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

Analyse des conditions d'enseignement /apprentissage du français dans les écoles post fondamentales au Burundi : cas des écoles post fondamentales de la direction communale de l' éducation de Mukike, en province de Bujumbura

Ndizeye, Jean Claude

2021-09
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/280

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ANALYSE DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES ECOLES POST FONDAMENTALES AU BURUNDI : CAS DES ECOLES POST FONDAMENTALES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'EDUCATION DE MUKIKE, EN PROVINCE DE BUJUMBURA.

Par
Jean Claude NDIZEYE

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère.**

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

Dr Ernest NSHEMEZIMANA

Bujumbura, septembre 2021

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr Pierre NDUWINGOMA

Secrétaire du jury : Pr Constantin NTIRANYIBAGIRA

Directeur de mémoire : Dr Ernest NSHEMEZIMANA

DEDICACE

Ce travail est dédié ;

À notre mère et notre regretté père pour leur amour, soutien et sacrifice qui les ont caractérisés tout au long de notre cursus de formation.

À nos frères et sœurs qui nous ont encouragés durant toutes les années d'études.

À nos collègues pour la franche collaboration et entente mutuelle.

À nos amis et connaissances pour leur contribution tant morale que matérielle.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous saisissons l'occasion pour manifester notre gratitude à toute personne qui, directement ou indirectement, a contribué pour qu'il aboutisse. Nous faisons allusions à tous nos enseignants depuis l'école primaire jusqu'à l'Université en passant par l'école secondaire.

Nous saisissons cette occasion pour remercier l'Université du Burundi qui a organisé ce master conjoint en didactique du français. Nous remercions notre encadreur Dr Ernest NSHEMEZI MANA qui n'a rien ménagé pour que ce travail s'achève avec succès. Nous disons merci à tous les directeurs, enseignants et élèves des écoles enquêtées. Leur contribution nous a été utile pour répondre aux objectifs prédéfinis.

Enfin, nous pensons à tous les membres de notre famille pour l'appui tant moral que matériel consacré tout au long de notre formation.

RESUME

Cette recherche analyse les conditions d'enseignement/apprentissage du français dans les écoles post fondamentales de la Direction Communal de l'Education de MUKIKE en Province de Bujumbura. La raison d'être de cette recherche trouve origine du fait que le niveau des apprenants en langue française devient de plus en plus bas et par conséquent l'on enregistre des résultats médiocres dans les tests nationaux. Nous avons pris comme échantillon les écoles ayant la section langues. Nous avons conçu les outils de recueil des données constitués d'une grille d'observation décrivant l'environnement scolaire, celle décrivant les pratiques de classe et le protocole d'entretien adressé aux enseignants visités. Les résultats obtenus font conclure que les écoles enquêtées n'ont pas des conditions suffisantes pour garantir un processus d'enseignement/apprentissage. Une évolution qualitative implique l'amélioration des infrastructures, équipements scolaires, la qualification des enseignants du français et la sensibilisation des apprenants sur l'importance professionnelle et culturelle de la langue française.

ABSTRACT

This research analyzes the teaching/learning conditions of the french course in post-basic schools of the municipal education directorate of MUKIKE in the province of BUJUMBURA. The rationale of this study stems from the fact that the level of French language learners is becoming increasingly low and consequently poor results are recorded in the national tests. We took as a sample the schools with the languages section. We designed the data collection tools made up of an observation grid describing the school environment, the one describing classroom practices and the interview protocol addressed to the teachers visited. The results obtained lead to the conclusion that the school surveyed do not have sufficient conditions to guarantee a teaching/learning process. A qualitative development implies the improvement of infrastructure, school equipment, the qualification of teachers of French course and the awareness of learners on the professional and cultural importance of the French language.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACE ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ABSTRACT ..... **iv**
TABLE DES MATIERES ..... **v**
SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **vii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **viii**
AVANT-PROPOS ..... **ix**
INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**
1. Contexte 1
2. Problématique 2
3. Hypothèses 2
4. Objectifs 3
4.1. Objectif général 3
4.2. Objectifs spécifiques 3
5. Méthodologie de recherche 4
6. Articulations du travail 4
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE 6
1.1. Historique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues 6
1.2. Approche retenue par le CECRL 8
1.3. Compétences et opérations d'enseignement et apprentissage 8
1.4. Intervenants en classe de langues 9
1.5. Méthodologie de l'enseignement 10
1.6. Environnement de l'enseignement et apprentissage 13
1.7. Responsabilités de l'enseignant 14
1.8. Motivation de l'apprenant 18
1.9. Modèle théorique d'analyse 23
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE 25
2.1. La méthode de recueil des données 25
2.2. Lieux et population de l'enquête 26
2.3. Instruments d'enquête 27

2.3.1. Questionnaire de recueil des données relatives à l'environnement scolaire 27
2.3.2. Grille d'observation de l'enseignant en pleine activité 27
2.3.3. Grille d'observation des élèves : leur attitude en classe de français 28
2.3.4. Protocole d'entretien 28
2.4. Déroulement de l'enquête 28
2.5. Méthode d'analyse des données 28
2.5.1. Données quantitatives 28
2.5.1.1. Données relatives à l'environnement scolaire 29
2.5.1.2. Données de la grille d'observation du cours de français 30
2.5.1.3. Données de la grille d'observation décrivant le comportement des élèves 31
2.5.2. Données qualitatives 32
CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES 33
3.1. Environnement scolaire 33
3.2. Présentation des données de la grille d'observation du cours de français 35
3.3. Présentation des données de la grille d'observation du comportement des élèves 44
3.4. Présentation des données du protocole d'entretien 51
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 59
4.1. Comportement des élèves en classe de français 59
4.2. Conditions d'enseignement et apprentissage 60
4. 3. Qualification et attitude de l'enseignant dans la gestion des pratiques de classe 61
4.4. L'analyse et interprétation des données issues du protocole d'entretien 62
4.5. Relation conditions/qualité d'enseignement et apprentissage 65
CONCLUSION GÉNÉRALE 67
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 68

SIGLES ET ABREVIATIONS

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DCE : Direction Communale de l'Education
EAC : Communauté de l'Afrique de l'Est
FLE : Français Langue Etrangère
LCB : Lycée Communal Bikanka
LCM : Lycée Communal Mukike
LCR : Lycée Communal Rurambira
LLA : Langue et Littératures Africaines
LLF : Langue et Littératures Française
P F : Post fondamental

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Activités d'animation de la classe 17
Tableau 2 : Résultats sur l'environnement scolaire 33
Tableau 3 : Caractéristiques de l'observation des pratiques de classe 35
Tableau 4 : Données de la préparation 37
Tableau 5 : Résultats sur l'organisation matérielle pédagogique 39
Tableau 6: Résultats sur la conduite de la séance 40
Tableau 7 : Résultats sur le climat de la classe 41
Tableau 8 : Résultats sur la qualité de communication 42
Tableau 9 : Résultats sur le suivi de la classe 43
Tableau 10 : Résultats sur le suivi administratif 43
Tableau 11 : Résultats sur la gestion du matériel scolaire 44
Tableau 12 : Résultats sur la prise de parole au sein du groupe-classe 45
Tableau 13 : Résultats sur ce thème 46
Tableau 14 : Résultats sur les consignes 47
Tableau 15 : Résultats sur l'engagement dans la tâche 48
Tableau 16 : Résultats sur la réalisation de la tâche 49
Tableau 17 : Résultats sur la prise de parole au sein du groupe 50

AVANT-PROPOS

Ce travail de fin des études du cycle de Master en didactique du FLE s'intitule **« ANALYSE DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES ECOLES POST FONDAMENTALES AU BURUNDI : CAS DES ECOLES POST FONDAMENTALES DE LA DIRECTION COMMUNALE DE L'EDUCATION DE MUKIKE, EN PROVINCE DE BUJUMBURA. »**

Le choix de ce sujet est justifié par la nature de notre formation de master et en particulier notre profession d'enseignant de français dans un milieu rural. De plus, il se trouve que le français n'est pas une langue comme les autres. C'est à la fois une langue enseignée et une langue d'enseignement. Si la maîtrise de cette langue chez l'apprenant était en déficit, l'échec de ce dernier s'observerait non seulement en français comme discipline, mais également dans toutes les autres disciplines par la mauvaise compréhension suite au manque du niveau requis en français.

C'est pourquoi nous avons voulu analyser les infrastructures, les ressources matérielles et humaines mises à la disposition des écoles pour l'enseignement-apprentissage du français au Burundi plus précisément dans la DCE MUKIKE.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce travail de Mémoire de Master présente les conditions d'enseignement apprentissages du français dans la commune Mukike de la Province de Bujumbura. Cette introduction présente le contexte, la problématique, les hypothèses, les objectifs (généraux et spécifiques), la méthodologie de recherche ainsi que le plan du travail.

1. Contexte

Actuellement, la lutte pour le développement socioéconomique semble être une priorité commune à toutes les nations. Cette priorisation prend l'éducation scolaire comme un point de départ et point d'arriver de la croissance économique. Les travaux pionniers de Barro (2004) et de Lindert (1994) montrent que l'école et le développement fonctionnent comme des vases communicants. L'école fournit, prépare et qualifie des professionnels capables de conduire la société au développement durable. En revanche, les retombés de ce développement vont fournir à l'école les conditions indispensables à sa mission éducative.

Si ces chercheurs susmentionnés intègrent cette symbiose parmi les facteurs clés qui justifient le haut niveau du développement économique des pays occidentaux, dans certaines localités de notre pays, cette réalité semble être le contraire. D'un côté, la précarité des services éducatifs accuse l'économie de ne pas lui fournir les conditions matérielles, humaines et financières pour jouer pleinement son rôle éducatif. De l'autre côté, le secteur économique regrette le manque de ressources qualifiées qui devraient provenir de l'école. Au Burundi, la loi no 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire qui a substitué l'enseignement primaire (6ans) et secondaire (6-7-8ans) par l'enseignement fondamental (9ans) et post-fondamental (3-4ans) semble avoir été motivée par une double préoccupation. D'une part, il fallait équiper l'école des conditions d'enseignement plus efficaces pour accomplir pleinement sa mission formative.

D'autre part, il fallait que l'école soit organisée de manière à pouvoir former des lauréats acquis aux techniques de transformation et d'innovation dans la perspective d'asseoir solidement un développement durable à travers la création et non la quête d'emploi, ou des . Lauréats capables soit de continuer des études universitaires. A la neuvième année de sa mise en œuvre, la mission de ce nouveau système éducatif semble être contrariée par une économie et un niveau d'enseignement de plus en plus en baisse.

2. Problématique

Cette étude se propose de faire une analyse des conditions offertes aux écoles post-fondamentales pour enseigner le français au Burundi. Le choix de ce sujet est justifié par la nature de notre formation de master et en particulier notre profession d'enseignant de français dans un milieu rural. De plus, il se trouve que le français n'est pas une langue comme les autres. C'est à la fois une langue enseignée et une langue d'enseignement. Si la maîtrise de cette langue chez l'apprenant était en déficit, l'échec de ce dernier s'observerait non seulement en français comme discipline, mais également dans toutes les autres disciplines par la mauvaise compréhension suite au manque du niveau requis en français.

Dans cette perspective, la question centrale à laquelle cette étude essaie d'apporter la réponse est la suivante : « **Quelles sont les infrastructures, les ressources matérielles et humaines mises à la disposition des écoles pour l'enseignement du cours de français au Burundi ? »** Cette question semble pertinente car, apporterait une partie de réponses par rapport à la faiblesse que les apprenants manifestent pour s'exprimer en français**.** Pour y répondre, il est de prime abord nécessaire de se poser des questions suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques de l'environnement scolaire ?
- Quelle est la qualification des enseignants de français ?
- Comment les enseignants assurent-ils la gestion des pratiques de classe de français ?
- Comment les élèves se comportent-ils en classe de français ?
- Quelle est la perception des enseignants par rapport aux barrières de l'enseignement et l'apprentissage du français ?

Pour répondre à ces questions, l'étude prend comme terrain de recherche les écoles post-fondamentales ayant la section « Langues » de la Direction Communale de l'Education de Mukike, en province de Bujumbura. Les caractéristiques de cette zone seront présentées ultérieurement dans le chapitre approprié.

3. Hypothèses

Nous avons avancé une hypothèse de départ, c'est à dire une proposition relative à l'explication du rendement scolaire que Ces écoles de ladite DCE présentent à la fin de chaque année scolaire dans la discipline du français.

En nous basant sur la problématique qui concerne le bas niveau des élèves de s'exprimer en français et surtout les mauvais résultats que la majorité des apprenants encaissent dans les examens d'Etat, notre hypothèse a été définie comme suit : les infrastructures, les ressources matérielles et humaines mises à la disposition de l'enseignement/apprentissage du français pourraient être à l'origine du bas niveau des apprenants et de rendement médiocre observé au niveau de la langue française.

Pour que l'enseignement soit plus efficace, nous avons retenu quelques facteurs qui peuvent être réunis. Nous citons entre autres la disposition de l'enseignant (profil, motivation et suivi) ; (H_2) la méthodologie utilisée ; (H_3) les Ressources Pédagogiques disponibles et (H4) l'Environnement socioculturel du travail. La vérification de ces hypothèses dans les écoles cibles constitue le pilier des objectifs de cette recherche.

4. Objectifs

4.1. Objectif général

- Analyser les conditions d'enseignement du français dans les écoles post-fondamentales de la commune Mukike.

4.2. Objectifs spécifiques

a) documenter les conditions d'enseignement du français dans la zone étudiée ;
b) discuter les méthodes d'enseignement du français suggérées dans les programmes d'enseignement post-fondamental au Burundi ;
c) associer les ressources pédagogiques mises à la disposition de l'enseignant aux objectifs de l'enseignement du français dans les écoles cibles ;
d) recueillir les opinions des enseignants du cours de français sur les implications de ces conditions par rapport aux rendements scolaires en général et de la langue française en particulier.

5. Méthodologie de recherche

Cette étude se propose d'associer l'approche qualitative et celle quantitative à la lumière de la perception de Poisson (1983). Selon lui, une approche qualitative permet d'accéder à la compréhension de la manière dont les personnes étudiées accomplissent la mission qui leur est confiée. Cela peut être la mission de diriger une école, de gérer un cours, d'accorder la parole aux élèves, entre autre. Cette compréhension devrait permettre de développer par la suite des schémas explicatifs, analytiques et articulés à la réalité de notre terrain d'étude.
La méthode qualitative a fait recours à la revue de la littérature et de l'étude documentaire. Cette noble nous a permis de collecter des données théoriques pour la formulation de la problématique et des hypothèses de cette étude. Ensuite, un protocole a été préparé pour interviewer les enseignants de français, d'une part et les directeurs des écoles enquêtées.

La deuxième approche utilisée dans cette étude c'est l'approche quantitative. C'est une méthode qui permet de présenter les données sous formes de nombre. Ainsi, la qualité des perceptions des sujets enquêtés, du matériel identifié a été complétée par une certaine quantification. Pour y parvenir, nous avons conçu une grille d'observation des écoles enquêtées afin de circonscrire les supports pédagogiques (table, chaise, craie, tableau, livre de l'élève, guide de l'enseignant, élèves/enseignant) ainsi que l'environnement immédiat de travail. L'observation de l'ambiance externe a été complétée par l'observation de quelques cours de français. Cette grille d'observation nous a permis de collecter les données sur les infrastructures et les ressources matérielles disponibles aux écoles ciblées par notre étude.

En tant qu'enseignant de français de la même commune, une analyse introspective a été faite avant de partir observer les autres. Les données recueillies par entretiens et observation ont été tabulées, numérisées, analysées et interprétées à la lumière des objectifs et des questions de la recherche de cette étude. Le détail de la méthodologie utilisée dans ce travail est consacré au chapitre deux de ce travail.

6. Articulations du travail

Hormis cette partie introductive, ce travail est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente le cadre théorique de notre recherche. Il fait une lumière sur les notions d'enseignement et apprentissage des langues, en général, et du français, en particulier en se référant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce chapitre dégage le contexte, l'approche retenue, les opérateurs qui interviennent en classe de langue

ainsi que les compétences visées par les pratiques de la classe de langue. De plus, il présente les difficultés d'enseignement du français reportées dans les différentes études scientifiques.

Le deuxième chapitre trace la méthodologie de recherche utilisée, notamment l'approche théorique, les méthodes et les instruments de recueil de données ainsi que la méthodologie d'analyse des données. La présentation et l'interprétation des données concernent le troisième et quatrième chapitre respectivement.

Ce travail termine par une conclusion qui synthétise l'étude effectuée avant de formuler les suggestions et les recommandations à qui de droit. La présentation de la référence bibliographique ainsi que les annexes marquent la fin de ce travail.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre fait une étude de l'approche théorique sur l'enseignement et apprentissage du français. Cette présentation donne des éclaircissements théoriques sur quelques aspects clés de notre étude notamment l'historique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, l'approche retenue par le CECRL, les compétences et opérations d'enseignement et apprentissage, les intervenants en classe de langues, la méthodologie de l'enseignement et apprentissage, l'environnement d'enseignement et apprentissage, la responsabilité de l'enseignant, la motivation de l'apprenant et termine par la définition du modèle théorique d'analyse.

1.1. Historique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

La question de l'enseignement et apprentissage des langues n'est pas nouvelle dans l'histoire de la didactique des langues. De travaux à grande échelle ont abouti aux résultats qui orientent jusqu'à présent les pratiques de classe dans son ensemble. Nous systématisons les différentes opérations qui se réunissent autour de l'enseignement d'une certaine langue.

Vu ce rôle des langues au développement économique du monde et la diversification des mobilités scientifiques et culturelles imposée par le processus de la mondialisation, un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a été mis en place. Le CECRL (2018 : 7) vise

a) offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe ; décrire aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; énumérer également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace et décrire le contexte culturel qui soutient la langue.
b) définir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie et faire surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues associées à différence entre les systèmes éducatifs.
c) donner des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

d) améliorer la transparence des cours, des programmes et des qualifications ; favoriser ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes ; donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière pour rendre facile la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers.

Ce cadre n'est pas à réduire à l'espace européenne. Son application a un caractère général stipulant qu'il faut :

1) faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement

   1.1- de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face

   1.2 – d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments

   1.3 – de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.

1) Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants qui, à tous les niveaux, tendent à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe)

   2.1 – en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant

   2.2 – en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes

   2.3 – en élaborant des méthodes et des matériels appropriés

   2.4 – en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.

2) Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers (CECRL, 2018 :10).

Comme langue européenne ayant un statut de langue officielle des Nations Unies, de l'Union Européenne et de l'Union africaine et des Etats, le français ne peut pas être un cas isolé. Le CECRL offre une référence en ce qui concerne la finalité de l'enseignement et apprentissage du français : établir des échanges scientifiques, culturels et professionnels avec les membres de la communauté francophone.

Cet établissement des échanges suppose un partage de compétences entre les interlocuteurs. Ces compétences ne pourront être partagées sans qu'il y ait un certain rapprochement entre les conditions d'enseignement et apprentissage.

1.2. Approche retenue par le CECRL

Au-delà des conditions matérielles que chaque Etats membres doit mettre en place, le CECRL suggère aussi une approche à retenir et les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Selon le CECRL (2018), indépendamment des particularités de chaque contexte, l'enseignement et apprentissage des langues doivent suivre un processus transparent, cohérent et aussi exhaustif et se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues.

Dans ce contexte, la perspective actionnelle est retenue par le CECR « *en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* (CECRL, 2018 : 15».

Selon cette approche actionnelle, l'enseignement soumet l'apprenant à un ensemble des actes de parole qui se réalisent dans des activités langagières qui s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules lui donnent sa pleine signification. Avec l'approche actionnelle, la classe de langue ne se limite seulement aux ressources linguistiques, communicatives et socioculturelles suggérées par les approches communicatives. L'apprenant aura aussi besoin des ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre tout acteur social.

1.3. Compétences et opérations d'enseignement et apprentissage

Un autre aspect très important que le CECRL mentionne et qui fait partie des enjeux de l'enseignement du français au Burundi et ailleurs c'est l'ensemble des opérations d'apprentissage et l'enseignement des langues c'est-à-dire ce que l'apprenant peut apprendre, les opérations d'apprentissage des langues, ce que l'enseignant peut faire pour rendre facile

l'apprentissage. Dans tous les cas, l'apprenant de français doit, selon le CECRL, s'approprier en classe de langues deux types de compétences :

a) les compétences générales : connaissance du mode, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels ; savoir-être ; savoir-apprendre ; conscience de la langue et de la communication ; conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et aptitudes (à la découverte) heuristiques.
b) les compétences communicatives langagières : compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique) ; compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialogue et accent) et la compétence pragmatique (compétence discursive et fonctionnelle).

L'acquisition de ces compétences générale et communicatives langagières passe par, selon toujours le CECRL, des opérations d'apprentissage et d'enseignement bien coordonnées. L'apprentissage exige la création d'un environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'acquisition de la langue aura lieu sans un enseignement formel explicite. Ainsi, la participation active à l'interaction communicative entre l'enseignant –élève et élève-élève est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe adéquatement chez les apprenants. De plus, à la lumière du CECRL, les apprenants, après avoir appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire suffisant, seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure en langue maternelle. Il leur faut des occasions propice d'utiliser la langue de manière interactive et de faire des exercices systématique jusqu'à la saturation.

1.4. Intervenants en classe de langues

L'enseignement et apprentissage des langues supposent des opérations ordonnées et coordonnées de quatre intervenants interdépendants. Le premier intervenant c'est le propre CECRL qui joue le rôle de définir la nature des tâches et des activités spécifiques, les thèmes à traiter, les expressions et les éléments lexicaux qu'un apprenant s'approprie pour avoir un certain niveau de compétences. Ceux qui s'occupent d'examens, de diplômes font une évaluation de ces aspects indépendamment du contexte d'apprentissage pour certifier un apprenant.

Les deuxièmes intervenants sont les autorités qui tracent des orientations curriculaires. Il incombe à ces derniers de définir les objectifs d'apprentissage en termes de tâches, de thèmes, de compétence. En fonction du niveau d'apprentissage envisagé, ils spécifient l les contenus de vocabulaire, de grammaire, de notions et de fonctions qui permettront aux apprenants d'accomplir les tâches et de traiter les thèmes. Ils indiquent également les directrices quant aux méthodes à utiliser en classe et aux étapes du progrès de l'apprenant.

Les troisièmes intervenants sont les auteurs de manuels et de cours qui se charge de sélectionner progressivement les textes, les activités, le vocabulaire et la grammaire à présenter aux apprenants. En s'appuyant sur les orientations tracées par les autorités éducatives, les auteurs des manuels donnent aussi des instructions détaillées pour la classe en indiquant les tâches et les activités que les apprenants entreprendront en réponse des contenus qui leur sont présentés.

Les quatrièmes intervenants sont les enseignants .Ces derniers sont les maitres de leur classe. Après la préparation du cours, ils installent les ressources en proposant des activités d'enseignement/d'apprentissage. Après l'installation des ressources, les enseignants évaluent et certifient.

Les cinquièmes intervenants et non moins importants ce sont des apprenants dont la responsabilité est de développer les compétences et les stratégies qui leur sont destinés. Ils ont le devoir d'exécuter les tâches, les activités et les opérations suggérées par l'enseignant. Ils participent efficacement à des actes de communication proposés en classe et en dehors de la classe. Cette participation peut être guidée ou en autonomie.

1.5. Méthodologie de l'enseignement

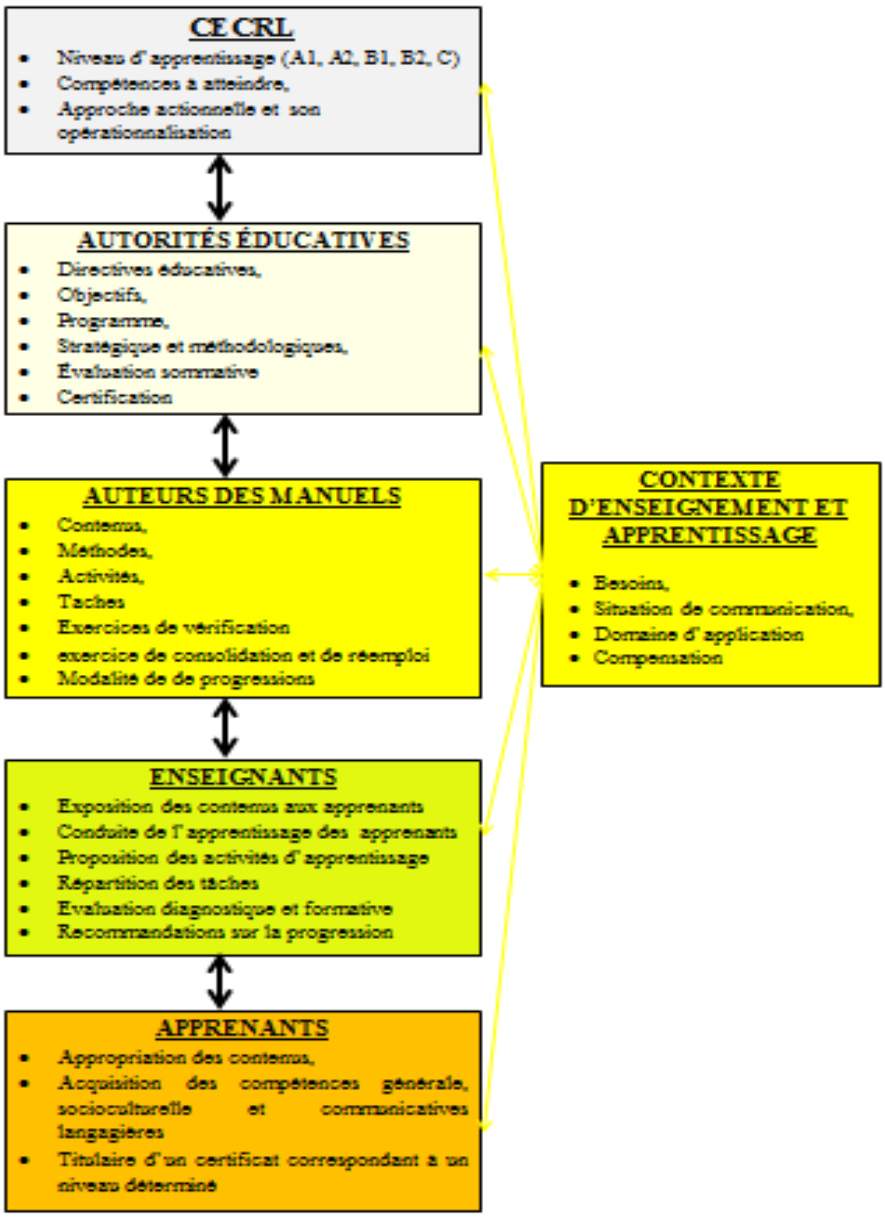
L'ordination et la coordination de ces opérations entre ces 5 acteurs ci-haut évoqués supposent un recours à la méthodologie d'enseignement et apprentissage bien structurée et contextualisée. Dans cette perspective, le CECRL donne également des orientations sur la méthodologie à mettre en œuvre. Dans ce sens, une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins est vivement encouragée. Le développement de la compétence générale, il est proposé que le contenu et la langue dans laquelle il est enseigné soient structurés et donnent aux apprenants une vue systématisée du monde.

Concernant le développement des compétences socioculturelles et interculturelles, il faudra examiner, précise le CECRL, les représentations des apprenants de leur pays et de la culture cible afin de trouver un équilibre à la lumière du but éducatif de chaque pays. Quant à la

facilitation de l'acquisition des compétences linguistiques, notamment le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe, il est vivement proposé à exposer les apprenants à des mots et locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits ; utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités ; la présentation des mots en contexte à travers les textes des manuels scolaires et dans des exercices, des activités d'exploitation, la présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc. ; la mémorisation de listes de mot avec leur traduction ; exploration de champs sémantiques et lexicaux ; l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et *thesaurus* et tout autre ouvrage de référence ; l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.).

En résumé, le CERL constitue une référence pour un enseignement et apprentissage efficace des langues. Il donne des indications sur les niveaux de formation, les compétences, les intervenants et la méthodologie qui entoure toute pratique de la classe de langue. La mise en œuvre de ces orientations tient compte de son contexte d'application qui propose les besoins, les situations de communications et les récompenses de l'usage de langues. Le schéma de la page suivante fait la synthèse des opérations pour chaque intervenant.

Schema 1 : Operationnalisation de l'enseignement et apprentissage de langue



Par l'intensité de ses couleurs, le schéma 1 indique que le CECRL et les autorités fournissent des indications à caractère générique. Mais, plus on descend de l'échelon, plus le contexte se fait de plus en plus représentés dans les opérations d'enseignement et apprentissage. Les concepteurs des manuels sont plus concernés par les éléments contextuels car, les enseignants et les apprenants en prendront comme référence dans leurs opérations. La section suivante se réfère aux études récentes et trace la problématique de cette opérationnalisation dans certains contextes d'enseignement et apprentissage du français.

1.6. Environnement de l'enseignement et apprentissage

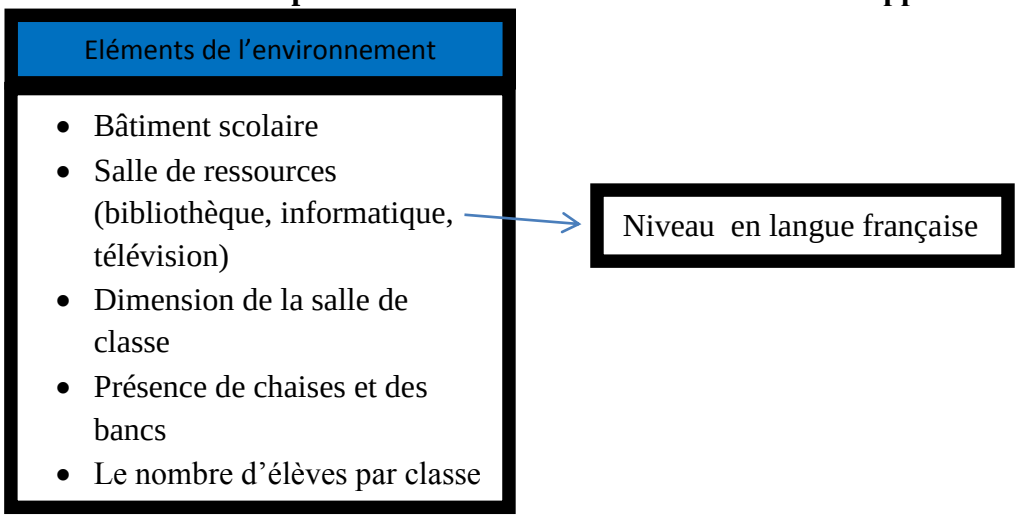
Dans le processus de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, l'environnement joue un rôle prépondérant. Par environnement, nous faisons allusion à l'ensemble des éléments qui entoure les pratiques formatives de l'enseignant et de l'apprenant. Au Burundi, l'entourage de la salle de classe n'est pas profondément étudié comme un facteur prépondérant à la réussite de l'action didactique. Pourtant, en 2012, une étude faite par l'université de Salford au Royaume-Uni a montré qu'une organisation pensée de l'environnement scolaire constitue un facteur d'assurer la qualité des pratiques éducatives scolaires. En se basant sur ce constat de l'université anglaise, Bakhit (2013) a mené une recherche sur l'enseignement du français à l'école publique libanaise. Son attention portait sur la corrélation entre un environnement scolaire pensé et la réussite des apprenants.

Cette étude a suscité un intérêt pour notre recherche de comprendre l'impact de l'environnement physique sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française au Burundi et de comprendre aussi les attentes des apprenants vis-à-vis du cadre spatial et temporaire dans lequel s'effectue leur apprentissage.

Cette chercheure libanaise a montré qu'il existe une corrélation entre l'environnement physique et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle propose qu'il faille éviter de mettre les élèves en situation de souffrance, de leur donner encore du travail à faire sans espaces, sans outils, et sans liberté. Il faut adapter l'enseignant à une meilleur perception de l'efficacité de son travail et des ressentis qu'il exprime par rapport au plaisir d'enseigner.

Pour notre étude et pour caractériser l'environnement d'enseignement-apprentissage de la langue française et mesurer son impact au Burundi, nous avons retenu les éléments suivants : La disponibilité du matériel didactique, l'existence d'une salle de ressources (bibliothèque, informatique ou télévision), le nombre d'apprenants par classe, les dimensions de la classe, la présence des chaises et des bancs ainsi que le bâtiment de l'école. Ce schéma concrétise cette relation.

Schéma 2 : Impact de l'environnement sur le niveau des apprenants



Sources : Bakhit (2013) adapté

En se basant sur ce schéma, nous pouvons admettre que l'hypothèse vérifiée au Liban est aussi vérifiable au Burundi. Ces éléments de l'environnement constituent l'une des sources de difficultés que l'enseignement et apprentissage de la langue française rencontre au Burundi. Dans cette étude, seront privilégiées l'existence de ces éléments et leur contribution à la qualité d'enseignement de la langue français dans la zone cible.

1.7. Responsabilités de l'enseignant

L'enseignement du français à l'école burundaise n'est pas d'aujourd'hui. Le Burundi est le seul des pays de la région des Grands-Lacs et ceux de la communauté de l'Afrique de l'Est (EAC) qui utilise le français, l'anglais, le swahili et le Kirundi depuis l'école primaire.
Les approches communicatives et la perspective actionnelle (CECRL, 2001) dominent de plus en plus l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) dans le monde et les compétences de compréhension et de la production orales deviennent une priorité à enseigner.

Néanmoins, même si ces compétences sont clairement définies par le CECRL, les pratiques enseignantes qui visent leur développement ne relèvent pas d'une tradition aussi importante que l'enseignement de l'écrit. Le choix de la méthode et des stratégies mises en place au Burundi restent souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale est encore délicate à enseigner. Sinon dans quelques écoles de la capitale, il n'y a pas de conditions matérielles pour utiliser les documents sonores en classe burundaise.

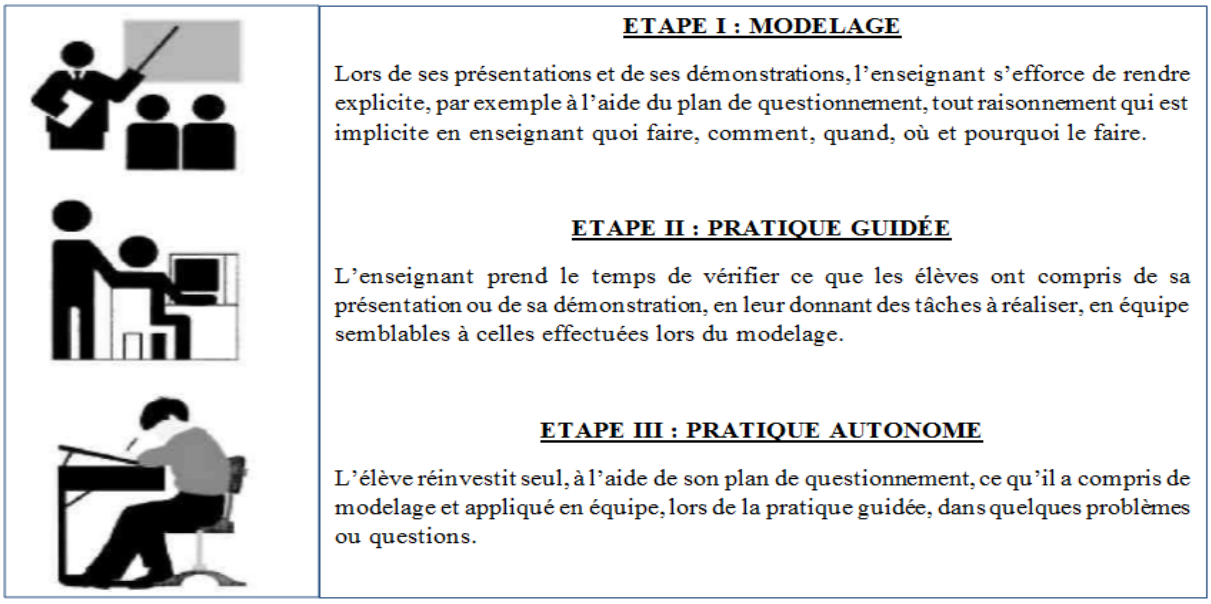
L'école fondamentale introduite depuis 2013 accompagné du nouveau programme du français n'a pas connu une préparation rassurante. Les enseignants n'ont pas été outillés pour assumer

la responsabilité de l'approche de l'intégration suggérée par le Ministère ayant l'enseignement post-fondamental dans ses attributions.

Dans sa conception, (Glickman, 1991:6) qualifie un enseignement efficace comme celui qui adapte ses pratiques aux exigences des objectifs visés. C'est qu'il dit dans ces termes : *« un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours… En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence.»*

L'approche de l'intégration proposée pour l'enseignement du français va l'encontre de l'enseignement explicite fragmenté en trois étapes (Bissonnette et al., 2016). La mise en œuvre de ces trois étapes constitue une source de difficultés pour l'enseignement et apprentissage du français au Burundi. Le schéma 2 illustre ces étapes.

Schéma 3 : Etapes de l'enseignement explicité



Source : *Bissonnette, Richard, & Gauthier (2016 : 2)*

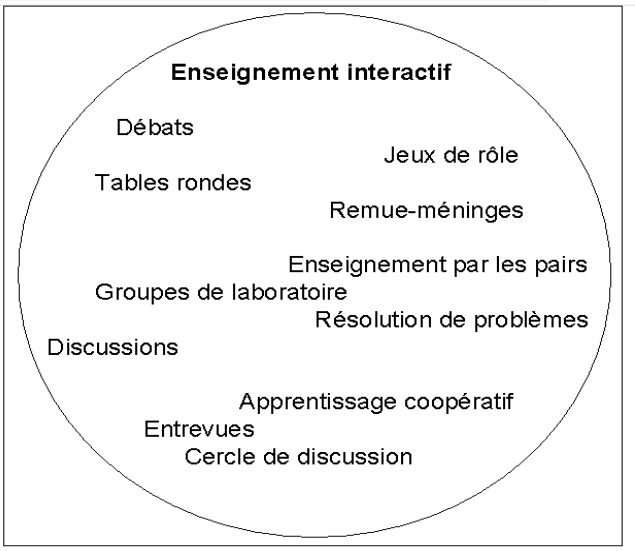
La mise en œuvre de ces trois étapes est très importante pour l'enseignement de la langue française basé sur l'approche de l'intégration. Elle exige également à l'enseignant la mobilisation des compétences acquises sur le fonctionnement linguistique, les techniques de la communication ainsi que sur les grands courants de la culture francophone ces trois axes sont proposés par les approches communicatives (Gruca et Cuq, 2005) constituent une base pour la

théorie de l'intégration suggérée dans les grandes orientations du curriculum de l'enseignement post-fondamental au Burundi.

Il s'agit des compétences que les enseignants de français pourraient acquérir dans l'offre de formation universitaire et se consolider lors de la formation professionnelle continue.

Pour enseigner une langue étrangère, le recours à l'enseignement interactif est un moyen et une finalité. C'est un moyen dans la mesure où les apprenants vont consolider leur compétence en associant la théorie à la pratique. Des occasions de s'exprimer en français s'imposent pour s'approprier certaines forme du langage. C'est une finalité car les actes de parole que l'élève va acquérir en classe transforme ce dernier en acteur social capable de mener une conversation dans les différentes situations de communication. Le schéma 3 montre les opérations de l'enseignement interactif

Schéma 4 : Activités de l'enseignement interactif



En appliquant la méthode d'enseignement interactif, l'enseignant burundais devrait subdiviser sa classe en groupes. Avant que l'enseignant mette les membres du groupe au travail, il est important qu'il explicite ce que les apprenants vont faire. Pour être productif, les procédures de consignation et d'échanges verbaux doivent être connues des apprenants.

Pour que l'enseignement interactif préconisé dans le curriculum post-fondamental porte fruit, il faut que les élèves maîtrisent certaines habiletés de coopération (notamment le respect de l'opinion des autres, les habiletés d'écoute attentive et les habiletés de consignation et transmission des données). Ainsi, le débat, les jeux de rôle, la table ronde, l'enseignement par

les pairs font partie des activités que l'enseignant peut mettre en place pour aider ses apprenants. Le tableau 1 montre le détail de ce que l'enseignant peut faire pour mieux animer sa classe.

Nº	Activités	Description
01	Débat	L'enseignant prépare ses élèves au débat qui les place dans une situation formelle où le défi consiste à faire la preuve de leurs habiletés de raisonnement logique.
02	Jeu de rôle	Dans les jeux de rôle, l'enseignant soumet les élèves dans une activité au cours de laquelle ils jouent un rôle dans une pièce théâtrale. Cette méthode est souvent utilisée lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances sur la dynamique de groupe ou pour comprendre les sentiments des autres.
03	Table ronde	Une table ronde fait référence à un petit groupe d'élèves qui discute d'une question devant le reste de la classe, sous la direction de l'enseignant ou bien d'un animateur choisi par l'enseignant.
04	Enseignement par les pairs	Dans l'enseignement par les pairs, les élèves pratiquent leurs habiletés ou les concepts qu'ils ont acquis avec des pairs.
05	Apprentissage coopératif	L'apprentissage coopératif met en jeu des groupes hétérogènes pour ce qui est des caractéristiques des élèves. Les groupes se composent de deux à six membres, se partageant les divers rôles

Tableau 1 : Activités d'animation de la classe

Source : Aronson (1978) *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Paris : Université de Lyon.

Centrée sur les conditions d'enseignement et apprentissage de la langue française au Burundi, cette étude analyse la mise en œuvre des étapes de l'enseignement explicite et l'enseignement interactif. Seront privilégiées, dans cette analyse, les difficultés que l'enseignant peut rencontrer dans ses méthodologies et des modes opératoires dans le pilotage des activités de la classe.

1.8. Motivation de l'apprenant

Dans le processus d'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, la troisième source de difficultés c'est l'apprenant même. Dans le contrat pédagogique, l'apprenant est en même temps acteur et bénéficiaire de l'acte formatif. En tant qu'acteur, il a les responsabilités de participer dans les activités mises en place par l'enseignant. Cette participation suppose l'existence des connaissances de base et la mobilisation de ses stratégies pour acquérir les nouvelles connaissances. A la base de des prérequis, l'apprenant mobilise ses ressources pour pouvoir s'approprier de nouveaux compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles (Gruca et Cuq, 2005) et les intégrer dans sa communication quotidienne.

Les difficultés que l'apprenant apporte au processus de l'enseignement et apprentissage du français peuvent être de plusieurs formes : les prérequis, les stratégies d'apprentissage, les conditions socioéconomiques et la motivation. Dans cette étude, nous portons un regard particulier sur la motivation de l'apprenant burundais vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française.

En effet, la *motivation* intéresse plusieurs disciplines telles que : la psychologie, la didactique, la linguistique, etc. Dans la vie courante, le vocabulaire est abondant pour exprimer les forces qui impulsent l'activité humaine. Selon LIEURY (1996 : 249) la motivation est un « *besoin, instinct, envie, passion, désir, pulsion, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, mobile (dans le langage judiciaire)* ».

Selon le même auteur, tous ces termes sont regroupés dans le concept motivation pour désigner « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance*. ». Cette définition montre que l'apprentissage est conditionné par une force physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite ou de la cessation d'une activité donnée. En classe du français par exemple, il est fréquent de rencontrer des enseignants qui se lamentent en disant que leurs élèves ne sont pas motivés.

Dans le domaine de la didactique du Français langue étrangère, la motivation est définie selon CUQ, J-P. et GRUCA I. (2005 : 142) comme un « *ensemble de phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* ». D'après Pimenta, (1999 : 40), la variation de ces stimuli pourra amener les apprenants du français à accepter ou à refuser une tâche donnée, à persister ou à se retirer dans les activités donnée.

Cette acceptation, cette persistance, comportement ou attitude positive adoptée par rapport à l'objet d'apprentissage élargie la signification du concept motivation dans la mesure où un élève motivé sera celui qui sent un besoin langagier à satisfaire pour communiquer, qui a une représentation positive de la langue française, qui se fixe des objectifs intrinsèques ou/et extrinsèques de son apprentissage, qui manifeste un comportement ou une attitude progressiste dans les activités de la classe, qui manifeste la persistance dans la résolution des difficultés rencontrées et qui accepte de prendre en charge son apprentissage.

Ainsi, dans le processus d'enseignement/apprentissage, le concept *motivation* serait associé aux notions interdépendantes suivantes : besoin langagier, représentation, objectif, comportement/attitude, persistance et autonomie. Par ailleurs, CUQ, J-P. et GRUCA I. (2005 :141) montre qu'en classe de langue, la motivation résulte d'une adéquation entre le besoin langagier (qui fait question) et l'objectif (qui fait réponse) d'apprentissage.

Pour Richterich (1985 : 92), l'expression *besoin langagier* fait référence « *à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.* » À la veille d'une visite d'un pays francophone par exemple, un apprenant mozambicain pourrait s'intéresser à la manière de saluer ou de commander un plat dans un restaurant en langue française. Toutefois, la motivation est dynamique. Les motivés dans une leçon peuvent se démotiver, se décevoir et même se décourager dans une autre leçon.

De plus, la notion de besoin est ambiguë. Quant à POCHER (1995 :145), il n'est pas « *un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, […], c'est une étiquette sur un flacon qui n'existe pas, il s'évanouit au fur et à mesure de la marche* ». C'est pour cela qu'un apprenant peut être motivé dans une séance et prendre une attitude contraire dans la séance suivante. Cette situation ne peut pas empêcher l'enseignant de français d'identifier les besoins langagiers de ses élèves pour construire les objectifs d'apprentissage à l'intérieur du contrat pédagogique. Et les objectifs d'apprentissage seront atteints une fois que les élèves auront adopté une représentation positive vis-à-vis à la langue française.

Dans cette perspective, ces auteurs associent la motivation à la représentation plus ou moins positive que l'apprenant se fait de l'objet d'apprentissage. C'est la représentation qui détermine la posture d'apprentissage ou la motivation. Nous pouvons dire que la gestion de la motivation d'un apprenant de français au Mozambique est une activité possible mais difficile. D'une part,

les élèves sont captifs et apprennent le français par obligation du curriculum. Le besoin d'avoir le diplôme pourrait conditionner la valorisation du français comme discipline enseignée et la recherche de la note pourra déclencher une posture d'apprentissage positif.

Toutefois, gérer leur motivation en classe devient difficile dans la mesure où ces élèves prennent contact avec cette langue dans le cadre scolaire. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas souvent matérialisés dans l'usage réel de la communication des élèves. Le dynamisme du besoin langagier, des objectifs et des représentations que les élèves se fixent conditionne les types de motivation d'une classe donnée dont l'identification est indispensable chez l'enseignant qui souhaite motiver ses apprenants.

Dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, il est difficile d'énumérer avec exhaustivité les types de motivation qui peuvent caractériser un groupe d'apprenants. Les besoins langagiers, les représentations et les objectifs d'apprentissage sont dynamiques et complexes. Ceci étant, nous nous limiterons sur quelques types de motivation que nous jugeons importants dans le cadre scolaire d'apprentissage du français au Mozambique.

Motivation extrinsèque : la motivation est extrinsèque lorsqu' « elle est provoquée par des stimulations extérieures à l'apprenant, soit en lui procurant du plaisir immédiat, soit en lui laissant envisager des sanctions désagréables, soit en lui proposant des buts qui pourraient le satisfaire » http://www.ymca-cepiere.org/guide/docs/motivation.htm (consulté le 20 février 2020). Dans ce type de motivation, les raisons sous-jacentes à l'action d'apprentissage vont au-delà de l'activité. Par exemple, un élève burundais peut apprendre le français par obligation du curriculum scolaire. Un autre pourra manifester le même intérêt, parce qu'il connaît l'importance du français pour sa future carrière professionnelle. Un autre encore apprendra cette langue pour avoir la bonne note. Ces trois cas montrent que, selon Déci et Ryan (2020) http://www.ymca-cepiere.org/guide/docs/motivation.htm (consulté le 20 février 2020), ces trois motivations sont conditionnées par une régulation externe : le règlement scolaire, avantages professionnels et la bonne note.

Dans ce contexte, il faut que l'enseignant de français sache conduire chaque élève selon sa perspective car comme le montre Karsani et Thibert (1996 : 41), « une motivation plus déterminée conduit en général à une corrélation positive avec la réussite scolaire alors que la motivation peu ou non déterminée conduit à une corrélation négative avec la réussite scolaire. » C'est pourquoi l'enseignant doit aider les élèves à considérer l'apprentissage du français pas comme une corvée, mais comme un besoin dans leur parcours éducatif.

Motivation intrinsèque : l'expérience de l'américain Harry Harlow citée par Lieuy et Coll (1996 :256) montre qu'il existe « un besoin de curiosité et un besoin de manipulation […] » qui amène l'individu à faire une activité sans aucun intérêt externe. Selon l'étude de Fernandez (2020) http://www.wikipedia.org/wiki/motivation (consulté le 20 février 2020), on peut parler de « motivation intrinsèque lorsque l'apprenant trouve de la satisfaction à agir en fonction de ses propres attentes et des objectifs qu'il s'est fixés. Ces attentes et ces objectifs créent une aspiration qui mobilise la personne et soutient son activité d'apprentissage. » Cette motivation concerne les élèves qui étudient le français par leur propre volonté. Cette source de motivation est d'autant plus solide que l'apprenant est bien en accord avec les objectifs qu'il s'est fixés.

Ce type de motivation concerne les élèves qui aiment, par nature, les langues, en général, ceux qui font attention à tout ce qui se passe en classe ou ceux qui veulent maintenir les bonnes qualifications en toutes les disciplines scolaires. Pour le cas des élèves burundais, il n'est pas facile de trouver ce genre de motivation dans la mesure où le français n'est pas remarquablement utilisé dans la vie sociale des élèves. Mais, certains élèves peuvent trouver un certain intérêt d'apprendre une fois que l'enseignant les accompagne par des encouragements et des éloges.

Motivation intégrative : plusieurs études mentionnent l'importance de cette motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette motivation, « *l'apprenant est attiré par la culture de la langue cible* ». http://www.wikipedia.org/wiki/motivation (consulté le 20 février 2020) Par exemple, un individu qui passe des vacances en France ou qui s'émigre vers ce pays européen, il aura la motivation d'apprendre le français pour pouvoir communiquer avec ses proches. La langue française va s'imposer pour son intégration sociale, culturelle voire professionnelle. Au Burundi, il est fort possible de trouver des élèves qui se construisent des stéréotypes par rapport aux habitudes des Français. Les aspects socioculturels abordés en classe peuvent amener l'élève à avoir une représentation positive de la culturelle française et par conséquent favoriser son apprentissage. Ayant le français comme langue officielle, professionnelle et de l'enseignement, les apprenants pourront apprendre le français dans la perspective de s'intégrer professionnellement ou bien continuer leur études à l'université ou bien se construire un auto-emploi dans le domaine artistique.

Motivation instrumentale : la motivation instrumentale concerne un apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'usage professionnel, académique, touristique ou diplomatique.

Pour un élève burundais passionné pour la diplomatie, sachant que le français est une langue de grande renommée internationale, il aura la motivation instrumentale dans son apprentissage.

Ces quatre types de motivation peuvent cohabiter dans une même classe ou dans un même apprenant. L'enseignant doit savoir comment motiver les élèves par des encouragements fondés sur une identification motivationnelle préalable. Pour certains élèves, la recherche de la meilleure note ou de diplôme pourra constituer leur motivation. Il doit aussi orienter ces élèves qui manifestent l'intérêt à la langue où une perspective professionnelle, touristique ou culturelle qui exige le français.

En classe de langue burundaise, la grande difficulté serait de différencier l'accompagnement des élèves qui ont tendance à limiter l'usage du français en classe. Une fois sortis de la classe, ils abandonnent totalement le français jusqu'au moment de faire un travail de la maison ou pour le retrouver en classe le lendemain. Ainsi, l'enseignant trouverait des difficultés d'ajuster les objectifs et les représentations que les élèves se fixent aux activités qu'ils proposent en classe, de montrer aux élèves la face non scolaire de la langue française, découvrir le type de motivation qui anime sa classe et proposer des stratégies d'animation plus intégrative.

En résumé, cette étude des conditions d'enseignement et apprentissage du français à l'école burundaise se propose d'analyser les difficultés provenant de l'environnement, de l'enseignement et de l'apprenant. Par rapport à l'environnement, notre étude établie une relation de dépendance entre la qualité des conditions créées (bâtiment scolaire, la salle de ressources (bibliothèque, informatique, télévision), la taille la salle de classe, la présence du mobilier scolaire (chaises et tables) et le nombre d'élèves par classe) et le niveau des élèves en langue française.

En ce qui concerne l'enseignant, cette étude se pense sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration inscrite dans les programmes de l'enseignement post-fondamentale. Sera privilégiée l'identification des caractéristiques de l'enseignement explicite et de l'enseignement interactif. Par rapport à l'apprenant, notre recherche vise la motivation de ce dernier vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française. Cette motivation est prise dans ses quatre dimensions, à savoir, la motivation intrinsèque, extrinsèque, intégrative et instrumentale.

1.9. Modèle théorique d'analyse

Rappelons que cette étude fait l'analyse des conditions d'enseignement et apprentissage du français existantes dans les Ecoles post-fondamentales de la Direction Communale de l'Education de Mukike. Malgré les résultats scolaires souvent surprenants négativement, il n'y a jamais eu une étude qui met en question le processus de l'enseignement de la langue française dans cette commune de la province Bujumbura.

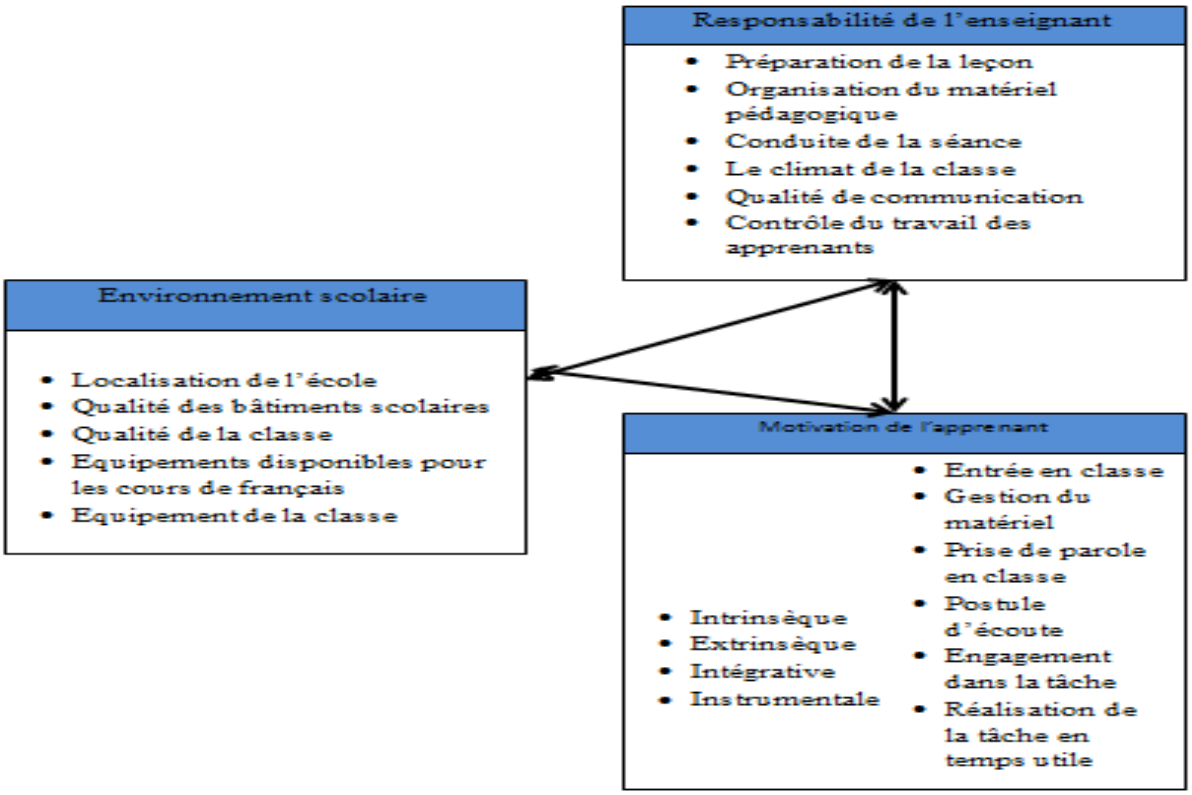
En nous basant sur le cadre théorique développé au premier chapitre, le modèle d'analyse des données pour cette recherche retient trois éléments principaux. Le premier élément concerne l'environnement qui doit fournir l'accessibilité des locaux, des bâtiments scolaires de bonne qualité, des salles de classe équipées, des ressources matérielles adéquates. L'impact de ces éléments pourra impacter négativement le processus de l'enseignement et apprentissage du français.

Le deuxième élément de notre étude c'est la posture de l'enseignant dans la conduite des pratiques de classe. Il est très important que l'enseignant prépare rigoureusement ses cours, utilise du matériel pédagogique adéquat aux objectifs tracés, conduise méthodiquement l'apprentissage de tous ses élèves, entretienne une qualité de communication avec ses élèves et réponde aux exigences administratives de son école, notamment, le registre d'appel, l'emploi du temps, entres autres.

Le troisième élément clé de notre étude c'est la motivation de l'apprenant. Cette motivation doit être manifestée dans ses quatre dimensions paradigmatiques, notamment intrinsèque, extrinsèque et intégrante et instrumentale. Cette motivation se manifeste à travers la façon dont l'apprenant s'approprie du processus d'apprentissage en classe. Cette appropriation aura comme indicateur, entrée en classe, gestion du matériel, Prise de parole en classe, Postule d'écoute, Engagement dans la tâche et réalisation de la tâche en temps utile.

Notre recherche va mettre l'environnement, la responsabilité de l'enseignant et la motivation de l'apprenant en interaction et comme référence dans l'analyse et interprétation des résultats de notre étude. Le schéma de cette page résume le modèle d'analyse de cette recherche.

Schéma 5 : Modèle théorique d'analyse



Ce schéma nous conduit à l'hypothèse suivante: les pratiques de classe résultant d'une combinaison équilibrée entre les conditions environnementales, la responsabilité de l'enseignant ainsi que la motivation des apprenants. Dans cette perspective, l'étude effectuée sur terrain consiste à faire une observation systématique de l'environnement, des pratiques de l'enseignant de français en classe et l'attitude des apprenants en classe.

Le deuxième chapitre décrit la méthodologie de recueil des données en ce qui concerne l'approche théorique, la description des instruments de recueil des données et la méthode d'analyse et d'interprétation des résultats.

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail scientifique exige une méthode. Celle-ci a été définie dans plus d'un ouvrage. Le Grand dictionnaire encyclopédique (1985 :684) la définie comme suit :

> « *Méthode du latin « méthodus », chemin, démarche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonné de manière logique de principes pour parvenir à un résultat.* »

Il est alors essentiel, selon Meillet (1954 : 253) de « *réfléchir sur les méthodes ; en exprimer la légitimité, voir comment on pourrait en étendre l'usage et les assouplir, sans en diminuer la rigueur, pour les confronter aux exigences de la recherche* ».

Dans ce même ordre d'idées, R. Mucchielli (1975 : 65) distingue des méthodes d'enquête à savoir :

> *« Les méthodes d'observation, les méthodes d'interview et les questionnaires. Ceux-ci sont catégorisés en deux : le questionnaire dit auto-administration (le questionnaire est donné à un sujet qui doit y répondre) et le questionnaire par enquêteur (l'enquêteur pose des questions et note lui-même les réponses)* ».

En nous inspirant des théories de ces auteurs, nous avons voulu décrire dans ce chapitre la méthodologie à utiliser pour répondre aux objectifs de notre étude. Ce chapitre décrit l'approche théorique, c'est-à-dire la méthode de recueil des données, le lieu et la population d'enquête, les instruments de recueil des données.

2.1. La méthode de recueil des données

Pour répondre efficacement à nos objectifs de notre étude, nous avons eu recours à la méthode quantitative où nous avons utilisé les grilles d'observation décrivant l'environnement scolaire, l'enseignant en train de dispenser le cours de français et celle visant à analyser le comportement des apprenants au cours de français.

En ce qui est de la méthode qualitative, nous avons utilisé un protocole d'entretien fait de questions ouvertes auxquelles tout enseignant visité a pu répondre.

Notre travail de collecte des données a pris le point de départ à la collette des données de l'environnement scolaire des écoles visitées. Nous avons affronté le personnel de direction.

Celui-ci nous a aidé à remplir ladite grille. Cette dernière a décrit les caractéristiques de chaque école visitée en bâtiments et équipements scolaires.

La deuxième étape a consisté à faire des visites de classes. Nous avons observé et l'enseignant en pleine leçon de français et les apprenants en train d'apprendre. Cela veut dire que la grille d'observation du cours de français et la grille décrivant le comportement des élèves ont été complétées concomitamment.

La grille d'observation de l'enseignant nous a permis d'analyser les étapes de la leçon et la méthodologie utilisée. Quant à la grille d'observation décrivant le comportement des élèves, elle nous a permis d'analyser si les élèves prouvent une motivation ou non dans l'apprentissage du français.

Enfin, le protocole d'entretien a complété les données issues de la grille d'observation de l'environnement, de la grille d'observation de l'enseignant dans la leçon de français et de la grille d'observation des élèves au cours de français.

Le protocole d'entretien a donné un moment aux enseignants visités de s'exprimer en répondant aux questions ouvertes qui leur étaient posées.

2.2. Lieux et population de l'enquête

Nous avons réalisé notre étude dans la DCE de Mukike en province de Bujumbura. Nous avons choisi d'effectuer nos recherches dans ladite DCE du fait que nous exerçons nos fonctions dans l'une de ces écoles. Vu le manque du matériel scolaire et des locaux, nous avons voulu voir si les conditions sont généralisables pour toutes les écoles de ladite DCE.

Nous avons choisi les trois écoles ayant la section langues du fait que c'est dans cette section où l'on enseigne la langue française avec un volume horaire pondéré (10 heures par semaine) tandis que dans d'autres sections on a presque la quasi absence de l'enseignement du français.

Nous avons voulu effectuer nos visites dans toutes les classes du cycle post-fondamental. Pourtant, comme il y a un enseignant qui dispense le cours de français dans deux classes, nous avons jugé bon de le visiter en une seule classe puisque les éléments dont nous aurions besoin seraient recueillis dans la classe visitée.

Le tableau ci-dessous présente ces écoles en termes de localisation, de nombre de salles de classe, de nombre d'enseignants et d'élèves à observer.

N°	Ecoles visitées	Nombre de classes observées	Nombre d'enseignants observés	Nombre d'élèves observés
01	Lycée Communal Bikanka	3	3	41
02	Lycée Communal Rurambira	1	1	10
03	Lycée Communal Mukike	2	2	32
Tot.	3	6	6	83

2.3. Instruments d'enquête

Comme nous l'avons déjà dit dans les lignes précédentes, notre étude combine l'approche qualitative (celle qui cherche à trouver les informations qualitatives basées sur une argumentation descriptive interprétable par des mots) et l'approche quantitative (celle qui cherche à trouver des informations quantifiables, qui peuvent être analysées grâce à des statistiques) pour qualifier et quantifier les conditions existantes pour l'enseignement de la langue française.

2.3.1. Questionnaire de recueil des données relatives à l'environnement scolaire

L'objet de ce questionnaire est de recueillir les données l'environnement scolaire des établissements visités. Les grands points dudit questionnaire sont entre autres la localisation de l'école, la qualité des bâtiments, l'équipement disponible pour l'apprentissage du français, l'équipement de la classe observée.

2.3.2. Grille d'observation de l'enseignant en pleine activité

Dans cette section, nous avons observé l'enseignant en train de dispenser son cours de français. Notre attention a porté sur la manière dont il organise sa leçon dans toutes ses étapes. Atteindre l'objectif de la leçon n'est pas chose qui se fait au hasard. Cela veut dire qu'il demande un temps suffisant de préparation. C'est pourquoi nous avons voulu voir si la leçon a été suffisamment préparée. Par rapport à la dispense de celle-ci, nous avons analysé s'il y a présence du matériel pédagogique, le respect des étapes de la leçon à savoir : l'introduction, le développement et l'application. Nous avons aussi analysé la méthodologie qu'il a utilisée.

2.3.3. Grille d'observation des élèves : leur attitude en classe de français

L'atteinte ou la non atteinte de l'objectif peut dépendre et de l'enseignant et des élèves. C'est ainsi que nous avons observé l'attitude des élèves en suivant les étapes suivantes : la gestion du matériel, la prise de parole, posture d'écoute, engagement dans la tâche, le respect de la consigne donnée, la réalisation de la tâche et la prise de parole au sein du groupe.

Le respect de toutes ces étapes font que la leçon soit comprise par tous les élèves et ces derniers contribuent à leur apprentissage.

2.3.4. Protocole d'entretien

Après l'observation de la leçon, il était prévu un échange avec l'enseignant. Cet échange a été facilité par un protocole d'entretien constitué par de questions ouvertes. Les avantages de ce dernier est de laisser l'enseignant sortir son point de vue, de compléter la pensée du chercheur et enfin de recueillir plusieurs idées de différents enquêtés.

2.4. Déroulement de l'enquête

Dans notre travail de recueil de données, nous nous sommes rendu en premier lieu à la direction de chaque établissement dans l'optique de recueillir les données à l'aide de la grille d'observation de l'environnement scolaire. En deuxième lieu, nous avons visité les enseignants des cours de français dudit établissement, avons simultanément complété la grille décrivant le comportement des élèves en train d'apprendre le cours de français et celle décrivant la manière dont l'enseignant dispense la leçon. En dernière lieu, il y avait, pour chaque enseignant visité, un moment d'échange après les visites de classes. Cet échange a été facilité par un protocole de recherche.

2.5. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données a dépendu de la méthode utilisée dans la collecte de ces dernières. Nous avons les données issues de la méthode quantitative et celles issues de la méthode qualitative.

2.5.1. Données quantitatives

Les données recueillies et analysées en utilisant la méthode quantitative sont celles recueillies à l'aide de la grille d'observation de l'environnement scolaire, la grille d'observation de l'enseignant et la grille d'observation décrivant le comportement des élèves.

2.5.1.1. Données relatives à l'environnement scolaire

La grille d'observation de l'environnement scolaire comporte cinq grands points à savoir la localisation de l'école, la qualité des bâtiments scolaires, la qualité de la classe observée, les équipements disponibles pour l'apprentissage du français et l'équipement de la classe observée.

La présentation de ces données est faite dans un tableau modèle ci-dessous.

Etablissement	Localisation de l'école	Qualité des bâtiments scolaires	Qualité de la classe observée	Equipements disponibles pour l'apprentissage du français	Equipement de la classe
LCB					
LCM					
LCR					

Légende

LCB : Lycée Communal Bikanka

LCM : Lycée Communal Mukike

LCR : Lycée Communal Rurambira

Après la présentation des données dans un tableau, l'analyse a consisté à comparer les établissements visités.

2.5.1.2. Données de la grille d'observation du cours de français

Selon la conception de cette grille, celle-ci est représentée elle aussi dans un tableau suivant les thèmes. Cette grille comporte sept thèmes à savoir la préparation, l'organisation matérielle pédagogique, la conduite de la séance, le climat de la classe, la qualité de communication, l'organisation et enfin le suivi administratif.

Chaque thème comporte des points. Chaque point a eu comme réponses oui ou non. Le tableau ci-après est une visualisation de la présentation des données recueillies sur base de la grille d'observation du cours de français

Modèle du tableau de présentation des données de la grille d'observation du cours de français.

Etablissement	Enseignant	Une progression, une séance	Objectif de la séance annoncée	Compétences attendues	Matériel choisi	Gestion du temps	Nombre de phase d'enseignement
LCB	H. R						
	N. D						
	N. P						
LCM	N. J. B						
	M. A						
LCR	B.J						

Dans la colonne des enseignants visités, nous représentons ces derniers par les initiales de leurs noms respectifs en vue d'assurer leur anonymat.

2.5.1.3. Données de la grille d'observation décrivant le comportement des élèves

La grille d'observation décrivant le comportement des élèves en train d'apprendre est elle aussi scindée en thèmes. Le premier thème correspond à la gestion du matériel scolaire, le deuxième à la prise de parole au sein du groupe classe, le troisième à la posture d'écoute, le quatrième à l'engagement dans la tâche, le cinquième aux consignes, le sixième à la réalisation de la tâche et le septième à la prise de parole au sein du groupe.

Chaque thème compte un ou plus d'un point. Les réponses qui correspondent à chaque point sont :

Aucun ;

Insuffisant ;

Moyen ;

Très nombreux.

La présentation dans un tableau se fera comme suit :

Etablissement	Classe	Gestion du matériel scolaire
LCB	1ère PF	Moyen
	2ème PF	Majorité
	3ème PF	Insuffisant
LCM	1ère PF	Aucun
	3ème PF	Majorité
LCR	2ème PF	Insuffisant

Les données de la méthode quantitative sont représentées dans un tableau pour qu'elles soient facilement quantifiables.

2.5.2. Données qualitatives

Les données qui ont été recueillies et analysées en utilisant la méthode qualitative sont celles obtenues en utilisant le protocole d'entretien. Ce dernier est constitué de questions ouvertes que chaque enseignant de français était invité à répondre.

Étant donné qu'un enseignant pouvait donner une réponse qui diffère de celle de l'autre, nous avons choisi d'analyser ces données de manière qualitative, c'est-à-dire à analyser par les mots.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES

Le présent chapitre présente les données recueillies sur terrain. La présentation de ces dernières se fait selon la méthode utilisée. Nous allons commencer par présenter les données quantitatives pour enfin terminer avec les données qualitatives.

Parmi les données quantitatives, nous présentons d'abord les données recueillies à l'aide de la grille d'observation de l'environnement scolaire, ensuite celles collectées par la grille d'observation du déroulement des différentes leçons de français et enfin celles relatives au comportement des élèves en classe de français.

3.1. Environnement scolaire

Les données de la grille d'observation de l'environnement scolaire caractérisent le milieu scolaire en ces principaux points :

- La localisation de l'école ;
- La qualité des bâtiments scolaire ;
- La qualité de la classe observée ;
- L'équipement disponible ;
- L'équipement de la classe.

Cette présentation se fait dans un tableau.

Tableau 2 : Résultats sur l'environnement scolaire

Etablissement	Localisation de l'école	Qualité des bâtiments scolaires	Qualité de la classe observée	Equipements disponibles pour l'apprentissage du français	Equipement de la classe
LCB	Loin de la route goudronnée	Bonne	Bonne	bibliothèque, livre de l'apprenant, livre de l'enseignant, radio	Bancs pupitres, Tableau, Armoire
LCM	Loin de la route goudronnée	Bonne	Bonne	Bibliothèque, Livre de l'apprenant, livre de l'enseignant	Bancs pupitres, Tableau, Armoire
LCR	Loin de la route goudronnée	Mauvaise	Mauvaise	Livre de l'élève, Livre de l'enseignant	Bancs pupitres, Tableau

Nous lisons dans ce tableau que toutes ces écoles se localisent loin de la route goudronnée. Mais les routes non goudronnées sont praticables. La qualité des bâtiments des écoles du LCB et du LCM sont bonnes. Les deux établissements comportent des locaux nouvellement construits et autres anciens qui révèlent un besoin de réhabilitation.

La réalité qui s'observe à ces deux établissements diffère de celle du LCR où ses locaux sont mauvais. Il s'agit des bâtiments mal construits et inachevés. Les murs et la chaussée ne sont pas cimentés, point de fenêtre, la salle et les homes pour les enseignants n'existent pas. A ce même établissements, les salles de classes sont en conditions désagréables et sont dotés des fabriqués en planches seulement sans vitres. Il en est de même au LCB et LCM où les salles de classe présentent des aspects médiocres tels que les vitres cassés, de la chaussée abimée et des vieux murs.

En ce qui est de l'équipement disponible pour l'apprentissage du français, le LCB dispose d'une bibliothèque, des supports élèves, des guides d'enseignants, d'un poste récepteur, un rétroprojecteur, les plaques solaires pour faciliter l'enseignement du cours de TICE.

Quant au LCM, cette école dispose d'une bibliothèque, de supports élèves, guides d'enseignant. La bibliothèque contient différents romans pour différents auteurs, des poèmes. A cause du manque d'électricité, ladite école n'a pas par conséquent d'une salle informatique, de la télévision, internet, etc.

Le LCR, en ce qui est d'équipements, mis à part des supports élèves aussi en nombre insuffisant dans certaines classes comme la première année post fondamentale qui n'en dispose que deux supports élèves aussi sans premières pages et des guides d'enseignants, cet établissement n'a pas de bibliothèque, de salle informatique, de la télévision, d'un poste récepteur ni internet.

Le dernier point de la grille d'observation de l'environnement concerne l'équipement de la classe visitée. Le LCB et le LCM disposent des bancs pupitres sur lesquels certains élèves s'assoient à deux ou à trois, tables d'enseignants, du tableau à craies. Il leur manque des chaises pour enseignants également certains bancs sont détériorés.

Pour le LCR, le banc pupitre est partagé par trois élèves, il y a de tableaux. Sauf ces deux éléments, tableaux et pupitres aussi en nombre insuffisant, autres éléments sont inexistants comme la table de l'enseignant, la chaise de l'enseignant, l'armoire, illumination, l'aération, électrification.

3.2. Présentation des données de la grille d'observation du cours de français

La présentation des données relatives à l'enseignement/apprentissage du cours de français se fait en sept points pour toutes les écoles visitées. Ces points sont la préparation, l'organisation matérielle et pédagogique, la conduite de la séance, le climat en classe, la qualité de communication, l'organisation enfin le suivi administratif. Chaque point comprendra une réponse soit oui, soit non.

Tableau 3 : Caractéristiques de l'observation des pratiques de classe

1. **Au Lycée Communal BIKANKA**

Description	**Classe de 1ère PF**	**Classe de 2ème PF**	**Classe de 3ème PF**
Date de visite	9/2/2021	9/2/2021	8/2/2021
Heure de visite	7h30-8h15	9h-9h45	7h30-8h15
Nombre d'élèves	23	9	9
Sujet de la leçon	Etude du texte : P*aris est le centre de la filouterie*	Discours rapporté	Le discours et le récit
Thème de la leçon	Lecture compréhension	Grammaire	Grammaire
Initiales du nom et prénom de l'enseignant visité	H .R	N.D	N.P
Sa qualification	Bachelier en LLA	Licencié en LLA	Bachelier en LLF

Dans ce tableau, nous voyons que chacune de ces trois classes observées a son propre enseignant. Deux enseignants formés en LLA et un enseignant de LLF. Parmi les deux de LLA, un enseignant a subi une formation organisée par l'Ecole Normale Supérieure(ENS). Le nombre d'élèves est raisonnable pour garantir une meilleure qualité d'enseignement/apprentissage.

2. Au Lycée Communal MUKIKE

Description	**Classe de 1ère PF**	**Classe de 3ème PF**
Date de visite	16/2/2021	11/2/2021
Heure de visite	7h35-8h20	11h-11h45
Nombre d'élèves	23	9
Sujet de la leçon	Accord Sujet-verbe	Expression de la comparaison
Thème de la leçon	Orthographe	Grammaire
Initiales du nom et prénom de l'enseignant visité	N.J.B	M.A
Sa qualification	Bachelier en LLA	Licencié en LLF

3. Au Lycée Communal RURAMBIRA

Description	**Classe de 2ème PF**
Date de visite	18/2/2021
Heure de visite	11h45-12h30
Nombre d'élèves	10
Sujet de la leçon	Les différentes façons de demander quelque chose à quelqu'un
Thème de la leçon	Vocabulaire
Initiales du nom et prénom de l'enseignant visité	B.J
Sa qualification	Licencié Agrégé de l'Enseignement Secondaire en Français

Thème 1 : La préparation

Tableau 4 : Données de la préparation

Etablissement	Enseignant	Progression, une séance	Objectif de la séance annoncée	Compétence attendue	Matériel choisi	Gestion du temps	Nombre de phase d'enseignement	Bilan de la séance	Evaluations	Différenciation pédagogique	Prolongements éventuels
LCB	H.R	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
	N.D	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	N.P	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
LCM	N.J.B	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
	M.A	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
LCR	B.J	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
%	Non	16.66	83.33	83.33	16.66	33.33	33.33	50	66.66	50	50
	Oui	83.33	16.66	16.66	83.33	66.66	66.66	50	33.33	50	50

En analysant les résultats de ce tableau, nous voyons que 5 enseignants sur 6 (83.33) font une préparation qui prévoie la progression, la séance. Pour le point qui désigne l'annonce des objectifs des leçons, nous remarquons que 5 enseignants de nos enquêtés n'annoncent pas l'objectif de la leçon (soit 83.33). Également 5 sur 6 n'annoncent pas les compétences attendues, soit 83.33%. Pour le point du matériel choisi, 5 enseignants utilisent le matériel pédagogique. Le matériel utilisé est le guide de l'enseignant, le support-élève, le livre de grammaire en 3ème.

En ce qui est de la gestion du temps, 5 enseignants gèrent bien le temps, soit 66.66%. Concernant le nombre de phases d'enseignement, 5 enseignants dispensent leurs cours en respectant les étapes d'une leçon. Trois enseignants sur 6 font le bilan de la séance soit (50%).

Vers la fin de la séance, il est prévu une évaluation. En lisant le tableau, 4 sur 6 enseignants n'évaluent pas. Quant au point désignant la différenciation pédagogique, nous lisons à travers ce tableau que 50% de nos enquêtés varient les méthodologies. Ceux qui varient ces méthodologies, combinent l'approche communicative, approche actionnelle et la méthode traditionnelle.

Le dernier point de ce thème concerne les prolongements éventuels qui peuvent s'observer quand on enseigne une leçon. Trois sur six ont terminé leurs leçons dans le temps prévu.

Thème 2 : Organisation matérielle pédagogique

Tableau 5 : Résultats sur l'organisation matérielle pédagogique

Etablissement	Enseignant	Respect des objectifs visés	Variation de la méthodologie	Conformité aux programmes	Qualité des supports fournis aux élèves	Supports matériels adaptés	Gestion du tableau	Gestion de l'espace en classe	Posture de l'enseignant
LCB	H.R	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	N.D	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	N.P	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui
LCM	N.J.B	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
	M.A	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
LCR	B.J	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
%	Non	83.33	33.33	0	16.66	16.66	0	50	50
	Oui	16.66	66.66	100	83.33	83.33	100	50	50

Le thème 2 est l'organisation matérielle et pédagogique. Il a huit points. Pour le premier point, 83,33% des enseignants ne respectent pas les objectifs visés par ailleurs, ils ne les annoncent pas. Nous lisons dans ce tableau pour le deuxième point que 3 sur 6 enseignants (Soit 50%) varient la méthodologie et le reste n'utilise que la méthode traditionnelle. Toutes les leçons observées sont tirées du programme d'où 100% des enquêtés se conforment à ce dernier. Cinq sur 6 enseignants (soit 83,33) fournissent aux élèves les supports. Les supports les plus utilisés sont les supports-élèves, le livre de grammaire. Pour ceux qui ne les utilisent pas, les raisons sont les suivantes : le manque de ces derniers, l'enseignement magistral, le non-respect des étapes de la leçon. Cinq sur 6 enseignants utilisent les supports pédagogiques .Les leçons observées étaient des leçons de la

compréhension du texte qui nécessitent les textes-supports et ces derniers étaient à leur disposition. La gestion du tableau a été respectée par 6 sur 6 enseignants (soit 100%).

En ce qui est de la gestion de l'espace, 3 enseignants sur 6 (soit 50%) restent dans la même place.

Concernant la posture de l'enseignant, 50% de nos enquêtés présentent une attitude d'un bon enseignant compétent qui domine sa leçon et le reste semblent timides.

Thème 3 : Conduite de la séance

Tableau 6: Résultats sur la conduite de la séance

Etablissement	Enseignant	phase de réveil de la mémoire en début de la séance, mise en situation	Les élèves en situation d'apprentissage	les consignes sont claires	les tâches proposées correspondent aux apprentissages visés	la prise de parole est bien gérée	Les erreurs des élèves sont prises en compte	la phase de systématisation est définie.	Emploi du temps
LCB	H.R	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	N.D	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
	N.P	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
LCM	N.J.B	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	M.A	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
LCR	B.J	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
%	Non	50	0	50	50	66.66	33.33	66.66	50
	Oui	50	100	50	50	33.33	66.66	66.66	50

La lecture du tableau 3 de la conduite de la séance nous montre que 50 % des enquêtés dans leur pratique de l'enseignement éveille la mémoire tout au début de la séance tandis que le reste entame directement la leçon sans rappel sur leçon précédente.

La deuxième colonne nous montre que 100% des élèves sont en situation d'apprentissage même si certains élèves connaissent le désintéressement à cause de l'utilisation de la méthode traditionnelle.

Pour ce qui est de la clarté des consignes, 3 enseignants sur 6 (50%) donnent des consignes claires alors que pour le reste (50%), les consignes sont quasi-absentes parce qu'ils n'organisent pas d'activités.

Nous lisons que 50% des enseignants proposent des tâches qui correspondent aux apprentissages visés. En ce qui est de la gestion de prise de parole, 4 enseignants sur 6 n'accordent pas la parole à tous les apprenants, ils accordent la parole à ceux qui se proposent ou même donnent des réponses massives.

Pour la prise en compte des erreurs des élèves, 4 enseignants (soit 66.66%) tiennent compte des erreurs commises. Quant à la phase de systématisation, 4 sur 6 enseignants le font tandis que 33.33% ne le font pas.

Pour le thème de la conduite de la séance, 50% des enquêtés gèrent bien le temps prévu c'est-à-dire qu'ils gèrent bien les quarante-cinq minutes allouées à la séance.

Thème 4 : Le climat de la classe

Tableau 7 : Résultats sur le climat de la classe

Etablissement	Enseignant	calme serein et constructif	Prise en compte de tous les élèves	Elèves interactifs (collaboration)	élèves actifs (participation)
LCB	H.R	Oui	Non	Non	Oui
	N.D	Oui	Non	Non	Non
	N.P	Oui	Non	Non	Non
LCM	N.J.B	Non	Non	Non	Non
	M.A	Oui	Non	Non	Oui
LCR	B.J	Oui	Oui	Non	Oui
%	Non	16.66	83.33	100	50
	Oui	83.33	16.66	0	50

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent que, 5 sur 6 des classes observées (soit 83.33%), le climat y est calme, serein et constructif alors que 16.66% représentent des cas de perturbation/dérangement en classe. Cinq sur six représentant un taux de 83.33% échouent à la prise en compte de tous les élèves.

Dans toutes les classes visitées, aucune interaction entre élève-élève (élèves interactifs) n'a été enregistrée. Au contraire, nous avons remarqué la participation (élèves actifs) bien que le taux de participation reste faible.

Thème 5 : Qualité de communication

Tableau 8 : Résultats sur la qualité de communication

Etablissement	Enseignant	Langage oral correct et approprié	audibilité de la voix des élèves	Encouragement des élèves par l'enseignant
LCB	H.R	Non	Oui	Non
	N.D	Non	Non	Non
	N.P	Oui	Non	Non
LCM	N.J.B	Oui	Non	Non
	M.A	Oui	Oui	Non
LCR	B.J	Non	Oui	Oui
%	Non	50	50	83.33
	Oui	50	50	16.66

L'analyse du tableau ci-dessus nous montre que pour le premier point de l'utilisation du langage oral, correct et approprié, on a 50% des élèves qui y parviennent. Quant à l'audibilité de la voix des élèves, là aussi on a 50% du taux des élèves qui s'expriment avec une voix audible. Et le dernier point concerne l'encouragement des élèves par l'enseignant. Un taux de 83.33% n'encouragement pas les apprenants quand ils donnent des réponses.

Thème 6 : Suivi de la classe par l'enseignant

Tableau 9 : Résultats sur le suivi de la classe

Etablissement	Enseignant	Contrôle des cahiers des élèves	Bonne disposition des élèves dans la classe	Bonne prise de notes par l'élève
LCB	H.R	Oui	Oui	Oui
	N.D	Oui	Oui	Oui
	N.P	Non	Oui	Oui
LCM	N.J.B	Oui	Oui	Oui
	M.A	Oui	Oui	Oui
LCR	B.J	Oui	Oui	Oui
%	Non	16.66	0	0
	Oui	83.33	100	100

Le tableau ci-dessus présente les données obtenues pour les trois points qui sont le contrôle des cahiers des élèves, bonne disposition des élèves dans la classe et bonne prise des notes par les élèves.

Quatre-vingt-trois virgule trente-trois pourcent (88.33%) contrôlent les cahiers des élèves.

En ce qui concerne la disposition des élèves, 100% de ces derniers sont bien disposés. Il y a des rangs. Entre eux, il y a un passage où l'élève et/ou l'enseignant peut passer. 100% des élèves parviennent à prendre notes.

Thème 7 : Suivi administratif

Tableau 10 : Résultats sur le suivi administratif

Etablissement	Enseignant	Registre d'appel	Programmation	Journal de classe	Liaison avec les parents
LCB	H.R	Non	Oui	Oui	Non
	N.D	Non	Oui	Oui	Non
	N.P	Non	Oui	Non	Non
LCM	N.J.B	Non	Oui	Oui	Non
	M.A	Non	Oui	Oui	Non
LCR	B.J	Non	Oui	Oui	Non
%	Non	100	0	16.66	100
	Oui	0	100	83.33	0

Le dernier tableau de la grille d'observation du cours de français en ce thème de suivi administratif nous fait remarquer que 100% des enseignants visités n'ont pas des registres

d'appel, 100% font la programmation, 83.33% mettent à jour leurs journaux de classe. 100% des enseignants visités ne font pas des liaisons avec les parents.

3.3. Présentation des données de la grille d'observation du comportement des élèves

Les données issues de la grille d'observation du comportement des élèves, elle aussi a été scindée en thèmes. Ces derniers comportent des points que l'on choisisse les réponses : Aucun, Insuffisant, Moyen, Majorité.

Thème 1 : Gestion du matériel scolaire

Tableau 11 : Résultats sur la gestion du matériel scolaire

Etablissement	Classe	utilisent leur matériel à bon escient
LCB	1ère PF	Majorité
	2è PF	Majorité
	3è PF	Moyen
LCM	1ère PF	Moyen
	3è PF	Moyen
LCR	2è PF	Moyen
%	Aucun	0
	Insuffisant	0
	Moyen	66. 66
	Majorité	33.33

Nous lisons dans ce tableau qu'au niveau de la gestion du matériel scolaire, en son premier point de la prise du matériel, 66.66 représentent les élèves qui prennent le matériel à bon escient.

Thème 2 : Prise de parole au sein du groupe-classe

Tableau 12 : Résultats sur la prise de parole au sein du groupe-classe

Etablissement	Classe	Quantité	Respect des règles de communication	Pertinence des interventions
LCB	1ère PF	Moyen	Insuffisant	Moyen
	2è PF	Aucun	Aucun	Aucun
	3è PF	Moyen	Moyen	Moyen
LCM	1ère PF	Insuffisant	Moyen	Aucun
	3è PF	Moyen	Majorité	Moyen
LCR	2è PF	Moyen	Moyen	Moyen
%	Aucun	16.66	16.66	33.33
	Insuffisant	16.66	16.66	0
	Moyen	66. 66	50	66.66
	Majorité	0	16.66	0

En lisant le tableau ci-dessus en son deuxième thème de la prise de parole au sein du groupe-classe, au niveau de la qualité, nous voyons que :

- Aucun représente 16.66% ;
- Insuffisant représente 16.66% ;
- Moyen représente 66.66% ;
- Majorité représente 0%.

Pour le point de respect de règles de communication (les élèves attendent à ce que celui qui s'expriment termine, ils utilisent des mots qui ne blessent pas), nous lisons que :

- Aucun représente 16.66% ;
- Insuffisant représente 16.66% ;
- Moyen représente 66.66% ;
- Majorité représente 0%.

Sur le même thème, le troisième point (pertinence des interventions), nous voyons que :

- Aucun représente 33.33% ;
- Insuffisant représente 0% ;
- Moyen représente 66.66% ;
- Majorité représente 0%.

Thème 3 : Posture d'écoute

Tableau 13 : Résultats sur ce thème

Etablissement	Classe	Attentif à l'écoute
LCB	1ère PF	Moyen
	2è PF	Moyen
	3è PF	Moyen
LCM	1ère PF	Moyen
	3è PF	Majorité
LCR	2è PF	Majorité
%	Aucun	0
	Insuffisant	0
	Moyen	66. 66
	Majorité	33.33

En faisant une lecture de ce tableau 3 de posture d'écoute, parmi les 6 classes observées, nous remarquons que :

- Aucun représente 0% ;
- Insuffisant représente 0% ;
- Moyen représente 66.66% ;
- Majorité représente 33.33%.

Thème 4 : Consignes

Tableau 14 : Résultats sur les consignes

Etablissement	Classe	Adéquation de la tâche à la consigne donnée
LCB	1ère PF	Aucun
	2è PF	Aucun
	3è PF	Aucun
LCM	1ère PF	Aucun
	3è PF	Majorité
LCR	2è PF	Majorité
%	Aucun	66.66
	Insuffisant	0
	Moyen	0
	Majorité	33.33

Pour le tableau 4 des consignes en son point de l'adéquation de la tâche à la consigne donnée, Aucun ne représente 66.66% et cela signifie que ce pourcentage représente le taux des enseignants qui n'organisent pas des activités. Et Majorité (33.33%) représente les enseignants qui organisent des activités individuelles et/ou en groupe.

Thème 5 : Engagement dans la tâche

Tableau 15 : Résultats sur l'engagement dans la tâche

Etablissement	Classe	Se mettent immédiatement au travail	Attendent passivement	Font autre chose que la tâche attendue	Sollicitent l'aide d'un camarade	Sollicitent l'aide de l'enseignant
LCB	1ère PF	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
	2è PF	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
	3è PF	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
LCM	1ère PF	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
	3è PF	Moyen	Insuffisant	Aucun	Moyen	Aucun
LCR	2è PF	Moyen	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
%	Aucun	66.66	83.33	100	83.33	100
	Insuffisant	0	16.66	0	0	0
	Moyen	33.33	0	0	16.66	0
	Majorité	0	0	0	0	0

Nous lisons dans ce tableau ci-dessus que le pourcentage des élèves qui se mettent immédiatement au travail), est :

- Aucun représente 66.66% ;
- Insuffisant représente 0% ;
- Moyen représente 33.33% ;
- Majorité représente 0%.

Dans les pratiques de classe, aucun qui représente 66.66% désignent les enseignants qui n'organisent pas des activités qui se font dans les tâches.

Dans la colonne des élèves qui attendent passivement, aucun représente 83.33%, insuffisant représente 16.66%.

Nous lisons dans ce même tableau le pourcentage des élèves qui font autre chose que la tâche attendue), aucun représente 100%. Ce taux montre qu'il y a quasi-absence des tâches données aux élèves.

Thème 6 : La réalisation de la tâche

Tableau 16 : Résultats sur la réalisation de la tâche

Etablissement	Classe	Tâche menée à son terme dans le temps imparti	Tâche menée à son terme sans demande d'aide
LCB	1ère PF	Aucun	Aucun
	2è PF	Aucun	Aucun
	3è PF	Aucun	Aucun
LCM	1ère PF	Aucun	Aucun
	3è PF	Moyen	Majorité
LCR	2è PF	Moyen	Majorité
%	Aucun	66.66	66.66
	Insuffisant	0	0
	Moyen	33.33	0
	Majorité	0	33.33

Dans ce thème de la réalisation de la tâche, (tâche menée à son terme dans le temps imparti, nous lisons que :

- Aucun représente 66.66% ;
- Insuffisant représente 0% ;
- Moyen représente 33.33% ;
- Majorité représente 0%.

Dans la colonne de point de la tâche menée à son terme sans demande d'aide, nous remarquons que :

- Aucun représente 66.66% ;
- Insuffisant représente 0% ;
- Moyen représente 0% ;
- Majorité représente 33.33%.

Thème 7 : Prise de parole au sein du groupe

Tableau 17 : Résultats sur la prise de parole au sein du groupe

Etablissement	Classe	Quantité	Respect des règles de communication	Pertinence des interventions
LCB	1ère PF	Aucun	Aucun	Aucun
	2è PF	Aucun	Aucun	Aucun
	3è PF	Aucun	Aucun	Aucun
LCM	1ère PF	Aucun	Aucun	Aucun
	3è PF	Insuffisant	Moyen	Moyen
LCR	2è PF	Aucun	Moyen	Moyen
%	Aucun	83.33	66.66	66.66
	Insuffisant	16.66	0	0
	Moyen	0	33.33	33.33
	Majorité	0	0	0

Selon les résultats du tableau ci-dessus, ces derniers nous révèlent que la quantité de prise de parole au sein du groupe, Aucun représente 83.33%, Insuffisant quant à lui représente 16.66%. Le taux de 83.33% désigne des enseignants qui ignorent les activités en tâches et le taux de 16.66% désignent des enseignants qui organisent des activités mais de façon individuelle.

Quant au respect des règles de communication, le tableau nous montre que :

- ✓ Aucun représente 66.66% ;
- ✓ Insuffisant représente 0% ;
- ✓ Moyen représente 33.33% ;
- ✓ Majorité représente 0%.

Pour le dernier point de la pertinence des interventions, Aucun représente 66.66% alors que moyen représente 33.33%. Deux enseignants sur six organisent des activités en groupes.

Le constat fait est que la formation des groupes se fait selon le critère de places. (Ceux qui s'assoient ensemble forment le groupe).

Après la présentation de ces données de différentes grilles recueillies par la méthode quantitative, nous voulons vous présenter les données recueillies par la méthode qualitative.

3.4. Présentation des données du protocole d'entretien

Le protocole d'entretien nous fournit des données à présenter de façon qualitative. Il s'agit des réponses des questions ouvertes que nous avons données aux enseignants visités. Voici les questions et les réponses données.

Question 1. Dans vos pratiques d'enseignement de la langue française, estimez- vous que votre démarche permet de développer l'expression orale et écrite en classe ?

Les réponses des enseignants:

BJ: Si on pourrait le dire, notre démarche le permet mais pas totalement étant donné qu'il y a des élèves dont le niveau est bas en expression orale et écrite.

M.A: Oui, j'estime que ma démarche permet de développer l'expression orale et écrite. Car, au cours de chaque palier l'élève est obligé de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit: La composition et aussi les exposées des poèmes. Au cours des apprentissages aussi l'élève doit s'exprimer ou poser des questions en français

HR : Oui, ma démarche permet de développer l'expression orale et écrite car dans les travaux que je propose aux enseignés, figurent ces expressions (orale et écrite).

N. D : Ma démarche permet de développer l'expression écrite. Quant à l'expression orale, je rencontre un problème très sérieux surtout au niveau de la prononciation de la langue française.

N. P : Dans mes pratiques d'enseignement de la langue française, j'estime que ma démarche de développer l'expression orale et écrite du fait que j'organise les travaux oraux et écrits. De plus, quand j'enseigne avec la méthode active et participative, cette dernière leur permet de s'exprimer. Néanmoins, les difficultés ne manquent pas comme certains élèves timides qui n'osent pas prendre parole et autres qui veulent s'exprimer en kirundi (leur langue maternelle)

N.J.B : Pas du tout.

Q2 : Combien de travaux d'expression orale donnez- vous?

Réponses : BJ : Par palier, j'en donne au moins 3

M.A : Nous faisions des travaux d'expression orale deux fois (2) le palier (trimestre). C'est- à-dire 6 expressions orales par an.

H.R : Nous donnons un travail sur chaque unité. Si un palier compte 5 unités, par exemple, nous donnons 5 travaux d'expression orale.

N.D : Je privilégie les exposés une fois le mois.

N.P : Pour le palier, je donne deux.

N.JB : Je donne au moins 10 par palier

Q3 : Lorsque vous enseignez l'expression orale et écrite, trouvez-vous les élèves motivés ? La participation est-elle massive?

Réponses : B.J : Oui, les élèves sont motivés même s'ils commettent des fautes de fond et de forme, ils essaient quand même. La participation n'est pas massive mais on essaie toujours de les encourager tous. C'est au moins à 85%, qu'on pourrait estimer la participation.

M.A : Qui, je trouve que les élèves sont motivés lors de l'expression tant orale (très bien) qu'à l'écrit (bien).

H.R : D'une part les élèves sont motivés car ils ont l'envie d'apprendre plus sur la langue française mais d'une autre part, ils affichent une certaine faiblesse compte tenu de leur manque d'expression.

N.D : ce sont les élèves de la section langue qui sont motivés mais quelques-uns.

N.P : Les uns sont motivés, les autres démotivés du fait qu'ils ne possèdent pas un vocabulaire suffisant qui leur permettrait de s'exprimer avec aisance. La participation n'est pas massive. Les plus forts sont ceux qui veulent participer.

N.JB : les élèves sont un peu motivés mais la participation n'est pas massive.

Q4 : Si non, quelles sont les stratégies utilisées pour améliorer l'expression orale et écrite des apprenants ?

Réponses : B.J : La question est répondue à la 3è question.

M.A : La motivation est observée en PF.

H.R : La stratégie utilisée est de leur proposer des travaux d'expression qu'elle soit orale ou écrite. La deuxième stratégie est de les inciter à aimer la lecture mais aussi à utiliser la langue française comme la langue de communication en milieu scolaire ou à la maison s'il est possible.

N.D : C'est la lecture des romans et les exposés.

N.P : Les stratégies que nous utilisons pour améliorer l'expression orale et écrite, il s'agit généralement de leur montrer l'importance de de la prise de parole dans la maîtrise de la langue étant donné que la langue s'apprend en parlant.

N.J.B : On leur donne beaucoup de travaux en rapport avec l'expression écrite et on leur conseille de s'exprimer dans la langue française même s'ils sont en dehors de la classe.

Q5 : Quelles sont les difficultés rencontrées vous cherchez à développer l'expression orale et écrite chez les apprenants ?

Réponses : B.J : Les difficultés sont :

- Niveau bas des élèves
- Timidité pour s'exprimer devant ses camarades
- Fautes de fond et de forme ce qui fait qu'on est obligé de faire des retours en arrière, des corrections plusieurs fois.

M.A : Lorsque je veux développer l'expression orale et écrite, je me heurte à pas mal de difficultés notamment :

- Le manque de supports pédagogiques (livres de lectures)
- Le manque de matériel audio-visuel
- Manque de motivation des apprenants lors de l'expression écrite.

H.R : Les difficultés rencontrées sont liées au bas niveau des apprenants. Cela provoque la non compréhension du sujet pour les apprenants, ce qui rend difficile le travail.

N.D : Les élèves n'ont pas de lire et si je leur demande le résumé, ils donnent le résumé qui se trouve au verso du roman.

N.P : Les difficultés rencontrées quand on développe l'expression orale et écrite sont entre autres :

- Les élèves deviennent peureux
- Ils ne veulent pas s'exprimer
- Celui qui parle, mélange les langues
- Le fait que la langue française se parle à l'école, par conséquent; la maîtrise de cette dernière est quasi-impossible.
- Le manque des supports adaptés comme support audio-visuels.
- ND.J.B : On rencontre des élèves paresseux qui ne veulent pas s'exprimer qui sont incapable même si on essaie de les obliger à parler, ils restent bouche bée.

Q6.Utilisez- vous le matériel audio-visuel dans l'enseignement du français ?

Réponses : B.J : Non, (pas de matériel ; notre école n'en dispose pas).

M.A : Non, ce qui est un handicap majeur)

H.R : Non, notre établissement ne dispose pas de ces outils de l'audio-visuel.

N.D : Ce matériel n'a jamais existé.

N.P : Non, il est inexistant.

N.J.B : Non, car l'école ne dispose pas des matériaux nécessaires pour ça.

Q7 : **Qu'est-ce qui peut justifier le bas niveau en langue française observé chez les apprenants de votre établissement ?**

Réponses : B.J : Le niveau bas peut être justifié par :

- La non lecture des livres ou romans par les élèves.
- Les élèves se contentent du blocus des notes seulement.
- Pas de clubs d'expression.
- Les élèves n'ont pas ou développer leur expression car même en classe, ils ont tendance à s'exprimer en Kirundi.

M.A : Le niveau bas s'explique par l'absence des travaux d'entrainement dès le bas âge. Les travaux d'expression orale et écrites sont peu nombreux. Nous pouvons expliquer aussi le manque d'expression par le manque de matériel audio-visuel.

H.R : Notre établissement est une école post-fondamentale qui accueille les lauréats des écoles fondamentales environnantes. Ces élèves n'ont pas eu de la même formation à l'école fondamentale car ils ont été enseignés par des personnes diverses et ces dernières n'ont pas elles aussi les même niveaux.

N.D : - Ils n'ont pas le gout de lire et ne prennent même pas la peine d'écouter des informations qui se passent par la voix des ondes.

- La négligence de pratiquer le français en dehors de l'école.
- Peu de moyens pour développer l'audio- visuel.

N.P : Ce qui justifie le bas niveau des élèves de notre établissement est qu'il y a le manque des supports adaptés pour l'enseignement de la langue française, le français se parle seulement à l'école, manque de volonté de faire la lecture.

N.J.B : Le bas niveau du bagage intellectuel qu'ils ont reçu dans les écoles fondamentales.

Q8 : Vos élèves pratiquent-ils la langue française en dehors de l'école ?

Réponses : B.J : Non, milieu enclavé car quand ils sont à la maison avec leurs parents, ils s'occupent d'autres choses (commerce, activités de ménage, etc.)

M.A : En dehors de l'école les élèves ne pratiquent ou pratiquent moins la langue française.

H.R : Oui, ils la pratiquent mais à un taux très bas.

N.D : Je viens de le dire, même à l'école, ils ont ce problème.

N.P : Non

N.J.B : Rarement

Q9 : Que pensez-vous de la manière d'évaluer mise en place par votre ministère ?

Réponses : B.J : C'est une bonne manière mais elle n'est pas adaptée au niveau des élèves, il faudrait la réviser surtout la situation d'intégration car elle n'est pas vue de la même façon par les enseignants même.

M.A : La manière d'évaluer mise en place par le ministère est efficace. Toutefois, d'autres améliorations seraient nécessaires.

H.R : La manière d'évaluer qui a été mise en place par notre ministère n'est pas mauvaise mais sur le côté situation d'intégration, les enseignés n'ont pas encore vu le bien-fondé de cette dernière.

N.D : La manière en soi est bonne, malheureusement notre ministère n'a jamais pensé qu'il y a un écart entre les élèves des villes qui sont favorisés et les élèves des villages qui ont des parents pauvres.

N.P : La manière d'évaluer mise en place par le ministère ne permet pas de développer de façon significative les deux compétences d'expression orale et écrite même si la situation d'intégration existe. Donc les notions grammaticales s'évaluent beaucoup (120 points) alors que ces expressions qui s'évaluent dans la situation d'intégration sont cotées sur 30 points.

N.J.B : Elle nécessite une révision en vue d'une amélioration.

Q10 : Pensez-vous qu'elle cohère avec la pédagogie d'intégration en vigueur ?

Réponses : B.J : Je ne le pense pas.

M.A : Oui, elle cohère avec la PI en vigueur.

H.R : Je pense qu'elle cohère avec la pédagogie d'intégration même si on n'a pas encore des résultats tangibles qui montrent que le système a réussi.

N.D : La pédagogie de l'intégration a été trop hâtive.

N.P : Je pense non. La pédagogie d'intégration met en avant l'apprenant. Ce dernier contribue à son apprentissage. Mais l'évaluation mise en place par le ministère nécessite un blocus des notions déclaratives.

Q11. Quelles sont vos recommandations ?

Réponses : B.J : Nous recommandons aux élèves :

1. De s'intéresser à la langue française car non seulement langue d'enseignement, elle est aussi langue officielle.
2. D'aimer la lecture des livres de tout écrit car ce dernier contribue au développement de leur expression orale et écrite.
3. Aux enseignants de faire le tout possible pour développer l'expression de leurs apprenants, d'utiliser des stratégies (méthodes) variées.
4. A l'Etat de revoir l'état des lieux des méthodes mises en vigueur dans l'enseignement et de les réviser si nécessaire.

M.A : Recommandations :

a. Aux élèves : D'aimer la lecture des romans, d'écouter les radios, de s'habituer à l'écriture.

b. Aux enseignants : De bien vouloir multiplier les travaux d'expression orale et écrite dans les élèves.

c. Au ministère :

- ✓ De bien vouloir mettre à notre disposition le matériel audio-visuel;
- ✓ De nous donner des livres de lecture en grande quantité.

H.R : Je recommande à tous les partenaires de l'éducation de s'intéresser davantage dans l'éducation qui est la base du développement du pays.

N.D : - Inciter nos élèves à aimer la lecture ;

- Inciter les parents à laisser les enfants fréquenter les centres de lecture là où il y'en a ;
- Obliger les élèves à s'exprimer en français surtout à l'école même en dehors si c'est possible ;
- Chercher du matériel audio-visuel quand bien même il serait coûteux;
- Création du club de français à l'école ;
- La participation des élèves dans les tournois d'éloquence.

N.P :L'enquêté n'a pas formulé les recommandations.

N.J.B : Il faut qu'il y ait une révision au sein de la manière d'interroger au niveau des écoles fondamentales et donner beaucoup d'occasions aux enseignants pour qu'ils décident à la réussite ou de non réussite des élèves.

Conclusion du troisième chapitre

Ce chapitre regroupe les réponses obtenues des observations faites dans trois écoles et le protocole d'entretien fait auprès des enseignants visités. Ces observations ont mis en évidence les caractéristiques de l'environnement scolaire, attitudes et pratiques des enseignants au cours de français et le comportement des apprenants en classe de français.

Le chapitre quatre fait une analyse et interprétation de ces données en ce qui est de l'impact sur la qualité de l'enseignement apprentissage de la langue française au Burundi.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objectif d'analyser et interpréter les données obtenues dans les trois écoles enquêtées. Il est subdivisé en cinq sections. La première section parle du comportement des élèves en classe de français. La deuxième section s'articule sur des conditions d'enseignement et apprentissage existantes dans les trois écoles enquêtées. La qualification et l'attitude de l'enseignant dans la gestion des pratiques de classe font l'objet de la troisième section. L'analyse et interprétation des données issues du protocole d'entretien seront faites à la quatrième section. Une relation entre ces conditions et la qualité d'enseignement et apprentissage est établie dans la dernière section.

4.1. Comportement des élèves en classe de français

Le comportement des apprenants en classe de français est une condition primordiale à la réussite scolaire. Dans ces établissements visités, nous avons constaté que le taux de participation des élèves en classe de français reste minime.

Pour le premier thème de la gestion du matériel scolaire, le degré de moyens présente un taux de 66.66%. Cela veut dire qu'il y a des élèves dans ces classes qui font autre chose pendant que l'enseignant leur donne l'ordre de prendre le matériel scolaire.

En ce qui est de la prise de parole au sein du groupe-classe, au niveau de la quantité, moyen représente un taux de 66.66%, insuffisant 16.66% et aucun 16.66%. Cela nous montre, comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, qu'il existe d'enseignants qui continuent à dispenser leurs leçons avec la méthodologie traditionnelle. Pour ce faire, l'enseignant est le seul détenteur du savoir et que l'apprenant est un vase à remplir. Cela fait que les élèves se sont montrés désintéressés comme nous le voyons aussi au troisième thème de posture d'écoute. De plus, quatre sur six enseignants n'organisent pas des activités comme l'illustrent les tableaux des thèmes 5,6 et 7.Encore ces apprenants ne sont pas soumis à des situations de communication qui suscitent de besoins de communication en langue français comme le propose l'étude de Richterich (1985 : 92). La grande partie des communications se fait en kirundi. Ce bilinguisme intensifie l'usage du kirundi aux dépens du français. Tant que l'apprenant ne voit pas ce qui lui est nécessaire pour communiquer en français, son effort d'apprentissage sera toujours limité.

Notre étude n'a pas identifié un besoin de curiosité et un besoin de manipulation qui amèneraient chaque apprenant à fournir un effort de plus pour améliorer son niveau en langue

française. C'est la motivation extrinsèque longuement discutée par Lieuy et Coll (1996). Sauf quelques cas isolés, les élèves observés n'ont pas manifesté une satisfaction à agir en fonction de leur attente. Ils ne se fixent pas des objectifs pour dépasser les difficultés de prendre la parole en langue française. Il y a un manque de la motivation *intrinsèque* dans l'assertion de l'étude de Fernandez (2020).

Cette étude confirme notre hypothèse selon laquelle le comportement des élèves observés en classe de français ne garantit pas un processus d'enseignement et apprentissage efficace et objectif. Plusieurs minutes ne sont pas profitées. Sans combinaison de la motivation intrinsèque ni extrinsèque, il est difficile de fournir un effort pour apprendre. Cette étude ouvre une réflexion de comment susciter une motivation d'apprentissage du français chez les apprenants du monde rural.

4.2. Conditions d'enseignement et apprentissage

Les trois écoles enquêtées ont des potentialités d'enseigner la langue française du fait qu'elles disposent des classes non pléthoriques, des établissements situés loin de la route goudronnée mais qui ont des routes non goudronnées praticables. Cela veut dire que ces écoles peuvent recevoir des visiteurs sans difficultés.

La qualité d'infrastructure constatée ne peut pas compromettre la qualité d'enseignement et apprentissage surtout pour les deux établissements du lycée communal de Bikanka et du lycée communal de Mukike car ces derniers disposent des locaux nouvellement construits. Cependant, certains locaux desdits lycées nécessitent une réhabilitation tandis que les locaux du lycée communal de Rurambira ont besoin d'être finalisés.

Le manque des ouvrages de lecture et l'insuffisance des manuels d'élèves et de guide de l'enseignant ont un impact négatif sur la qualité d'enseignement et apprentissage. La littérature joue un rôle important dans l'enseignement et apprentissage. Les recherches de Jean Pierre Cuq (2005) l'ont démontré à la suffisance.

Dans les écoles enquêtées, nous remarquons que trois élèves partagent un même manuel. Ce qui n'est pas du tout facile pour faire une lecture personnalisée. Cela nous fait penser que le déficit observé au niveau de la compréhension orale et écrite trouve, d'une façon ou d'une autre, justification dans cet état de choses.

4. 3. Qualification et attitude de l'enseignant dans la gestion des pratiques de classe

Nous avons fait notre enquête dans trois écoles. Nous avons visité six enseignants de français. Parmi ces derniers, un enseignant est spécialisé dans l'enseignement du français au secondaire (IPA V). Les autres ont fait leurs études à l'Université du Burundi dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, spécialement dans les départements de Langues et Littératures Françaises et Africaines. Parmi eux, un enseignant a subi une formation qui est organisée par l'Ecole Normale Supérieure Parmi ces enseignants visités, il y a ceux qui n'ont pas fait ses études universitaires dans les institutions qui forment les formateurs de l'enseignement, cela pourrait être la raison du non-respect des étapes de la leçon et de la méthodologie mise en place. Dans ces conditions, la gestion des pratiques de classe en ce qui concerne la préparation de cours, la conduite de l'apprentissage des apprenants, les modalités d'évaluation peuvent être déficitaires .En effet, le constat fait pour le premier point de la préparation est que la plupart d'enseignants n'annoncent pas les objectifs des leçons qu'ils dispensent (83.33%). La conséquence en est que les apprenants ne prouvent pas une motivation parce qu'ils ne voient pas le bien-fondé de cette leçon, ils n'annoncent même pas les compétences attendues. Quatre enseignants sur six soit un taux de 66.66% n'évaluent pas. Ce qui suscite une interrogation de comment connaitre que les apprenants ont compris la leçon.

Concernant l'organisation matérielle pédagogique, trois sur six enseignants restent avec l'utilisation de la méthodologie traditionnelle cela fait que les élèves ne prouvent pas une motivation d'apprendre car c'est l'enseignant qui détient la parole.

Pour le cas de la conduite de la séance, 50% des enseignants n'éveillent pas la mémoire des élèves tout au début de la séance. Les conséquences ne manquent pas. Nous pouvons citer par exemple le désintéressement et le dérangement au cours de la leçon. A ce qui est du climat de la classe, 83.33% des enseignants visités ne tiennent pas compte de tous les élèves. Ils échangent avec la méthode active participative. Cela fait que les élèves timides, paresseux ne fournissent aucun effort puisqu'ils savent que l'enseignant va désigner les meilleurs élèves et ou qui lèvent le doigt. Les conditions d'enseignement et apprentissage du français dans la zone étudiée ne correspondent pas aux directives du CECRL (2018). Cette situation est justifiée par les manquements trouvés dans la qualification des enseignants, dans le comportement des apprenants ainsi qu'au niveau du matériel pédagogique mis en place pour l'enseignement et apprentissage de la langue française.

Les enseignants observés ne sont pas tous outillés pour transformer leur apprenant en acteurs sociaux et usagers du français capable d'accomplir les tâches dans des circonstances et

environnement données. Compte tenu du bas taux de réussite en langue française et à l'incapacité de s'exprimer en langue française chez la plus part des apprenants burundais, il est évident qu'il existe une relation d'influence entre le niveau de l'enseignant et la réussite scolaire. C'est d'ailleurs ce qu'a démontré Bakhit (2013) dans le contexte libanais.

Les conditions d'un bon enseignement stipulées par l'étude de Glickman (1991) sont très loin de ce que nous avons observé sur notre terrain d'étude. L'enseignement analysé dans cette recherche est constitué par des pratiques génériques qui ne prennent pas en compte les besoins réels de l'apprenant. Les cours sont pilotés de la même manière indépendamment de la variation des objectifs. Cette rétine est l'une des sources de la motivation des apprenants.

Au lieu de fragmenter l'enseignement en trois étapes (modelage, pratique guidé, pratique autonome) comme le proposent (Bissonnette et al., 2016), la plupart des enseignants observés focalisent leur action aux aspects grammaticaux. C'est une contradiction aux directives des approches communicatives de Gruca et Cuq (2005) qui veulent qu'un cours répondrait à trois objectifs: linguistique, communicatif et socioculturel. Et l'efficacité de l'introduction en classe des activités centrées sur le débat, le jeu de rôle, la table ronde, l'apprentissage coopératif a été démontré dans l'étude d'Aronson (1978).

Les résultats obtenus à ce niveau confirment notre hypothèse selon laquelle, le bas niveau des apprenants en langue française est une conséquence de la conduite des cours. Cette conduite résulte de la capacité des enseignants qui ne sont pas qualifié en tant qu'enseignant de la langue française ou d'autres qui ne veulent pas changer la méthodologie traditionnelle au détriment des méthodologies nouvelles.

4.4. L'analyse et interprétation des données issues du protocole d'entretien

La section quatre analyse et interprète les réponses données par les enseignants visités. Il s'agit de réponses à des questions ouvertes auxquelles chaque enseignant visité a pu fournir son point de vue.

La première question nous fait savoir si leur démarche permet de développer l'expression orale et écrite en classe. Parmi les six enquêtés, cinq sur six soit 83.33% acceptent que leur démarche permette de développer ces compétences. Pourtant, les difficultés ne manquent pas. Parmi ces difficultés, ils évoquent le bas niveau en langue française qui handicape la prise de parole par les apprenants, problème de prononciation de la langue française, timidité de certains élèves à prendre parole en langue française. Cela nous fait ressortir une idée selon laquelle, le problème de prononciation est la conséquence de ce manque de livres de lecture en quantité suffisante.

Pour la deuxième question qui nous informe sur le nombre de travaux d'expression orale et écrite que les enseignants donnent à leurs apprenants, seuls deux enseignants donnent des travaux en quantité suffisante. Les autres donnent deux ou trois travaux par palier. Tenant compte du programme prévu au post- fondamental, ce dernier est organisé en semaines. Vers la fin de chaque semaine, il est prévu deux séances d'expressions orale et écrite. Signalons que le palier compte entre 6 à 9 semaines. Donc s'ils donnent deux ou trois seulement, cela signifie qu'ils sautent des leçons d'expression. Pour ce, le bas niveau des apprenants est la conséquence du non développement des compétences d'expression orale et écrite.

En analysant les réponses qu'ils ont fournies à la troisième question sur la motivation des élèves au cours d'expression orale et écrite, six sur six enseignants affirment que leurs apprenants prouvent une motivation dans les leçons d'expression orale et écrite. Néanmoins, certains enseignants ajoutent que leurs apprenants affichent une certaine faiblesse, un manque de vocabulaire suffisant qui leur permettraient de s'exprimer avec aisance.

En ce qui est de la participation massive, aucun enseignant n'a confirmé cela. Quant aux stratégies que les enseignants utilisent pour améliorer l'expression orale et écrite de leurs apprenants, il s'agit de:

- Leur proposer des travaux d'expression orale et écrite ;
- Les inciter à aimer la lecture ;
- Utiliser la langue française comme la langue de communication en milieu scolaire ou à la maison s'il est possible ;
- Leur montrer l'importance de la prise de parole dans la maitrise de la langue française.

Cependant, le nombre des travaux d'expression comme nous l'avons vu là-dessus à la deuxième question, deux ou trois travaux par palier ne suffisent pas pour garantir la maitrise de la langue. Aussi, comme nous l'avons vu dans les pratiques d'enseignement, certains enseignants continuent à dispenser leurs cours avec la méthodologie traditionnelle qui par conséquent freine la prise de parole par les apprenants. La troisième stratégie utilisée par les enseignants pour améliorer l'expression orale et écrite suscite une interrogation. Comme on est dans un milieu enclavé où la majorité des parents ne connaissent pas cette langue, comment ces apprenants vont-ils s'exprimer en français à la maison avec des parents illettrés?

La cinquième question nous fait connaitre les difficultés auxquelles ces enseignants se heurtent quand ils développent l'expression orale et écrite. Parmi ces dernières, nous distinguons :

- Le niveau bas de leurs apprenants ;
- La timidité de s'exprimer devant ses camarades ;
- Les fautes de fond et de forme ;

- Le manque de supports pédagogiques ;
- Le manque de matériel audio-visuel ;
- Le manque de motivation des apprenants ;
- La peur des élèves à la prise de parole ;
- Le fait de rester calme quand on leur accorde la parole et ou vouloir s'exprimer en Kirundi ;
- La maitrise quasi-impossible de la langue française à cause de la prise de parole seulement à l'école.

En analysant ces difficultés, nous voyons qu'elles trouvent origine à divers partenaires éducatifs comme les enseignants des classes antérieures et les parents des élèves qui ne s'impliquent pas à l'éducation de leurs enfants. En effet, les enseignants des classes antérieures c'est- à- dire ceux du cycle fondamental seraient à l'origine de la non maitrise de la langue française dans la mesure où ils développeraient des notions déclaratives. De plus, les parents doivent s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants. Si l'école ne dispose pas des supports pédagogiques en quantité suffisante, ces derniers doivent contribuer à l'achat de ces supports sans toutefois attendre la main de l'Etat.

L'utilisation du matériel audio-visuel est absente dans toutes les écoles et classes visitées. En effet, le matériel audio-visuel est très important dans l'enseignement et apprentissage du français. Il permet de développer trois compétences à savoir la compréhension orale, l'expression orale et l'expression écrite. Vu son importance, les parents, la direction et l'enseignant de français devraient contribuer à l'achat du poste récepteur celui qui est peu coûteux.

En ce qui est de la septième question, la plupart des raisons expliquant le bas niveau des élèves de ces établissements visités, sont avancées à la cinquième question. Il reste à ajouter le manque de clubs d'expression, l'absence de travaux d'entrainement dès le bas âge. Ces deux éléments distinguent les apprenants du milieu rural et ceux du milieu urbain. En ville, les apprenants trouvent facilement les clubs d'expression, des cours du soir, aussi, à la maison, les enfants échangent avec leurs parents en français ce qui n'est pas le cas à la campagne.

L'analyse de la neuvième question qui concerne la manière d'évaluer mise en place par le ministère, quatre sur six enseignants disent qu'elle est bonne mais une amélioration serait nécessaire pour tenir en compte des niveaux différents des apprenants du milieu rural et ceux du milieu urbain.

L'autre enseignant avance que la manière d'évaluer mise en place par le ministère ne permet pas de développer de façon significative les compétences d'expression orale et écrite. Ainsi dit-

il que les notions grammaticales s'évaluent beaucoup par rapport aux expressions (120/150 points).

4.5. Relation conditions/qualité d'enseignement et apprentissage

Les données présentées et analysées confirment une relation entre les conditions et la qualité d'enseignement et apprentissage au Burundi.

Toute mesure visant améliorer l'enseignement du français dans la zone étudiée devrait muser sur la qualification des enseignants, l'amélioration des conditions matérielles ainsi que la sensibilisation des apprenants par rapport à l'importance du français au Burundi et ailleurs.

La qualification consisterait, à moyen terme, au recrutement des enseignants habilités en enseignement du français. La formation initiale pourra se faire à Ecole Normale Supérieur (ENS) ou bien à l'Institut de la Pédagogie Appliquée (IPA). Ces deux institutions ont une mission de qualifier les enseignants en divers cours dispensés dans les écoles secondaires burundaises. À court terme, les enseignants en exercices peuvent bénéficier de formation à courte durée. Ce renforcement de capacité en enseignement du français implique l'intervention de plusieurs acteurs de la francophonie.

Les conditions matérielles aussi nécessitent une certaine amélioration. Dans ces dernières années, le gouvernement du Burundi a fait une grande réforme en ce qui concerne la construction des salles de classe. L'implication de la communauté à travers les travaux communautaires débouche sur l'augmentation quantitative et en même temps une réduction qualitative des salles de classe. Les salles non cimentées, dépourvues de fenêtres et de porte ne garantissent pas la sécurité du matériel didactique. D'ailleurs, L'enseignement de l'expression orale et écrite, pilier du développement de la langue, oblige l'utilisation des supports pédagogiques adaptés comme l'utilisation d'instruments audio-visuels qui sont inexistants à ces trois écoles. Cela implique que le ministère devrait jouer un rôle de renforcer les bibliothèques scolaires là où elles existent et de la mettre à la disposition du lycée communal de Rurambira

La sensibilisation des élèves sur l'importance du français au Burundi est dans le monde entier est aussi importante. Dans la phase de la sensibilisation, un commentaire sur l'importance du français dans la communication, dans les affaires et dans le tourisme peut influencer positivement les élèves. Des voyages d'étude auprès de l'Ambassade de France, de l'Institut Français, au Centre d'Enseignement des Langues au Burundi et à l'Alliance français de Gitega peut jouer un rôle sur la motivation des apprenants. Dans ces rencontres, les élèves pourront

découvrir des fonctionnaires burundais et étrangers qui travaillent quotidiennement en langue française. Cette découverte peut constituer un point de départ pour quitter la vision réduite de l'usage du français et pour adopter une vision élargie de la francophonie. L'organisation des spectacles de théâtre et de musique francophone est aussi un atout pour sensibiliser les élèves. Le français n'est pas seulement une langue de communication. Il est également une langue de la manifestation artistique : danse, poème, théâtre, histoire, conte, entre autres.

Les infrastructures de qualités, les livres suffisants, les enseignants qualifiés et les apprenants motivés constituent des piliers qu'il faut fixer pour faire évoluer le processus d'enseignement et apprentissage dans les écoles étudiées. Toutefois, à l'état actuel des choses, plus d'un peut se poser la question sur l'identité réelle des acteurs responsables de cette réforme tant importante et significative au Burundi.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude a porté sur l'analyse des conditions d'enseignement du français dans les écoles post-fondamentales de la commune Mukike, en province de Bujumbura. Le cadre théorique construit pour cette étude met en évidence qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'environnement, la qualification d'enseignant, la motivation des apprenants et la qualité d'enseignement et apprentissage.

Elle considère que le niveau bas qui s'observe chez les élèves burundais en langue française est une conséquence de certains éléments de leur environnement d'apprentissage. Dans cette perspective, une grille d'observation et un guide d'entretien ont été utilisé pour mener une enquête sur l'environnement scolaire, l'attitude de l'enseignant et le comportement des élèves en classe de français et le protocole d'entretien.

Les résultats obtenus font conclure que les écoles enquêtées ne disposent pas de conditions suffisantes pour garantir un processus d'enseignement-apprentissage de la langue française.
Les enseignants non qualifiés en enseignement du français, les salles non cimentées, insécurisées et non équipées et le manque de motivation affiché par les élèves constituent les barrières à l'apprentissage efficace dudit cours. Les trois écoles enquêtées partagent par ailleurs cette situation avec d'autres écoles du monde rural au Burundi.

Ces résultats confirment notre hypothèse de départ : le rendement scolaire de ses dernières années s'explique en partie par les conditions d'enseignement et apprentissages alloués aux écoles. Toute évolution qualitative implique l'amélioration des infrastructures et les équipements scolaires, la qualification des enseignants de français et la sensibilisation des élèves sur l'importance professionnelle et culturelle de la langue française. Cette étude reconnait qu'il s'agirait d'un processus qui s'amorce à court, à moyen et à long termes avant de s'interroger sur l'identité des acteurs responsables de cette réforme éducative dont le système éducatif burundais a vraiment besoin.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aronson, C. (1978) *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Paris : Université de Lyon.

Bakhit, R. (2013). *L'Enseignement du français à l'école publique au Liban* (Doctoral dissertation, Cergy-Pontoise).

Barro J.R. (2004) *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study*, MIT Press, 1997; "Education and Economic Growth" OCDE.

Beauchamp, T., & Childress, J. (2000). *Principles of Biomedical Ethics.* New

Bissonnette, S., Richard, M., & GAUTHIER, C. (2016). *L'enseignement explicite*. Paris : UEG

Bravo, M.P.C., & Eisman, L.B. (1998). *Investigacíon Educativa*. Servilla: Ediciones Alfar.De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council d'Europe.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PGU

Glickman, C. (1991). *Pretending not to know what we know*. *Educational leadership*, *48*(8), 4–10.

Grand dictionnaire encyclopédique (1985), Paris ; Larousse.

Harper & Lieury, A. (1996), *Manuel de Psychologie de l'Éducation et de la Formation*, Paris : DUNOD,

Kant, I. (1960). *The Groundwork of the Metaphysics of Morals.* New York:

Lindert P.H. (1994). *The Rise of Social Spending*: *1880-1930*, Explorations in Economic History, 31(1).

Meillet, A. (1954), *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Ed. Champion.

Mill, J. (1960). *Utilitarianism, Liberty, Representative Government*. London.

Mucchielli, R. (1975), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, ESG

Pimenta, J. (1999), *Dimensão de formação na educação, contributos para um Manual de Metodologia Geral*, Lisboa, EU.

Poisson, Y. (1983). *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369–378

Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

ANNEXES

ANNEXE 1: **GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT**

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

1. **Localisation de l'école :**
   - ☐ Sur la route goudronnée
   - ☐ Proche de la route goudronnée
   - ☐ Loin la route goudronnée
   - ☐ Très loin de la route goudronnée

   Quelques précisions :……..

   ……
   ……

2. **Qualité des bâtiments scolaires**
   - ☐ Très Bonne
   - ☐ Bonne
   - ☐ Mauvaise
   - ☐ Très mauvaise

   Quelques précisions :……

   ……

3. **Qualité de la classe observée**
   - ☐ Très Bonne
   - ☐ Bonne
   - ☐ Mauvaise
   - ☐ Très mauvaise

   Quelques précisions :……

   ……

4. **Equipements disponibles pour l'apprentissage du français**
   - ☐ Bibliothèque
   - ☐ Livre de l'apprenant
   - ☐ Livre de l'enseignant
   - ☐ Salle informatique

- Télévision
- Radio
- Internet
- Autres……
  ……
  ……
  ……

5. Equipement de la classe

- Bancs pupitres
- Table de l'enseignant
- Chaises de l'enseignant
- Tableau
- Armoire
- Illumination
- Aération
- Electrification
- Autres précisions sur la qualité de ces

ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION DES COURS DE FRANÇAIS

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

GRILLE D'OBSERVATION DES COURS DE FRANÇAIS

Date de la visite	
Ecole	
Classe	
Nombre d'élèves	
Sujet de la leçon	
Thème de la leçon	
Heure	
Nom anonyme de l'enseignant visité	
Sa qualification	

Objet d'observation	**Indicateurs (oui ou Non)**	**Commentaires**
1. La préparation prévoit :		
Une progression, une séance		
Objectif de la séance annoncée		
Compétences attendues		
Matériel choisi		

Gestion du temps		
Nombre de phase d'enseignement		
Bilan de la séance		
Évaluations		
Différenciation pédagogique		
Prolongements éventuels		
2. La séance prévoit une organisation matérielle et pédagogique		
Respect des objectifs visés		
Variation de la méthodologie		
Conformité aux programmes		
Qualité des supports fournis aux élèves		
Supports matériels adaptés		
Gestion du tableau		
Gestion de l'espace en classe		
Posture de l'enseignant		
3. Conduite de la séance		

Phase de réveil de la mémoire en début de la séance, mise en situation		
Les élèves sont en situation d'apprentissage		
Les consignes sont claires		
Les tâches proposées correspondent aux apprentissages visés		
La prise de parole est bien gérée		
Les erreurs des élèves sont prises en compte		
La phase de systématisation est définie		
Emploi du temps		
4. Le climat de la classe		
Calme, serein et constructif		
Prise en compte de tous les élèves		
Élèves interactifs (collaboration)		
Élèves actifs (participation)		
5. Qualité de communication		
Langage oral correct et approprié		

Audibilité de la voix des élèves (débit, volume, intonation, modulation)		
Encouragement des élèves par l'enseignant		
6. Suivi de la classe par l'enseignant		
Contrôle des cahiers des élèves		
Bonne disposition des élèves dans la classe		
Bonne prise de notes par l'élève		
7. Suivi administratif		
Registre d'appel		
Programmation		
Journal de classe à jour		
Liaison avec les parents		

ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT DE L'APPRENANT EN CLASSE DU FRANÇAIS

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES EN CLASSE DE FRANCAIS

Nombre d'élèves :

Ecole :
Classe :

Grille d'observation : Comportement /attitude en classe

▪ **Temps collectifs :**

Gestion du matériel scolaire	**Prennent leur matériel à bon escient**				***Observations éventuelles***
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	

Prise de parole au sein du groupe-	**Quantité**				**Respect des règles de communication (**les élèves attendent à ce que celui qui s'exprime termine, ils utilisent des mots qui ne blessent ni l'un ni l'autre**)**				**Pertinence des interventions** **(réponse fournie)**		***Observations éventuelles***
Classe	Aucun	insuffisant	moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Bonne	mauvaise	

Posture d'écoute	**Attentif à l'écoute**				***Observations éventuelles***
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	

▪ **L'entrée dans la tâche**

Les consignes	**Adéquation de la tâche à la consigne donnée**				***Observations éventuelles***
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	
Les consignes	**Adéquation de la tâche à la consigne donnée**				***Observations éventuelles***
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	

Engagement dans la tâche	**Se mettent immédiatement au travail**				**Attendent passivement**				**Font autre chose que la tâche attendue**				**Sollicitent l'aide d'un camarade**			**Sollicitent l'aide de l'enseignant**				
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité

La réalisation de la tâche	**Tâche menée à son terme dans le temps imparti**				**Tâche menée à son terme sans demandes d'aide**				***Observations éventuelles***
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	

▪ Temps de travaux en groupes

Prise de parole au sein du groupe	**Quantité**				**Respect des règles de communication**				**Pertinence des interventions**			
	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité	Aucun	Insuffisant	Moyen	Majorité
Observations éventuelles												

ANNEXE 4: PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FLE

1. Dans vos pratiques d'enseignement de la langue française, estimez-vous que votre démarche permet de développer l'expression orale et écrite en classe ?
2. Combien de travaux d'expression orale donnez-vous?
3. Lorsque vous enseignez l'expression orale et écrite, trouvez-vous les élèves motivés ? La participation est-elle massive ?
4. Sinon, quelles sont les stratégies utilisées pour améliorer l'expression orale et écrite des apprenants ?
5. Quelles sont les difficultés rencontrées lorsque vous cherchez à développer l'expression orale et écrite chez les apprenants ?
6. Utilisez-vous le matériel audio-visuel dans l'enseignement du français ?
7. Qu'est-ce qui peut justifier le bas niveau en langue française observé chez les apprenants de votre établissement scolaire ?
8. Vos élèves pratiquent-ils la langue française en dehors de l'école ?
9. Qu'en pensez-vous de la manière d'évaluer mise en place par votre ministère ?
10. Pensez-vous qu'elle cohére avec la pédagogie d'intégration en vigueur?
11. Quelles sont vos recommandations ?