence entre objectif et compétence, ils n'ont pas pu l'exprimer clairement. Cela montre qu'au cours de leurs cursus scolaire ou académique, ces enseignants n'ont jamais appris cette nouvelle approche (approche par les compétences). Peut-être seraient-ils tombés un jour sur un document parlant de ladite approche ou l'auraient-ils entendu parler, en passant, lors d'une quelconque formation en cours d'emploi, mais l'évidence est qu'ils sont encore loin de la maîtriser.

Heureusement que, dans les pages précédentes, nous avons pu établir clairement cette différence entre l'atteinte des objectifs (acquisitions des connaissances) et l'exercice d'une compétence. Nous pensons que ces enseignants ne pourront plus confondre les deux.

Q n°11 : Si vous dites que « atteindre un objectif de leçon » ne signifie pas automatiquement « rendre les élèves compétents », y aurait-il au moins un rapport (une relation) entre les deux ?

Les réponses données à cette question se présentent globalement comme suit :

Tableau n°22: Relation entre objectifs pédagogiques et compétence

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	7	46,66
Non	1	6,66
Sans réponse	7	46,66
Total	15	100

Sur ce tableau, nous lisons que 46,66% affirment qu'il y a un rapport entre un objectif pédagogique et une compétence ; tandis qu'un seul enseignant, soient 6,66%, nie l'existence de ce rapport. Quant aux 46,66% qui restent, ils n'ont pas répondu à la question, par le fait qu'ils avaient déjà signifié (à la question précédente) qu'atteindre un objectif de leçon signifie rendre les élèves compétents.

Il reste à voir si ces réponses auraient été influencées par les variables considérées :

Tableau n°23: La connaissance du rapport « objectif »/ « compétence » par les différentes catégories des enquêtés

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Oui	2(33,33%)	3(60%)	2(50%)	7(46,66%)
Non	1(16,66%)	0	0	1(6,66%)
Sans réponse	3(50%)	2(40%)	2(50%)	7(46,66%)
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

Nous remarquons que 33,33% des EQAFPA contre 60% des EQSFPA et 50% des ENQ croient à l'existence d'un rapport entre l'atteinte des objectifs de leçon et l'exercice d'une compétence.

Par contre, un seul enseignant de la catégorie des EQAFPA nie l'existence de ce rapport.

Enfin, 50% des mêmes EQAFPA contre 40% des EQSFPA et 50% des ENQ n'ont pas répondu à la question, par ce fait que, pour eux, il n'y a point de différence entre un objectif et une compétence.

On peut se demander si ces enseignants ayant accepté l'existence dudit rapport sont capables de l'exprimer. Il n'en est pas ainsi, puisque les justifications qu'ils donnent font état de la non maîtrise de ce rapport.

Voici ce qu'ils disent en guise de justifications :

- Les EQAFPA : - « il y a un rapport car la pratique, l'expérience peut éveiller les connaissances endormies et finir par être compétent. »
- Les EQSFPA : - « Car les élèves peuvent être compétents, sans que le professeur ait pu atteindre les objectifs, comme les élèves peuvent être compétents en même temps que le professeur ait atteint ses objectifs. » ;
  - « L'atteinte des objectifs peut rendre les élèves compétents, mais tout dépend de l'effort que fournit l'élève. A la fin de l'année, on peut trouver que certains élèves sont compétents, d'autres non à cause du degré de l'effort qui est différent. »
  - « Oui, car c'est en atteignant les objectifs d'une leçon que l'enseignant se croit avoir bien donné aux enfants la matière qui leur sera utile dans la vie. » ;
- ENQ : - « Même si cela était, l'atteinte des objectifs de leçon conduit, à la longue, à la compétence de l'apprenant qui est le centre d'intérêt » ;

- « La compétence est normalement le résultat de l'atteinte des objectifs de leçon ».

L'analyse de ces justifications nous conduit à dire que ces enseignants ne diffèrent en rien en ce qui est de l'aptitude à distinguer l'atteinte d'un objectif de celle d'une compétence. En effet, personne d'entre eux n'a pu établir clairement le rapport entre le fait d'atteindre les objectifs de leçon et celui de rendre compétents les élèves. Ils ont plutôt tendance à confondre les deux. Nous estimons que ce constat est révélateur du manque d'informations suffisantes, chez ces enseignants sur l'« approche par les compétences » dans l'enseignement. La question qui se pose est de savoir si ces enseignants seront capables de critiquer la « pédagogie par objectifs » en comparaison avec la nouvelle approche (A.P.C.), alors qu'ils ont peu ou pas d'information sur cette dernière. C'est l'analyse des réponses aux questions qui suivent qui nous réserve la réponse à cette question que nous nous posons.

CHAP. VIII. L'EFFICACITE D'UN ENSEIGNEMENT CONCU EN TERMES DE COMPETENCES

L'objectif de ce chapitre est de pousser loin notre vérification visant à nous rassurer si les enseignants de français en classe de 10e auraient déjà pris connaissance de l' « approche par les compétences » dans l'enseignement, en général, celui du français, en particulier et, si cela est le cas, voir s'ils sont conscients de l'efficacité de cette nouvelle approche par rapport à la « pédagogie par objectifs » dont ils sont habitués.

Q. n°12 : Auriez-vous déjà remarqué des lacunes (insuffisances) vis-à-vis de la «pédagogie par objectifs » qui est à la une actuellement dans le monde d'enseignement ?

Présentons globalement les réponses des enquêtés.

Tableau n°24: Les limites de l' « enseignement par objectifs »

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	7	46,66
Non	7	46,66
Sans réponse	1	6,66
Total	15	100

Nous voyons, par ce tableau, que 46,66% des enquêtés affirment avoir remarqué des lacunes vis-à-vis de la « pédagogie par objectifs ».

Par contre, à un pourcentage égal, les autres disent qu'ils n'ont constaté aucune lacune vis-à-vis de cette approche méthodologique d'enseignement en vigueur aujourd'hui. Un seul enseignant n'a pas donné sa réponse. Reste à voir si ces réponses varieraient selon les variables retenues.

Tableau n°25: Points de vue des différentes catégories des enquêtés à propos de l'existence des limites de l' « enseignement par objectifs »

Fréquences / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
Oui	3(50%)	1(20%)	4(50%)	8(53,33%)
Non	3(50%)	3(60%)	0	6(40%)
Sans réponse	0	1(20%)	0	1(6,66%)
Total	6(100%)	5(100%)	4(100%)	15(100%)

Ce tableau renseigne, d'une part, que 50% des EQAFPA contre 20% des EQSFPA et 100% des ENQ déclarent qu'ils ont remarqué des lacunes vis-à-vis de la « pédagogie par objectifs ».

D'autre part, nous voyons que les 50% des EQAFPA restants contre 60% des EQSFPA disent que la « pédagogie par objectifs » reste sans lacune. Enfin, un enseignant de la catégorie des EQSFPA n'a pas voulu répondre.

Nous constatons directement que les variables retenues n'ont pas du tout influencé les réponses des enquêtés. En effet, c'est la totalité des ENQ qui parvient à remarquer les lacunes que revêt la « pédagogie par objectifs ». Voici ce que donnent, et à juste titre, deux de ces enseignants comme lacunes observées à l'endroit de cette approche:

- La « pédagogie par objectifs » fait que les élèves acquièrent des connaissances fragmentées (d'une façon séparée) sans en comprendre le sens.

Quant aux EQAFPA et EQSFPA, même le peu qui affirment l'existence desdites lacunes en donnent des fausses. Ils disent ceci : « La pédagogie par objectifs prend beaucoup de temps et risquerait de traîner l'avancement du programme. »

Le constat est simple: la plupart des enseignants de français en classe de 10^{e} n'ont rien à reprocher à la « pédagogie par objectifs » du point de vue efficacité (si ce n'est donc que son caractère exigeant).
Cela est dû, peut-être, au fait que jusqu'à l'heure actuelle, ils le trouvent incomparable. Autrement dit, il est visible que ces enseignants ne sont pas encore informés (encore moins formés) sur l' « approche par les compétences ».

Si quelques ENQ sont conscients des lacunes revêtues par cette approche actuellement en vogue, c'est que, comme nous y avons déjà pensé plus haut, ils auraient peut-être entendu parler de la nouvelle approche (APC) dans une quelconque formation en cours d'emploi. De toutes les façons, nous nous rendons compte que ladite approche n'est pas ou est très peu connue dans le milieu des enseignants.

Or, nous sommes du même avis que ROEGIERS quand il insiste sur l'efficacité de l' « approche par les compétences » dans l'enseignement. Il dit que cette approche permet de *« faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elles puissent lui servir concrètement dans son milieu scolaire (son « métier » d'élève) ou familial ou, plus tard, dans sa vie d'adulte, de travailleur, de citoyen »*[61]

[61] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2002, p. 27.

Quant à la « pédagogie par objectifs », ses lacunes ne sont plus à démontrer : *« l'élève apprend des savoirs fragmentés, sans forcément en comprendre le sens »*[62].

Eu égard à cette indéniable efficacité de l' «approche par les compétences » au détriment de la « pédagogie par objectifs », nous estimons qu'il est grand temps que les enseignants, en général ; ceux de français en 10e, en particulier, bénéficient d'une formation à propos, en vue de promouvoir l'acquisition des compétences par les élèves.

Q n°13 : Faut-il alors jeter l' « enseignement par objectifs » à la poubelle ?

Voyons, d'une façon globale, ce qu'en pensent les enseignants interrogés.

Tableau 26 : L'inutilité de l' «enseignement par objectifs »

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	0	0
Non	15	100
Total	**15**	100

Le tableau ci-dessus nous fait voir que tous les enquêtés n'aimeraient pas jeter la « pédagogie par objectifs » à la poubelle. Cela est tout à fait logique d'autant plus que pas mal d'enseignants ne lui avaient reproché aucune lacune. En effet, à la question précédente (Qn°12), la moitié des répondants ont affirmé n'avoir, jusqu'à présent, constaté aucune lacune vis-à-vis de la « pédagogie par objectifs ».

[62] ROEGIERS (X.), *op.cit.*, 2006, p. 19.

Ce qui est manifeste à première vue, c'est que les variables n'ont pas influencé les réponses de nos enquêtés. En effet, alors que tous les autres enseignants ne font que réitérer l'efficacité de cette approche, un seul enseignant de la catégorie des ENQ ose dire qu'il faudrait l'associer à l' « Approche par les compétences ».

Cela montre encore une fois que l' « approche par les compétences » n'a pas encore eu son assise chez les enseignants.

Notre objectif ici n'est pas de dénigrer la « pédagogie par objectifs », loin s'en faut. Par ailleurs, c'est elle qui rendra possible la nouvelle approche qu'est l'APC, comme le précise bien ROEGIERS en ces termes :

> *« La pédagogie par objectifs, c'est donc une pédagogie sur laquelle se fonde la pédagogie de l'intégration. Les enseignants qui pratiquent déjà la pédagogie par objectifs vont continuer à s'appuyer sur cette pédagogie pour mettre en place la pédagogie de l'intégration. »*[63]

Nous ne voulons donc pas ici prôner le rejet ni le mépris de la « pédagogie par objectifs ». Néanmoins, nous voulons révéler ses limites qu'il faut surmonter par la mise en place de l' « approche par les compétences ». Cela dans la perspective de rendre plus efficace l'enseignement du français au Burundi.

Q n°14 : Auriez-vous déjà entendu parler de l' « Approche par les compétences » dans l'enseignement, en général, l'enseignement du français, en particulier ?

Le tableau suivant présente les résultats d'une façon globale.

---

[63] ROEGIERS, *op.cit.*, 2006, p.19.

Tableau n°27 : La connaissance de l' « approche par les compétences » par les enseignants

Fréquences / Réponses	Effectifs	%
Oui	8	53,33
Non	7	46,66
Total	**15**	100

Nous lisons sur ce tableau que 53,33% de nos enquêtés ont déjà entendu parler de l' « approche par les compétences » dans l'enseignement. Ce qui n'est pas le cas pour les 46,66% qui restent.

Cela pourrait laisser croire que les premiers savent ce que c'est l' « approche par les compétences ». Il n'en est rien, puisque nous avons déjà constaté au chapitre précédent que tous les enseignants interrogés (toutes les catégories confondues) n'arrivent pas à distinguer l'objectif pédagogique d'une compétence.

Si donc huit enseignants sur les quinze interrogés affirment avoir entendu parler de cette nouvelle approche, ils n'en auraient eu qu'une information, tout à fait vague, et non pas une formation.

Q. n°15: Si vous considérez qu'il y a une différence entre la « pédagogie par objectifs » et l' « approche par les compétence », laquelle de ces deux approches jugez-vous la meilleure pour rendre plus efficace l'enseignement du français?

Le tableau suivant nous fait état des résultats globaux :

Tableau n°28: Comparaison entre la «pédagogie par objectifs » et l' « approche par les compétences » : répartition globale des réponses

Fréquence / Réponses	Effectifs	%
C'est l' « approche par les compétences » qui est la meilleure	3	20
C'est la «pédagogie par objectifs » qui est la meilleure.	5	33,33
En réalité, il n y'a pas de différence entre les deux	1	6,66
Sans réponse	6	40
Total	**15**	**100**

Nous lisons dans ce tableau que 20% des enquêtés disent que l' « approche par les compétences » est la meilleure pour rendre plus efficace l'enseignement du français.

Pour d'autres (33,33%), c'est plutôt la « pédagogie par objectifs » qui est la meilleure. Un seul enseignant sur les quinze interrogés, soient 6,66%, voit qu'en réalité, il n'y a pas de différence entre les deux. Quant aux 40% restants, ils se révèlent incapables de répondre.

Cela est tout à fait logique, puisqu'ils n'ont jamais entendu parler de la nouvelle approche; c'est-à-dire l' « approche par les compétences ». Ils ne sauraient donc pas comparer la « pédagogie par objectifs » à ce qui leur est encore inconnue.

Ces réponses seraient-elles influencées par les variables retenues ? Cette interrogation trouvera sa réponse à l'issue de l'analyse des résultats contenus dans le tableau qui suit.

Tableau n°29: La meilleure approche méthodologique pour rendre plus efficace l'enseignement du français selon les différentes catégories des enquêtés

Fréquence / Réponses	EQAFPA	EQSFPA	ENQ	Total
C'est l' « approche par les compétences » qui est la meilleure	0	0	3(75%)	3(20%)
C'est la « pédagogie par objectifs » qui est la meilleure.	3(50%)	2(40%)	0	5(33,33%)
En réalité, il n'y a pas de différence entre les deux	1 (1,66%)	0	0	1 (1,66%)
Sans réponse	2(33,33%)	3(60%)	1(25%)	6(40%)
Total	**6(100%)**	**5(100%)**	**4(100%)**	**15(100%)**

Ce tableau nous apprend que seuls les ENQ trouvent, à 75%, que l' « approche par les compétences » est la meilleure pour rendre plus efficace l'enseignement du français.

Par contre, tous les 50% des EQAFPA contre 40% des EQSFPA croient que la meilleure approche reste la pédagogie par objectifs. Un seul enseignant de la catégorie des QAFPA (soient 16,66%) dit qu'il n'y pas, en réalité, de différence entre ces deux approches. Les 33,33% restants des EQAFPA contre 60% des EQSFPA et 25% des ENQ ne parviennent pas à répondre à la question, pour des raisons déjà citées.

Nous constatons, de prime abord, que les variables retenues n'ont pas, encore une fois, du tout influencé les réponses de nos enquêtés. En effet, nous

voyons que, contre toute attente, ce sont les enseignants qualifiés qui ne savent pas mesurer l'efficacité de l' « approche par les compétences » par rapport à la « pédagogie par objectifs ». De plus, l'on remarque que la plupart de ceux qui ne donnent pas de réponse appartiennent à cette même catégorie (EQ).

Si les ENQ n'ont pas répondu à tâtons, peut-être qu'ils auraient pu ramasser quelques informations sur l' « approche par les compétences » dans un document quelconque ou qu'on leur en aurait parler lors d'un quelconque séminaire de formation.

Mais, ce qu'il faut affirmer, de par ces résultats, c'est que cette nouvelle approche méthodologique de l'enseignement n'est pas encore connue de la majeure partie des enseignants de français.

Il serait donc étonnant que lesdits enseignants puissent juger de l'efficacité de l' « approche par les compétences » dans l'enseignement du français, alors qu'ils n'en sont pas informés, encore moins formés.

L'un des objectifs du présent travail aura été, fort heureusement, d'expliquer, et surtout de démontrer l'efficacité de cette nouvelle approche dans l'enseignement du français.

CONCLUSION GENERALE

En menant notre recherche, nous voulions nous enquérir de la place que donnent les enseignants de français (en 10e) à l' « approche par les compétences », cette nouvelle approche dans l'enseignement. Ceci devrait nous permettre de démontrer l'efficacité de cette approche par rapport aux pratiques existantes, et ainsi contribuer à la promotion de la langue française.

En vue d'atteindre ces objectifs, nous avons organisé notre recherche en trois parties principales ; à savoir: le cadre théorique de recherche, le cadre méthodologique, ainsi que la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête.

Dans la première partie, nous avons pu, en son premier chapitre, élucider les termes angulaires qui composent notre sujet de recherche. C'est ici que nous avons présenté l'historique et l'émergence de la notion de « compétence » dans le domaine de l'enseignement.

Au second chapitre, nous avons passé en revue et explicité les différentes notions afférentes à l' « approche par les compétences » dans l'enseignement.

Enfin, au troisième chapitre et dernier de cette même partie, nous avons confronté le programme de français en vigueur en classe de 10e à celui élaboré en termes de compétences. L'occasion nous est venue de juger de l'efficacité de ce dernier type de programme par rapport au premier.

La deuxième partie, qui a trait aux considérations méthodologiques, comporte deux chapitres ; à savoir les quatrième et cinquième chapitres.

Nous avons, au chapitre quatre, posé la problématique et présenté les hypothèses et les variables de notre recherche.

Au cinquième chapitre, nous avons défini la méthodologie de travail que nous avons adoptée.

Nous avons, en effet, présenté et justifié l'instrument de recherche utilisé qu'est le questionnaire écrit.

S'agissant du déroulement de l'enquête, celui-ci s'est fait en deux temps. La première étape a été la pré-enquête, ceci dans le but de nous rendre compte de la pertinence des items de notre questionnaire. La deuxième étape a porté sur l'enquête proprement dite.

La dernière partie aura été consacrée à la présentation des résultats de notre enquête. Ladite présentation s'est faite à travers des tableaux suivis d'une analyse et d'une interprétation, afin de vérifier nos hypothèses.

Ainsi, le moment est venu de rendre compte des résultats que nous avons obtenus.

La confrontation des résultats de notre recherche avec les hypothèses formulées au départ nous a permis de constater que presque toutes ces dernières sont infirmées, mais à quelques nuances près.

En effet, notre hypothèse générale selon laquelle, « la plupart des enseignants de français en 10^{e} s'en tiennent à l'atteinte des objectifs pédagogiques sans se soucier de l'utilisation dans la vie quotidienne des connaissances acquises par leurs élèves » a été infirmée : la plupart des enseignants interrogés affirment plutôt se soucier de ladite utilisation.

Les hypothèses opérationnelles que nous voulions vérifier étaient les suivantes:

1° « La qualification des enseignants influence cette situation : nous pensons, en effet, que les non qualifiés ne prévoient jamais d'occasions (dans leurs pratiques de classe) pour permettre à leurs élèves de mettre en pratique les connaissances acquises ; ce qui explique le manque de spontanéité ou la médiocrité des élèves en expression (orale et écrite) en classe ou en dehors de celle-ci lorsqu'ils sont improvisés dans une situation quelconque faisant appel à différentes connaissances acquises en classe ».

2° « Les enseignants qualifiés pédagogiquement sont plus au moins conscients de cette utilisation pratique des connaissances acquises par les élèves (par rapport à leurs collègues qualifiés dans d'autres domaines) et prévoient régulièrement des occasions pour initier leurs élèves à cette fin ».

Considérant la première hypothèse, nous avons constaté que celle-ci a été infirmée. En effet, ce sont plutôt (selon les résultats du tableau n°6) les ENQ qui savent choisir les occasions efficaces permettant à leurs élèves de mettre en pratique les connaissances acquises. Néanmoins, la suite des résultats de l'enquête a démontré que ces enseignants ne le font que par bon sens, et non dans la perspective de l'« approche par les compétences », puisqu'ils se sont révélés incapables de distinguer clairement l'atteinte d'un objectif de leçon de l'exercice d'une compétence (voir tableau n°9 et justifications fournies à leur réponse à la Q n°6).

Autrement dit, s'ils n'en ont qu'une vague information, ils sont loin de maîtriser l' « approche par les compétences ».

Quant à la deuxième hypothèse, elle a été confirmée (voir tableau n°4). Toutefois, le tableau n°9 suffit pour prouver que EQAFPA, EQSFPA et ENQ sont à mettre dans le même cas: ils ne savent pas clairement ce qu'est une

compétence dans l'enseignement. D'où l' « approche par les compétences » leur est encore nouvelle.

Nous pensons que nos objectifs sont en grande partie atteints. En effet, les informations fournies contribueront assurément à asseoir cette nouvelle approche dans l'enseignement en général; celui du français, en particulier, et ne pourront pas laisser les concernés (les responsables des programmes scolaires et les enseignants eux-mêmes) indifférents.

Certes, les résultats que nous avons obtenus pourraient s'étendre sur d'autres enseignants de français des autres provinces du pays, mais nous nous abstenons de les généraliser. Peut-être faudrait-il que l'enquête se porte sur les enseignants de français (en 10^{e}) de plusieurs provinces scolaires du Burundi.

En outre, nous ne pouvons pas prétendre à l'exhaustivité. Ce modeste travail n'est qu'une ébauche à l'étude d'un vaste champ qu'est la « pédagogie de l'intégration » ou « approche par les compétences » dans l'enseignement.
Notre recherche ne s'est limitée qu'à un seul aspect de ladite approche ; à savoir l'organisation des enseignements. D'autres chercheurs pourraient nous compléter en étudiant notamment l'évaluation dans la perspective de l' « approche par les compétences ».

QUELQUES RECOMMANDATIONS

Comme la science évolue, les approches méthodologiques ne cessent, elles aussi, d'évoluer. Il importe alors de suggérer:

- Aux responsables du Ministère de l'Education Nationale (surtout ceux chargés de l'élaboration des programmes) :
  - d'informer tous les enseignants de toute innovation en matière pédagogique et de prendre du temps pour leur expliciter l'efficacité des nouvelles pratiques par rapport aux pratiques habituelles.
  - d'associer les spécialistes (ou leur demander, tout au moins, l'avis) dans l'élaboration ou la restructuration des programmes scolaires.
  - de multiplier les recyclages pour les enseignants de français, ce qui leur serait l'occasion de s'enquérir des problèmes rencontrés par lesdits enseignants afin d'y apporter remède dans l'optique de faire avancer l'enseignement du français.
- Aux enseignants :
  - de se former et de s'informer constamment dans le domaine de la pédagogie.
  - d'accorder (dans leurs pratiques de classe) la priorité à la pratique, puisque les différents savoirs et savoir-faire acquis par les élèves ne leur sont utiles que s'ils savent les utiliser au moment opportun; c'est-à-dire devant une situation improvisée de la vie quotidienne y faisant appel.

BIBLIOGRAPHIE

a) Ouvrages généraux

1. BOSMAN (C.), GERARD (F-M.) et ROEGIERS (X.), *Quel avenir pour les compétences, 1e éd. (2e tirage),* Bruxelles, Editions de Boeck Université, 2000.
2. COLARDYN (D.), *La gestion des compétences: perspectives internationales*, 1e éd, Paris, PUF, 1996.
3. DAMBLEMONT (A.), *Le français pour la profession,* Paris, Larousse, 1987.
4. DAVAL et al., *Traité social,*_Tome 1, *Sciences Humaines et Psychologie sociale, Les méthodes*, Paris, PUF, 1967.
5. DE LANDSHEERE (G&V.), *Définir les objectifs de l'éducation* (2e éd.), Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
6. GILBERT (P.) et SCHMIDT (G.), sous la dir. de, *Evaluation des compétences et situations de gestion*, Paris, ECONOMICA, 1999.
7. JAVEAU (C.), *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1972.
8. JOLIS (N.), *La compétence au Coeur du succès de votre entreprise,*_Paris, Editions d'organisation, 2000.
9. LASTON (P.), *L'Education des adultes en Afrique Noire : Manuel d'Auto-évaluation Assisté*, Paris, ACCT et Karthala, 1984.
10. LENOBLE-PINSON (M.), *La rédaction scientifique : conception, rédaction, présentation, signalétique (Méthodes en sciences humaines)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996.
11. MAINGAIN (A.) et DUFOUR (B.), sous la dir. De FOUREZ (G.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, 1e éd., Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2002.

12. MUCCHIELLI (R.), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, applications pratiques,* Paris, ESF, 1975.

13. PINTO (R.) et GRAWITZ (M.), *Méthodes des sciences sociales*, Tome 2, Paris, Dalloz, 1964.

14. ROEGIERS (X.), *L'approche par les compétences, qu'est-ce que c'est ? (Approche par les compétences et Pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants)*, Paris, EDICEF, 2006.

15. ROEGIERS (X.), *L'Ecole et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2004.

16. ROEGIERS (X.), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et pédagogie de l'intégration dans l'enseignement*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a, 2001.

17. SCHOER (L.A.), *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

18. SEAGOE (May. V.), *Pédagogie et motivation : Expériences américaines*, Paris, éd. d'organisation, 1965.

b) Mémoires

1) BACINONI (C.), *La place de l'enseignement/ apprentissage du français par objectifs: opinion des enseignants des classes de 10e de la Direction Provinciale de l'Enseignement de Bujumbura,* Bujumbura, UB-IPA, 2007.

2) NGENDAKUMANA (W.), *Compétence linguistique et compétence communicative pour l'efficacité de l'enseignement du français/langue seconde dans les écoles secondaires du Burundi* (mémoire pour le Diplôme d'études approfondies), Bujumbura, UB, 2004.

3) NININAHAZWE (F.), *Analyse des problèmes relatifs aux évaluations des apprentissages en français: étude faite dans les classes de septième d'enseignement général*, Bujumbura: UB-IPA, 2001.

4) NZEYIMANA (R.), *Adéquation entre les objectifs pédagogiques et les questions d'examens en Littérature française: étude faite dans les classes de seconde*, Bujumbura : UB-IPA, 2003.

c) Dictionnaires

1) FOULQUIE (P.), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.

2) HOTYAT (F.) et DELEPINE-MESSE (D.), *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie Moderne à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*, Paris, Fernand et Bruxelles, Labor, 1973.

3) DE LANDSHEERE (G.), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, n°80.

4) *Grand Larousse de la langue française*, Sous la dir. de GUILBERT (Louis), LAGANE (René) et NIOBEY (Georges), Paris, Librairie Larousse, 1977.

5) LAFON (R.), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,* Paris, PUF, 1975.

6) *Le Petit Larousse illustré (Dictionnaire encyclopédique)*, Paris, Larousse, 1994.

7) *Nouveau Larousse Universel*, Tome 1, Paris, Librairie Larousse, 1969.

8) RAY (A.), sous la dir. de, *Le ROBERT (Dictionnaire d'Aujourd'hui)*, Paris, Dictionnaire le Robert, 1991.

d) Autres documents

- *Elaboration et amélioration des Programmes d'enseignement du français* (Document préparé par le CIFDI/ à l'occasion du séminaire-Atelier tenu à Bordeaux, du 27 Novembre au 8 décembre 1995).

- *Elaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement primaire et secondaire : fondements, enjeux et démarches*, ROEGIERS (X.), Bujumbura, octobre 2002.

- DGBP (BEPES), *Programme de l'enseignement secondaire au Burundi : cycle collège*, Bujumbura, février, 2004.

- BEPES, *Programme de français (cycle inférieur)*, 1983, (édition 1994).

ANNEXES

A. LETTRE DE TRANSMISSION DU QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

NTAWUCUNGUKA Emmanuel
UNIVERSITE DU BURUNDI
INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE (IPA)
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

A Madame/Mademoiselle/Monsieur
le Professeur de français en
classe de 10ème

Madame/Mademoiselle/Monsieur le Professeur,

Dans le cadre de notre travail fin d'études universitaires, « **L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES : SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS (POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DANS LES CLASSES DE 10EME DE LA D.P.E DE RUYIGI)** », nous vous présentons le présent questionnaire dans le but de solliciter votre aimable concours.

En effet, nous vous avons estimés les mieux indiqués pour nous livrer les informations nécessaires à la réalisation dudit travail. Nous vous invitons ainsi à lire attentivement ce questionnaire et y répondre avec franchise et sincérité. Vous choisirez la seule bonne réponse parmi celles qui vous seront proposées et mettrez la croix dans la case qui vous paraîtra convenable.

Pour vous garantir l'anonymat, nous vous prions de ne pas mentionner votre nom sur le questionnaire.

Comptant sur votre compréhension et collaboration scientifique, nous vous remercions d'avance.

Emmanuel NTAWUCUNGUKA

B. IDENTIFICATION DU REPONDANT

Profil de formation

- Ecole Normale Supérieure (E.N.S) ☐
- Licencié en Langues et Littératures Africaines ☐
- Licencié en Langue et Littérature Françaises ☐
- IPA-Français, I^{cr} Cycle ☐
- IPA-Français, II^{ème} Cycle ☐
- Autres (à préciser) :.....

C. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

THEME 1 : LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS FACE A L'APPROCHE PAR LE COMPETENCES

1. Pensez-vous à l'utilité pratique (dans la vie courante) de ce que vous enseignez à vos élèves lorsque vous prévoyez vos enseignements ?

- Souvent ☐
- Quelquefois ☐
- Jamais ☐

2. En quoi les connaissances acquises en classe(dans le cours de Français) vont-elles aider les élèves dans leur vie quotidienne ?

- Elles vont leur permettre de trouver facilement un emploi à la fin de leurs études ☐
- Elles vont leur permettre d'exercer correctement les tâches qui leur seront confiées dans leur vie professionnelle ☐

11. Si vous dites que « atteindre les objectifs de leçons » ne signifie pas automatiquement « rendre les élèves compétents », y aurait-il au moins un rapport(une relation)entre les deux ?

- Oui ☐
- Non ☐

Justifiez votre réponse :.....

(**N.B** : Vous répondrez à cette question si et seulement si vous avez répondu par non à la question précédente)

THEME 3 : L'EFFICACITE D'UN ENSEIGNEMENT CONCU EN TERMES DE COMPETENCES

12. Auriez-vous déjà remarqué les lacunes (insuffisances) vis-à-vis de la « pédagogie par objectifs »qui est à la une actuellement dans le monde d'enseignement ?

- Oui ☐
- Non ☐

Si oui, lesquelles ?

- La « pédagogie par objectifs » (le fait de définir les objectifs pédagogiques de chaque leçon) prend beaucoup de temps et risquerait de traîner l'avancement du programme ☐
- La «pédagogie par objectifs »fait que les élèves acquièrent des connaissances fragmentées (d'une façon séparée) sans en comprendre le sens ☐
- La « pédagogie par objectifs » est une nouvelle exigence qui vient surcharger l'enseignant davantage ☐

13. Faut-il alors jeter la « pédagogie par objectifs »à la poubelle ?

- Oui ☐
- Non ☐

Justifiez votre réponse :.....

14. Auriez-vous déjà entendu parler de l'«approche par les compétences » dans l'enseignement, en général, l'enseignement du français, en particulier ?

- Oui ☐
- Non ☐

15. Si vous considérez qu'il y a une différence entre la«pédagogie par objectifs» et l'«approche par les compétences », laquelle de ces deux approches jugez-vous la meilleure pour rendre plus efficace l'enseignement du français ?

- En réalité, il n'y a pas de différence entre les deux ; car si un élève fait preuve qu'il a atteint tel objectif (s'il a maîtrisé telle connaissance), cela signifie qu'il est compétent ☐
- C'est l'« approche par les compétences »qui est la meilleure, puisqu'elle permet à l'enseignant d'exercer ses élèves à utiliser, au moment opportun, les connaissances acquises pour résoudre des situations de la vie courante ☐
- C'est la «pédagogies par objectifs»qui est la meilleure ; puisqu'elle permet à l'enseignant de choisir la méthode d'enseignement adéquate (conformément à l'objectif fixé), d'évaluer le plus objectivement possible et de repérer les lacunes de ses élèves en vue d'organiser des remédiations ☐

(**N.B** : Vous répondrez à cette question si et seulement si vous avez répondu par oui à la question précédente).