

Les représentations des enseignant-e-s de la classe de 3^{ème} langues de l'enseignement post-fondamental dans le cadre de la pédagogie d'intégration au Burundi

Evode IRAKOZE¹

Abstract

The study on "The Representations of Teachers in the 3rd Grade Language Class of Post-Primary Education within the Framework of Integration Pedagogy in Burundi" aimed to "detect the teachers' appreciation of the pedagogical and didactic context of resource installation within the framework of integration pedagogy." In light of the hypothesis that "the implementation of integration pedagogy requires improvements in pedagogical and didactic aspects," the information provided by the respondents revealed that although teachers have considerable experience in educational action in general and in teaching according to the principles of integration pedagogy in particular, the objectives of this pedagogical approach are not well known. Furthermore, its effectiveness in the teaching/learning process is doubted, with 68.2% of respondents answering "no" to the related question. This assessment led to proposals for pedagogical and didactic improvements at the program level, teaching methods, learner knowledge, assessment practices, and raising awareness among stakeholders in the education system to improve the quality of training with the goal of effectively achieving academic and educational success.

Keywords: curriculum revision; pedagogical practices; integration pedagogy; pedagogical context; representation

DOI: 10.24818/DLG/2025/SP/12

Introduction

Le système éducatif Burundais a connu, depuis l'époque coloniale, une variabilité d'approches pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des disciplines linguistiques et non linguistiques en général et en particulier du français ayant le statut de langue enseignée et d'enseignement. Chaque révision du système éducatif a été matérialisée par une réforme curriculaire tant au niveau des contenus ou ressources qu'au niveau des approches didactiques.

¹ Evode Irakoze, Université du Burundi, evodirakoze@gmail.com

Les politiques éducatives qui se sont succédé ont chaque fois déterminé les finalités au terme du parcours de formation en montrant le profil de sortie des lauréats. Pour le cas d'espèce, la réforme en vigueur vise à se conformer aux recommandations de l'East African Community, dont le Burundi est membre depuis 2007. Dans cet optique, il est attendu au terminal que le lauréat du post-fondamental de la section Langues soit un véritable acteur du changement social et du développement scientifique (MENRS).

Dans le prolongement des révisions curriculaires successives des systèmes éducatifs, il importe de citer la réforme fondamentale de « *kirundisation et de ruralisation de l'enseignement* » en 1973 car « Former l'indigène de façon qu'il soit pour l'Européen un auxiliaire efficace et dévoué » (Capelle, 1990) était la formule coloniale. Celle-ci visait à nationaliser les programmes scolaires pour prévenir la conséquence de l'acculturation des élèves Burundais. Dans cette logique, c'est la langue nationale - le kirundi - qui a été utilisée comme langue d'enseignement dans les deux premiers cycles du niveau primaire et le français est devenu langue d'enseignement à partir de la classe de 5^{ème} année.

Par la suite, la réforme « *double vacation des salles et des maîtres* » intervenue en 1982, a occasionné une réduction des heures des leçons et du temps scolaire, un faible niveau d'encadrement et surtout la surcharge des enseignants ; ce qui a mis à mal la maîtrise des notions enseignées en général et celle du français en particulier. En conséquence, des élèves qui entraient au collège n'avaient plus de savoirs qui leur permettaient de s'exprimer en français.

Dans ce cycle, le taux d'échecs a augmenté, d'où la réforme de 1989. Celle-ci est intervenue après le constat de la non-maîtrise du français par les élèves. Ainsi, des programmes sont révisés tandis que l'enseignement du français est programmé dès la classe de la première année primaire. Malgré cette réforme, force est de constater que des échecs augmentaient, des redoublements devenaient excessifs sans parler des abandons au primaire et au collège.

Les programmes en usage depuis 1989 devenus obsolètes ont été profondément revus pour prendre une orientation axée sur le développement des compétences individuelles permettant d'améliorer l'épanouissement de l'individu et de renforcer sa participation au développement socioéconomique de la société.

C'est dans le souci de faire face à ce défi que le Gouvernement du Burundi a lancé, depuis 2010, une importante réforme de son système d'enseignement en introduisant l'enseignement fondamental (niveau primaire) qui dure 9 ans au lieu de 6 ans et au cours de l'année scolaire 2016-2017, la formation s'est généralisée dans les premières années du post-fondamental général et pédagogique (niveau secondaire) en introduisant un renouvellement des ressources éducatives qui cadrent avec les principes de la pédagogie d'intégration qui tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs (Roegiers, 2006).

Selon (Roegiers, 2011) encore une fois, *« la Pédagogie d'Intégration est un cadre méthodologique qui relève de l'ingénierie curriculaire. Elle cherche à articuler d'une part les finalités d'un système éducatif et d'autre part les pratiques d'enseignement-apprentissage au quotidien »*. C'est dans cette perspective que la pratique de la formation continue à l'intention des enseignant-e-s témoigne une forme d'actualisation des connaissances et d'accompagnement pédagogique des acteurs éducatifs face aux réformes relatives cette innovation pédagogique.

Certes, l'effectivité et l'efficacité du processus d'enseignement /apprentissage se matérialise par les pratiques pédagogiques. Néanmoins, il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence des résultats produits par la recherche pour qu'ils changent leurs pratiques (Hamre et al., 2012 ; Prost, 2001). Il leur faut un temps d'expérimentation et d'appropriation mais aussi et surtout l'amélioration des facteurs qui garantissent la performance scolaire.

1. La revue de la littérature

Au sujet des innovations pédagogiques récentes aux États-Unis, Antony Bryk (2015) estime que les « bonnes idées » mises en œuvre trop rapidement et sans souci de leur intégration dans la diversité des contextes professionnels sont vouées à l'échec si l'on ne dispose pas de stratégies adossées à une théorie du changement des pratiques professionnelles.

Pour d'autres comme Goigoux, R. et al. (2021), croire qu'un simple apport de connaissances peut infléchir les pratiques ou qu'il suffit de diffuser les pratiques expérimentales « efficaces » ; bon nombre de recherches montrent pourtant que les innovations échouent à franchir le cap du « passage à l'échelle » (Odom, 2009), c'est-à-dire le moment critique où une expérience réussie dans des conditions expérimentales

extraordinaires par un petit nombre d'enseignants est étendue à une population plus importante dans des conditions ordinaires (Fixsen, Blase, Metz, & Van Dyke, 2013 ; Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009 ; Gentaz, 2018 ; James-Burdumy et al., 2012). En outre, les inspections scolaires, de leur côté, ont pu constater que les enseignants ne prennent pas toujours en considération les nouvelles théories d'apprentissage et qu'ils ont tendance à se concentrer plus sur le produit que sur le processus (Marianne Molander Beyer, 2012)

Au sujet des pratiques enseignantes, observant les pratiques de classes en 5^{ème} année, Nduwingoma et al. (2000) affirment que les innovations pédagogiques prônées par la réforme de l'école fondamentale, appliquée depuis 2013, sont intégrées et appliquées par les enseignants sur le terrain. Pour le cas de la présente étude qui s'applique au niveau du post-fondamental, elle porte sur : « *Les représentations des enseignant-e-s de la classe de 3^{ème} Langues de l'enseignement post-fondamental dans le cadre de la pédagogie d'intégration au Burundi* » dans le but de « *détecter l'appréciation des enseignant.e.s au sujet du contexte pédagogique et didactique d'installation des ressources dans le cadre de la pédagogie d'intégration* ». L'hypothèse de l'étude estime que « *la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration nécessite des améliorations d'ordre pédagogique et didactique* » ; d'où la question de recherche est ainsi libellée : « *comment se présente le contexte péda-didactique d'opérationnalisation de la pédagogie d'intégration* » ?

2. Le cadre conceptuel et méthodologique

2.1 Elucidation des concepts

2.1.1 Pédagogie d'intégration

La nouvelle réforme curriculaire du système éducatif Burundais a entrepris de nouvelles approches pédagogiques en l'occurrence la pédagogie active et participative appliquée au cycle 4 de l'enseignement fondamental et la pédagogie d'intégration en vigueur au post-fondamental. La mise en œuvre de ces pédagogies converge sur l'approche par compétences qui permet de donner du sens aux apprentissages, de placer l'élève des apprentissages et d'organiser les acquis en termes de résolution de situations concrètes. L'apprentissage d'une langue étrangère favorise l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

2.1.2 Pratiques pédagogiques

Le curriculum, l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et la remédiation constituent les piliers du processus de l'action éducative visant la performance et la réussite scolaires. Selon Talbot (2012), les chercheurs qui s'interrogent sur les pratiques d'enseignement efficaces aboutissent parfois à des conclusions contradictoires mais complémentaires. En effet, pour une catégorie de chercheurs, un enseignant efficace serait celui qui propose des activités « très structurées », qui travaille à petit pas et qui arrive à gérer son programme en insistant suffisamment longtemps sur les matières importantes.

Il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné. Il pose de nombreuses questions et pratique un feedback positif (des louanges, mais distribuées à bon escient). Il s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « lecteur des contenus ». L'enseignant efficace arrive à impliquer les élèves dans les exercices individuels. C'est une personne rigoureuse (Talbot, 2012).

En plus, pour d'autres chercheurs, un enseignant efficace est celui qui organise et anime des situations d'apprentissage. Il construit des activités où les élèves sont mis en recherche. Par l'action, les élèves sont amenés régulièrement à résoudre des problèmes. Il a comme objectif d'amener les élèves à modifier leurs représentations en les confrontant à des obstacles cognitifs. Il pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages. Il travaille avec les enfants en difficultés, suscite le désir d'apprendre, explicite le rapport au savoir et le sens du travail scolaire (Talbot, 2012).

2.1.3 Représentations

Les représentations se rapportent à un ensemble d'informations, d'opinions, d'attitudes, de croyances et de valeurs partagées par des individus sur un même métier donné qu'ils exercent dans un contexte socioprofessionnel à un moment donné (Moerman, 2011).

En référence au texte publié à l'occasion de la 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, toute représentation comporte un aspect manifeste et un aspect latent. L'aspect manifeste ou conscient des représentations remet toujours, dans un plus grand ou plus petit degré, à

des significations inconscientes. On peut penser la relation entre des représentations conscientes et inconscientes comme une relation entre une chaîne de signifiants et une de signifiés.

La signification d'une représentation est son sens. Ce dernier est une construction interminable qui est effectuée à partir de la chaîne signifiant, et à laquelle contribue aussi le sujet qui accorde des sens. Le sens est toujours un résultat, un effet de la combinaison d'éléments. Il ne peut pas être compris seulement sur le plan de la désignation, parce que son but ne se limite pas à exprimer aucun "été de choses", même si ceci attribue effectivement des propriétés aux choses à auxquelles il se réfère. On ne peut non plus le comprendre seulement comme manifestation, même quand le sens exprime les croyances et les désirs du sujet. Imaginaire et réel, désirs exprimés et objets mentionnés peuvent être compris comme deux séries en constante relation et déplacement une en ce qui concerne l'autre (Deleuze, 1989).

2.2 *Méthodologie*

La réalisation de l'étude a été possible grâce à l'usage de la méthode qualitative et quantitative rendue opérationnelle au moyen d'un questionnaire de collecte des données élaboré, expérimenté et validé puis distribué par les enquêteurs aux enseignant-e-s de français du cycle post-fondamental choisis dans les classes terminales de 3^{ème} Langues. Les répondants ont été choisis suivant la méthode d'échantillonnage aléatoire systématique en considérant les résultats de l'Examen d'Etat de l'édition 2024 pour les lauréats de la section Langues au niveau national.

Dans cette ordre d'idées, l'enquête devrait porter sur une centaine d'enseignants en ce qui est de la taille de l'échantillon. Ainsi, considérant la base de données ou la population d'enquête qui comptait 9437 résultats des élèves de la section Langues issus des établissements de toutes les régions (Nord, Centre, Sud, Est, Ouest) du territoire national tel que fourni par le Bureau des Evaluations. Après le classement des résultats par ordre de mérite (ordre décroissant) des résultats de l'évaluation sommative nationale dans la discipline de français, le pas de sondage a été déterminé par défaut en divisant le nombre total des résultats par la taille estimée de l'échantillon ; soit $9437/100 = 94,37$. Ainsi, le pas de sondage a été de 94 et après le tirage, 101 établissements ont été choisis ; d'où alors 101 enquêtés.

Néanmoins, suite aux raisons d'indisponibilité de certains répondants suite à leurs multiples occupations et par rapport au temps matériel que devrait durer l'enquête, 89 questionnaires (Est : 11 ; Ouest : 16 ; Nord : 17 ; Sud : 27 ; Centre : 18) complétés ont été récupérés. Après le processus de collecte des données, le questionnaire original a été reproduit dans un formulaire conçu dans Google Forms pour faciliter la saisie des réponses. En fin, pour les données quantitatives, l'analyse des résultats a été effectuée au moyen du logiciel SPSS et pour les réponses quantitatives, les points de vue des enseignant.e.s ont été nettoyées et harmonisées pour éliminer les points de vue semblables.

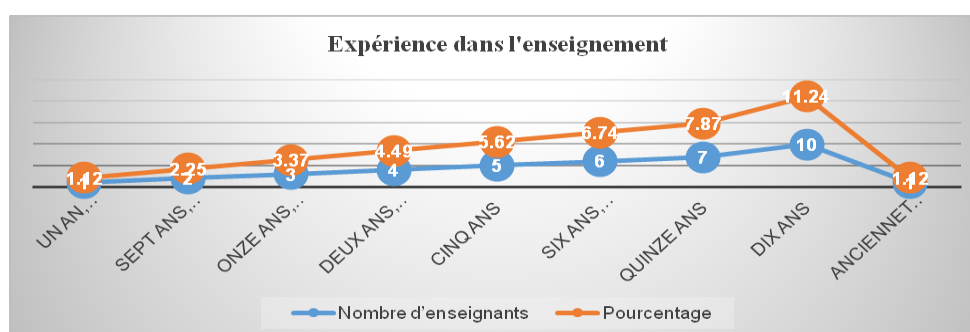
3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 L'expérience des répondant.e.s dans l'action éducative

Dans l'action éducative, les répondant.e.s ont un nombre d'années très varié comme l'illustre le tableau de l'expérience dans enseignement qui suit.

Expérience dans l'enseignement	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Un an, trente-quatre ans	1	1,12
Sept ans, huit ans, dix-neuf ans, vingt et un ans	2	2,25
Onze ans, treize ans, Dix-sept ans, Dix-huit ans, Vingt-trois ans	3	3,37
Deux ans, trois ans, quatre ans, neuf ans, douze ans, seize ans	4	4,49
Cinq ans	5	5,62
Six ans, quatorze ans	6	6,74
Quinze ans	7	7,87
Dix ans	10	11,24
Ancienneté non précisée	1	1,12

L'expérience des répondant.e.s est illustrée par la figure ci-dessous.



3.2 La participation des répondants dans la formation continue

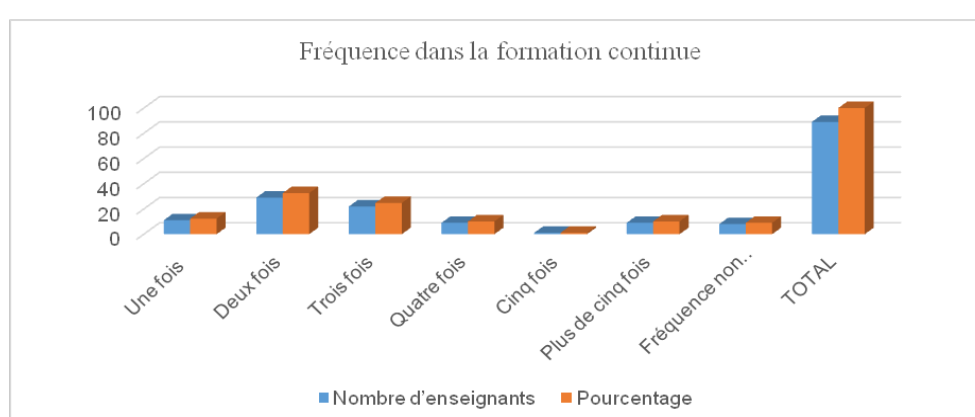
La formation continue des ressources humaines est incontournable en vue de l'intégration dans les approches didactiques des théories de nouvelles approches pédagogiques qui évoluent en fonction des mutations et des besoins de la société. Elle porte sur des actions qui visent le développement professionnel menées dans le but de renforcer les connaissances, les compétences et les pratiques enseignantes des personnels (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques) du système éducatif. En effet, le dynamisme des sociétés impose de nouvelles exigences en matière de l'acquisition permanente des savoirs et des compétences pour être de plus en plus performant dans l'exercice du métier d'enseignement.

Ainsi, les dispositifs de la formation continue des acteurs éducatifs doivent permettre à ces derniers de développer de nouvelles compétences pour une meilleure prestation et une maîtrise professionnelle. Elle permet la mise à jour des connaissances en vue de l'amélioration de la qualité de l'action éducative.

Parlant de la formation continue dans le système éducatif Burundais, les informations recueillies auprès des enquêtés ont permis de trouver que 91% ont déjà suivi une formation continue sur la pédagogie d'intégration quoique le nombre de fois ou la fréquence varie d'un enseignant à un autre. Seul 9% n'avait pas encore bénéficié de telles formations. Pour ces derniers, ce sont des enseignants nouvellement recrutés dans le métier d'enseignement avec un an ou deux d'ancienneté comme le précise le tableau des fréquences dans la formation continue ci-dessous.

Fréquence dans la formation continue	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Une fois	11	12,36
Deux fois	29	32,58
Trois fois	22	24,72
Quatre fois	9	10,11
Cinq fois	1	1,12
Plus de cinq fois	9	10,11
Fréquence non exprimée	8	8,99
TOTAL	89	100,00

En référence au tableau ci-dessus, la figure qui suit illustre les fréquences dans la formation continue des enseignants enquêtés.



Certes, dans l'exercice de leur métier, la connaissance des objectifs de la pédagogie d'intégration est largement exprimée même si certains 9% n'avaient pas encore participé à la formation continue parce que 96,6% des enquêtés l'admettent. Seulement 3,4% expliquent qu'ils n'ont pas de connaissances relatives aux objectifs de la pédagogie d'intégration. Même si un grand nombre d'enquêtés a répondu « oui » à la question relative à la connaissance des objectifs de cette pédagogie, le choix des objectifs spécifiques à ladite pédagogie qui était la question suivante présente des disparités énormes dans les réponses.

Ce qui est étonnant est que malgré leur ancienneté variée, les occasions de participation à la formation continue et la confirmation de la connaissance de ces objectifs à un degré de 96,6%, aucun enquêté n'a choisi correctement les objectifs réels de la pédagogie d'intégration. Cette

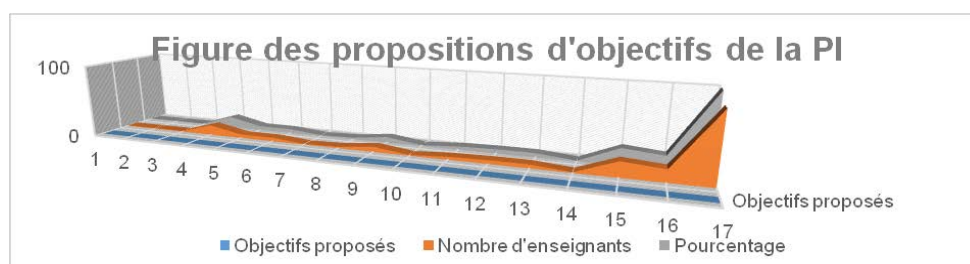
situation conduit à penser à une méconnaissance parfaite de ces objectifs et partant les éventuelles conséquences ou des manquements dans la mise en œuvre de cette approche pédagogique dans les situations d'enseignement /apprentissage. Le tableau suivant présente des propositions d'objectifs de la pédagogie d'intégration par les répondants.

N°	Objectifs proposés	Nombre d'enseignants	%
1	Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser	1	1,12
2	Donner du sens aux apprentissages	1	1,12
3	Penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes	1	1,12
4	Placer l'apprenant au centre des apprentissages	14	15,73
5	Conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	5	5,62
6	Donner du sens aux apprentissages, penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	5	5,62
7	Donner du sens aux apprentissages, placer l'apprenant au centre des apprentissages	1	1,12
8	Donner du sens aux apprentissages, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	2	2,25
9	Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, donner du sens aux apprentissages, penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	7	7,87
10	Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes	1	1,12
11	Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	4	4,49

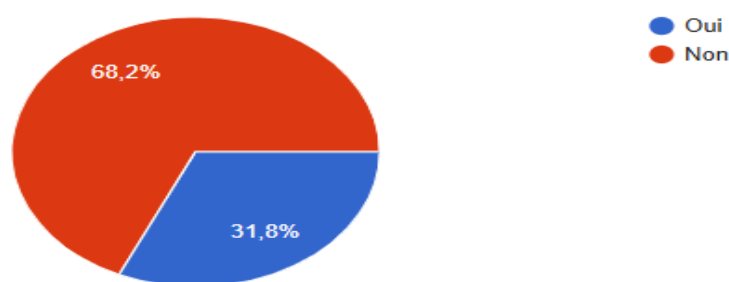
N°	Objectifs proposés	Nombre d'enseignants	%
12	mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	5	5,62
13	Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	5	5,62
14	Penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	1	1,12
15	Penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	20	22,47
16	Placer l'apprenant au centre des apprentissages, conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être	16	17,98
	TOTAL	89	100,00

Ce tableau permet de constater clairement qu'aucun enseignant n'a pu choisir correctement les objectifs de la pédagogie d'intégration car ces objectifs consistent à « *donner du sens aux apprentissages, placer l'apprenant au centre des apprentissages et penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes* » (Roegiers, 2011).

La figure suivante illustre les choix d'objectifs proposés par les enseignants enquêtés.



Tenant compte des choix d'objectifs de la pédagogie d'intégration selon les connaissances des enquêtés, il se manifeste une répercussion sur la question de l'efficacité de l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du et en français. Sauf un seul enquêté qui ne s'est pas prononcé, 68,2% des répondants ont donné comme réponse « non », au moment où 31,8 confirment l'efficacité de l'approche de la pédagogie d'intégration comme le montre le graphique qui suit. La figure en bas illustre le degré d'efficacité de l'approche de la pédagogie d'intégration selon les enseignants enquêtés.

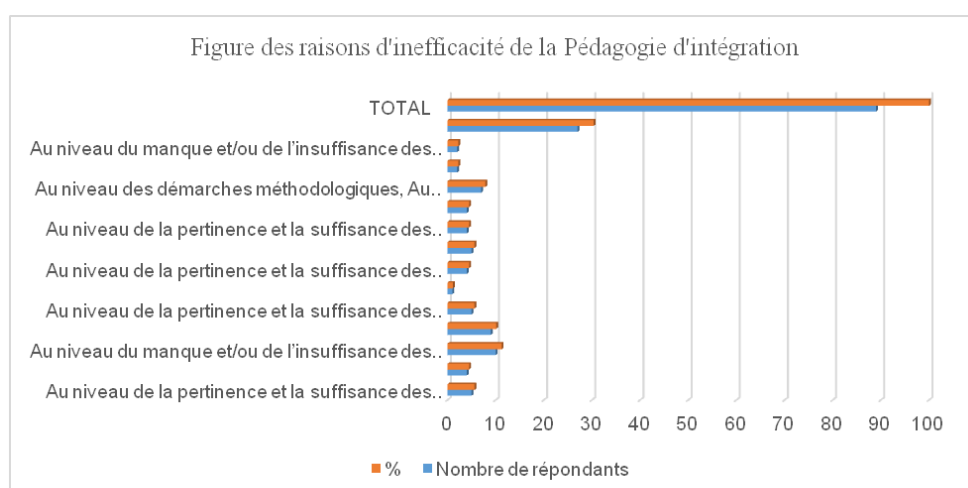


3.3 L'inefficacité de l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration

Les enquêtés présentent des points de vue très variés sur les raisons de l'inefficacité de l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration en vigueur dans l'enseignement de toutes les disciplines du post-fondamental général et pédagogique du système éducatif Burundais en général et dans la discipline de français dans la section Langues en particulier. Selon eux, voici les raisons ou les niveaux de cette inefficacité de l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration dans le tableau ci-dessous.

Niveau d'inefficacité de la pédagogie d'intégration	Nombre de répondants	%
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières	5	5,62
Au niveau des démarches méthodologiques	4	4,49
Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques	10	11,24
Au niveau de la planification des leçons	9	10,11
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau de la planification des leçons	5	5,62
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau des démarches méthodologiques	1	1,12
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau des démarches méthodologiques, Au niveau de la planification des leçons	4	4,49
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau des démarches méthodologiques, Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques, Au niveau de la planification des leçons	5	5,62
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques	4	4,49
Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières, Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques, Au niveau de la planification des leçons	4	4,49
Au niveau des démarches méthodologiques, Au niveau de la planification des leçons	7	7,87
Au niveau des démarches méthodologiques, Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques	2	2,25
Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques, Au niveau de la planification des leçons	2	2,25
Raisons d'inefficacité non exprimées	27	30,34
TOTAL	89	100,00

Cette figure résume les raisons ou les niveaux d'inefficacité de la pédagogie d'intégration selon les enquêtes.



Toutefois, à part les raisons qui étaient proposées sur la question et parmi lesquelles il fallait choisir, il y avait la possibilité exprimer d'autres. Ainsi, les répondants ont souligné le cas des classes pléthoriques, la planification des leçons qui n'est pas liée au cycle du post-fondamental, le niveau d'intelligence des élèves qui est très bas, l'absence des prérequis, le faible niveau des élèves en français, les contenus-matières qui ne sont pas adaptés au niveau des élèves, le programme qui est trop vaste et souvent inadapté au niveau des apprenants ; la durée allouée à une leçon qui est insuffisante pour pouvoir appliquer la pédagogie d'intégration, la difficulté d'expression orale et écrite et l'absence des notions sur les courants littéraires.

3.4 L'expérience des enseignant-e-s dans l'application de pédagogie d'intégration

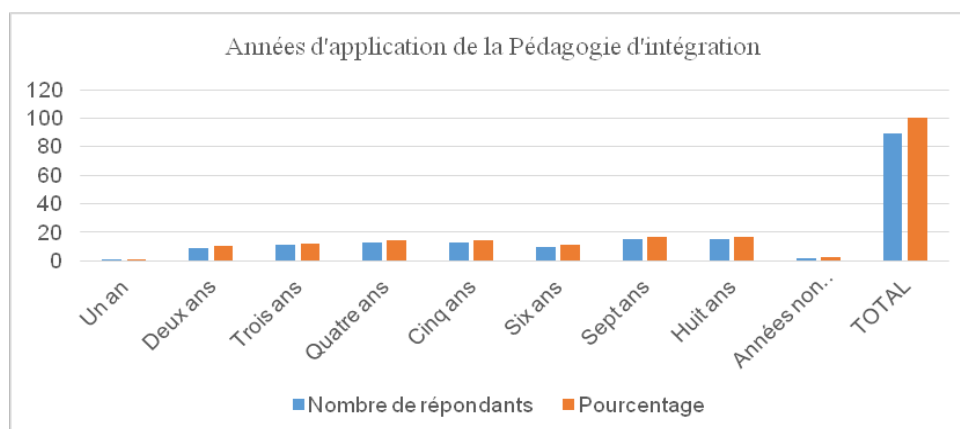
Dans le métier d'enseignement, l'expérience englobe tout un arsenal d'activités et de compétences acquises par un éducateur au cours de son parcours. Cette expérience peut porter sur l'adaptation aux divers besoins d'apprentissage en général et la gestion de la classe, la préparation et la mise en œuvre des leçons ainsi que l'évaluation des progrès des apprenants en particulier. Dans le domaine de l'éducation, l'expérience permet aussi de développer des qualités de l'éducateur comme la patience, la communication inclusive claire et la capacité à créer un environnement d'apprentissage stimulant.

D'une manière concrète, l'expérience s'acquiert dans plusieurs contextes en l'occurrence l'adaptation des contenus de la formation et des méthodes pédagogiques, l'organisation et la gestion de la diversité des actions pédagogiques en classe, la collaboration avec d'autres professionnels, le suivi et l'évaluation différenciée ainsi que la participation dans la formation continue pour renforcer les capacités. En pédagogie d'intégration, l'expérience repose sur la capacité des enseignants à adapter l'enseignement à tous les élèves, qu'ils aient des besoins spécifiques d'apprentissage ou non en se conformant aux objectifs de cette pédagogie tel qu'ils sont conçus.

Le tableau suivant récapitule l'expérience des enquêtés dans l'enseignement suivant les objectifs de la pédagogie d'intégration.

Nombre d'années dans l'application de la pédagogie d'intégration	Nombre de répondants	Pourcentage
Un an	1	1,12
Deux ans	9	10,11
Trois ans	11	12,36
Quatre ans	13	14,61
Cinq ans	13	14,61
Six ans	10	11,24
Sept ans	15	16,85
Huit ans	15	16,85
Années non précisées	2	2,25
TOTAL	89	100,00

Partant de ce tableau, les années d'expérience en pédagogie d'intégration sont illustrées par la figure qui suit.



3.5 L'appréciation du contexte pédagogique d'installation des ressources

En situations d'apprentissage, le contexte pédagogique de développement des compétences terminales se base sur l'ensemble des éléments, approches et méthodes qui permettent aux élèves d'atteindre la réussite scolaire et éducative en général et un niveau de maîtrise du français requis pour interagir dans des situations de communication authentiques et variées en particulier.

Dans cet ordre d'idées, l'installation des ressources en pédagogie d'intégration repose sur une approche centrée sur l'apprenant, une mise en pratique concrète des compétences linguistiques et une évaluation systématique de l'atteinte des finalités de l'éducation et des objectifs d'apprentissage. Cela nécessite une planification réfléchie qui prend en compte la diversité des apprenants, leurs besoins spécifiques et le contexte de réinvestissement des connaissances acquises.

Ainsi, dans les informations recueillies auprès des enquêtés, ils apprécient différemment le contexte d'organisation des enseignements, les méthodes utilisées et les démarches méthodologiques relatives à la pédagogie d'intégration.

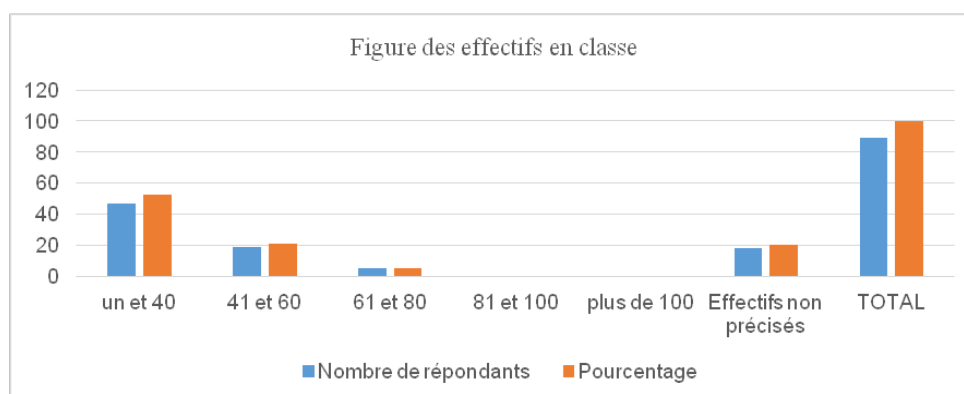
3.5.1 Le contexte du processus d'installation des ressources

Les enseignants enquêtés ont eu à se prononcer sur des questions relatives au contexte d'installation des ressources. Sur la question portant sur le niveau des élèves, sauf un seul qui ne s'est pas prononcé, 97,7%

affirment que le niveau des élèves accuse des lacunes d'ordre linguistique en termes de prérequis. Les facteurs qui peuvent être à l'origine de cette situation sont multiples et multiformes. C'est ce qui a fait qu'au sujet des effectifs de leurs classes respectives, le constat est que, même si certains répondant n'ont pas précisé les effectifs des élèves dans les classes, la majorité des classes se conforme aux normes standards internationales de ne pas dépasser 40 élèves pour une classe ordinaire selon les normes de l'UNESCO. Toutefois, il se remarque aussi des classes pléthoriques comme le présente le tableau ci-dessous.

Effectifs des élèves en classe	Nombre de répondants	Pourcentage
Entre un et 40	47	52,81
Entre 41 et 60	19	21,35
Entre 61 et 80	5	5,62
Entre 81 et 100	0	0,00
plus de 100	0	0,00
Effectifs non précisés	18	20,22
TOTAL	89	100,00

N.B. Il faut noter qu'il y a quelques enseignants qui ajoutent que les élèves sont inférieurs à 20 en classe. La figure suivante présente les effectifs des élèves dans les classes des enquêtés.

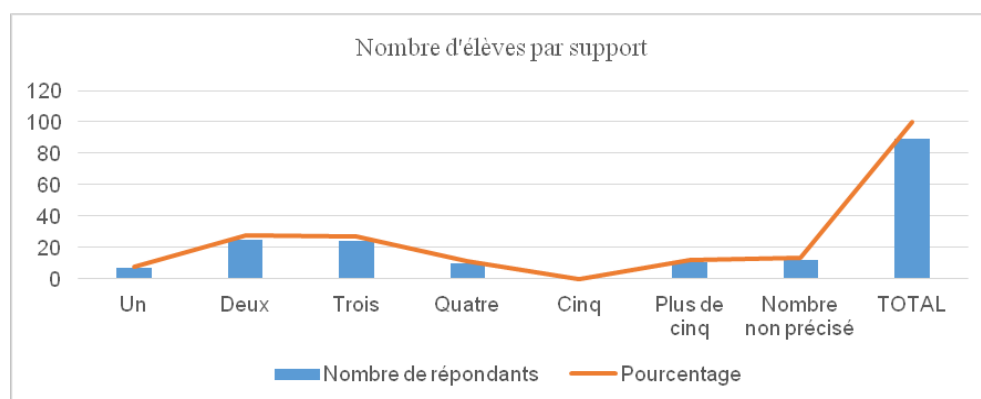


Eu égard à cette répartition des effectifs des élèves en classes, les enquêtés ont aussi présentés la répartition des effectifs sur les supports pédagogiques notamment le cahier des supports-élèves. En effet, il se

remarque sur beaucoup d'établissements qu'il y a un manque et/ou une insuffisance des manuels scolaires en se référant aux informations fournies par les répondants tel que reprises dans le tableau qui suit.

Nombre d'élèves par support-pédagogique	Nombre de répondants	Pourcentage
Un	7	7,87
Deux	25	28,09
Trois	24	26,97
Quatre	10	11,24
Cinq	0	0,00
Plus de cinq	11	12,36
Nombre non précisé	12	13,48
TOTAL	89	100,00

Ainsi, la figure ci-dessous résume le nombre d'élèves par support pédagogique.



A part le contexte de classe qui précède, la qualification des ressources humaines est aussi un facteur très important et par ailleurs le moteur qui meut tout dans le processus d'enseignement/apprentissage dans le cadre de l'opérationnalisation du triangle pédagogique selon Houssaye. A ce sujet, 77,52% des répondants témoignent que les enseignants de français sont qualifiés dans ce domaine au moment où 8,98% n'a pas confirmé la qualification des enseignants. Sur cette question, 13,48% ne se sont pas prononcés.

Du fait que les répondants sont originaires des établissements diversifiés, il est intéressant de constater que, même si 7,86 n'ont pas exprimé leurs points de vue sur la question de savoir si l'encadrement de l'établissement favorise l'organisation des activités pédagogiques, il est intéressant de constater que 75,28% garantissent que le climat d'apprentissage est favorable tandis que 16,85% n'apprécient pas positivement la manière dont les activités pédagogiques sont organisés sur leurs établissements respectifs. En complément à ces informations recueillies auprès des répondants sur des questions qui leur avaient été proposées, ils ont aussi évoqué d'autres aspects du contexte pédagogique qui constituent des facteurs non négligeables dans le processus d'installation des ressources et le développement des compétences terminales à l'endroit des élèves.

Les enseignants enquêtés ont évoqué d'autres facteurs qui interviennent dans le cadre du contexte pédagogique. C'est notamment le milieu qui peut influencer négativement les élèves, les parents qui ne voient pas l'importance des études, le manque de matériel et supports pédagogiques suffisants, de bibliothèques et de livres (romans, dictionnaires), les causes de la non maîtrise du français qui sont situées dans les années antérieures à tel enseignant qu'il y a même des élèves, beaucoup d'ailleurs, qui ne peuvent pas communiquer quelque chose en français, les responsables des établissements qui ne sont pas tous familiarisés à cette nouvelle approche, la section Langues (Lettres Modernes dans l'ancien système) qui était autrefois l'une des sections les plus fréquentées mais qui, actuellement, a perdu sa valeur suite à l'externat à l'endroit des élèves de la section Langues, la nécessité de séparer les contenus-matières du domaine des langues qu'on a mis ensemble sans oublier le manque d'autres supports pédagogiques pouvant favoriser l'apprentissage comme les ordinateurs, les radios, les supports vidéo et audio, etc.

3.5.2 Les méthodes d'animation des leçons utilisées dans les pratiques d'enseignement

Dans l'enseignement du et en français, les méthodes depuis longtemps utilisées sont multiples. Elles ont évolué au fil des époques suivant les innovations pédagogiques nécessaires et les besoins des sociétés et des apprenants pour s'aligner aux contextes sociaux, culturels et

économiques du monde en général et des pays en perpétuelle mutation en particulier. Les principales méthodes qui ont déjà marqué l'enseignement du français langue étrangère (FLE) sont la méthode grammaticale-traduction (traditionnelle), la méthode audio-orale (directe ou méthode directe), la méthode communicative, la méthode naturelle, la méthode actionnelle (ou approche communicative actionnelle), la méthode basée sur l'approche interculturelle, la méthode par projet, l'approche lexicale, et l'approche par compétences.

Dans les pratiques enseignantes et conformément à l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration, il est recommandé de mettre l'apprenant au centre des apprentissages tout en privilégiant le travail en groupe. Il faut mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque niveau d'études, plutôt que sur une liste de contenus que l'enseignant doit enseigner.

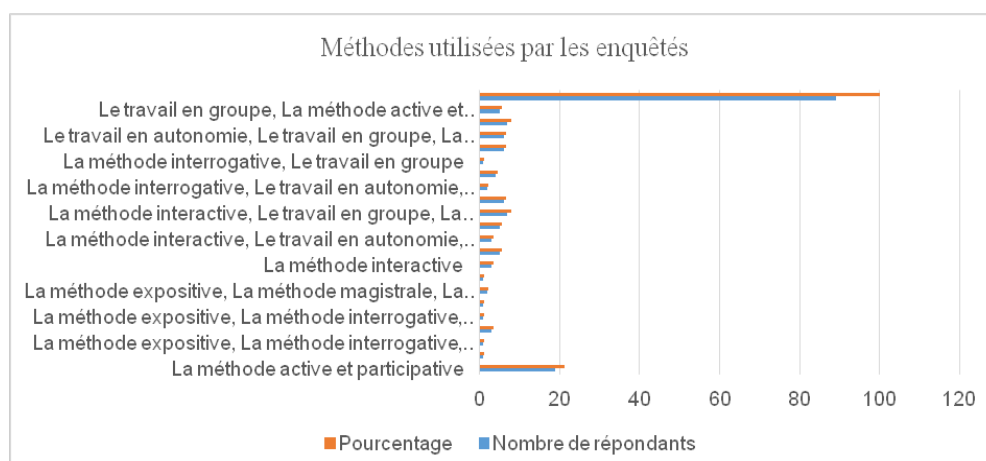
Ainsi, au niveau du post-fondamental en section Langues, la méthodologie d'enseignement utilisée est l'« Approche par compétences de base » encore connue sous l'appellation de « pédagogie de l'intégration ». Cette approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de DE KETELE à la fin des années 1980, basées sur la notion d'Objectif Terminal d'Intégration (OTI).

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie d'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs. D'après MEIRIEU (1991), la pédagogie est une « *réflexion sur l'éducation de l'enfant (...) la pédagogie s'interroge sur les finalités (...) sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser* ».

Néanmoins, les conditions d'apprentissage, le niveau de maîtrise de l'usage de la langue française par les élèves, la planification des leçons comme les enseignants ont eu l'occasion de le souligner, etc. ne leur permet pas d'appliquer les méthodes d'enseignement qui étaient recommandées conformément à l'approche pédagogique en vigueur. Ils sont obligés de varier les méthodes ou de les combiner en fonction des besoins des apprenants, des objectifs pédagogiques et des contextes d'enseignement, voire des types de leçons comme on peut le voir dans le tableau en dessous.

Méthode(s) utilisé(e)s	Nombre de répondants	%
La méthode active et participative	19	21,35
La méthode expositive, la méthode interactive, le travail en autonomie, Le travail en groupe, la méthode active et participative	1	1,12
La méthode expositive, la méthode interrogative, la méthode active et participative	1	1,12
La méthode expositive, la méthode interrogative, la méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	3	3,37
La méthode expositive, la méthode interrogative, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	1	1,12
La méthode expositive, la méthode magistrale, la méthode interrogative, la méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe	1	1,12
La méthode expositive, la méthode magistrale, la méthode interrogative, la méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	2	2,25
La méthode expositive, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	1	1,12
La méthode interactive	3	3,37
La méthode interactive, la méthode active et participative	5	5,62
La méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe	3	3,37
La méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	5	5,62
La méthode interactive, le travail en groupe, la méthode active et participative	7	7,87
La méthode interrogative, la méthode interactive, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	6	6,74
La méthode interrogative, le travail en autonomie, le travail en groupe	2	2,25
La méthode interrogative, le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	4	4,49
La méthode interrogative, le travail en groupe	1	1,12
Le travail en autonomie, le travail en groupe	6	6,74
Le travail en autonomie, le travail en groupe, la méthode active et participative	6	6,74
Le travail en groupe	7	7,87
Le travail en groupe, la méthode active et participative	5	5,62
TOTAL	89	100,00

Cette figure en bas renseigne sur les différentes méthodes utilisées par les enquêtés.



En plus des méthodes d'enseignement, l'approche pédagogique de la pédagogie d'intégration s'est accompagnée de démarches méthodologiques d'animation de leçons en vue de sa mise en œuvre effective. C'est pour cette raison que sur la question de savoir si les enseignants enquêtés se sentent à l'aise en dispensant une leçon de français suivant les démarches méthodologiques conformes aux approches pédagogiques et didactiques relatives à la pédagogie d'intégration, à part trois enquêtés qui ont gardé l'anonymat, 61,79% ont répondu « non » au moment où 34,83% ont répondu « oui ». Ces réponses prouvent une insatisfaction de la part des enseignants enquêtés dans le processus d'enseignement, d'où le fondement de leurs propositions d'améliorations d'ordre méthodologiques à faire au cas échéant.

4. Les propositions d'améliorations pédagogiques et didactiques éventuelles

Avant de reproduire les propositions émises, il convient de souligner quelques considérations de la part des enquêtés : « [...] les élèves accusent une lacune d'ordre linguistique en termes de prérequis en matière de vocabulaire, conjugaison, et la syntaxe des propositions (formulation des phrases) » ; [...] « la pédagogie d'intégration serait bien utilisée et appliquée au cas où le matériel didactique serait suffisant » ; [...] « la méthode en soit est

meilleure mais les élèves ne se retrouvent pas pendant les productions personnelles faute de manque d'un bagage intellectuel qu'ils devraient avoir préalablement ».

Partant de ces considérations, les propositions des enquêtés peuvent être catégorisées puis groupés dans quatre axes.

4.1 Au sujet du programme

Les enquêtés ont insisté sur les aspects suivants : préparer les textes supports trop compréhensibles permettant à l'élève d'enrichir son vocabulaire potentiel car la matière est compliquée pour un élève qui vient de la 9^{ème} fondamentale, concevoir des manuels/programmes qui peuvent être enseignés et terminés selon le calendrier scolaire et selon le trimestre et l'année, revenir sur le programme de l'ancien système y compris les poèmes à déclamer dans le but d'améliorer l'expression écrite et orale des élèves, il faut que les leçons soient bien séquencées et faire en sorte que le contenu-matière contienne une matière riche et bien élaborée mais aussi réintroduire les activités poétiques, théâtrales et les jeux de rôle dans le programme.

4.2 Au niveau des méthodes d'enseignement

Les enquêtés proposent de choisir la méthode convenable selon le type de leçon, d'augmenter la durée d'une leçon car le travail en autonomie et en groupe sont indispensables mais pour une séance de quarante-cinq minutes, on ne termine pas ; d'utiliser la méthodologie de l'approche communicative, d'encourager le travail en autonomie plus que le travail de groupe mais aussi appliquer la méthode active et participative.

4.3 Par rapport au niveau des connaissances des apprenants

Les enquêtés suggèrent de relever le niveau des élèves, revoir les prérequis des élèves, mettre en place des bibliothèques dès l'école primaire pour développer la connaissance du vocabulaire, veiller sur le respect très strict des apprentissages de la lecture et de compréhension des textes dès l'école primaire pour avoir des prérequis suffisants dès la

3e primaire. Cela devrait s'accompagner de la diminution des effectifs des élèves dans classes pour améliorer les conditions d'apprentissage.

4.4 A propos des évaluations

Les enquêtés réitèrent la révision des critères de délibération au fondamental pour faire avancer de classe ceux qui le méritent et pas seulement considérer 50% au niveau annuel. De plus, la meilleure pédagogie serait celle qui ramène la classe de 10^{ème} avec le test national de ce niveau et de refaire le concours national en 6^{ème}. Toutefois, les enquêtés n'ont pas oubliés de demander d'organiser les séances de formation pour rappeler et sensibiliser les enseignants, sur les nouvelles démarches sur la Pédagogie d'intégration.

Conclusion générale

L'étude sur « *Les représentations des enseignant.e.s de la classe de 3^{ème} Langues de l'enseignement post-fondamental dans le cadre de la pédagogie d'intégration au Burundi* » a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle « *la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration nécessite des améliorations d'ordre pédagogique et didactique* ». En effet, les informations fournies par les enquêtés ont montré que même si les enseignant.e.s ont une expérience considérable dans l'action éducative en général et dans l'enseignement conformément aux principes de la pédagogie d'intégration en particulier, les objectifs de cette approche pédagogique ne sont pas bien connus et même son efficacité dans le processus d'enseignement/apprentissage est mise en doute jusqu'à un degré de 68,2% des répondant.e.s qui ont donné comme réponse « non » à la question y relative. Cette appréciation a été alors à la base des propositions d'améliorations pédagogiques et didactiques au niveau du programme, des méthodes d'enseignement, des connaissances des apprenants, des pratiques d'évaluation et la sensibilisation des acteurs du système éducatif pour améliorer la qualité de la formation en vue de l'atteinte effective de la réussite scolaire et éducative. L'objectif de l'étude qui visait à « *détecter l'appréciation des enseignant.e.s au sujet du contexte pédagogique et didactique d'installation des ressources dans le cadre de la pédagogie d'intégration* » a été largement atteint.

Références bibliographiques

1. CAPELLE, J. (1990) : *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances*, Éditions Karthala et ACCT, Paris.
2. DELEUZE, Gilles (1989) : *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós
3. DURKHEIM, Emile. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. En *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6ème année, pág. 273-302.
4. GOIGOUX, R., Renaud, J. & Roux-Baron, I. (2021) : *Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ?* In B.Galand & M.Janosz (Coord.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p.67-76). Presses universitaires de Louvain.
5. GUIDOUME, Mohamed (2011) : *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la wilaya de Tiaret*
6. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2012) : *Teacher qualifications and quality of teaching in preschool classrooms. Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 101-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.002>
7. MASTACHE Anahí Viviana : *pratique pédagogique et représentations de la formation : une relation complexe*, N°323 –
8. Marianne Molander Beyer (2012): *Évaluation des compétences langagières au collège et au lycée. – Quelles alternatives ?* in *Synergies Pays Scandinaves* n° 7; pp. 125-138; Département des Sciences de l'Éducation ; Université de Göteborg, Suède.
9. MOERMAN Christine (2011): *Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles*, in *Synergies Mexique* N°1, pp. 71-80
10. NDUWINGOMA Pierre et al (2020): *Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*, Rapport du projet APPRENDRE, AFD, AUF
11. PROST, A. (2001). *Les politiques éducatives*. PUF (Presses Universitaires de France).
12. TALBOT, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 129-140.
13. ROEGIERS, X.: Chapitre 2. La Pédagogie de l'Intégration : ce qu'elle propose Dans *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*

- (2011), pages 55 à 74 : Chapitre 2. La Pédagogie de l'Intégration : ce qu'elle propose : <https://www.cairn.info/publications-de-xavier-roegiers--835>
14. ROEGIERS, X ; (2006) : La pédagogie de l'intégration en bref — Rabat
15. ROEGIERS, X. (2010, 2^e éd. 2013) : *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, De Boeck Supérieur, Bruxelles,

ANNEXE

Questionnaire de collecte d'informations d'ordre pédagogique et didactique

Note de cadrage et d'orientation

La pédagogie de l'intégration est une approche pédagogique en vigueur au post-fondamental du système éducatif Burundais. Dans le but d'une recherche doctorale sur l'évaluation de l'acquisition d'une compétence terminale, le présent questionnaire composé d'une identification anonyme et une série de questions ouvertes et fermées est conçu dans le but de recueillir des informations d'ordre pédagogique et didactique dans la perspective de réaliser un travail pratique académique. A toutes fins utiles, convient-il de souligner que ce travail de collecte d'informations s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique et ne vise à nuire personne dans ses prestations et/ou activités quotidiennes. Merci de le remplir avec objectivité pour apporter et partager votre contribution scientifique qui permettra d'approfondir et de renforcer notre connaissance sur le sujet de recherche.

N.B. Pour certaines questions, plusieurs réponses sont possibles.

Identification du répondant

Région scolaire.....

Genre : Homme.....Femme.....

Thème 1 : représentations des enseignant-e-s du et en français au post-fondamental face à la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration au Burundi.

1. Depuis combien d'années scolaires enseignez-vous le cours de français ?.....ans
2. Avez-vous été formé(e) sur l'approche pédagogique de la pédagogie de l'intégration dans le cadre de la formation continue ? Oui |__| Non |__|
3. Si oui, combien de fois (en chiffres) avez-vous suivi une/des formation(s) sur la pédagogie de l'intégration ? Une fois |__| ; deux fois |__| ; trois fois |__| quatre fois |__| cinq fois et plus |__|
4. Connaissez-vous les objectifs de cette approche pédagogique ? Oui |__| Non |__|
5. Parmi ces objectifs, lesquels sont spécifiques à la Pédagogie de l'intégration ?
 - mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser |__|
 - donner du sens aux apprentissages |__|
 - penser les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes |__|
 - Placer l'apprenant au centre des apprentissages |__|
 - conduire les apprenants à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être |__|
6. Depuis combien d'années appliquez-vous l'approche de la pédagogie de l'intégration dans les pratiques enseignantes ? Un an |__| deux ans |__| trois ans |__| quatre ans |__| cinq ans |__| six ans |__| sept ans |__| huit ans |__|
7. L'approche pédagogique de la pédagogie de l'intégration vous paraît-elle efficace dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français ? Oui |__| Non |__|
8. Si non, à quel niveau situez-vous l'inefficacité de cette approche pédagogique ?
 - Au niveau de la pertinence et la suffisance des contenus-matières |__|

- Au niveau des démarches méthodologiques |__|
 - Au niveau du manque et/ou de l'insuffisance des supports pédagogiques |__|
 - Au niveau de la planification des leçons |__|
 - Autres (préciser).....
9. Sur votre établissement, comment se présente le contexte pédagogique pouvant faciliter le processus d'installation des ressources et le développement des compétences terminales à l'endroit des élèves se référant aux aspects suivants :
- Le niveau des élèves accuse des lacunes d'ordre linguistique en termes de prérequis. Oui |__| Non |__|
 - Les effectifs des élèves en classe varient entre un et 40....., 41 et 60....., 61 et 80....., 81 et 100....., plus de 100.....
 - Les élèves se partagent un manuel scolaire à un....., deux....., trois....., quatre....., cinq et plus.....
 - Les enseignants de français sont qualifiés dans le domaine. Oui |__| Non |__|
 - L'encadrement de l'établissement favorise l'organisation des activités pédagogiques. Oui |__| Non |__|
 - Autres, (préciser).....
10. Quelle méthode d'animation de leçons utilisez-vous dans vos pratiques d'enseignement du français ?
- La méthode expositive |__|
 - La méthode magistrale |__|
 - La méthode interrogative |__|
 - La méthode interactive |__|
 - Le travail en autonomie |__|
 - Le travail en groupe |__|
 - La méthode active et participative |__|
 - Autres, (préciser).....
11. Vous sentez-vous à l'aise quand vous dispensez une leçon de français suivant les démarches méthodologiques conformément aux approches pédagogiques et didactiques relatives à la pédagogie de l'intégration ?
Oui |__| Non |__|
12. Si non, quelles améliorations d'ordre méthodologique proposeriez-vous ?
.....
.....