

# ANALYSE DES EFFETS DE LA PRATIQUE DU DECLOISONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DES ELEVES DU POST-PRIMAIRE AU BURKINA FASO

**Boukaré KABORÉ**

*Université Norbert ZONGO, Burkina Faso*

*Email : boukaryjonaskabore@gmail.com*

**Oumar LINGANI**

*Centre national de la Recherche scientifique et technologique,  
Burkina Faso,*

*Email : olingani@yahoo.fr*

## **Résumé**

*Cette étude examine les effets de la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français sur la motivation et l'engagement des élèves du post-primaire au Burkina Faso. S'inscrivant dans une approche méthodologique mixte, elle repose sur des questionnaires administrés à 320 élèves et 16 enseignants, complétés par des entretiens semi-dirigés avec 8 encadreurs pédagogiques. Les résultats montrent un renforcement significatif de la motivation et de l'engagement : près de neuf enseignants sur dix observent une motivation accrue, tandis qu'environ 88 % des élèves participent activement et comprennent mieux les objectifs d'apprentissage. La majorité des élèves se sentent valorisés et trouvent les cours de français plus intéressants. Une minorité semble moins bénéficier de l'approche, soulignant l'importance du suivi individualisé. Les recommandations portent sur la formation des enseignants, l'adaptation des séquences aux profils des élèves et l'alignement des évaluations avec le décloisonnement. Ces résultats s'inscrivent dans la théorie de l'autodétermination (Déci & Ryan) et ouvrent des perspectives pour des recherches comparatives et des interventions pédagogiques ciblées.*

**Mots-clés** : *décloisonnement, motivation, engagement, performances affectives, post-primaire.*

## Abstract

*This study investigates the effects of the integrated approach in French teaching on motivation and engagement among post-primary students in Burkina Faso. Using a mixed-methods design, data were collected through questionnaires administered to 320 students and 16 teachers, complemented by semi-structured interviews with 8 pedagogical supervisors. Findings indicate a significant increase in motivation and engagement : nearly nine out of ten teachers reported higher motivation, while about 88% of students actively participated and better understood learning objectives. Most students felt valued and found French lessons more interesting. However, a small proportion appeared less responsive, highlighting the need for individualized support and optimal implementation. Recommendations include strengthening teacher training, adapting learning sequences to student profiles, and aligning assessments with the integrated approach. These results align with self-determination theory (Déci & Ryan) and emphasize the importance of affective engagement in academic success, offering perspectives for comparative research and targeted pedagogical interventions.*

**Keywords:** *integrated approach, motivation, engagement, affective performance, post-primary.*

## Introduction

Dans le système éducatif burkinabè, le français occupe une place centrale en tant que langue officielle, langue d'enseignement et discipline scolaire, particulièrement dans l'enseignement post-primaire où il constitue le principal vecteur des apprentissages (COC, 2022). La maîtrise de cette langue conditionne non seulement la réussite scolaire des élèves, mais également leur maintien et leur progression dans le cursus éducatif. Dans ce contexte, l'amélioration des apprentissages en français demeure un enjeu majeur pour le système éducatif national. Face aux difficultés persistantes observées dans l'enseignement-apprentissage du français, plusieurs réformes pédagogiques ont été engagées, parmi lesquelles l'adoption de l'approche décloisonnée. Proposée comme alternative à l'enseignement fragmenté de la langue, cette approche vise une intégration des

différentes composantes du français autour de situations signifiantes, favorisant ainsi une participation plus active des élèves (Weinland et Puygrenier, 1998 ; Bolidéau et Chartrand, 2009). Au Burkina Faso, le décloisonnement a été institutionnalisé dans l'enseignement post-primaire lors de la réforme curriculaire de 2007, avec l'ambition d'améliorer les performances et les compétences des apprenants en français. Cependant, malgré les attentes suscitées par cette approche, les résultats scolaires en français demeurent globalement préoccupants. Ce constat invite à dépasser une lecture strictement cognitive de la performance scolaire pour s'intéresser à d'autres dimensions susceptibles d'influencer l'efficacité des pratiques pédagogiques. En effet, plusieurs travaux en sciences de l'éducation soulignent que la réussite scolaire est étroitement liée à des facteurs affectifs tels que la motivation, l'engagement et le rapport de l'élève aux apprentissages (Déci et Ryan, 2000 ; Viau, 2009). La motivation scolaire, entendue comme l'ensemble des forces internes et externes qui incitent l'élève à s'engager dans une activité d'apprentissage, joue un rôle déterminant dans la persévérance et l'investissement scolaire (Déci et Ryan, 1985). De même, l'engagement de l'élève qu'il soit comportemental, cognitif ou affectif constitue un indicateur clé de la qualité des apprentissages et du climat pédagogique en classe (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Dans cette perspective, une approche pédagogique comme le décloisonnement, qui mise sur l'intégration des apprentissages et la contextualisation des activités, est susceptible d'influencer positivement ces dimensions affectives. Toutefois, dans le contexte burkinabè, les recherches empiriques examinant spécifiquement les liens entre le décloisonnement et les dimensions affectives de l'apprentissage du français restent rares. La plupart des études se sont focalisées sur les performances cognitives, laissant dans l'ombre les dimensions motivationnelles et engagementnelles

que cette approche est susceptible d'activer. Pourtant, la compréhension de ces dimensions apparaît cruciale pour évaluer la pertinence pédagogique du décloisonnement dans un contexte marqué par des défis d'efficacité interne du système éducatif. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à répondre à la question suivante : comment les élèves, les enseignants et les encadreurs pédagogiques perçoivent-ils les effets de la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français sur la motivation, l'engagement et la perception de la langue chez les élèves du post-primaire au Burkina Faso ?

Pour explorer cette question, une enquête par questionnaires et entretiens a été menée auprès d'acteurs ayant expérimenté l'approche décloisonnée dans leurs classes. Plus spécifiquement, cette recherche poursuit quatre objectifs complémentaires. Il s'agit d'abord de recueillir et d'analyser les perceptions des élèves concernant leur motivation et leur engagement dans les cours de français dispensés selon l'approche décloisonnée. Ensuite, elle vise à documenter les observations des enseignants sur l'évolution constatée de la motivation et de l'engagement de leurs élèves à la suite de la mise en œuvre du décloisonnement. Par ailleurs, l'étude cherche à examiner le point de vue des encadreurs pédagogiques sur les effets affectifs observés de cette approche, ces professionnels occupant une position privilégiée pour évaluer les pratiques enseignantes et leurs retombées sur les apprenants. Enfin, à partir du croisement de ces différentes perspectives, il s'agira d'identifier les facteurs qui, selon les acteurs, favorisent ou limitent l'impact du décloisonnement sur les dimensions affectives de l'apprentissage. En éclairant ces différentes perceptions recueillies après une période d'expérimentation de l'approche décloisonnée, cette recherche ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes par lesquels le décloisonnement peut influencer la motivation et

l'engagement des élèves, et de fournir des pistes pour la régulation des pratiques pédagogiques en contexte burkinabè.

L'article est structuré en quatre parties. La première présente le cadre conceptuel et théorique relatif au décloisonnement, à la motivation et à l'engagement des élèves. La deuxième expose la méthodologie de la recherche, notamment les outils de collecte et les méthodes d'analyse des données. La troisième est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats issus des enquêtes de terrain. Enfin, la quatrième partie propose une discussion des résultats suivie de recommandations en vue d'améliorer la mise en œuvre du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français au Burkina Faso.

## **1. Cadre conceptuel et théorique**

### ***1.1 Cadre théorique***

#### ***1.1.1 La pratique professionnelle de l'enseignant***

Dans le cadre de cette recherche, la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français est abordée comme une pratique professionnelle à la fois pédagogique et didactique. La pratique, comprise comme l'ensemble organisé d'activités et de procédés mis en œuvre par l'enseignant, ne se limite pas à l'exécution mécanique de tâches. Elle inclut les choix, décisions et méthodes adoptés pour créer des situations d'apprentissage signifiantes et adaptées aux besoins des élèves (Legendre, 1993 ; Altet, 2002 ; Barbier, 1996). Plus récemment, Paquay et al. (2012) soulignent que la pratique enseignante intègre également une dimension réflexive, où l'enseignant ajuste ses interventions en fonction des réactions et des progressions des apprenants. Ainsi, la pratique du décloisonnement constitue un processus complexe nécessitant des compétences professionnelles, une maîtrise méthodique des

gestes pédagogiques et une capacité d'adaptation aux contextes d'enseignement.

### *1.1.2 L'approche décloisonnée du français*

L'approche décloisonnée consiste à supprimer les barrières artificielles entre les sous-disciplines d'une même matière ou entre plusieurs matières afin de favoriser une meilleure intégration des apprentissages (Weinland et Puygrenier, 1998 ; Legendre, 2005). Dans l'enseignement post-primaire burkinabè, le français est enseigné de manière décloisonnée pour répondre à deux objectifs principaux. D'une part, cette approche permet d'assurer la cohérence et l'articulation des apprentissages entre les différentes sous-disciplines de la langue telles que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la lecture et l'expression écrite. D'autre part, elle contribue à améliorer la motivation et l'engagement des élèves en les impliquant activement dans des activités significatives et intégrées, centrées sur un objectif global. L'approche décloisonnée combine ainsi des dimensions pédagogiques et didactiques. La dimension pédagogique concerne l'organisation des activités, la diversification des méthodes et la prise en compte de la diversité des profils d'élèves (Ballet, 2019). Elle met l'accent sur l'interaction, la participation et l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage. La dimension didactique, quant à elle, se concentre sur la planification et l'intégration des contenus, la structuration des savoirs et le développement de compétences transférables (Lord, 2018). Cette approche s'appuie sur des pratiques enseignantes structurées en trois phases : la phase pré-active de planification, la phase interactive avec les élèves et la phase post-active d'évaluation. Ces différentes phases permettent d'assurer la cohérence et l'efficacité des apprentissages.

### ***1.1.3 Le décloisonnement comme approche pédagogique et didactique***

Le décloisonnement, tel qu'il est mis en œuvre dans les classes de français au post-primaire, consiste à supprimer les barrières artificielles entre les différentes sous-disciplines de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, expression écrite/orale), afin de proposer un enseignement intégré et cohérent (Legendre, 2005 ; Weinland et Puygrenier, 1998). Cette approche s'inscrit dans le courant des pédagogies intégratives qui privilégient la mise en relation des contenus et des activités scolaires (Dolz et Ollagnier, 2012). Elle permet aux élèves de percevoir les liens entre les différentes compétences langagières et de mieux comprendre l'unité de la discipline. L'organisation décloisonnée des apprentissages facilite la conception de séquences didactiques structurées autour d'un objectif fédérateur tel qu'un projet d'écriture ou une situation de communication authentique contribuant ainsi à donner du sens aux activités et à créer un environnement pédagogique interactif (Schneuwly et Dolz, 2016). Comme le soulignent Chiss et David (2018), cette approche favorise une articulation dynamique entre les différents objets d'enseignement, évitant l'émiettement des savoirs qui caractérise souvent l'enseignement traditionnel du français.

Sur le plan pédagogique, l'approche décloisonnée prend en compte la diversité des profils des élèves en proposant des activités variées et adaptées aux besoins spécifiques des apprenants. Elle favorise la participation active des élèves et la collaboration avec l'enseignant dans la réalisation des séquences d'apprentissage (Bucheton et Soulé, 2009). En ce sens, le décloisonnement dépasse la simple transmission de savoirs pour devenir un vecteur potentiel de motivation et d'engagement des élèves, en les impliquant directement dans le processus de construction des connaissances.

Sur le plan didactique, le décloisonnement repose sur une

réflexion approfondie concernant les contenus et les méthodes d'enseignement. Il cherche à structurer les savoirs de manière cohérente et à faciliter leur acquisition par les élèves. L'intégration des sous-disciplines du français dans des activités globales permet de relier la théorie à la pratique, la classe à la vie réelle, et les différentes compétences langagières entre elles (Tisset, 2017). Cette articulation contribue à développer une vision complète et fonctionnelle de la discipline, en opposition à un enseignement fragmentaire qui disperserait l'attention et l'intérêt des élèves.

#### *1.1.4 Décloisonnement et dimensions affectives de l'apprentissage*

La présente recherche s'intéresse particulièrement aux effets potentiels du decloisonnement sur les dimensions affectives de l'apprentissage, spécifiquement la motivation et l'engagement des élèves. La motivation scolaire peut être définie comme "l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à persévérer face aux difficultés et à rechercher la compréhension et la maîtrise des savoirs" (Viau, 2009, p. 12). Selon la théorie de l'autodétermination (Déci et Ryan, 2000), la motivation est favorisée lorsque l'environnement pédagogique soutient trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale.

L'engagement scolaire, quant à lui, est conceptualisé comme un construit multidimensionnel regroupant trois composantes interdépendantes (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) : (1) l'engagement comportemental (participation aux activités, effort soutenu) ; (2) l'engagement cognitif (investissement intellectuel, stratégies d'apprentissage) ; et (3) l'engagement affectif (intérêt, sentiment d'appartenance, valeur accordée aux apprentissages). Dans cette perspective, la pratique du decloisonnement apparaît comme un levier

susceptible d'influencer positivement ces dimensions affectives. En effet, en proposant des activités intégrées et signifiantes, l'approche décloisonnée peut renforcer la perception de compétence des élèves (ils saisissent mieux la cohérence des apprentissages), soutenir leur autonomie (ils participent activement à des projets globaux) et favoriser le lien social (interactions autour de tâches communes). Comme le notent Chartrand et Prince (2020), les approches intégrées en didactique du français contribuent à transformer le rapport des élèves à la langue d'enseignement, en la rendant plus accessible et plus porteuse de sens.

## ***1.2 Cadre théorique***

Le cadre théorique vise à expliquer les principes et fondements sur lesquels repose l'approche décloisonnée du français et son influence sur la motivation et l'engagement des élèves. Il s'appuie sur des théories pédagogiques et psychologiques qui éclairent la pratique, l'organisation et les effets de cette approche.

### ***1.2.1 Fondements théoriques de l'approche décloisonnée***

L'approche décloisonnée s'appuie sur plusieurs théories pédagogiques et psychologiques qui justifient sa mise en œuvre et éclairent son impact potentiel sur la motivation et l'engagement des élèves. Parmi elles, le socioconstructivisme, l'Approche Par Compétences (APC) et la théorie de l'autodétermination offrent des éclairages complémentaires. Ces trois cadres théoriques, bien que distincts dans leurs origines disciplinaires, convergent pour soutenir une vision intégrée et centrée sur l'apprenant de l'enseignement du français.

#### ***1.2.1.1 Le socioconstructivisme***

Le socioconstructivisme, inspiré des travaux fondateurs de Vygotsky (1978/1997), postule que les connaissances se

construisent activement à travers les interactions sociales et la médiation d'autrui. Vygotsky introduit le concept clé de "zone proximale de développement" (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent ou d'un adulte. C'est dans cet espace que se joue l'apprentissage effectif, grâce à l'étayage de l'enseignant ou à la collaboration entre pairs (Bruner, 1983). Dans le cadre du décloisonnement du français, cette perspective théorique prend tout son sens. Les élèves travaillent sur des tâches globales et signifiantes qui les amènent à collaborer, échanger et confronter leurs points de vue pour construire des connaissances partagées. L'enseignant agit comme un médiateur et un facilitateur (Barth, 2013), guidant les élèves vers les objectifs globaux de la séquence d'apprentissage tout en reliant les différentes activités de la classe de français à un objectif commun. Les apprentissages sont contextualisés et liés aux situations de vie et aux expériences des élèves, ce qui renforce leur compréhension et leur donne du sens (Jonnaert et Vander Borght, 2009). Cette contextualisation est particulièrement importante dans le contexte burkinabè, où le français est souvent une langue seconde, éloignée des langues premières des élèves. L'approche décloisonnée favorise ainsi le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et l'engagement affectif des élèves, qui deviennent acteurs de leur apprentissage et participent activement à la construction des savoirs.

### ***1.2.1.2 L'Approche Par Compétences (APC)***

L'Approche Par Compétences (APC) fournit un cadre méthodologique complémentaire à l'approche décloisonnée. Développée dans le contexte des réformes éducatives en Afrique subsaharienne francophone (Roegiers, 2006 ; 2010), l'APC met l'accent sur l'intégration et la transversalité des savoirs, la centration sur l'apprenant et la mobilisation de compétences

complexes pour résoudre des situations authentiques.

Selon Roegiers (2006), une compétence se définit comme la "possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations" (p. 67). Cette définition souligne trois éléments clés : la mobilisation (et non la simple accumulation) de ressources, l'intégration de ces ressources, et la finalisation par l'action en situation. Dans l'enseignement décloisonné du français, les sous-disciplines (grammaire, conjugaison, orthographe, lecture, expression) et les activités convergent vers un objectif fédérateur par exemple, la production d'un texte narratif ou la réalisation d'un exposé oral. Les acquis des différentes activités sont mobilisés de manière articulée pour développer des compétences globales de communication (Dolz et Schneuwly, 2016). L'APC et le décloisonnement partagent ainsi la même finalité : favoriser une compréhension globale et fonctionnelle du français tout en développant l'autonomie des élèves. En pratique, l'APC permet de structurer les apprentissages de manière intégrée et de proposer des évaluations qui reflètent la maîtrise des savoirs dans leur globalité (Scallon, 2004). Les "situations d'intégration" caractéristiques de l'APC constituent des moments privilégiés où les élèves doivent mobiliser l'ensemble des ressources travaillées lors d'une séquence, ce qui correspond précisément aux principes de l'approche décloisonnée. Cependant, certains auteurs soulignent les difficultés de mise en œuvre de l'APC dans des contextes de classes nombreuses et de ressources limitées (Akpo, 2012), ce qui invite à une certaine prudence dans son application au contexte burkinabè.

### *1.2.1.3 La théorie de l'autodétermination*

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2008) éclaire les mécanismes par lesquels l'approche décloisonnée peut renforcer la motivation et l'engagement des

élèves. Elle distingue différents types de motivation et souligne que leur qualité dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques : autonomie, compétence et appartenance sociale (Viau, 2009 ; Reeve, 2012). L'approche décloisonnée favorise l'autonomie en offrant des marges de manœuvre dans le choix des thèmes et des modalités de réalisation. Elle soutient la compétence en structurant les apprentissages de manière progressive, en valorisant les progrès et en proposant des rétroactions régulières. Enfin, elle renforce le sentiment d'appartenance par la collaboration, les interactions de groupe et les projets communs, contribuant à un climat de classe positif. Ainsi, en intégrant ces trois dimensions, le décloisonnement développe une motivation autodéterminée, source d'un engagement plus profond et durable dans les apprentissages.

#### ***1.2.1.4 Complémentarité et articulation des cadres théoriques***

Les cadres théoriques mobilisés dans cette étude le socioconstructivisme, l'Approche par Compétences (APC) et la théorie de l'autodétermination ne s'inscrivent pas dans une logique concurrentielle, mais complémentaire. Ils permettent d'appréhender de manière multidimensionnelle les effets du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français. Le socioconstructivisme, inspiré notamment des travaux de Lev Vygotsky, éclaire les processus d'apprentissage en mettant l'accent sur l'interaction sociale, la médiation pédagogique et la co-construction des savoirs. L'APC fournit une architecture méthodologique en orientant l'organisation des contenus vers l'intégration et le transfert des apprentissages dans des situations complexes. Enfin, la théorie de l'autodétermination développée par Edward Déci et Richard Ryan explicite les mécanismes motivationnels à travers lesquels l'environnement pédagogique influence l'engagement et la persévérance des élèves. Ainsi, l'approche décloisonnée

apparaît comme un dispositif intégratif articulant dimensions cognitives, méthodologique et affective. Cette convergence théorique fonde les hypothèses relatives aux liens entre décroïsonnement, motivation et engagement, et oriente le choix des instruments ainsi que l'interprétation des résultats dans le contexte du post-primaire burkinabè.

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1 *Approche de recherche*

La présente étude adopte une approche mixte combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, dans une perspective à la fois descriptive et compréhensive. Elle vise à recueillir et analyser les perceptions des acteurs ayant expérimenté l'approche décroïsonnée, afin de documenter ses effets sur les dimensions affectives de l'apprentissage que sont la motivation, l'engagement et la perception du français. Ce choix se justifie par la nature des objectifs poursuivis, qui consistent à la fois à mesurer des tendances générales et à comprendre le vécu subjectif des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du décroïsonnement. L'approche quantitative, à travers les questionnaires, permet de quantifier les niveaux de motivation et d'engagement des élèves, tandis que l'approche qualitative, mobilisant des entretiens et des questions ouvertes, permet d'approfondir l'analyse des perceptions et des expériences des acteurs.

Sur le plan opérationnel, l'étude s'est appuyée sur une phase préalable d'expérimentation de l'approche décroïsonnée dans les classes concernées. Au cours de cette phase, les enseignants ont été amenés à concevoir et à mettre en œuvre des séquences pédagogiques intégrant les différentes composantes du français (lecture, étude de la langue et expression) autour de situations d'apprentissage contextualisées. Cette expérimentation s'est déroulée sur une période donnée, sous le suivi des encadreurs

pédagogiques. La collecte des données est intervenue à l'issue de cette phase, afin de recueillir des informations fondées sur une expérience effective du décloisonnement. Ainsi, l'articulation des données quantitatives et qualitatives a permis de croiser les points de vue des différents acteurs et de renforcer la compréhension des effets du décloisonnement sur les dimensions affectives de l'apprentissage.

### ***2.2 Population et échantillonnage***

L'étude a été menée dans quatre régions du Burkina Faso : le Centre, le Centre-Est, le Centre-Ouest et le Plateau-Central. Ces régions ont été retenues pour leur représentativité, leur accessibilité et leur stabilité relative, conditions favorables à une collecte de données fiable. La population cible comprenait trois catégories d'acteurs : les élèves des classes de 6e et 5e du post-primaire, les enseignants de français et les encadreurs pédagogiques chargés du suivi. Un échantillonnage raisonné a été adopté. Huit établissements pratiquant effectivement le décloisonnement ont été sélectionnés, en veillant à la diversité des statuts (public/privé) et des milieux (urbain/semi-urbain). Dans chaque établissement, une classe de 6e et une classe de 5e ont été retenues, avec inclusion exhaustive des élèves. L'échantillon final comprend 320 élèves (160 par niveau), 16 enseignants et 8 encadreurs pédagogiques, sélectionnés en fonction de leur implication effective dans la mise en œuvre et la supervision de l'approche décloisonnée.

### ***2.3 Instruments de collecte des données***

La collecte des données a mobilisé trois instruments complémentaires, administrés à l'issue de la phase d'expérimentation du décloisonnement. Un questionnaire a été administré aux élèves. Il comprenait une section sociodémographique et trois échelles mesurées sur une échelle de Likert à 5 points : une échelle de motivation adaptée de l'«

Échelle de Motivation en Éducation » de Robert Vallerand, fondée sur la théorie de l'autodétermination de Edward Déci et Richard Ryan (20 items) ; une échelle d'engagement scolaire adaptée des travaux de Jennifer Fredricks (15 items) ; et une échelle construite pour l'étude évaluant la perception du français comme langue d'enseignement (8 items). Deux questions ouvertes complétaient cet outil. Un second questionnaire a été adressé aux enseignants afin de recueillir leurs observations sur l'évolution de la motivation et de l'engagement des élèves, complété par un journal de bord retraçant les pratiques mises en œuvre durant l'expérimentation. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de huit encadreurs pédagogiques afin de recueillir leur analyse des effets du décroisement. Les instruments ont été pré-testés et ont présenté des coefficients de fidélité satisfaisants (alpha de Cronbach  $\geq 0,70$ ). Leur administration s'est faite dans le respect des principes éthiques.

#### ***2.4 Méthodes d'analyse des données***

Les données issues des questionnaires fermés ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Des statistiques descriptives ont d'abord été réalisées, incluant le calcul des fréquences, des pourcentages, des moyennes et des écarts-types, afin de caractériser l'échantillon et de décrire les niveaux de motivation et d'engagement perçus. Des analyses de fiabilité ont été effectuées au moyen de l'alpha de Cronbach pour vérifier la cohérence interne des échelles, avec un seuil acceptable fixé à 0,70. Des analyses comparatives (tests t de Student et ANOVA) ont été menées pour examiner les variations des perceptions selon certaines variables (sexe, niveau de classe, type d'établissement). Les données qualitatives issues des questions ouvertes et des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu selon la méthode de Braun et Clarke. Cette analyse a comporté la transcription des données, un codage

ouvert, une catégorisation en thèmes et une interprétation en lien avec les cadres théoriques mobilisés.

### ***2.5 Validité, fiabilité et considérations éthiques***

Plusieurs dispositions méthodologiques ont été prises afin d'assurer la validité et la fiabilité des résultats. La validité interne a été renforcée par l'adaptation d'échelles reconnues et validées, notamment l'Échelle de Motivation en Éducation développée par Robert Vallerand, ainsi que par la réalisation d'un pré-test. La cohérence interne des instruments a été vérifiée par le calcul de l'alpha de Cronbach. La validité externe a été recherchée à travers un échantillonnage garantissant la diversité des contextes étudiés. La triangulation des données, issues des élèves, des enseignants et des encadreurs pédagogiques, a permis de renforcer la crédibilité des résultats. Sur le plan éthique, les autorisations institutionnelles ont été obtenues, le consentement éclairé des participants a été recueilli, et l'anonymat ainsi que la confidentialité des données ont été strictement respectés.

## **3. Résultats**

### ***3.1 Effets du décloisonnement sur la motivation des élèves***

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants met en évidence un impact positif de l'approche décloisonnée sur la motivation des élèves. En effet, 14 enseignants sur 16, soit 88 % de l'effectif, déclarent avoir observé une motivation accrue de leurs élèves pendant les cours de français dispensés selon cette approche. Les enseignants décrivent une motivation qui se manifeste concrètement par un engagement plus soutenu dans les activités pédagogiques, une participation plus active aux échanges et une implication constante des apprenants tout au long des séances. Les entretiens avec les encadreurs pédagogiques confirment ces observations. Ces professionnels

notent que la motivation des élèves apparaît comme un levier déterminant des performances affectives, dans la mesure où elle favorise la persévérance, la régularité des efforts et l'investissement personnel dans les apprentissages. Comme le souligne un encadreur : "Lorsque les élèves sont motivés, ils viennent en cours avec plus d'entrain et acceptent mieux de fournir les efforts nécessaires."

### ***3.2 Perception des élèves sur la prise en compte de leurs besoins***

Les réponses des élèves au questionnaire révèlent qu'une large majorité d'entre eux estiment que l'approche décloisonnée répond à leurs besoins spécifiques en français. Plus précisément, 285 élèves sur 320, soit 89 % de l'échantillon, considèrent que la manière dont les cours sont organisés prend en compte leurs attentes et leurs difficultés dans l'apprentissage de la langue. Cette perception traduit le sentiment, chez une grande majorité des apprenants, d'être réellement considérés dans leur processus d'apprentissage. Les analyses montrent que cette prise en compte des besoins est similaire dans les deux niveaux, avec 90 % d'opinions favorables en 6e et 88 % en 5e. En favorisant une meilleure articulation entre les différentes sous-disciplines du français et en donnant du sens aux apprentissages, l'approche décloisonnée instaure un climat de confiance dans la classe, élément essentiel au développement des performances affectives.

### ***3.3 Participation active et engagement en classe***

Concernant la participation en classe, 282 élèves sur 320, soit 88 % de l'échantillon, déclarent participer activement aux activités proposées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage décloisonné du français. À l'inverse, 38 élèves, représentant 12 % des répondants, reconnaissent demeurer moins impliqués dans les activités. Ce taux élevé de participation traduit l'effet

mobilisateur de l'approche décloisonnée sur l'engagement des apprenants. Les enseignants interrogés confirment cette tendance en observant que l'activité, l'interaction avec l'enseignant et les échanges entre pairs favorisent non seulement l'implication affective des élèves, mais également leur engagement cognitif. Ces éléments sont reconnus dans la littérature comme des conditions essentielles à un apprentissage significatif et durable.

### ***3.4 Compréhension des objectifs pédagogiques***

Les résultats du questionnaire indiquent que 285 élèves sur 320, soit 89 % de l'échantillon, affirment comprendre clairement les objectifs de l'enseignement-apprentissage du français lorsque celui-ci est conduit selon l'approche décloisonnée. Cette compréhension des objectifs pédagogiques apparaît comme un facteur facilitant la participation active des élèves et leur responsabilisation dans le processus d'apprentissage. Les entretiens avec les encadreurs pédagogiques apportent un éclairage complémentaire sur ce résultat. Comme l'exprime l'un d'eux : "La pratique du décloisonnement améliore les performances en langue, car les élèves comprennent dès le début de la séquence l'intérêt des leçons pour atteindre l'objectif fédérateur." Cette transparence pédagogique contribue également au développement de l'autonomie des apprenants, dans la mesure où ils perçoivent clairement le lien entre les activités proposées en classe et les objectifs à atteindre.

### ***3.5 Appréciation globale des cours de français***

L'appréciation des cours constitue un autre indicateur des performances affectives. À ce niveau, 288 élèves sur 320, soit 90 % des répondants, estiment que les cours de français dispensés selon l'approche décloisonnée sont intéressants. En revanche, 32 élèves, représentant 10 % de l'échantillon, les jugent encore ennuyeux. Ces résultats confirment que le

décloisonnement contribue à rendre les cours plus dynamiques, plus attractifs et plus engageants pour la grande majorité des apprenants. Toutefois, la persistance d'un noyau minoritaire d'élèves moins satisfaits suggère la nécessité d'ajustements pédagogiques afin de mieux répondre à la diversité des profils et des rythmes d'apprentissage. Les enseignants pourraient notamment diversifier davantage les activités ou proposer des modalités de travail différenciées pour toucher ces élèves en retrait.

### ***3.6 Regard des encadreurs pédagogiques sur les effets du décloisonnement***

Les entretiens menés avec les 8 encadreurs pédagogiques viennent confirmer et enrichir les résultats issus des questionnaires auprès des élèves et des enseignants. De manière unanime, tous les encadreurs interrogés soulignent que lorsque le décloisonnement est correctement mis en œuvre, les performances affectives des élèves s'améliorent sensiblement. L'un des encadreurs (O2) exprime clairement cette position : « L'enseignement-apprentissage décloisonné, s'il est bien pratiqué, améliore sans nul doute les performances scolaires des élèves en langue, car il met en cohérence toutes les sous-disciplines du français et développe de véritables compétences communicatives à l'oral comme à l'écrit. » Les encadreurs notent également que les effets positifs de l'approche sont particulièrement visibles lors des évaluations formatives et des activités de classe, où les élèves manifestent un engagement actif et un intérêt marqué pour les tâches proposées. Un autre encadreur (P1) précise à ce propos : « La pratique du décloisonnement améliore les performances en langue, car les élèves comprennent dès le début de la séquence l'intérêt des leçons pour atteindre l'objectif fédérateur. » Au-delà de la confirmation des tendances quantitatives, les entretiens ont permis d'identifier plusieurs facteurs qui, selon les encadreurs,

favorisent l'efficacité de l'approche décloisonnée. Il s'agit notamment de la formation des enseignants, de la disponibilité de ressources adaptées, de l'accompagnement pédagogique régulier et de la possibilité de travailler avec des classes à effectifs raisonnables. À l'inverse, certains obstacles ont été mentionnés, comme la résistance de quelques enseignants aux changements pédagogiques, le manque de temps pour la planification des séquences intégrées, ou encore des classes trop nombreuses qui rendent difficile la mise en œuvre d'activités interactives.

### *3.7 Synthèse des résultats*

L'ensemble des résultats recueillis auprès des 320 élèves, des 16 enseignants et des 8 encadreurs pédagogiques convergent pour mettre en évidence l'effet positif de l'approche décloisonnée sur les dimensions affectives de l'apprentissage du français. Les taux de satisfaction et d'engagement se situent constamment entre 88 % et 90 % pour les principaux indicateurs que sont la motivation, la participation active, la compréhension des objectifs, la prise en compte des besoins et l'appréciation globale des cours. Ces observations quantitatives sont corroborées par les données qualitatives issues des entretiens, qui permettent de comprendre les mécanismes par lesquels le décloisonnement agit sur la motivation et l'engagement des élèves : la cohérence des apprentissages, la clarté des objectifs, le lien avec les situations réelles, et l'interaction sociale en classe apparaissent comme autant de leviers qui expliquent l'impact positif de cette approche. Toutefois, la persistance d'une minorité d'élèves moins engagés (entre 10 % et 12 % selon les indicateurs) invite à poursuivre la réflexion sur les ajustements pédagogiques nécessaires pour que l'approche décloisonnée profite à l'ensemble des apprenants, y compris ceux qui rencontrent des difficultés spécifiques ou qui adhèrent moins à cette modalité de travail.

## 4. Discussion

L'analyse des effets de l'approche décloisonnée du français sur les performances affectives des élèves met en évidence un impact positif significatif sur la motivation, l'implication et la perception des activités d'apprentissage. Les résultats montrent que la majorité des élèves se sentent engagés dans les apprentissages et comprennent clairement les objectifs de l'enseignement-apprentissage du français. Parallèlement, les enseignants observent une motivation accrue des élèves lors des séances conduites selon cette approche. Ces constats traduisent un renforcement des performances affectives, dimension essentielle du processus d'apprentissage. Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière de la théorie de l'autodétermination (Déci & Ryan, 1985), selon laquelle l'engagement et la persistance des apprenants dépendent de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la relation sociale. Dans le cadre du décloisonnement, les élèves sont invités à participer activement aux activités, à prendre des initiatives et à s'impliquer dans des tâches porteuses de sens, ce qui favorise leur autonomie. La réussite progressive des activités intégrées renforce également leur sentiment de compétence, tandis que le travail collaboratif et les échanges entre pairs répondent au besoin de relation sociale, condition indispensable au développement de la motivation intrinsèque. Les 88 % d'enseignants ayant observé une motivation accrue chez leurs élèves, ainsi que les 88 % d'élèves déclarant participer activement, trouvent ici une explication théorique cohérente. Le socioconstructivisme apporte un éclairage complémentaire à ces résultats. Selon Vygotsky (1978), l'apprentissage significatif se construit à travers les interactions sociales et la co-construction des savoirs. La mise en œuvre de l'approche décloisonnée permet aux élèves de s'engager dans des projets intégrateurs favorisant le dialogue,

l'échange et la réflexion collective. L'apprentissage devient ainsi un processus social et dynamique, dans lequel les élèves peuvent confronter leurs idées, s'entraider et réguler leurs apprentissages. Les 89 % d'élèves qui déclarent comprendre les objectifs pédagogiques et les 89 % qui estiment que leurs besoins sont pris en compte illustrent cette appropriation progressive du sens des apprentissages. Ces résultats rejoignent ceux de Somé (2017) et de Traoré et al. (2020), qui ont montré qu'une approche intégrée et participative en français stimule l'engagement affectif et l'investissement des élèves dans les activités scolaires. L'Approche par Compétences (APC) constitue un cadre méthodologique cohérent avec cette dynamique. Elle met l'accent sur l'intégration des savoirs et la mobilisation de ressources variées pour résoudre des situations complexes (Roegiers, 2006). Le décloisonnement, en articulant les différentes sous-disciplines du français autour d'un objectif fédérateur, permet aux élèves de percevoir la cohérence des apprentissages et d'en comprendre l'utilité. Cette perception du sens des activités favorise la responsabilisation des apprenants, leur participation active et leur engagement affectif, qui sont des indicateurs majeurs des performances affectives. Les 90 % d'élèves qui jugent les cours intéressants confirment cette adhésion à une approche perçue comme plus signifiante. Les résultats obtenus corroborent ceux de Lord (2017), selon lesquels un enseignement contextualisé et intégré renforce la motivation et l'implication des élèves, tout en facilitant la compréhension des objectifs d'apprentissage. Les données issues des entretiens avec les encadreurs pédagogiques confirment cette interprétation. Ces derniers soulignent que la motivation et l'implication des élèves sont particulièrement visibles lors des activités collaboratives et des évaluations formatives. L'un d'eux note que « les élèves comprennent dès le début de la séquence l'intérêt des leçons pour atteindre l'objectif fédérateur », tandis qu'un autre insiste sur le fait que l'approche « met en cohérence

toutes les sous-disciplines du français et développe de véritables compétences communicatives ». Ces observations rejoignent les conclusions de Tchamabe (2019), qui montre que les approches pédagogiques intégratives et centrées sur l'apprenant améliorent non seulement la participation et la satisfaction scolaire, mais également la persévérance dans l'apprentissage. Il convient toutefois de nuancer ces résultats par la persistance d'une minorité d'élèves (entre 10 % et 12 % selon les indicateurs) qui ne semblent pas pleinement bénéficier des effets positifs du décloisonnement. Ces élèves, qui participent moins, trouvent les cours ennuyeux ou ne perçoivent pas pleinement le sens des activités, méritent une attention particulière. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette situation : des difficultés linguistiques plus profondes liées à la maîtrise insuffisante du français comme langue seconde, des profils d'apprentissage nécessitant un accompagnement plus individualisé, ou encore des facteurs extrascolaires (conditions de vie, travail domestique) qui limitent la disponibilité cognitive de ces élèves. Cette observation rejoint les préoccupations de certains encadreurs interrogés, qui évoquent la nécessité de différencier davantage les pratiques pour toucher l'ensemble des apprenants. Ainsi, l'approche décloisonnée agit à la fois sur les dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage, en instaurant un climat de classe stimulant où les élèves se sentent valorisés et acteurs de leur formation. Elle apparaît, à ce titre, comme un levier pédagogique pertinent pour renforcer la motivation, l'autonomie et l'engagement des élèves, en cohérence avec les principes du socioconstructivisme, de l'Approche par Compétences et de la théorie de l'autodétermination. Les résultats de cette étude contribuent à la réflexion sur les pratiques pédagogiques en contexte burkinabè et suggèrent l'importance de soutenir la mise en œuvre du décloisonnement par des dispositifs de formation et d'accompagnement adaptés, tout en restant attentifs aux élèves qui pourraient être laissés

pour compte par cette approche. Des recherches complémentaires, notamment des études longitudinales ou des observations fines en classe, permettraient d'approfondir la compréhension des mécanismes par lesquels le décroisement agit sur les différentes dimensions de l'engagement scolaire.

## **5. Recommandations**

À partir des résultats obtenus, plusieurs recommandations peuvent être formulées en vue de consolider les effets positifs du décroisement sur la motivation et l'engagement des élèves du post-primaire au Burkina Faso. Du point de vue des élèves, il apparaît nécessaire de renforcer les pratiques pédagogiques favorisant la clarté des explications, l'interactivité et la prise en compte des besoins individuels. L'augmentation des activités pratiques, la systématisation des rétroactions constructives et la valorisation régulière des progrès constituent des leviers essentiels pour maintenir l'engagement affectif et cognitif des apprenants. Les enseignants recommandent un renforcement substantiel de la formation initiale et continue afin d'approfondir la maîtrise des fondements théoriques et des modalités opérationnelles du décroisement. Ils soulignent également l'importance d'un accompagnement pédagogique structuré, incluant des visites-conseils, des communautés d'apprentissage professionnel et la mise à disposition de ressources didactiques adaptées. Une meilleure intégration curriculaire ainsi qu'une attention portée aux conditions d'enseignement, notamment la taille des effectifs, favoriseraient une mise en œuvre plus efficace. Les encadreurs pédagogiques insistent sur le développement d'évaluations formatives cohérentes avec l'approche intégrée, l'adaptation continue des séquences aux profils des élèves et l'harmonisation des pratiques à travers des guides méthodologiques. Enfin, au niveau institutionnel, l'alignement des évaluations certificatives et des bulletins

scolaires avec la logique décloisonnée apparaît indispensable pour garantir la cohérence systémique et éviter les tensions entre pratiques pédagogiques et exigences d'examen.

## Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'analyser les effets de la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du français sur la motivation et l'engagement des élèves du post-primaire au Burkina Faso. En mobilisant questionnaires auprès de 320 élèves et 16 enseignants, ainsi que des entretiens avec 8 encadreurs pédagogiques, elle a permis de recueillir des perceptions complémentaires sur cette approche. Les résultats montrent un impact positif notable du décloisonnement sur les dimensions affectives de l'apprentissage. Près de 90 % des enseignants et des élèves constatent une motivation accrue, une participation active et une meilleure compréhension des objectifs pédagogiques. L'intégration des différentes sous-disciplines autour de situations d'apprentissage signifiantes contribue à donner du sens aux apprentissages et à renforcer l'engagement des élèves. L'analyse croisée des perceptions des trois catégories d'acteurs révèle une convergence : les élèves se sentent valorisés, les enseignants constatent un engagement plus soutenu et les encadreurs pédagogiques confirment ces observations. Ces effets peuvent s'expliquer par les cadres théoriques mobilisés : la théorie de l'autodétermination (Déci & Ryan) éclaire les mécanismes motivationnels liés aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, le socioconstructivisme (Vygotsky) souligne le rôle des interactions sociales, et l'Approche par Compétences (Roegiers) fournit un cadre pour l'intégration des apprentissages. Cependant, 10 à 12 % des élèves ne semblent pas bénéficier pleinement du décloisonnement, ce qui souligne l'importance de conditions

optimales de mise en œuvre, d'un suivi individualisé et d'un accompagnement régulier des enseignants.

Sur le plan pratique, cette étude apporte des enseignements utiles pour améliorer l'enseignement du français : elle recommande de renforcer la formation initiale et continue des enseignants, d'adapter les séquences pédagogiques aux profils des élèves, de mettre en place un accompagnement pédagogique systématique, et de repenser les évaluations pour les aligner sur les principes du décroisement. La généralisation de l'approche pourrait également être soutenue par des outils d'évaluation et des bulletins intégrés reflétant une logique par compétences.

Enfin, cette recherche, malgré ses limites (caractère descriptif, déploiement dans quatre régions seulement, absence de mesures objectives des performances cognitives), ouvre des perspectives pour des études futures : analyses comparatives entre niveaux scolaires, recherches longitudinales et recherches-action visant à adapter l'approche aux réalités du terrain.

En définitive, le décroisement constitue une approche prometteuse, à la fois pour renforcer la motivation et l'engagement des élèves et pour améliorer la qualité de l'enseignement du français. Son adoption et sa généralisation, accompagnées d'un suivi méthodique et de ressources adaptées, peuvent contribuer durablement à l'efficacité du système éducatif burkinabè.

## Références bibliographiques

- AKPO Serge, 2012. *Les défis de l'Approche par Compétences dans les systèmes éducatifs africains*, L'Harmattan, Paris.
- ALTET Marguerite, 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 85-93.
- BANDURA Albert, 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.
- BARTH Britt-Mari, 2013. *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris.
- BOLIDEAU Michel et CHARTRAND Sylvie, 2009. *L'enseignement du français par le décloisonnement*, ERPI, Montréal.
- BRAUN Virginia et CLARKE Victoria, 2006. « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, n°2, pp. 77-101.
- BRUNER Jérôme S., 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe ». In : BUCHETON Dominique (dir.), *L'atelier de langage et l'écriture*, Delagrave, Paris, pp. 27-54.
- CHARTRAND Sylvie et PRINCE Michel, 2020. « Les approches intégrées en didactique du français : fondements et pratiques », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 46, n°2, pp. 112-135.
- CHISS Jean-Louis et DAVID Jacques, 2018. *Didactique du français : Enjeux disciplinaires et étude de la langue*, Armand Colin, Paris.

- DECI Edward L. et RYAN Richard M., 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- DOLZ Jean et OLLAGNIER Éliane, 2012. *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles.
- FREDRICKS Jennifer A., BLUMENFELD Peter C. et PARIS Alison H., 2004. « School engagement : Potential of the concept », *Review of Educational Research*, vol. 74, n°1, pp. 59-109.
- JONNAERT Philippe et VANDER BORGHT Christian, 2009. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 4e édition, De Boeck, Bruxelles.
- LEGENDRE Renald, 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin, Montréal.
- LEGENDRE Renald, 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Guérin, Montréal.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne et PERRENOUD Philippe (dir.), 2012. *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 4e édition, De Boeck, Bruxelles.
- REEVE Johnmarshall, 2012. « A self-determination theory perspective on student engagement ». In : CHRISTENSON Sandra L., RESCHLY Amy L. et WYLIE Cathy (dir.), *Handbook of research on student engagement*, Springer, New York, pp. 149-172.
- ROEGIERS Xavier, 2006. *L'APC : Approche par Compétences*, De Boeck, Bruxelles.
- ROEGIERS Xavier, 2010. *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles.
- RYAN Richard M. et DECI Edward L., 2008. « Self-determination theory and the role of basic psychological

- needs in personality and the organization of behavior ». In : JOHN Oliver P., ROBINS Richard W. et PERVIN Lawrence A. (dir.), *Handbook of personality : Theory and research*, 3e édition, The Guilford Press, New York, pp. 654-678.
- SCALLON Gérard, 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, Bruxelles.
- SCHNEUWLY Bernard et DOLZ Joaquim, 2016. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Paris.
- SOMÉ Bakary, 2017. « Approches intégrées et engagement des élèves en français au Burkina Faso », *Revue Burkinabè de la Recherche*, n°12, pp. 45-62.
- VALLERAND Réjean J., BLAIS Marie R., BRIÈRE Nathalie M. et PELLETIER Louis G., 1989. « Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, vol. 21, n°3, pp. 323-349.
- VIAU Rolland, 2009. *La motivation en contexte scolaire*, 2e édition, De Boeck, Bruxelles.
- VYGOTSKY Lev S., 1978. *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- WEINLAND Christian et PUYGRENIER Claude, 1998. *Le décloisonnement du français*, Hachette Éducation, Paris.