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

Approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues : étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo

Niyonkuru, Eric; Sous l'encadrement de : Pr Adelin Mperejimana

2024-05
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2073

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI ET

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues: étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo

Par

Eric NIYONKURU

Sous l'encadrement de :

Pr Adelin MPEREJIMANA

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

Bujumbura, Mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr Wenceslas SINABAJIJE

Assesseur : Dr Docile PACIFIQUE

Rapporteur : Pr Adelin MPEREJIMANA

DÉDICACE

À mon père;

À ma regrettée mère ;

À mes frères et sœurs;

À la famille Joël BISETSA;

À tous mes amis et connaissances.

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier sincèrement Dr Adelin MPEREJIMANA qui, malgré ses préoccupations, a accepté de diriger ce mémoire. Nous sommes beaucoup reconnaissant de sa disponibilité, ses orientations, ses conseils et sa bonne compréhension.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs qui ont intervenu à notre formation tant morale qu'intellectuelle et toutes personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques, ont guidé notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire au secondaire et particulièrement les professeurs de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution au développement de nos savoirs, savoir-faire et savoir-être et qui ont muri notre esprit de recherche.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en 3^{e} année Langues de la DPE Kirundo et leurs apprenants, qui ont répondu favorablement à nos questions sur l'approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues : étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo.

Nous exprimons également nos sentiments de gratitude à nos parents, nos frères, sœurs, oncles et tantes pour leur encouragement et leur soutien moral, matériel et financier durant notre cursus de formation.

Nous n'oublions pas de remercier nos camarades de classe et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

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

Eric NIYONKURU

RÉSUMÉ

L'enseignement-apprentissage de l'écrit est l'une des piliers de la maîtrise du français. Or, au Burundi, un bon nombre d'enseignants se lamentent du faible niveau de leurs apprenants en expression écrite. Notre travail de recherche vise à proposer une approche méthodologique pouvant améliorer la compétence écrite des apprenants. Pour aboutir à des résultats, l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire sont les méthodes empruntées. Après la vérification des hypothèses, ces résultats montrent que la compétence écrite n'est pas maîtrisée dans les classes enquêtées. La non-maîtrise de certaines approches didactiques dont l'approche actionnelle et l'approche textuelle de la part des enseignants, le choix inadéquat des activités langagières, la non-évaluation des apprenants au niveau de l'expression écrite seraient à l'origine de la non-maîtrise de la compétence de l'écrit. Pour ce faire, la formation sur les pratiques enseignantes, la proposition et la diversification des activités langagières seraient parmi les clés propres au développement de la compétence écrite.

Mots clés : texte, approche textuelle, enseignement-apprentissage, expression écrite

ABSTRACT

The teaching-learning of writing is one of the key of mastering French. However, in Burundi, a good number of teachers lament the low level of their learners in written expression. Our research aims is to propose a methodological approach that can improve the written competence of learners. To achieve results, documentary analysis and questionnaire survey are the methods used. After verifying the hypotheses, these results show that written competence is not mastered in the classes surveyed. The lack of mastery of certain didactic approaches including the action-based approach and the textual approach on the part of teachers, the inadequate choice of language activities, the non-assessment of learners at the level of written expression would be at the origin of failure to master writing skills. To do this, training on teaching practices, the proposal and diversification of language activities would be among the keys to developing written skills.

Keywords: text, textual approach, teaching-learning, written expression

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RÉSUMÉ iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIÈRES v

SIGLES ET ABRÉVIATIONS viii

LISTE DES TABLEAUX ix

AVANT PROPOS x

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

0. 1. Contexte et justification du choix du sujet 1

0.2. Motivation du choix du sujet 3

0. 3. La problématique 4

0.4. Hypothèses de recherche 5

0.4.1. Hypothèse générale 6

0.4.2. Hypothèses spécifiques 6

0.5. Objectifs de recherche 6

0.5.1. Objectif général 6

0.5.2. Objectifs spécifiques 6

0.6. Méthodologie de la recherche 7

0.7. Délimitation du sujet 7

0.8. Articulations 7

CHAPITRE I. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 9

I.1. Élucidation des concepts-clés 9

I.1.1. Approche textuelle 9

I.1.1.1. Texte 9

I.1.1.2. Discours 10

I.1.1.3. L'écrit ou l'écriture 11

I.1.2. Enseignement-apprentissage 12

I.1.2.1. Apprentissage 12

I.1.2.2. Enseignement 13

I.2. Aspects théoriques d'enseignement-apprentissage d'expression écrite 14

I.2.1. La place de la production textuelle dans quelques approches pédagogiques 15

I.2.2. La pédagogie de l'intégration (PI) 16

I.2.2.1. Ressources 18

I.2.2.2. Situation d'intégration (SI) 18

1.2.3. Complémentarité des approches actionnelle et communicative 19

1.2.4. Types de tâches dans l'A.C et dans l'approche actionnelle 20

I.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage de la production écrite 23

I.3.1. Texte et contexte de la production écrite 25

I.3.2. Exemples des étapes et la progression textuelle 26

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 28

II.1. Choix des méthodes de recherche 28

II. 1.1. La méthode d'analyse documentaire 28

II.1.2. L'enquête par questionnaire 29

II. 2. Délimitation du terrain d'enquête 30

II. 3. La population d'enquête 31

II.4. Échantillon d'enquête 33

II. 5. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche 36

II. 6. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête 37

CHAPITRE III. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS……...39

III.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête auprès des enseignants 39

III.1.1. Identification de l'enquêté..... 39

III.1.2. L'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO 41

III.1.3. Difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO et appréciation du niveau des apprenants..... 47

III.1.4. Besoin de formation en didactique de l'écrit et stratégies d'amélioration de la compétence écrite des apprenants 48

III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête auprès des apprenants 52

III.2.1. Répartition des données selon l'appréciation des apprenants par rapport aux conditions d'apprentissage de l'écrit 53

III.2.2. Difficultés de l'enquêté en compétence écrite et stratégies d'amélioration des conditions d'apprentissage de l'écrit 57

CONCLUSION GÉNÉRALE 60

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 66

ANNEXES 69

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

% : Pourcentage
A.C : Approche Communicative
BAC : Baccalauréat
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
Cf. : Confer
DCE : Direction Communale de l'Education
DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère
DPE : Direction Provinciale de l'Education
Dr : Docteur
ECOFO : École Fondamentale
ECOPOFO **:** École Post Fondamentale
ENS : École Normale Supérieure
FLE : Français Langue Étrangère
FLS : Français Langue Seconde
IPA : Institut de Pédagogique Appliquée
MEFTP : Ministère de l'Éducation et de la formation Technique et Professionnelle
MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
N° : Numéro
PF : Post-fondamental
PI : Pédagogie de l'Intégration
Pr : Professeur
SI : Situation d'Intégration
UB : Université du Burundi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau nº 1 : Tableau récapitulatif entre l'A.C et l'approche actionnelle 22

Tableau nº2 : La répartition de la population d'enquête pour les enseignants 32

Tableau n˚3 : Répartition de la population des apprenants par école 33

Tableau nº 4 : La répartition globale de la population et de l'échantillon 35

Tableau n˚5 : Répartition de l'échantillon des apprenants par école 36

Tableau nº 6: Répartition des données selon le domaine et niveau de formation 40

Tableau nº 7 : Répartition des données selon l'ancienneté des enseignants de français 40

Tableau nº 8: Répartition des données selon les approches méthodologiques fréquemment utilisées en classe. 41

Tableau nº 9: Répartitions des réponses selon les types de supports didactiques utilisés 43

Tableau nº10 : Répartitions des données selon les types d'activités de production écrite données en classe 44

Tableau nº11: Répartition des données selon le niveau de la compétence écrite des apprenants 48

Tableau nº12 : Répartition des données selon la formation initiale ou continue en didactique de l'écrit 49

Tableau nº 13 : Répartition des réponses selon le besoin de formation en expression écrite .. 50

Tableau nº14: Répartition des réponses selon les fréquences d'apprentissage de l'écrit 53

Tableau nº 15 : Répartition des réponses selon les types de supports utilisés 54

Tableau nº 16 : Répartition des données selon les types d'activités d'application privilégiés 55

Tableau nº 17 : Répartition des données selon l'évaluation de l'expression écrite 56

Tableau nº 18: Répartition des données selon les difficultés d'enseignement-apprentissage de l'écrit 57

Tableau nº19 : Répartition des données selon les avis apprenants par rapport à l'amélioration de l'enseignement de l'écrit 58

AVANT PROPOS

L'idée de ce mémoire a germé dans notre esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de notre période de stage que nous avons effectué. En effet, l'idéal de la nouvelle réforme de 2017 portant sur l'enseignement du Post-Fondamental au Burundi qui s'inspire du CECR de 2001, lequel a marqué une avancée méthodologique considérable dans les curricula de français et qui met en avant les approches actionnelle et textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit, a motivé notre champ de recherche.

Les difficultés rencontrées lors des leçons de l'expression écrite en classe de troisième Langues et le désir de pallier aux lacunes qu'éprouvent les apprenants en expression écrite ont guidé notre motivation de recherche. Notre préoccupation est de montrer la plus-value des approches actionnelle et textuelle appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE et proposer des stratégies méthodologiques pouvant emmener les apprenants vers l'apprentissage réussi de l'écrit, socle de la maîtrise du français. Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne de Pr Adelin MPEREJIMANA tout au long de notre recherche.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

0. 1. Contexte et justification du choix du sujet

Au Burundi, quatre langues sont enseignées aujourd'hui dès l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur. Il s'agit du kirundi, du français, de l'anglais et du Kiswahili. Parmi elles, trois sont enseignées comme langues étrangères : le français, l'anglais et le Kiswahili. Le français est la seule langue d'enseignement à partir du 3^{e} cycle fondamental jusqu'à l'Université comme le stipule le Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale, dans son article 5. En même temps, au Burundi, le français est utilisé comme langue administrative et officielle. À cet effet, il constitue une voie d'accès aux connaissances scientifiques et à la culture universelle. A ce sujet, la politique linguistique du Burundi de 2013 stipule que le français devra être la langue de la diplomatie et de la communication internationale au niveau de l'oral et de l'écrit. Il devra être la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur.

Dans l'enseignement d'une langue en général et du FLE en particulier, la production écrite occupe une place de choix. Au Burundi, la maîtrise de l'écrit est stratégique pour l'apprentissage des disciplines enseignées en français. Et si Blanchard P. (1998:37-38), suppose qu'il faut lire pour apprendre, Vérin A. (1995: 15), lui, insiste sur le scriptural et nous rappelle que pour tout apprentissage, il faut écrire.

De ce point de vue, la compétence en production écrite que l'apprenant aura acquise lui sera utile dans la réussite scolaire comme dans la vie socio-professionnelle. Cependant, un bon nombre d'apprenants éprouvent des difficultés pendant les activités travaillant la production des petits textes et l'écriture créative, et cela peut aller jusqu'à constituer un blocage de la compétence de production écrite. Or, s'exprimer avec aisance à l'écrit est indispensable à qui veut réussir des épreuves d'examen ou situation d'intégration, ou tout simplement communiquer efficacement par écrit. De plus, écrire est un acte de communication caractérisant la langue maternelle ou étrangère. Mais, acquérir la compétence écrite ou orale résulte de plusieurs ressources installées chez l'apprenant comme le fait remarquer Beacco J.-C. (2007 :210) en ces termes:

> « Dans les stratégies de production commune à l'écrit et à l'oral, le cadre renvoie à la mobilisation des ressources de l'apprenant, dont des ressources dites intérieures, glosées ultérieurement par construction sur un savoir antérieur, termes sous lesquels il faut mettre les acquis formels (de nature morphosyntaxique, sémantique,…) de l'apprenant et sa familiarité plus ou moins grande avec le genre de texte à produire. Ces recours aux acquis supposent, d'après le cadre, une préparation consciente, qui semble exclure l'improvisation, ce qui peut se comprendre puisque les situations d'écrire relèvent de la communication différée et non en face en face […] où cependant un temps de préparation est toujours possible.»

Écrire, même un petit texte demande toujours une bonne maîtrise de la grammaire, de la morphosyntaxe, du vocabulaire, de l'orthographe, des indices linguistiques, etc. De surcroît, produire un texte cohérent et logique, petit soit-il, nécessite également une accumulation de connaissances en grammaire du texte et d'autres compétences linguistiques et sociolinguistiques comme l'indique Bronckart J.-P. (1996 : 73 -74) :

> […] chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit: chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel: chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes: chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence.

Dans cette perspective, l'élève doit pouvoir comprendre ce qu'il dit et écrit. Avant d'entrer dans le texte, considéré comme un tout, il doit s'arrêter sur les parties qui le composent et à leur enchainement logique. Cela veut dire qu'il n'y a pas de texte que si l'énonciation de chaque phrase prend appuis sur l'une au-moins des phrases précédentes de telle sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède.

Notre travail qui concerne l'intérêt didactique de l'approche textuelle dans l'apprentissage de l'écrit, vise à montrer à l'enseignant du FLE au cycle du PF comment créer chez l'apprenant les notions d'autonomie, de réflexion et de confrontation aux systèmes de la langue française et son réemploi dans une situation écrite. C'est une pratique qui suppose amener l'apprenant à comprendre un sujet proposé, l'assimiler et ensuite reproduire toutes ses réflexions à l'aide d'un mécanisme qui lui permet de transcrire ses idées.

Comme l'apprentissage du français nécessite des méthodes et des méthodologies, notre travail va porter une attention particulière sur les aspects méthodologiques qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de l'écrit à partir d'un texte support.

Pour l'essentiel, notre travail de recherche va apporter une contribution, petite soit-elle, à l'enseignement-apprentissage de l'écrit en mettant l'accent sur l'approche textuelle en tant que méthode efficace pour développer la compétence de l'expression écrite et de l'écriture créative des apprenants de la 3e année PF section Langues.

0.2. Motivation du choix du sujet

Le choix de notre sujet de recherche n'est pas le fruit du hasard. Notre motivation part de notre réelle expérience vécue au cours des stages pédagogiques de fin de nos études de baccalauréat et aussi de notre expérience professionnelle. En effet, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants éprouvent des difficultés en expression écrite. Cela se manifeste principalement quand il vient le moment de la situation d'intégration mais également pendant les exercices d'expression libre prévue à la fin de chaque thème du manuel de français (le guide de l'enseignant) en usage au PF burundais, section Langues. Le constat amer est que la majorité des apprenants n'ont pas des prérequis quant aux activités de production écrite et nombreux enseignants n'accordent pas d'importance de choix aux leçons de l'expression écrite.

Cela étant, dans toutes les langues du monde, la pratique de l'écrit comme celle de l'oral est considérée comme pilier de la maîtrise de la langue française. Autrement dit, l'expression écrite est une compétence langagière, pierre angulaire d'autres compétences linguistiques dans la mesure où écrire et/ou organiser un texte contribue au développement d'autres compétences communicatives. Dans cette logique, Noureddine D.- E. (2019 : 18) souligne que savoir écrire est indispensable pour plusieurs raisons. Il s'exprime en ces termes:

> « L'écrit est une discipline instrumentale qu'on retrouve dans toutes les matières, la transmission des connaissances se fait par la réception de discours oraux et écrits et surtout, le contrôle des connaissances se fait de façon très majoritaire par la production d'écrits ; l'écriture est une entrée dans la lecture ».

Cependant, la production écrite est une tâche qui n'est pas facile chez l'apprenant du FLE. Vigner (2001 : 73) affirme que: *« Dans toutes les situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ses résultats. »* Autrement dit, l'écriture est une activité complexe dont l'apprentissage pose de réels problèmes pour les scripteurs, de plus, ou la présentation erronée de l'écriture « reflet de la pensée », « épanchement d'un moi profond », est souvent fortement ancrée chez les apprenants.

Ecrire en français comme dans d'autres langues est un moyen de communication en utilisant des connaissances et des compétences qu'on a dans cette langue de communication.

En ce qui nous concerne, le développement de la compétence de l'expression écrite nous a paru comme un point crucial dans la mesure où c'est grâce à cette compétence que les apprenants parviennent à la production d'un texte logique et cohérent en classe et qui débouchera à la maîtrise de l'écrit dans la vie socioprofessionnelle à venir.

Si nous avons décidé de mettre l'écriture au centre de notre réflexion, c'est parce que nous estimons que savoir écrire est indispensable voire primordial pour les apprenants, tant pour leur vie scolaire que pour leur vie sociale et plus tard, pour leur vie professionnelle. Par ailleurs, l'écriture est un facteur de réussite ou d'échec chez l'apprenant puisque la capacité à communiquer par écrit joue un rôle crucial à tous les moments de la scolarité, de l'ECOFO à l'université.

0. 3. La problématique

Au Burundi, le français est à la fois une langue enseignée (langue étrangère) et une langue d'enseignement. Parmi les compétences langagières acquises dans cette langue, figure l'expression écrite qui débouchera à la maîtrise de la rédaction des écrits administratifs, professionnels, scientifiques, etc. La mise en œuvre de cette compétence par les apprenants n'est pas facile comme le montrent Cuq J.-P. et Gruca I. (2005 : 184) en ces termes : « *rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas certainement aisée […]* ».

Au Burundi, un grand nombre d'apprenants des écoles post-fondamentales du système éducatif burundais présentent des lacunes en expression écrite. Leur compétence en production écrite laisse à désirer. Les effets de ce phénomène ne cessent pas de se manifester surtout quand le moment vient de produire de petits textes par exemple en situation d'intégration.

Pendant notre stage, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants ne sont pas à mesure de produire même un petit paragraphe ayant un sens. Le pire est observé lors des tâches visant la production d'un texte ayant un sens. Cela se manifeste beaucoup plus à la fin de chaque palier pendant des situations d'intégration du français où l'apprenant doit être capable de produire un texte de 20 à 35 lignes. Dans ce cas, force est de constater que certains apprenants sont

incapables de produire des phrases qui possèdent de sens en respectant les consignes. Certains d'entre eux préfèrent même de recopier les questions posées pour que leur enseignant les considèrent comme des réponses qu'ils ont données.

Cela étant, l'élève doit pouvoir comprendre ce qu'il dit et écrit. De même, les énoncés faisant objet d'analyse ne doivent pas nécessairement venir du livre comme le font certains enseignants. En d'autres mots, l'enseignant devrait aider ses apprenants à analyser les facteurs qui interviennent pour acquérir une compétence textuelle leur permettant d'aborder et même d'extrapoler le texte avec aisance.

Dans le même ordre d'idée, certains enseignants ont trop souvent recours aux notions de littératures apprises à l'université pour aborder les textes. Cela nécessite donc une thérapie dans l'immédiat sinon nous risquons de voir le français en désuétude. Selon nous, travailler les notions de la linguistique textuelle dans leurs pratiques enseignantes des textes constitue les sources indispensables à la production d'un texte.

C'est ainsi que de nombreuses interrogations surgissent quant aux pratiques enseignantes de l'expression écrite à l'ECOPOFO :

1. Les approches méthodologiques utilisées pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont-elles efficaces pour développer la compétence de l'expression écrite des apprenants ?
2. Pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à produire un texte logique et cohérent en français langue étrangère ?
3. Les enseignants donnent-ils des tâches de production écrite permettant aux apprenants de s'entraîner à la production de petits textes ?

0.4. Hypothèses de recherche

Comme le définit De Landesheere (1976 : 56): « *l'hypothèse de recherche est une intuition que le chercheur a dès le début de sa recherche à l'issue de son investigation* ». Ce sont des réponses qu'on propose au départ. Ces réponses sont vérifiées ou non selon les résultats obtenus au cours du travail de recherche. Ainsi, dans notre travail, les hypothèses que nous nous sommes données sont les suivantes:

0.4.1. Hypothèse générale

La non maîtrise des approches méthodologiques appropriées dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite serait à l'origine du niveau bas des apprenants de la 3e année post-fondamentale, section Langues en production écrite.

0.4.2. Hypothèses spécifiques

1. La non maîtrise de l'approche textuelle constituerait un obstacle majeur au développement de la compétence écrite des apprenants.
2. Les apprenants n'ont pas d'outils (prérequis) suffisants pour produire de petits textes en situation de communication réelle.
3. Les tâches de production écrite que proposent les enseignants aux apprenants seraient insuffisantes et inadaptées pour développer leur compétence de production écrite en FLE.

0.5. Objectifs de recherche

0.5.1. Objectif général

Face aux lacunes qui s'observent dans l'acquisition de la compétence de la production écrite, l'objectif général de notre travail de recherche est de proposer une approche méthodologique efficace servant à améliorer les productions écrites des apprenants.

0.5.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques que nous avions en entreprenant ce projet de recherche sont les suivants :

1. Montrer que le non maîtrise de l'approche textuelle influe sur le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants.
2. Identifier les difficultés qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année post-fondamental, section Langues.
3. Montrer l'importance de donner aux apprenants des tâches suffisantes et appropriées de production écrite pour développer leur compétence d'expression écrite en FLE.

0.6. Méthodologie de la recherche

Afin d'affronter notre sujet de recherche, nous avons procédé tout d'abord par la recherche documentaire et ensuite, nous avons utilisé le questionnaire d'enquête qui a été soumis à notre population d'enquête. Pour collecter des données fiables, notre population d'enquête était constitué par des enseignants de français en 3e année Langues et leurs apprenants. Nous avons soumis à notre population d'enquête un questionnaire constitué des questions ouvertes pour recueillir des données qualitatives d'une part, et d'autre part des questions fermées et semi-ouvertes pour des données quantitatives. Concernant le choix de la population d'enquête, nous avons utilisé la méthode d'échantillon aléatoire simple.

0.7. Délimitation du sujet

Tout travail de recherche scientifique exige la précision, la délimitation du milieu et la population d'enquête sur lesquelles sera bâti l'échantillon. Notre travail de recherche a été fait dans la DPE Kirundo. Nous nous sommes limité dans des écoles publiques comportant les établissements ayant la section Langues car c'est là où le cours de français a un volume horaire élevé d'où la facilité de l'observation de notre recherche sur terrain.

Nous avons choisi de mener notre champ de recherche en classe de la troisième année post-fondamentale du fait que les apprenants desdites classes ont besoin d'installer des habiletés de production écrite afin d'affronter avec aisance et efficacité la vie socioprofessionnelle et académique.

Signalons qu'en raison de moyens financiers, nous avons mené notre investigation dans certaines classes des DCE qui composent la DPE Kirundo.

0.8. Articulations

Notre travail de recherche est subdivisé en trois chapitres. Le premier chapitre concerne l'aspect conceptuel et théorique. Dans ce chapitre, nous insisterons beaucoup plus en premier lieu sur l'éclaircissement des concepts récurrents dans notre travail de recherche. En deuxième lieu, nous passerons en revue les théories d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE.

Le deuxième chapitre, portant sur le cadre méthodologique, décrira les procédés méthodologiques qui seront utilisés pendant notre travail de recherche. Le dernier chapitre de ce travail relève de la présentation, analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête.

CHAPITRE I. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Avant d'entrer profondément dans le vif de notre travail, il est impératif de comprendre et s'approprier les mots-clés et théories autour desquels s'articule son contenu. Dans ce premier chapitre, nous définissons les différents concepts clés en rapport avec l'enseignement-apprentissage de la compétence écrite du FLE à l'aide des textes supports d'une part, et nous passons en revue les théories et stratégies méthodologiques d'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE d'autre part.

I.1. Élucidation des concepts-clés

I.1.1. Approche textuelle

Dans l'enseignement des langues, l'approche textuelle se fonde sur les travaux de Jean Michel Adam, initiateur de la linguistique textuelle. Mais celle-ci est rapidement dénommée : analyse textuelle des discours.

Ainsi le même auteur présente-t-il le texte comme un objet de la linguistique en le définissant comme étant un ensemble cohérent et progressant vers une fin. Cet ensemble est constitué d'unités découpées par une segmentation et liées. Sa composition nécessite la prise en compte de plusieurs niveaux : énonciatif, syntaxique, sémantique et pragmatique. II renchérit la notion de texte en disant que ce dernier comporte principalement des unités linguistiques qui évoluent de la proposition énoncée au plan de texte en passant par les phrases, périodes ou séquences et chapitre. Il convient pour cela de comprendre ce qu'un texte et établir un rapport entre le texte et le discours.

I.1.1.1. Texte

Avec l'objectif de bien cadrer notre sujet, il est nécessaire d'avoir une définition claire d'un texte. Charaudeau P. (1992 :645) nous dit que : « *le texte est la manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation donnée pour servir de projet de parole d'un locuteur donné* ». De cela, nous comprenons bel et bien qu'un texte est un ensemble cohérent et progressant vers une fin. Autrement, un texte est un tout constitué d'éléments syntaxiquement et grammaticalement corrects.

La composition d'un texte nécessite la prise en compte de plusieurs niveaux : énonciatif, syntaxique, lexicale, sémantique et pragmatique, etc.

Quant à Dubois J. et al. (2007 : 482), « *on appelle texte l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé* ». Dans ce sens, le texte est appréhendé couramment comme étant la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique.

La définition retenue est celle du CECR (2001 :15) qui stipule que « *est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.* » Dans ce sens, il convient de comprendre un rapport entre le texte et le discours.

I.1.1.2. Discours

Selon Dubois J. et al. (1973 : 156), le discours est une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture. Dans ce sens, le discours se distingue d'un simple texte qui est considéré, dans les travaux d'analyse du discours, comme une suite cohérente de phrases liées entre elles par différents moyens (connecteurs, progression thématiques, etc.). Autrement dit, comme le montre Adam J.-M. (2006 : 23), *DISCOURS= Texte+conditions de production ; TEXTE= Discours-conditions de productions. En d'autres termes, un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés* textuelles*, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieux, temps).*

De ce qui précède, nous constatons que toute étude de production textuelle ne doit pas être faite en s'écartant de l'analyse discursive. Cela rejoint l'idée de Miled M. (1998 :10) qui trouve que le contexte de production d'un texte « *est appréhendé dans sa double acception sociolinguistique (les fonctions assignées à la langue française, est, en l'occurrence, à l'écrit, le statut social et scolaire de la production écrite) et psychologique* ». Il ressort de cela que le travail de production écrite suppose le niveau élevé d'élaboration linguistique et discursive de la part de l'apprenant.

Bref, du point de vue pédagogique, l'approche textuelle est une méthode didactique qui s'intéresse à l'étude de la structure du «texte» et de son fonctionnement, en privilégiant le texte comme structure globale au détriment de la phrase, dans la mesure où le texte constitue une construction complexe où s'entremêlent plusieurs unités linguistiques

Néanmoins, l'«approche textuelle » fait partie des pratiques éducatives que les sciences pédagogiques modernes utilisent pour l'installation des capacités requises. Elle est basée sur le « texte » qui reste le point de départ de l'enseignement de toutes les activités pédagogiques. L'approche textuelle représente un levier important dont se sert l'enseignant afin de stimuler les capacités de l'apprenant et de les développer. Elle donne, en outre, la possibilité à l'apprenant d'utiliser ses capacités à produire un texte en s'appuyant sur ses prérequis.

De ce fait, un changement s'est institué dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprenant n'est plus un simple récepteur et consommateur de connaissances mais il devient un acteur qui interagit avec elles. On est passé ainsi de l'enseignement vers l'apprentissage productif.

I.1.1.3. L'écrit ou l'écriture

D'après Dubois J. et al. (2007 :164-165) l'expression *langue écrite* a deux sens différents. Dans un premier temps, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on « écrit », c'est-à-dire quand on fait un travail d'écrivain ou quand on rédige des textes exigeant une certaine tenue (dans ce cas la langue écrite est langue littéraire).

Dans ce sens, l'écriture ou production écrite est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. Moirand S. (1979 :9) définit l'écrit comme étant *«une activité à part entière. Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »*

Génouvrier E. et Peytard J. (1970 : 163), quant à eux définissent l'écriture comme une exploration, dans l'ordre scriptural, de toutes les ressources de la langue pour parvenir à la construction d'un discours fermé. La production écrite est une activité complexe demandant une activation et une régulation cognitive spécifique d'une très grande quantité d'informations. Le problème majeur lors de la production de texte est le passage d'une représentation

multidimensionnelle du référent du message à une transcription linéaire. Le scripteur doit adopter un point de vue unique nécessitant la sélection et l'agencement particuliers des informations (Fayol, 1997).

Par ailleurs, Tagliante C. (2006 :127) précise que l'acte d'écrire n'est pas une simple transition entre la phonie et la graphie. Ce sont plutôt deux grammaires que l'apprenant va devoir maîtriser pour communiquer : la grammaire et la grammaire de l'écrit.

I.1.2. Enseignement-apprentissage

Les concepts « enseignement » et « apprentissage » couvrent des définitions distinctes selon les courants pédagogiques. C'est un processus indissoluble en situation de classe dans la mesure où il est centré sur deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant.

I.1.2.1. Apprentissage

Etymologiquement, le concept « apprentissage » vient du mot latin « apprehendere », qui signifie saisir, comprendre. Selon l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant (Barnier, 2008). Ainsi, l'apprenant doit fournir des efforts pour mémoriser les nouvelles connaissances que lui fournit son enseignant.

Du point de vue des béhavioristes, Raynal F. et Rieunier A. (2012 : 36) en reprenant Watson (1913) et Skinner (1953), définissent l'apprentissage en ces mots : *« c'est une activité qui s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements. L'accent est mis sur le changement de comportement, qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant »*.

D'après Kozanitis (2005) cité par Alipour M. (2018 :10), l'apprentissage signifie : « *co-construire son savoir en comparant et en opposant ses connaissances et ses idées à celles de ses pairs*. » et Selon Jonnaert et Vander B. (1999 : 266), le concept d'« apprentissage » désigne:

> « Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances […]. »

Enfin, nous déduisons que l'« apprentissage» est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit ; mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant. Il s'agit d'un processus d'assimilation, de compréhension, de construction et de la mise en pratique des nouvelles connaissances, processus au cours duquel l'apprenant comprend les mécanismes de résolution de problème et les applique correctement en les adaptant au besoin.

Ainsi, deux acteurs : enseignant et apprenant doivent participer à la situation d'apprentissage de façon active. L'enseignant doit penser aux facteurs favorisant ce processus d'acquisition des nouvelles connaissances ; tandis que l'apprenant doit s'intéresser à la manière de s'approprier de ces connaissances.

I.1.2.2. Enseignement

D'après le modèle transmissif, « enseigner » signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate (Barnier 2008). Mais avec le courant constructiviste, Vienneau (2011) cité par Alipour M. (2018 :11) précise que : « *enseigner signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant* ».

Tandis que selon l'approche socioconstructiviste, nous retenons la définition de Raymond C. (2006 : 121) qui conçoit l'enseignement comme suit :

> « *C'est une activité qui consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables.* »

Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

Somme toute, le couple enseignement-apprentissage constitue deux réalités complémentaires et inséparables. Nous ne pouvons pas parler de l'une sans parler de l'autre. L'enseignement est une intervention extérieure à l'apprenant alors que l'apprentissage est une activité centrée sur l'apprenant. Il convient alors à l'enseignant (qui est considéré en ce sens comme facilitateur, organisateur ou médiateur) de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant l'acquisition des nouvelles connaissances.

I.2. Aspects théoriques d'enseignement-apprentissage d'expression écrite

L'expression écrite est un domaine vaste qui regroupe plusieurs notions de la connaissance de la langue : la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe, la sémantique, etc. Produire un texte, petit soit-il, demande une maîtrise d'une pluralité de compétence parmi elles la compétence textuelle. La compétence rédactionnelle est l'un des objectifs poursuivis dans l'enseignement-apprentissage de la langue comme l'affirment Macaire F. et Raymond P. (1964 :242) en ces mots :

> « L'objectif de la composition française consiste à préparer l'enfant à transmettre par écrit sa pensée aux autres fidèlement que possible. Il importe donc avant tout que l'enfant qui rédige ait des idées à exprimer. Et c'est pourquoi tout enseignant qui meuble l'esprit de l'élève est une préparation lointaine à l'art d'écrire. »

Cela étant dit, on ne cessera de répéter qu'assurer avec succès les apprentissages de l'expression écrite, c'est l'une des tâches les plus importantes mais aussi les plus difficiles. Rédiger, c'est comme construire une maison. La préparation à la rédaction en FLE doit passer par plusieurs étapes ou exercices dont la lecture des textes, des romans, l'analyse textuelle (l'organisation et l'enchainement logiques des phrases, puis d'un texte, progression des thèmes et propos, etc.), les exercices de rédaction-dissertation, ….

D'une manière systématique, le travail doit d'abord se présenter sur le plan mental. En effet, l'apprenant doit se donner une représentation sur la nature du sujet à produire qui est proche de

son environnement. Ensuite, il doit s'imaginer tous les contours du sujet qui peuvent l'influencer au cours de l'exécution de son travail de rédaction.

La rédaction d'un texte requiert l'exécution simultanée de diverses tâches dont la maîtrise ne va pas de soi: assurer une cohérence sémantique et stylistique, fournir les informations nécessaires pour la compréhension et éviter les ambiguïtés et les redondances.

I.2.1. La place de la production textuelle dans quelques approches pédagogiques

L'écrit est une activité de production qui s'apprend grâce à la multiplication des occasions d'entraînement, à un enseignement-apprentissage progressif, à une pratique régulière et diversifiée basée sur des consignes claires, objectives et explicites qui orientent le scripteur. C'est ainsi que l'apprenant construit ses compétences scripturales, partant du principe que les aspects psychologiques de l'apprentissage jouent un rôle primordial dans la réussite ou l'échec des apprenants, ainsi que la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe ont aussi un impact sur l'apprentissage de l'écrit.

En se basant sur le *Curriculum de l'Enseignement Fondamental* (2015 : 9), l'enseignement formel au Burundi, englobant l'enseignement fondamental et post-fondamental, a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. L'article 5 de la Loi n°1/19 du 10 Septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire donne plus de précision :

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

Ces finalités déterminent les profils attendus du lauréat à la fin du PF. Ainsi, le lauréat de l'enseignement post-fondamental sera un individu façonné par le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ; un individu nanti des qualités, de compétence, de compétitivité, de créativité, d'imagination et d'innovation. Un individu ouvert au monde, capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine.

Dans le curriculum de français au post-fondamental de la section des langues, les compétences à acquérir durant tout le cycle en lecture-compréhension, en production orale et écrite sont bien prévues juste au début de la matière de chaque année. Mais chaque classe a ses propres compétences compte tenu de la matière et ressource que l'on a envisagé d'enseigner. Ainsi, les compétences terminales de production écrite en 3^{e} post-fondamental sont définies ainsi :

> « Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire des résumés, des comptes rendus de textes variés et produire des textes argumentatifs de 30 à 35 lignes, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées. »

De ce qui précède, les compétences attendues chez l'apprenant de troisième année de l'enseignement Post-Fondamental, section Langues en production écrite se résument en ces points suivants : raconter, c'est-à-dire rédiger un récit suivant un schéma narratif simple ou complexe ; rédiger convenablement un compte-rendu ou un procès-verbal dans une situation de communication réelle ; informer, c'est-à-dire être capable de rédiger une lettre officielle ou une lettre administrative. Par exemple une lettre de demande d'emploi, une lettre de repos médical, etc. ; argumenter, c'est-à-dire produire un texte argumentatif en suivant le schémas argumentatif aboutissant à une synthèse claire ; préparer une dissertation ou un débat, etc.

Ainsi, au niveau des pratiques pédagogiques, notre attention va porter sur la pédagogie de l'intégration qui semble s'entraider actuellement avec certaines approches didactiques en vogues : l'approche communicative et actionnelle.

I.2.2. La pédagogie de l'intégration (PI)

La pédagogie de l'intégration est une variante de l'APC et cherche à donner le sens aux apprentissages. Elle a été introduite au Burundi depuis l'avènement de l'enseignement post-fondamental général et pédagogique. Il s'agit d'une approche pédagogique basée sur le développement des compétences basiques, des compétences que chaque apprenant doit maîtriser avant de passer dans une classe suivante. La pédagogie de l'intégration « *offre des bases concrètes pour aborder de manière simple, profonde et contextualisée les programmes d'études, l'organisation des apprentissages ou encore les dispositifs d'évaluation* ». Cela veut dire que cette pédagogie est enracinée sur les curricula et propose un nouveau mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation**.**

Au plan didactique, comme le précise BAMOGO et ses collaborateurs (2016 :10), les principes de la pédagogie de l'intégration sont entre autres :

> « […] le principe de la centration sur l'apprenant(e) qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ; le principe de la contextualisation du processus d'enseignement-apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant ; le principe de la liaison entre théorie et pratique qui consiste à établir des liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques, […]. »

À l'école post-fondamentale du Burundi, la pédagogie de l'intégration est une approche incontournable par ses vertus. Il s'agit donc, selon l'article 1. e) du Décret n° 100/20 du 07/2/2017, d'*« une approche qui combine le concret, nécessaire à l'évaluation des acquis de l'élève, et le complexe, nécessaire pour donner du sens aux apprentissages. À cet effet, elle vise à mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, donner du sens aux apprentissages, motiver davantage l'élève en lui montrant à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école et à certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes. »*

De ce qui précède, il en résulte que la P.I permet la construction par les élèves eux-mêmes de leurs propres connaissances. De ce fait, l'atteinte de l'objectif, qu'il soit intermédiaire ou terminal au niveau de la production écrite, est possible grâce aux activités de classes qui sont la mise en situation des ressources installées des séquences textuelles.

Dans cette logique, Roegiers X. (2001:4) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations*». Il ajoute qu'elle est « *un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités »*.

Il s'agit donc d'une aptitude, qu'a une personne, de résoudre une situation-problème de la vie par une mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises au terme d'une formation scolaire et ou académique.

Ainsi, le développement de la compétence attendue chez l'apprenant doit être mesuré à partir du type de support et des conditions d'exécution de la tâche et de la mise en situation des ressources à installer. De ce fait, pour que tout apprenant soit capable de produire un texte petit soit-il, il est impératif de doter l'apprenant de ressources nécessaires et de stratégies de leurs

mises en situation. Dans les lignes qui suivent, nous verrons les notions de ressources et de situation d'intégration dans le cadre de la P.I.

I.2.2.1. Ressources

Les ressources représentent un ensemble de connaissances que l'apprenant utilise ou mobilise pour résoudre une situation-problème significative de la vie. Pour Roegiers X. (2001 :65), « *les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence* ». Il s'agit des éléments de matières acquises durant une année ou un cycle de formation et sont aussi externes et internes. Les ressources externes concernent la mobilisation de l'aspect matériel, social, procédural, etc. Les ressources internes quant à elles sont liées à l'individu lui-même guidant son action pour résoudre la situation problème.

I.2.2.2. Situation d'intégration (SI)

La situation d'intégration est l'un des principes fondamentaux de la pédagogie de l'intégration. Elle consiste à l'utilisation des acquis dans la résolution d'une situation problème. « *Un élève devient compétent à partir du moment où il peut faire face, de façon très concrète, aux situations de la vie* » (Roegiers 2001 : 90). Dans une situation d'intégration, l'enseignant propose un défi que nous pouvons appeler la situation-problème où l'élève exerce la(s) compétence(s) visée(s). L'enseignant est prié de donner à l'élève une tâche complexe puis, attendre si l'élève peut résoudre ce problème en mobilisant ses acquis, dans le cadre d'une évaluation.
Roegiers X. (2001 : 190) caractérise une situation d'intégration ou activité d'intégration comme étant:

> « *Une activité dans laquelle l'élève est acteur, une activité qui mène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources, une activité orientée vers une compétence ou vers l'OTI1*[1]*, une activité qui possède un caractère significatif, une activité qui est articulée autour d'une situation nouvelle*. »

Bref, la situation d'intégration donne du sens aux apprentissages et constituent non seulement une occasion d'exercer la compétence chez l'apprenant mais aussi une occasion pour

[1] OTI1 : Objectif Terminal d'Intégration. C'est une macrocompétence qui vise à établir la synthèse de toute l'année ou de tout un cycle.

l'enseignant d'évaluer si son apprenant est réellement compétent. La pédagogie d'intégration exige, de la part de l'enseignant, des compétences professionnelles spécifiquement relatives à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des situations d'intégration. Toutes ces compétences évoquées ne peuvent être développées que par un renforcement des capacités à travers des formations continues à l'intention des enseignants dans leurs domaines de formation.

1.2.3. Complémentarité des approches actionnelle et communicative

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Dans le même ordre d'idée, Tagliante C. (2005 :36) souligne la complémentarité entre l'A.C et l'approche actionnelle de la manière suivante :

> « L'A.C met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rend actif, autonome, et responsables de ses progrès. L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'A.C, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme « un acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble des compétences et des ressources (stratégies, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. »

Il ressort de ces propos que l'A.C et l'approche actionnelle se veulent des démarches méthodologiques qui aident l'apprenant à développer sa compétence langagière. Or, tout développement de compétence langagière ne va laisser de côté la dimension lexicale dont il est question dans notre travail de recherche. Dans la pratique de classe, l'approche actionnelle sera basée sur des tâches que l'on demandera à l'apprenant ou groupe d'apprenants de réaliser et que l'on pourra ensuite évaluer en fonction des critères (Tagliante 2005).

Dans le contexte burundais, ces deux approches se combinent avec l'approche pédagogique dite « Pédagogie de l'intégration », laquelle est aussi centrée sur la notion de « situation de l'intégration », c'est-à-dire les tâches qui permettent à l'apprenant de mobiliser des acquis (les connaissances grammaticales, lexicales, syntaxiques, sémantiques, …) pour résoudre une situation-problème. Selon ce modèle, d'après Roegiers X. (2001 : 90), ces tâches (dans la situation-problème) sont incontournables dans l'acquisition d'une compétence. Il s'exprime en ces termes : « *Un élève devient compétent à partir du moment où il peut faire face, de façon très concrète, aux situations de la vie* ».

Autrement dit, dans ce genre d'exercices, l'enseignant propose un défi que nous pouvons appeler la situation-problème où l'élève exerce la (les) compétence(s) visée(s).
Roegiers X. (2001 : 190) caractérise une situation d'intégration ou activité d'intégration comme suit : *« C'est une activité dans laquelle l'élève est acteur. Il est mené à mobiliser un ensemble de ressources. Cette activité est orientée vers une compétence ou vers l'objectif terminal. Elle est enfin une activité qui possède un caractère significatif et orientée vers une situation nouvelle. »*

Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à donner à l'apprenant une tâche complexe qu'il va résoudre en mobilisant ses acquis, dans le cadre d'une évaluation. Corollairement, l'évaluation dans le contexte de l'approche actionnelle doit être structurée de telle manière que les sujets de l'évaluation permettent de se rendre compte de la compétence langagière générale de l'apprenant (interaction, production, réception, médiation, interprétation, …), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des objets, des événements, … (Tagliante, 2005).

1.2.4. Types de tâches dans l'A.C et dans l'approche actionnelle

L'objectif ultime de l'apprentissage de la langue (maternelle, seconde ou étrangère) est de permettre la communication dans la vie de tous les jours. Dans ce sens, la langue devient un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociale.

Comme nous l'avons déjà signalé, dans la cadre de l'A.C et de la perspective actionnelle, les tâches faisant objet d'évaluation doivent travailler les compétences langagières de l'apprenant. S'inscrivant dans cette logique, le CECR (2001 :18) précise que ces activités doivent relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Pour autant, le CECR hiérarchise ces activités en donnant la précision suivante : « *Les tâches langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car elles sont indispensables dans le jeu même de l'interaction.* »
Ces activités de réception supposent le silence et l'attention au support, quand il s'agit de supports audiovisuels ou audio. Elles tiennent également une grande place dans bien de formes

d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents authentiques).

Quant aux activités de production, elles ont une fonction importante surtout dans la dimension professionnelle (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

Concernant les tâches visant l'interaction des apprenants, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.

S'agissant enfin des activités écrites et/ou orales de médiation, les apprenants sont amenés à la traduction ou à l'interprétation, paraphraser des énoncés, à résumer ou à faire un compte rendu, à produire, à l'intention d'un tiers, une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct.

Dans les lignes suivantes nous résumons les points de convergence et de divergence entre ces deux approches :

Tableau nº 1 : Tableau récapitulatif entre l'A.C et l'approche actionnelle

<table>
<tr><th>Approche communicative</th><th>Approche actionnelle</th></tr>
<tr><td>L'objectif premier est la communication et le moyen privilégié de l'apprentissage, parce que celle-ci accroît la motivation, l'intérêt et permet l'action immédiate (le réinvestissement des connaissances enseignées).</td><td>L'objectif déclaré est de rendre l'apprenant d'une langue un acteur social à part entière. Il va accomplir des tâches grâce à la nouvelle langue selon ses besoins et selon la situation de son environnement social, professionnel, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Visent à mobiliser l'apprenant physiquement.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante.</td></tr>
<tr><td>Elle conserve l'apprenant en milieu scolaire (y compris les exercices des jeux de rôle).</td><td>Elle conduit l'apprenant en classe et en dehors de la classe</td></tr>
<tr><td colspan="2">Permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociolinguistique.</td></tr>
<tr><td>Fait de l'apprenant uniquement un joueur/acteur social.</td><td>Met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue</td></tr>
<tr><td colspan="2">Utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partent des documents authentiques, quotidiens et actuels relevant de l'environnement social de l'apprenant.</td></tr>
<tr><td>Situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant (en situation classe).</td><td>Permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant ses tâches, il s'évalue.</td></tr>
<tr><td>Est centrée sur la langue en donnant la primauté à l'oral qu'à l'écrit.</td><td>Ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'une situation-problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire.</td></tr>
<tr><td>Vérifie si les compétences langagières ont été bien maîtrisées.</td><td>Vérifie si les compétences langagières aident l'apprenant dans sa vie quotidienne ou à venir.</td></tr>
</table>

Partant de ce tableau, signalons, enfin, que la clé permettant de transformer l'A.C en approche plus riche et noble dans le processus d'acquisition de la compétence communicative est celle de l'action (un point commun et crucial entre ces deux approches). Cela signifie que la réalisation d'une tâche dans l'approche actionnelle est un élément principal aidant l'apprenant

à devenir un acteur social capable de mobiliser un ensemble de savoirs pour réussir dans sa communication qu'elle soit orale ou écrite.

I.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage de la production écrite

La production écrite, traduite souvent sous forme de rédaction de paragraphes ou de petits textes, obéit à une certaine progression qui sollicite une capacité intellectuelle chez l'apprenant de passer de la phrase au paragraphe afin de déboucher sur un texte. A ce sujet, Miled M. (1998 :19) dit que le texte a été traditionnellement enseigné par la méthode de l'imitation. Il s'exprime en ces termes : « *En subordonnant l'activité de l'écriture à celle de la lecture, la pédagogie traditionnelle vise à développer des capacités de reproduction à partir de la reconnaissance et l'intériorisation de modèles, le plus souvent littéraires, de narration, de description ou de portrait […]* ».

Dans cette perspective, la production textuelle doit suivre le schéma suivant :

Connaissances de type déclaratif (Les indices linguistiques, Les marqueurs spatio-temporels, Dominances temporels, cohésion et Cohérences, la progression thématique, les marques d'énonciation, etc.) ⟶ Connaissances procédurales (construction textuelle suivant un schéma argumentatif, descriptif, narratif, informatif, suivre les grandes étapes de la construction d'un texte, etc.)

Ces deux types de connaissances sont indispensables dans la mesure où les connaissances déclaratives, affirment Cornaire C. et Raymond P.M. (1999 :20), sont l'ensemble de connaissances théoriques : *connaissances de faits, de règles, des catégories de mots, de diverses situations ou de divers événements de l'expérience quotidienne, de la façon dont les éléments linguistiques sont agencés dans le message (par exemple, la syntaxe).* Cela veut dire que l'apprenant doit tout d'abord maîtriser, grâce aux différentes activités de classes les notions essentielles de chaque typologie textuel.

Néanmoins, la construction d'un texte ne se réduit pas à la succession des phrases simples ou complexes en y ajoutant des informations nouvelles. La progression logique doit suivre un ordre absolu. Cette idée se trouve renforcée par Ricœur P. repris par Adam J.-M. (1990 :12). Il s'exprime en ces termes : « *Il n'y a de texte que si l'énonciation de chaque phrase prend appui*

sur l'une au moins des phrases précédentes- de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède »

Quant aux connaissances procédurales, Cornaire C. et Raymond P.M. (1999 :23) affirment *qu'elles permettent d'actualiser les connaissances de type déclaratif*. Il s'agit de la connaissance du comment faire quelque chose. Cependant, l'étape de production d'un texte doit obéir à un nombre important d'opérations dont la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser problème.

A cet effet, Vigner G. (2001 : 73) indique que les spécialistes ont l'habitude de distinguer trois grands moments dans l'élaboration d'un texte :

1. **La planification**, c'est-à-dire l'ensemble des opérations qui relèvent de la sélection et de l'organisation des connaissances nécessaires à la production du texte, ainsi que tout ce qui relève de l'analyse de la situation de communication dans son incidence sur la fabrication du texte. Il faut en effet savoir à qui est destiné le texte et quel est le but poursuivi en écrivant ce texte ;

2. La mise en texte qui correspond à un double travail de linéarisation et de lexicalisation. Linéariser le texte, c'est-à-dire convertir en une suite de phrases une représentation d'événements, d'objets ou d'individus. Il faut donc de phrase en phrase reprendre les informations déjà énoncées et en même temps introduire à chaque fois des informations nouvelles (ce qui assure **la cohésion** des phrases entre elles. Les pronoms personnels assurent par exemple cette fonction. La lexicalisation consiste à rechercher dans le dictionnaire mental les éléments de lexique nécessaire à la représentation des faits, événements retenus. La plus ou moins grande richesse de ce dictionnaire mental aura une incidence très forte sur la qualité même du texte produit.

3. La révision qui se décompose en deux aspects majeurs : relecture du texte et la révision proprement dite portant sur les modifications à apporter.

A côtés de ces trois moments, le même auteur précise qu'il faut prendre en considération les remarques suivantes :

a) Écrire un texte, c'est prendre place dans une situation de communication particulière : le scripteur s'adresse à un interlocuteur absent. Il doit donc évaluer les besoins d'information de son lecteur pour faire figurer dans un texte tous les éléments d'informations utiles à la

compréhension du message ; anticiper sur la demande de précision, d'explication du lecteur : le texte doit être complètement explicite, car le lecteur ne pourra pas interroger le scripteur pour demander une précision, lever une ambiguïté.

b) Écrire un texte, c'est faire une hypothèse sur ce qui peut intéresser le lecteur, sur ce qui peut justifier la production du texte.
c) Écrire à l'école, c'est faire semblant de communiquer par écrit. L'écrit scolaire est un écrit sans enjeu autre que celui de témoigner de son savoir-faire. L'élève sait qu'il s'adresse au maître qui est supposé tout savoir. La nécessité de tout expliciter, de tout dire n'apparaît pas, à l'intérieur de la classe, comme une nécessité absolue.
d) Écrire un texte, c'est à des fins diverses représenter un événement, des actions, des individus, des objets. Ces éléments d'informations prennent place dans **la connaissance du monde** de l'élève. D'où la nécessité d'initier l'apprenant à produire un texte cohérent.
e) Écrire un texte, c'est produire **un texte autonome**, c'est-à-dire des textes qui du point de vue de la localisation des données dans le temps et dans l'espace sont spécifiques à un événement donné et peuvent être lus comme tels par le lecteur. Donc savoir écrire pour un apprenant adulte, c'est pouvoir construire par exemple une origine d'un récit, la source d'une argumentation, etc. pour que le lecteur se retrouve facilement.
f) Écrire un texte c'est savoir insérer les phrases à chaque type de texte étudié en classe.
g) Écrire un texte c'est également «écrire une suite de phrases reliées par un projet global **de communication et de sens partagé**, assurant entre elles la **continuité de sens logique et nécessaire** (Gérard Vigner, 2001).

I.3.1. Texte et contexte de la production écrite

Pour transmettre un savoir écrit, le travail de contextualisation pédagogique consiste à transformer les connaissances en enseignement. Le formateur réunit des conditions optimales pour un meilleur enseignement-apprentissage de la production écrite en présentant les connaissances et en se présentant en tant qu'animateur de l'activité d'écriture. Il mettra à la disposition des apprenants les stratégies à mettre en œuvre pour produire un texte écrit. L'apprenant, de ce fait, aura à réaliser un double travail : organiser et produire un texte cohérent.

En plus, le scripteur doit obéir aux trois paramètres suivants : un premier paramètre en relation directe avec la connaissance du monde ; un deuxième paramètre d'ordre culturel : la

connaissance des repères socioculturels est souvent évoquée et un troisième paramètre qui dépend de l'évaluation de l'auteur et de la connaissance conceptuelle du système de valeurs du destinataire.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant est appelé à entreprendre, d'abord, un travail de jonction du texte avec le contexte social, économique et culturel de la communication. Ensuite, en production écrite, il serait important de mettre l'apprenant dans une situation de contextualisation identique au texte initial. Enfin, un processus de production écrite intervient après avoir doté l'apprenant de savoir-faire textuel ; ce qui fait souvent défaut chez les formés.

Tout compte fait, la rédaction et l'interprétation de texte doivent impérativement dépendre des notions de cohésion et de cohérence qui éclairent le sens du texte. A ce sujet, Jeandillou J.-F. (1997: 82) en donne une explication assez profonde : « la cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistique qu'il instaure entre les énoncés ». II ajoute que « les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. De même qu'une séquence peut être à la fois cohérente et exempte d'indices de cohésion. La cohésion est ainsi définie comme le maillage linguistique du texte qui assure son unité, tandis que la cohérence se comprend comme l'adéquation du maillage textuel à la situation de communication » (Jeandillou J.-F., 1997).

I.3.2. Exemples des étapes et la progression textuelle

Nous illustrons ci-après cette progression de la production d'un texte argumentatif intégrant les passages narratifs. À titre de rappel, Miled M. (1998 :148) propose trois compétences (séquences) fondamentales d'organiser un texte argumentatif. Il s'agit de : organiser une argumentation, réfuter des arguments ou introduire une concession, produire un texte argumentatif en tenant compte de ses enjeux énonciatifs. Il résulte de cela que produire un texte argumentatif doit obéir à une certaine progression de séquences que l'apprenant a déjà intériorisé lors de l'apprentissage d'un texte du genre argumentatif. Cela veut dire que l'apprenant doit apprendre et être entrainé à l'organisation d'un texte argumentatif.

Quant à la production d'un texte argumentatif intégrant les passages narratifs, Miled M. (1998 :125-126) nous propose de créer une situation problème où l'apprenant est amené à réaliser des tâches variantes :

> Dans un texte support une succession des événements, rétablir l'ordre dans un texte où les actions apparaissent dans le désordre, identifier les temps narratifs nécessaires à l'enchaînement chronologique des événements, relever les connecteurs dans le texte proposé, utiliser des connecteurs dans le texte où ils ont été supprimés, compléter un texte en y insérant un ou plusieurs événements nouveaux, réduire la matière narrative pour obtenir un compte rendu, rédiger un récit simple à partir d'une situation de communication proposée par l'enseignant ou suggérée par un support iconique.

De ce qui précède, il faut que l'enseignant donne des tâches aux apprenants de production d'un texte pouvant vérifier la maîtrise de leurs connaissances antérieures sur différents genres textuels.

Conclusion partielle

L'enseignement-apprentissage de l'expression écrite s'avère indispensable chez les apprenants du FLE car l'écrit comme l'oral constitue une passerelle de la maîtrise du français. Écrire, c'est communiquer. C'est ainsi que l'approche communicative et la perspective actionnelle de l'enseignement d'une langue étrangère ont mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite.

L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral. C'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques. De ce fait, la bonne stratégie d'aborder l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite se révèle l'approche textuelle. En outre, l'apprenant, en tant qu'acteur clé dans l'apprentissage doit être entraîné à analyser les structures textuelles, les enchaînements logiques et thématiques pour enfin développer ses habiletés d'autonomisation et de réappropriation. Le chapitre suivant nous a permis de vérifier si les enseignants maîtrisent des approches didactiques appliquées à l'apprentissage de l'écrit.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche exige de suivre une certaine méthodologie pour recueillir les informations. En effet, pour rendre les résultats plus fiables, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant. C'est dans cette logique que ce chapitre décrit la motivation du choix des méthodes de recherche ainsi que les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir les informations. Il s'agit de la méthode d'analyse documentaire et le questionnaire d'enquête. Ce chapitre nous aide ensuite à décrire notre population d'enquête.

II.1. Choix des méthodes de recherche

Pour recueillir des informations, nous pouvons avoir recours à plusieurs méthodes. Deketelé et al. (2016 : 12) nous font savoir que les principales méthodes de recherche sont au nombre de quatre à savoir « *la pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude des documents.* » Nous estimons que ces trois dernières méthodes, quand elles sont combinées, donnent plus de crédibilité étant donné que pour le questionnaire, l'enquêté peut fournir une information biaisée comme nous le précise Tirelli G. (1964 : 46), en ces termes : « *la personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter.* »

Pour l'observation, le chercheur peut se rendre compte de la situation réelle de l'information souhaitée même si là aussi l'enquêté peut changer d'attitude ou de pratique puisqu'il se sent observé et pense qu'il va être évalué par la suite.

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes par ordre croissant de mérite, car ce qui est important pour le chercheur, c'est le choix d'une méthode en fonction du sujet de recherche, de la population à laquelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. C'est ainsi qu'après l'analyse du contenu documentaire, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et apprenants à l'issue de laquelle les données seront analysées selon les méthodes quantitatives et qualitatives.

II. 1.1. La méthode d'analyse documentaire

Nous avons mené une analyse documentaire sur les manuels pédagogiques en usage au Burundi à l'ECOPOFO, section Langues. Il s'agissait de vérifier la place réservée à l'enseignement-

apprentissage de l'expression écrite, se rendre compte de la pertinence et efficacité du contenu-matière et de mettre en exergue les activités proposées dans ces manuels quant à leurs apports au développement de la compétence écrite et par conséquent le développement de la compétence communicative.

II.1.2. L'enquête par questionnaire

Nous avons privilégié le questionnaire écrit qui, selon Javeau C. (1990 : 32) est « *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (enquêté)* ».

En priorisant le questionnaire comme outil de recueil d'informations, nous avons compté sur ses avantages. Il permet à l'enquêté d'avoir un temps suffisant de lire le questionnaire afin de le compléter facilement. Il lui permet aussi de répondre aisément car il n'est pas obligé de répondre en présence de l'enquêteur. Étant donné que notre population d'enquête est composée par des enseignants de français et les apprenants de la 3e année PF, section Langues, nous avons opté pour un questionnaire écrit pour des raisons diverses. Premièrement, cette population a un niveau universitaire et a donc la capacité de comprendre le questionnaire qui lui est adressé. Deuxièmement, nos enquêtés n'ont pas généralement de temps suffisant en raison de leur travail quotidien. À côté de nos enquêtés enseignants, nous avons aussi adressé un questionnaire d'enquête à de leurs apprenants.

Enfin, le questionnaire par écrit a des facilités quant au classement et au traitement des réponses des informateurs. Il est donc facile de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

Cependant, les détracteurs du questionnaire l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude et d'influencer l'informateur. À ces propos, De Landsheere G. et al. (1970 : 75) n'hésitent pas à le qualifier de second ordre par rapport à la méthode par interview en ces termes: «*fréquemment […] les questions sont posées en fonctions de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation [….] les sujets donnent à leur tour une opinion tout aussi entachée de subjectivisme.* » Autant pour dire que l'élaboration du questionnaire de recherche est guidée par l'influence situationnelle et l'enquêté donne à son tour un avis probablement subjectif.

Bien que critiqué pour ses cotés faibles, nous sommes d'accord avec Oddos et al. (1995 : 180) qui trouvent que le questionnaire d'enquête garde tout de même son importance dans la recherche scientifique. Somme toute, ces chercheurs reconnaissent le questionnaire d'enquête comme un instrument opérationnel à utiliser dans le cadre des recherches scientifiques et conseillent les usagers à être conscients des faiblesses et des limites de celui-ci afin d'agir en conséquence.

Signalons enfin que les questions figurant sur le questionnaire adressé à nos enquêtés sont de trois types : questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. En effet, dans le but d'attirer l'attention de l'informateur et d'éviter toute tendance ennuyeuse, nous avons eu recours à des questions fermées (de type oui ou non), très compréhensibles et des questions à choix multiples. Cependant, dans le but de recueillir des informations fiables, nous avons ajouté, pour certaines questions, celles qui sont ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres réponses pour justifier son choix. Cela nous a permis de recueillir auprès de notre population d'enquête des informations diversifiées et fiables.

II. 2. Délimitation du terrain d'enquête

Notre recherche devrait normalement se réaliser dans tous les établissements de la République du Burundi ayant la classe de la 3^{e} année Langues. Mais, comme l'accès à ces établissements exige plus de temps et de moyens financiers, nous nous sommes uniquement limité aux classes des établissements de la DPE KIRUNDO. Cependant, toutes les écoles n'ont pas été retenues. Sur 20 écoles qui sont dans cette DPE, nous avons pris un échantillon de 14 écoles.

Néanmoins, pour sélectionner ces 14 écoles, nous nous sommes inspiré des pratiques de choix de N'da (2015 : 102) qui stipule que :

> Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur la liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombre consécutif. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint.

Pour donner les mêmes chances à toutes les écoles, nous avons d'abord pris 20 morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit les noms de 20 écoles ayant la classe de 3^{e} Langues. Puis, nous avons plié et mis tous ces morceaux sur la table. Nous avons enfin demandé à un de nos camarades de choisir au hasard 14 morceaux de papiers.

Les noms des écoles retenues sont le Lycée Communal Kiri, le Lycée Communal Bugabira, le Lycée Communal Mukerwa, le Lycée Communal Busoni, le Lycée Communal Buhimba, le Lycée Communal Nyagisozi, le Lycée Communal Marembo, le Lycée Communal Buhoro, le Lycée Communal Kibazi, le Lycée Communal Cumva, le Lycée Communal Rukuramigabo, le Lycée Communal Mwenya, le Lycée Kirundo, le Lycée Communal Kigozi.

Signalons que les écoles qui n'ont pas eu la chance d'être choisies sont le Lycée Communal Gihinga, le Lycée Communal Murungurira, le Lycée Communal Mugendo, le Lycée Communal Nyakibingo, le Lycée Communal Muramba, le Lycée et le Lycée Communal Vumbi.

II. 3. La population d'enquête

Avant de définir notre population d'enquête, il nous paraît important d'élucider le concept de population dans le contexte de recherche scientifique. En effet, par population d'enquête, on entend selon Mucchielli R. (1993 : 19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs d'enquête* ». Selon Rogiers X. (1971 : 56), la population d'enquête est, « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels portent l'enquête, la population d'enquête doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour Angers M. (1997 : 226), la population d'enquête est l'« *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*». Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des points communs.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants du FLE œuvrant dans les écoles publiques au Post Fondamental de la DPE de Kirundo et leurs apprenants, plus précisément ceux des classes de la 3ème Langues de toutes les DCE de cette circonscription éducative.

Nous avons décidé d'enquêter sur un bon nombre de cette population, 14 enseignants sur 20 enseignants et 367 apprenants sur 497. La raison de prendre cet effectif est liée au fait que la

taille de notre population est suffisante pour recueillir des informations crédibles. Le tableau suivant montre la répartition de toute la population d'enquête (enseignants), DCE par DCE.

Tableau nº2 : La répartition de la population d'enquête pour les enseignants

DCE	Nom d'école	Effectif d'enseignants
Bugabira	Lycée Communal Bugabira	1
	Lycée Communal Kiri	1
Busoni	Lycée Communal Busoni	1
	Lycée Communal Buhimba	1
	Lycée Communal Nyagisozi	1
	Lycée Communal Marembo	1
	Lycée Communal Mukerwa	1
Bwambarangwe	Lycée Communal Kibazi	1
	Lycée Communal Buhoro	1
Kirundo	Lycée Kirundo	1
	Lycée Communal Rukuramigabo	1
	Lycée Communal Kigozi	1
	Lycée Communal Cumva	1
	Lycée Communal Mwenya	1
Ntega	Lycée Communal Mugendo	1
	Lycée Communal Nyakibingo	1
	Lycée Communal Murungurira	1
Vumbi	Lycée Communal Vumbi	1
	Lycée Communal Muramba	1
Total	**20**	**20**

Notre population d'enquête est constituée de 20 établissements scolaires correspondant aux 20 enseignants de français de la 3e année Langues de l'enseignement PF. Si le champ à parcourir s'avère vaste, souligne Polisano, (2018 : 18) « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », le chercheur est obligé de recourir à l'échantillon.

Pour le côté-apprenants, nous avons une population au total 497 apprenants. Cependant, comme il est difficile de travailler sur ce nombre d'apprenants, nous avons jugé bon de maintenir une population de 367 apprenants des 14 établissements retenus. Le nombre de la population enquêtée de chaque école est indiqué dans le tableau ci-après:

Tableau n°3 : Répartition de la population des apprenants par école

Nom de l'école	**Effectif des apprenants**
Lycée Communal Bugabira	18
Lycée Communal Buhimba	10
Lycée Communal Buhoro	27
Lycée Communal Busoni	25
Lycée Communal Cumva	42
Lycée Communal Kibazi	39
Lycée Communal Kigozi	42
Lycée Communal Kiri	41
Lycée Communal Marembo	27
Lycée Communal Mukerwa	12
Lycée Communal Mwenya	27
Lycée Communal Nyagisozi	19
Lycée Communal Rukuramigabo	14
Lycée Kirundo	24
Total	**367**

II.4. Échantillon d'enquête

À défaut de travailler sur toute la population, le chercheur choisit, selon sa méthode, un sous-ensemble représentatif de la population. Ce nouvel ensemble s'appelle « échantillon ». L'échantillon est alors, selon Delbayle J.L. (1978:48) « *La partie de l'Univers (population) qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre les caractéristiques de l'univers* ».

Néanmoins, le verbe dérivé du mot « échantillon » est « échantillonner » qui signifie selon De Landsheere G. (1975:382) « *Choisir le nombre limité d'individus, d'objet ou d'événements dont l'observation permet de tirer les conclusions (influences) applicable à la population entière (Univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été faits* ».

Sur base de ces définitions, il en ressort que lors de la recherche, toute la population ne doit pas être enquêtée mais qu'on doit plutôt chercher un nombre qui représente la population idéale. On comprend donc que le nombre de la population diffère du nombre de l'échantillon d'enquête.

Stiftung-Ebert F. (2016:20-21) distingue deux types d'échantillons à savoir les échantillons aléatoires et échantillons non aléatoires. Selon ce chercheur,

> les échantillons aléatoires sont ceux dans lesquels il y a une chance égale pour chaque élément de la population étudiée de faire partie des unités de l'échantillon tandis que l'échantillonnage non aléatoire est utilisé lorsqu'il est difficile d'accéder à un échantillon aléatoire parce que la population de recherche n'est ni déterminée ni définie.

Pour le cas de notre travail de recherche, nous avons utilisé la méthode aléatoire simple. En effet, selon Jeanne R. et Marjorie P. (2012:20), on utilise cette méthode lorsque « *Tous les membres de la population ont la même chance d'être tirés au sort et donc d'être interrogés pour faire partie de l'échantillon […]* ». Nous avons donc maintenu le nombre d'enseignants et leurs apprenants correspondant au nombre de 14 écoles retenues pendant la délimitation du terrain.

Tableau nº 4 : La répartition globale de la population et de l'échantillon

DCE	Nom d'école	Effectif d'enseignants
Bugabira	Lycée Communal Bugabira	1
	Lycée Communal Kiri	1
Busoni	Lycée Communal Busoni	1
	Lycée Communal Buhimba	1
	Lycée Communal Nyagisozi	1
	Lycée Communal Marembo	1
	Lycée Communal Mukerwa	1
Bwambarangwe	Lycée Communal Kibazi	1
	Lycée Communal Buhoro	1
Kirundo	Lycée Kirundo	1
	Lycée Communal Rukuramigabo	1
	Lycée Communal Kigozi	1
	Lycée Communal Cumva	1
	Lycée Communal Mwenya	1
Total	**14**	**14**

Somme toute, l'enquête auprès des enseignants de français au Post Fondamental de quelques classes da la 3e année Langues de la DPE Kirundo nous a aidée à atteindre cette population par le biais d'un questionnaire d'enquête à compléter.

Quant à l'échantillon des apprenants, nous l'avons déterminé en nous référant à Niyoyitungira A. (2021 :48) qui, en citant Javeau (1972) dit que « *l'échantillon de 1/10 ou 1/20 de la population parente quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci.* »

Nous avons d'abord divisé le nombre d'apprenants de chacune des 14 écoles par 10. Puis, les résultats obtenus ont été arrondis par excès. Nous avons enfin additionné les résultats des 14 écoles pour avoir l'échantillon total après l'addition par excès. Le nombre de l'échantillon pour chaque école est indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°5 : Répartition de l'échantillon des apprenants par école

DCE	**Nom d'école**	**Effectif d'enseignants**
Bugabira	Lycée Communal Bugabira	2
	Lycée Communal Kiri	4
Busoni	Lycée Communal Busoni	3
	Lycée Communal Buhimba	1
	Lycée Communal Nyagisozi	2
	Lycée Communal Marembo	3
	Lycée Communal Mukerwa	1
Bwambarangwe	Lycée Communal Kibazi	4
	Lycée Communal Buhoro	3
Kirundo	Lycée Kirundo	2
	Lycée Communal Rukuramigabo	1
	Lycée Communal Kigozi	4
	Lycée Communal Cumva	4
	Lycée Communal Mwenya	3
Total	**14**	**37**

II. 5. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche

Le travail de collecte des données sur terrain ne manque pas le plus souvent des d'obstacles. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors des recherches par questionnaire, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains enseignants qui ont refusé de livrer leurs informations. Nous avons eu aussi des difficultés liées aux déplacements difficiles et moyens limités. C'est ainsi que toute la population d'enquête n'a pas participé comme nous l'avions prévu au départ. De plus, le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur de nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires.

II. 6. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête

Pour l'enquête par questionnaire, nos questions de recherche ont été regroupées en thèmes pour faciliter le dépouillement. Dépouiller le questionnaire d'après Javeau C. (1978:32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».

Nous déduisons de cela que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas n'importe comment. C'est un travail qui doit beaucoup tenir compte des hypothèses de recherche qui ont été formulées dès le départ. C'est ainsi que le dépouillement des résultats s'appuiera sur les thèmes conçus à cet effet.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. En effet, selon Mucchielli R. (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* »

Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence et en pourcentage. Dans le même ordre d'idée, Boudon R. (1969:31) souligne l'importance de la méthode quantitative en ces termes : « *Elle permet de recueillir sur un ensemble d'éléments des informations comparables d'un élément à l'autre. C'est cette comparabilité des informations qui permet ensuite le dénombrement et plus généralement l'analyse quantitatives des données.* ».

Dans ce sens, nous avons utilisé la méthode quantitative pour récolter des réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient de voir la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage que représentent les informateurs qui l'ont évoqué.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données issues des questions de l'enquête semi-ouvertes. Dans cette même direction, nous avons aussi expliqué la raison qui a fait que telle réponse soit donnée par beaucoup de sujets et pourquoi il n'a pas été le cas pour les autres. La même méthode (méthode qualitative) nous a également

aidé lors de l'interprétation des questions fermées. Nous l'avons utilisée car selon Poisson Y. (1990 : 18) :

> « Une recherche par la méthode qualitative, […], laisse beaucoup de places à l'improvisation comme l'ajustement aux événements qui se produisent inopinément lors de l'investigation. De plus, l'approche qualitative procède par une étude de cas, et considère chaque individu dans son unicité dont la qualité de l'information prime sur la qualité. »

Autrement dit, l'étude qualitative est descriptive et se concentre sur des interprétations des phénomènes scientifiques ou sociales et sur leurs significations. Quant à Majambere E. (2020 : 52), la méthode qualitative «*consiste en la recherche de la qualité de l'information parmi les réponses ou propositions écrites* ». Ce même auteur ajoute que la méthode qualitative est avantageuse pour le dépouillement des questions de types fermées car « *celle-ci ne génère pas des données statistiques* […] ».

Bref, pour l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête, nous avons opté à la méthode quantitative pour des données issues des questions fermées et à la méthode qualitative pour des données, résultats des questions ouvertes. Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, nous allons, tout de suite, entamer celui de la présentation, analyse et interprétations des données.

CHAPITRE III. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous allons passer tout d'abord au dépouillement des réponses recueillies auprès de nos informateurs, enseignants de français des classes de 3e année Langues du PF et celles recueillies à l'endroit des apprenants enquêtés. Nous allons ensuite passer à la présentation, analyse et interprétation des données d'enquête. Enfin, nous allons donner des suggestions.

Les données que nous avons recueillies auprès de nos enquêtés sont réparties en 4 thèmes au sein desquels ont été regroupées les questions pour les enseignants et 2 thèmes au sein desquels sont regroupées les questions pour les apprenants. Les thèmes retenus pour les enseignants sont l'identification de l'enquêté, l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO, les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO et appréciation du niveau des apprenants, besoin de formation en didactique de l'écrit et stratégies d'amélioration de la compétence écrite des apprenants.

Les deux thèmes retenus pour les apprenants sont l'appréciation des conditions d'apprentissage de l'enquêté et les difficultés de l'enquêté en compétence écrite et son avis quant à l'amélioration des conditions d'apprentissage de l'écrit. Au cours de la présentation des données, nous jugeons bon de commencer par les questionnaires adressés aux enseignants pour finir par ceux des apprenants.

III.1. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête auprès des enseignants

Les données que nous allons présenter sont issues de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants de la DPE Kirundo, en classes de 3e année Langues.

III.1.1. Identification de l'enquêté

Le fait qu'un enseignant preste dans son domaine de formation et le fait qu'il possède aussi un niveau de formation élevé et une grande expérience ont des effets positifs dans ses activités d'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison que la première question consiste à identifier le domaine de formation de nos informateurs enseignants de 3e année Langues. Le

tableau ci-après montre des réponses fournies par nos enquêtés par rapport à leurs profils de sortie et à leurs niveaux d'expérience professionnelle.

Tableau nº 6: Répartition des données selon le domaine et niveau de formation

Domaine et niveau de formation		**Effectifs**	**Pourcentage**
Type de diplôme obtenu	IPA /ENS FRA Bac. III	9	64 ,28
	IPA V/ENS FRA V	4	28,57
	FLSH/Langue et Littérature Françaises	1	7,14
	FLSH/Langues et Littératures Africaines	0	0
	IPA III/ENS III	0	0
	Autre (DFLE)	0	0
Total		**14**	**100**

La lecture des résultats de ce tableau nous montre qu'un bon nombre de nos enquêtés, soit 64,28%, ont reçu une formation en français. Ils sont donc aptes à enseigner le français à l'ECOPOFO, section Langues. De ce fait, nous estimons que leurs niveaux de formation prouvent leurs capacités d'enseigner efficacement l'expression écrite en 3e année Langues.

Dans le même ordre d'idée, l'expérience professionnelle de l'enseignant a un impact sur l'amélioration de ses pratiques enseignantes. C'est ainsi que la question suivante consiste à identifier le niveau professionnel de nos informateurs. Les réponses recueillies à cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau nº 7 : Répartition des données selon l'ancienneté des enseignants de français

Question	**Nombre d'année presté**	**Fréquences**	**Pourcentage**
Combien d'années êtes-vous enseignant de français ?	1-5 ans	7	50
	5-10 ans	3	21,42
	10-15 ans	3	21,42
	15-20 ans	1	7,14
	20 ans et plus	0	0
Total		**14**	**100**

Compte tenu des résultats de ce tableau, force est de constater que nos enquêtés, enseignants de français en 3e année Langues du PF n'ont pas une expérience professionnelle élevée. En effet, la moitié des enseignants enquêtés ont une expérience qui s'entend entre 1 à 5 ans. Cette

situation pourrait mettre en doute, chez nos enseignants informateurs, la maîtrise des approches didactiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE en général et de l'écrit en particulier. Cependant, le fait que ces enseignants ont presque bénéficié d'une formation initiale académique en matière d'enseignement-apprentissage du FLE (cf. Tableau 5) nous amène à penser qu'ils maîtrisent bien les démarches méthodologiques d'enseignement de l'écrit. Cela nous laisse penser qu'ils aident efficacement ses apprenants à développer leurs compétences écrites.

III.1.2. L'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO

La bonne maîtrise par l'enseignant des approches didactiques appliquées à l'enseignement du FLE en général et de l'écrit en particulier influe sur le niveau de la compétence écrite des apprenants. Ainsi, les questions formulées au niveau de ce thème visent à rendre compte de la situation d'enseignement-apprentissage de l'écrit au cycle PF burundais.

Dans cette logique, la première question que nous avons formulée vise à nous renseigner si nos enseignants enquêtés utilisent l'approche textuelle pendant l'enseignement de l'écrit. Le tableau ci-après illustre les réponses fournies par nos informateurs.

Tableau nº 8: Répartition des données selon les approches méthodologiques fréquemment utilisées en classe.

Question	**Usage des approches méthodologiques**	**Fréquences**	**Pourcentage**
1. Quand vous enseignez l'expression écrite, vous arrive-t-il d'appliquer les principes de :	l'approche communicative	0	0
	la perspective actionnelle	1	7,14
	approche textuelle	1	7,14
	la pédagogie de l'intégration	10	71,42
	l'approche communicative et actionnelle	0	0
	l'approche communicative et PI	1	7,14
	toutes les quatre approches	1	7,14
Total		**14**	**100**

Comme le prouve les résultats de ce tableau, la quasi-totalité de nos enseignants enquêtés n'utilisent pas l'approche textuelle au cours des leçons portant sur l'écrit. Seul un enseignant,

soit 7,14% de nos informateurs affirme qu'il utilise cette approche. Néanmoins, un grand nombre d'enseignants a recours aux pratiques de la PI (71,42%). La non-maîtrise de l'approche textuelle est pour nous, source de la régression remarquable chez nos apprenants en expression écrite. Autrement dit, l'enseignant doit maîtriser à la fois la PI et l'approche textuelle. La bonne maîtrise de ces deux approches par l'enseignant est bénéfique dans la mesure où il sera capable d'aider ses apprenants à développer la compétence écrite. Dans ce sens, l'approche textuelle indique à l'enseignant quelles démarches ou stratégies didactiques à suivre pour amener l'apprenant à l'organisation et la production textuelle tandis que la PI privilégie ce que le même apprenant sera capable de mettre en situation (écrite). D'ailleurs, il est indiqué dans l'introduction du manuel servant de guide de l'enseignant que « *l'élève est appelé à agir à travers la production d'actes communicatifs et de projets significatifs dans des situations variées.* » (MEFTP, 2018).

Pour notre cas de la compétence écrite, l'apprenant doit être capable, à partir d'un support écrit, texte du type argumentatif, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs, de produire un texte de 30 à 35 lignes de ce genre de textes susdits.

Il résulte de cela que l'enseignant, pour aider tous les apprenants à atteindre l'objectif ultime de l'expression écrite, doit maîtriser à la fois la PI et d'autres approches didactiques complémentaires à cette dernière ; en l'occurrence l'A.C et actionnelle, ainsi que l'approche textuelle.

Concernant les exemples d'illustration que nos informateurs avancent dans l'application des de la PI en situation-classe, le constat est qu'ils essaient d'aider leurs apprenants dans le développement de la compétence écrite. Cependant, les résultants tels que présentés dans le tableau précédent, nous montrent que peu d'enseignants pratiquent l'enseignement de l'écrit en utilisation à la fois l'approche communicative et actionnelle, l'approche textuel et la PI (7,14%). Mais, là aussi les exemples qu'ils donnent laissent entrevoir qu'ils accusent des lacunes. Ils s'expriment respectivement en ces termes :

- « *je donne une tâche de rédaction d'une lettre pour demander un service, rédiger un compte rendu, un PV,* etc. »

- « *je propose à mes apprenants le texte : « La peine de mort ». L'apprenant y découvre les arguments pour et contre la peine de mort. On lui demande ensuite de prendre sa position en produisant un paragraphe ou un texte.* »

De ce qui précède, nous remarquons que l'enseignement de l'expression écrite à partir d'un support-texte laisse à désirer. Ce qui est privilégié par un bon nombre d'enseignants est l'installation des ressources plutôt que les activités permettant le développement de la compétence écrite.

Quant à la question de savoir les types de supports didactiques qu'on utilise dans l'enseignement de l'écrit, les réponses recueillies auprès de nos enquêtes sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau nº 9: Répartitions des réponses selon les types de supports didactiques utilisés

Question	**Supports didactiques utilisés**	**Fréquences**	**Pourcentage**
2. Quand vous enseignez l'expression écrite, quels supports didactiques utilisez-vous ?	Un document authentique	1	7,14
	Un texte support contenu dans le manuel scolaire	9	64,28
	Des phrases isolées	0	0
	Un texte support fabriqué	2	14,28
	Un texte support contenu dans le manuel scolaire, un texte support fabriqué et autres	1	7,14
	Un document authentique, un texte support contenu dans le manuel scolaire et un texte support contenu dans le manuel scolaire	1	7,14
Total		**14**	**100**

Les résultats de ce tableau nous révèlent que beaucoup d'enseignants enquêtés, soit 64,28%, ne se contentent que des textes-supports contenus dans le manuel qui sert de guide de l'enseignant ou celui servant de cahier des supports-élèves. De là, le constant est que les apprenants ne sont pas suffisamment entraînés quant à la production des textes variés en situation de

communication proche de leurs environnement. La raison n'est que les textes-supports contenus dans le programme du PF ne sont pas suffisants pour épuiser toutes les dimensions de productions textuelles.

De ce qui précède, la remarque est que cette pratique risque de conduire les apprenants à la mémorisation de la même structure textuelle, c'est-à-dire l'appropriation des ressources. L'enseignant devrait multiplier des supports didactiques (des textes-supports) pour aider ses apprenants à s'imprégner totalement d' une structure textuelle quelconque. À ce sujet, Tagliante C. (2006 : 58) abonde en expliquant le rôle de l'utilisation des supports didactiques variés. Elle s'exprime en ces termes :

> « La multiplicité des exploitations pédagogiques qui peuvent être faites à partir des documents authentiques (compréhension globale, puis compréhension détaillée, fine et analytique, repérage d'une même occurrence, approfondissement d'une structure, enrichissement du lexique, évaluation, etc.), permet de passer de la notion de progression à celle de « progrès ». »

De cela, il ressort que nos enseignants, au lieu de se focaliser seulement sur le texte-support contenu dans le manuel, ils devraient multiplier des supports didactiques pour montrer aux apprenants les différentes structures textuelles. Cela pourra aider les apprenants dans leurs tâches d'applications.

Concernant la question de savoir les types d'activités que nos informateurs privilégient en classe pour cimenter la compétence écrite des apprenants, le tableau ci-après nous montre les fréquences des activités fréquemment administrées aux apprenants.

Tableau nº10 : Répartitions des données selon les types d'activités de production écrite données en classe

Question	Activités données aux apprenants	Fréquences	Pourcentage
3. Quels types d'activités donnez-vous aux apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite ?	Production d'un texte (de genres différents)	3	21,42
	Composition à faire en classe ou à la maison	8	57,14
	Rédaction des lettres, CV ou compte rendu	0	0
	Compléter un texte ou mettre en ordre un texte	0	0
	Autres	0	0
	Production d'un texte et compléter un texte ou mettre en ordre un texte	1	7,14
	Tous les types d'activités	2	14,28
Total		**14**	**100**

La lecture des résultats de ce tableau nous montre que les enseignants qui donnent des activités de production textuelle sont peu nombreux. En effet, seuls 3 sur14, soit 21,42% affirment qu'ils donnent à leurs apprenants des tâches de production de textes de genres différents. Cependant, nombreux sont ceux qui donnent des compositions (57,14%). Ils insistent donc sur la dissertation littéraire. Nous déduisons de cela que l'enrichissement de la production écrite chez les apprenants du PF reste un long chemin à parcourir.

Pour nous rendre compte de la façon dont nos enseignants informateurs aident leurs apprenants en cas des lacunes constatés pendant l'évaluation de l'atteinte des objectifs, nous avons posé à nos informateurs la question suivante : « Quand, pendant les exercices d'application ou évaluations, vous trouvez que vos apprenants n'ont pas produit un texte cohérent, comment les aidez-vous pour qu'ils développent leurs compétences écrites ? »

Les réponses à cette question révèlent que la majorité de nos informateurs convergents sur les pratiques de remédiation. En effet, l'E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7 et E8 précisent qu'ils analysent scrupuleusement les erreurs commises par un grand nombre d'apprenants et montrent ensuite à leurs apprenants comment corriger les erreurs relevées. Certains de ses propos sont repris respectivement ainsi :

- « *Lorsque je découvre que les apprenants ont produit un texte incohérent, les séances de remédiation sont organisées.* » ;
- « *Je les fais faire une remédiation en produisant un texte remplissant les critères nécessaires pour qu'ils développent leur compétence écrite.* »
- *« Je relève les fautes et erreurs commises par un grand nombre d'apprenants. Ensuite, je leur rappels les étapes (par exemple les étapes d'une dissertation littéraire) et enfin je leur amène à rédiger leurs propres textes. »*
- *« Je choisis une production plus ou moins bien faite, je la mets au tableau et puis nous la corrigeons ensemble pour pouvoir arriver à une production parfaite. »*

De ces propos, nous retenons que certains enseignants, malgré leur non-maîtrise des approches didactiques appliquées à l'enseignement du FLE en général et du texte en particulier (cf. tableau 7), fournissent tous leurs efforts pour aider leurs apprenants à développer leur compétence écrite. Cependant, d'autres le font marginalement ou n'accordent d'importance aux leçons d'expression d'écrite. Les réponses ci-après recueillies auprès de certains de nos informateurs le prouvent :

- « *J'emmène mes apprenants tout d'abord à produire leurs textes oralement en faisant des échanges entre eux ; puis je leur demande de produire par écrit ce qu'ils ont produit oralement » ;*
- *« Je demande mes apprenants d'énoncer les arguments sous forme de tirets et relier ensuite ces arguments à l'aide des connecteurs logiques. » ;*
- *« J'essaie de donner aux apprenants des mots-clés (mots de liaisons, différentes propositions) et je leur demande de les utilisations dans la construction des textes. »*
- *« Je montre aux apprenants comment on écrit correctement une phrase ou une expression mal écrite. » ;* pour ne citer que ces cas d'illustrations.

Visiblement, les bonnes pratiques enseignantes de l'écrit de certains de nos informateurs laissent à désirer. Cette pratique prouve sans doute l'origine du faible niveau des apprenants en production écrite. Pour faire face à ce défi, nous estimons qu'un grand nombre d'enseignants devraient bénéficier de formations continues sur des pratiques d'enseignement-apprentissage des leçons d'expression écrite.

III.1.3. Difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO et appréciation du niveau des apprenants

Pour nous rendre compte de réelles difficultés qu'éprouvent nos enquêtés pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit, nous leur avons posé la question suivante: « Quelles difficultés éprouvez-vous pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit ? »
La quasi-totalité de réponses à cette question revient sur le manque de prérequis nécessaires dans les leçons de grammaire, de vocabulaire, de connecteurs logiques, ce qui influe négativement sur la production de textes cohérents. Voici quelques exemples de difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'écrit que nos enquêtés, enseignants de la 3e année Langues du PF recensent:

- « *Les apprenants ne sont pas mieux outillés en vocabulaires et aussi dans la construction des phrases cohérentes.* » ;
- « *Les élèves n'ont pas de prérequis suffisants dans les leçons de grammaire, vocabulaire et sont par conséquent incapables de produire un texte ayant un sens.* »
- « *Nos apprenants n'ont pas des prérequis et ont un niveau bas en syntaxe et en outils linguistiques. Nous avons aussi un problème de manque de temps de remédiation.* »
- « *Il y a le manque de vocabulaire adéquat, problème de reformulation du texte cohérent, manque de l'entraînement des idées dans la production écrite.* »

À côté de ces difficultés liées à la production textuelle, deux de nos informateurs relèvent également d'autres éléments qui entravent la réussite des leçons de l'expression écrite. Ils s'expriment respectivement en ces termes :

- « *Nos apprenants ont un faible niveau en français. Ils ne sont pas motivés, ce qui fait qu'ils ne participent pas activement en expression écrite. Un autre problème majeur est lié au manque des supports didactiques (les livres de lecture suffisants).* »
- « *Le temps de faire travailler chaque apprenant n'est pas suffisant.* »

De ce qui précède, nous remarquons que l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'ECOPOFO se heurte à de nombreuses difficultés et celles-ci ont un impact négatif sur le développement de la compétence écrite des apprenants. Le temps imparti à l'enseignement de l'expression écrite insuffisant par exemple débouchera à la mauvaise pratique de l'écrit dans ce sens que l'enseignant ne trouve pas un temps suffisant de diagnostiquer toutes les lacunes des apprenants

afin de les remédier. De surcroit, l'acte d'écrire demande, du côté des apprenants, le réinvestissement de leurs efforts et un temps suffisant de concentration et réflexion sur un texte à produire. Or, nous constatons à travers les réponses de nos informateurs que nos apprenants sont démotivés suite à leur faible niveau en français et ne trouvent pas non plus des ouvrages de lecture suffisants pouvant nourrir leur réflexion.

De ce qui est de l'appréciation du niveau des apprenants en expression écrite, nous avons demandé à nos informateurs s'ils le jugent suffisant, moyen ou bas. Les réponses recueillies sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau nº11: Répartition des données selon le niveau de la compétence écrite des apprenants

Question	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
6. Comment estimez- vous le niveau de vos apprenants en production écrite ?	Suffisant	1	7,14
	Moyen	2	14,28
	Bas	11	78,57
Total		**14**	**100**

Les résultats de ce tableau nous révèlent que la majorité nos informateurs, 11 sur 14, soit 78,57%, jugent le niveau en expression écrite de leurs apprenants bas. Cela s'explique bien évidemment par la gamme de difficultés ci-haut évoquées qui remettent en doute le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit au cycle du PF. Pourtant, connaître le niveau de l'apprenant en situation d'apprentissage permet à l'enseignant réflexif de revoir et réguler ses stratégies et démarches méthodologiques pour aider ses apprenants à faire face à ce défi ainsi relevé. Nous estimons donc que ces enseignants consacrent tous leurs efforts à améliorer la compétence écrite de leurs apprenants.

III.1.4. Besoin de formation en didactique de l'écrit et stratégies d'amélioration de la compétence écrite des apprenants

Le fait que l'enseignant a bénéficié d'une formation initiale ou a déjà bénéficié/bénéficiera d'une formation continue en matière de l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite contribue au développement de la compétence écrite des apprenants.

Ainsi, la première question de ce dernier thème qui a été adressée à nos informateurs vise à s'enquérir sur la maitrise de la didactique de l'écrit. Le tableau ci-après montre le niveau de formation de nos enquêtés.

Tableau nº12 : Répartition des données selon la formation initiale ou continue en didactique de l'écrit

Question	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
8. Avez-vous suivi une formation initiale ou continue en didactique de l'expression écrite ?	Oui	11	78,57
	Non	3	21,42
Total		**14**	**100**

Les résultats tels que repris dans ce tableau nous prouvent que la grande partie de nos informateurs, 11 sur 14, soit 78,57% a eu une formation initiale ou continue en didactique de l'expression écrite. Cependant, ces résultats nous prouvent le contraire si nous tenons compte des pratiques enseignantes de l'expression écrite. En effet, les résultats auprès de ces mêmes informateurs (cf. les tableaux 8,9 et 10), nous montrent que nos enseignants ont des lacunes liées à la bonne maîtrise des approches didactiques appliquées à l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier. De plus, nos répondants affirment que leurs apprenants ont un niveau bas (cf. tableau 11). Nous remarquons de cela que ces enseignants devraient aider leurs apprenants à développer la compétence écrite en FLE dans la mesure où ils affirment eux-mêmes qu'ils ont appris les pratiques d'enseignement de l'écrit.

Bref, même si un grand nombre de nos répondants affirment avoir suivi une formation dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite, leur choix de démarches méthodologiques est à revoir pour que leurs apprenants développent des capacités de production écrite.

Concernant la question de savoir si nos enseignants répondants ont besoin des formations continues pour réguler leurs pratiques enseignantes de l'écrit, le tableau ci-après montre leur position.

Tableau nº 13 : Répartition des réponses selon le besoin de formation en expression écrite

Questions	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
8. Eprouvez-vous le besoin de formation en enseignement/apprentissage de l'expression écrite ?	Oui	11	78,57
	Non	3	21,42
	Total	**14**	**100**
Si oui, dans quelle approche pédagogique porterait cette formation ?	Dans l'approche communicative	2	14,28
	Dans l'approche actionnelle	3	21,42
	Dans l'approche textuelle	8	57,14
	Autres réponses	1	7,14
	Total	**14**	**100**

La lecture de ce tableau nous révèle qu'un grand nombre de nos répondants (78,57%) ressent un réel besoin de formation en didactique de l'écrit en particulier. Les mêmes résultats montrent que 8 sur 14 proposent des formations continues en approche textuelle, laquelle approche montre clairement la façon dont le texte est structuré ce qui débouche à la production textuelle en suivant des étapes précises. D'autres répondants souhaitent des formations continuent en approche communicative (à plus de 14%) tandis que d'autres préfèrent un renforcement en approche actionnelle (à plus de 21%).

Il ressort de cela que tous nos informateurs accusent des lacunes au niveau des approches didactiques du FLE en vogues. Pouvons-nous conclure que la non maitrise de ces approches constitue un obstacle majeur quant au développement de la compétence écrite des apprenants ; d'où le niveau bas des apprenants qui s'observe toujours, sans toutefois trouver une solution adéquate.

La dernière question de notre questionnaire consistait à inventorier les avis et propositions de nos enquêtés par rapport à l'amélioration de la compétence écrite des apprenants. Leurs propositions sont classées en cinq catégories.

La première catégorie de nos répondants insiste sur l'installation des prérequis nécessaires dès le cycle fondamental pour que les apprenants avancent du cycle post-fondamental avec une

capacité suffisante en production écrite. Un de nos répondants de cette première catégorie dit ceci : « *je propose qu'on fournisse aux apprenants beaucoup d'exercices dès l'école fondamentale pour qu'ils grandissent avec une notion sur la production écrite.* » Un autre ajoute ceci : « *Quant à moi, je proposerais que le MENRS renforce l'enseignement dès l'ECOFO car la plupart d'élèves de la 9e année terminent l'ECOFO avec un niveau qui ne leur facilite pas de s'intégrer activement dans des activités d'expression qu'elles soient écrites ou orales* »

La deuxième catégorie de nos répondants propose que les concepteurs des programmes multiplient des supports d'activités et des enseignants qualifiés dès l'ECOFO jusqu'à l'ECOPOFO. L'un de ces enseignants répondants propose ceci : « *Je propose que les enseignants de français dès l'école fondamentale soient qualifiés et qu'il y ait la multiplication des supports d'activités afin que les apprenants soient bien entraînés en production écrite.* »

La troisième catégorie de nos enquêtés insiste sur le rôle ultime de la motivation en classe. Ils s'expriment respectivement ainsi :

- *« Ma proposition n'est autre que faire aimer la langue aux apprenants en organisant les séances de renforcement en compétence écrite.*»
- « *Il faut montrer aux élèves ce que la bonne rédaction leur apportera dans leur vie professionnelle.* »

Nous remarquons que le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence écrite est incontournable. En plus de l'installation des ressources et d'entraînement aux activités de production, l'enseignant doit prendre en considération d'autres critères qui sont liées à la réussite d'une leçon d'expression écrite. Parmi eux, la motivation, c'est-à-dire montrer la plus-value des activités de production écrite dans la vie socio-professionnelle ou académique à venir des apprenants.

La quatrième catégorie revient sur les activités à mettre en œuvre par l'enseignant lui-même pour que les apprenants n'éprouvent pas des difficultés pendant la réalisation des tâches de production écrite. L'un de cette catégorie propose ceci :

- « *Pour que les apprenants améliorent leurs compétences écrites, il faut que l'enseignant multiplie des activités sur la syntaxe, le vocabulaire et les inciter à lire des livres*

pouvant les aider à stimuler leurs réflexions pendant les exercices d'application (de l'expression écrite). »

De ces propos, nous retenons que l'enseignant, en tant que facilitateur, organisateur, guide devrait montrer à ses apprenants l'importance de l'interdépendance des autres compétences linguistiques et grammaticales avec celles de l'expression écrite. Il doit en outre entraîner ses apprenants à la production des phrases ou paragraphes en contexte situationnel afin d'aider ses apprenants à intégrer leurs acquis en grammaire, en vocabulaire, en orthographe, etc. en contexte de communication.

Enfin, la dernière catégorie des réponses insiste sur la remise en cause du contenu matière en expression écrite du français. Voici quelques exemples des propositions qu'ils émettent à l'endroit des concepteurs des programmes :

- « *Je proposerais au MENRS de produire des leçons adaptées dès l'ECOFO jusqu'à l'ECOPOFO pour que nos apprenants terminent avec des compétences langagières suffisantes. De ce fait, il faut réviser le programme du PF, section Langues*. »
- *« Je propose au MENRS de revoir le programme de français du PF, section Langues en se référant au programme de l'ancien système (section, Lettres Modernes) afin de centrer les activités d'enseignement-apprentissage aux activités d'expression écrite et orale.* »
- « *Il faut un réaménagement du programme du cycle 4 fondamental pour qu'il y ait une continuité avec celui du PF. Il faut aussi que le MENRS multiplie des bibliothèques afin d'initier les élèves à la lecture individuelle et se familiariser ainsi à des différentes structures des écrits. »*

III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête auprès des apprenants

Ce point concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des données que nous avons collectées auprès des apprenants. Ces données sont les résultats issus d'un questionnaire que nous avons distribué à 37 apprenants de 14 classes de la 3^{e} année Langues du PF de certaines DCE de Kirundo. Les données ainsi présentées seront analysées et interprétées en les confrontant à celles récoltées aux des enseignants. Signalons que tous les questionnaires distribués ont été remis.

III.2.1. Répartition des données selon l'appréciation des apprenants par rapport aux conditions d'apprentissage de l'écrit

Le fait que les apprenants examinent leurs situations d'enseignement-apprentissage permet à tous les acteurs intervenant en secteur d'enseignement du FLE de mettre en exergue les pratiques enseignantes afin de les réguler.

Ainsi, la première question de notre questionnaire qui était adressée aux apprenants visait à nous rendre compte si tous les apprenants des écoles enquêtées étudient les leçons d'expression écrite. Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau ci- dessus.

Tableau nº14: Répartition des réponses selon les fréquences d'apprentissage de l'écrit

Questions	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
1. Vous arrive-t-il d'étudier les leçons d'expression écrite ?	Oui	37	100
	Non	0	0
	Total	**37**	**100**
Si oui, exploitez-vous par palier :	Beaucoup de leçons	2	5,40
	Peu de leçons	35	94,59
	Total	**37**	**100**

Les résultats de ce tableau nous témoignent que tous les apprenants, à 100%, étudient les leçons d'expression écrite. Cependant, un grand nombre d'apprenants de nos informateurs, 35 sur 37 soit 94,59% estiment que le nombre de leçons d'expression écrite apprises par palier sont peu nombreux. Rappelons qu'il est prévu 9 leçons d'expression écrite pour le premier palier et 7 leçons pour le deuxième et troisième palier, soit 23 leçons pour tout le programme annuel de français en section Langues de l'ECOPOFO.

De ce qui précède, nous déduisons que le fait que les enseignants n'accordent pas une place de choix aux leçons de l'expression écrite alors que ces dernières ne sont pas suffisantes (23 leçons pendant 3 paliers) est l'un des critères qui explique le faible niveau des apprenants en expression écrite (cf. tableau 8).

Dans le même ordre d'idée, la question suivante consistait à identifier les types d'activités d'apprentissage fréquemment administrées aux apprenants. Le tableau ci-dessous nous donne plus de détails quant aux réponses récoltées auprès de nos répondants (apprenants).

Tableau nº 15 : Répartition des réponses selon les types de supports utilisés

Questions	**Types d'activités**	**Fréquences**	**Pourcentage**
2. Quand vous apprenez la leçon d'expression écrite, l'enseignant utilise souvent:	un texte de lecture déjà exploité en classe.	22	59,45
	un autre texte de même type que celui vu en classe.	4	10,81
	des paragraphes mal organisés à mettre en ordre pour reconstituer un texte.	7	18,91
	un texte de lecture déjà exploité en classe ou des paragraphes mal organisés à mettre en ordre pour reconstituer un texte.	4	10,81
	Total	**37**	**100**

Selon les données indiquées dans ce tableau, la majorité de nos apprenants répondants, 22 sur 37 soit 59,45% nous révèlent que leurs enseignants utilisent comme supports didactiques, pendant le déroulement de la leçon d'expression écrite, le même texte de lecture vu en classe. Ces données montrent également qu'un petit nombre d'enseignants utilisent un autre support. Cela a été témoigné par 4 sur 37 apprenants, soit 10,81% ; tandis qu'un autre petit nombre d'enseignants ont recours à des paragraphes mal organisés pour montrer à leurs apprenants comment les organiser pour reconstituer un texte. Ces données sont affirmées par 7 sur 37 de nos répondants, soit à un taux de 18,91%. Enfin, 4 sur 37 apprenants, soit 10,81% affirment que leurs enseignants utilisent tantôt un texte de lecture déjà exploité en classe tantôt des paragraphes mal organisés en mettre en ordre pour reconstituer un texte.

Il ressort de toutes ces données que tous les enseignants des apprenants enquêtés maîtrisent en quelque sorte la plus-value de l'AC, de l'approche actionnelle dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite. Autrement dit, ils appliquent l'approche

textuelle en partant soit d'un texte pour analyser sa structure et ses composants ou utilisent d'autres supports mal organisés pour enfin déboucher à un texte.

Cependant, force est de constater que nombreux de ces enseignants (à plus de 59 %) n'insistent que sur le même support exploité en classe. Cela rejoint d'ailleurs les données recueillies auprès des enseignants eux-mêmes (cf. tableau 9). Selon nous, cette pratique de certains enseignants ne débouchera qu'à la réappropriation des ressources. En conséquence, l'apprenant développera l'habitude de mémorisation d'un support déjà exploité en classe ce qui entravera par la suite sa capacité de production individuelle.

Or, Tagliante C. (2006 : 58) souligne l'importance de l'utilisation d'un support didactique ou document authentique dans la progression d'une leçon. Elle affirme ceci : *« le support (document authentique) intervient dans l'organisation d'une progression parfois rigide en introduisant de façon naturelle du lexique et des structures non encore étudiés.* » A cet effet, il serait mieux que l'enseignant multiplie des supports non vus ou documents authentiques afin de permettre aux apprenants une entrée rigide et rigoureuse dans l'analyse textuelle.

Quant à la question de savoir les types de supports d'activités d'application que les enseignants donnent souvent à ses apprenants, les réponses recueillies auprès de nos informateurs sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau nº 16 : Répartition des données selon les types d'activités d'application privilégiés

Questions	Types d'activités d'application	Fréquences	Pourcentage
3. Pendant les exercices d'application, quels types d'activités que votre enseignant vous donne souvent ?	La composition à faire (en classe ou à la maison).	21	56,75
	La production de petits textes à faire (en classe ou à la maison).	1	2,7
	Remettre en ordre le texte donné en désordre.	5	13,51
	Compléter le texte à trous.	2	5,4
	Compléter le texte inachevé.	4	10,81
	Toutes les activités	4	10,81
	Total	37	100

En observant la répartition des données dans ce tableau, il est remarquable que 21 sur 37 de nos apprenants répondants, soit 56,75% affirment qu'ils effectuent souvent les tâches de composition soit en classe ou à la maison. Ces données s'approchent largement à celles récoltées auprès de nos enseignants où ils affirment à plus de 57% (cf. tableau 10).

Visiblement, ces résultants prouvent qu'il a la quasi-absence des tâches visant la production textuelle de tous genres (à un taux de 2,7%). De plus, peu d'enseignants, affirment-ils nos apprenants répondants (à un taux de 10,81%), donnent des tâches variées pouvant cimenter la compétence écrite des apprenants. Selon nous, ce délaissement d'une tâche importante de production de texte pendant les leçons d'expression a une répercussion négative sur le niveau des apprenants et surtout au niveau de la réussite des situations d'intégration. En outre, pour aider les apprenants à développer leur compétence écrite, il faut multiplier des activités de production des textes variés comme a été recommandé par les concepteurs de programme de français de 3e année Langues (MEFTP, 2018) en ces termes :

> « Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir faire des résumés, / des comptes rendus de textes variés et produire des textes argumentatifs de 30 à 35 lignes intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs/explicatifs, ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées. »

De toute évidence, pour atteindre cette compétence terminale en expression écrite, l'enseignant doit entraîner ses apprenants à produire des textes variés. La quatrième question consistait à nous rendre compte si les enseignants évaluent l'expression écrite. Les réponses recueillies auprès des apprenants enquêtés sont présentées dans le tableau ci-après.

Tableau nº 17 : Répartition des données selon l'évaluation de l'expression écrite

Questions	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
4. Vous arrive-t-il de faire des évaluations en expression écrite ?	Oui	4	10,81
	Non	33	89,18
	Total	**37**	**100**

Dans ce tableau, il se voit que 4 sur 37 enquêtés, soit 10,81%, sont évalués en expression écrite tandis que 33 enquêtés, soit 89, 18%, ne sont pas évalués en expression écrite. Cela signifie qu'un grand nombre d'enseignants a des lacunes quant aux grandes étapes à suivre pendant

d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite. Cependant, les mêmes enseignants affirment qu'ils ont bénéficié une formation initiale ou continue sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit (cf. tableau 12).

En effet, l'évaluation est une étape primordiale qui aide l'enseignant à se rendre compte de l'atteinte des objectifs afin de prendre des décisions conséquentes, la remédiation ou avancer sur la leçon suivante. Comme ces enseignants ressentent un besoin de formations continues sur la didactique du FLE en général et de l'écrit en particulier (cf. tableau 13), il faut donc des renforcements des pratiques enseignantes. Ces derniers doivent insister beaucoup plus sur les grandes étapes de mener une leçon de l'expression écrite, y compris l'évaluation.

III.2.2. Difficultés de l'enquêté en compétence écrite et stratégies d'amélioration des conditions d'apprentissage de l'écrit

Connaître à l'avance les difficultés qui freinent la réussite d'une leçon de l'écrit permet de repenser sur les stratégies à adopter pour parier à des défis relevés envie de l'amélioration.

Tableau nº 18: Répartition des données selon les difficultés d'enseignement-apprentissage de l'écrit

Questions	Difficultés	Fréquences	Pourcentage
Quelles difficultés éprouvez-vous pendant l'apprentissage de l'écrit ?	Manque de livres de lecture pour nous ressourcer	2	5,4
	Un temps insuffisant pour les activités	17	45,94
	L'enseignant nous donne peu d'exemples ou aucun exemple de production écrite	0	0
	L'enseignant ne nous donne pas de correction	0	0
	Manque des pratiques de production écrite dès l'ECOFO	0	0
	Toutes difficultés	18	48,64
	Total	**37**	**100**

La lecture de ce tableau montre comment le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de 3e année Langues du PF burundais se heurte à de nombreuses difficultés. En effet, ces résultats montrent que 17 sur 37, soit 45,94% de nos apprenants informateurs soulignent le temps imparti aux activités de l'expression écrite insuffisant. Néanmoins, quand les apprenants n'ont pas un temps suffisant de s'entraîner en expression écrite, il leur sera difficile de réussir

des situations d'intégration sur le volet, production écrite. Cela entraîne aussi le faible niveau des apprenants en compétence écrite comme le prouve les données issues du questionnaire auprès des enseignants (cf. tableau 11).

De plus, ce tableau révèle que la moitié des apprenants enquêtés trouve que les sources de difficultés sont à situer, à côté du temps insuffisant, au niveau du manque de livres de lecture pour murir leur réflexion, de l'enseignant qui donne peu d'exemples ou aucun exemple de production écrite et par conséquent ne corrige pas le même peu d'activités qu'il donne pour envisager la remédiation. Une autre difficulté majeure, selon ces apprenants enquêtés, est liée au manque de prérequis dès l'ECOFO jusqu'en 3^{e} année du PF, section Langues.

Ces difficultés relevées par les apprenants rejoignent d'ailleurs celles des enseignants (cf. les données de la question 5 auprès des enseignants). Bref, pour que l'enseignement-apprentissage de l'écrit au niveau du PF apporte des fruits significatifs, il faut chaque fois que l'enseignant revoit ses pratiques enseignantes. De plus, il est important de créer des conditions favorables en multipliant du matériel didactique nécessaire.

La dernière question du questionnaire auprès des apprenants consistait à recueillir des contributions des apprenants vis-à-vis des stratégies à mettre en œuvre pour améliorer leur compétence écrite en FLE. Les réponses fournies sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau n°19 : Répartition des données selon les avis apprenants par rapport à l'amélioration de l'enseignement de l'écrit

Questions	**Stratégies à mettre en œuvre**	**Fréquences**	**Pourcentage**
Selon vous, que faut-il faire pour que vous réussissiez en expression écrite ?	Nous donner plus d'exercices en classes	0	0
	Multiplier les livres de lecture	0	0
	Nous laisser plus de temps d'entrainement à la production écrite	0	0
	Mettre à notre disposition des textes de genre différents de la réalité burundaise ou africaine pour nous en inspirer	0	0
	Organiser des clubs de rédaction et primer les premiers textes	7	18,91
	Toutes	30	81
	Total	**37**	**100**

Sur base des résultats de ce tableau, il est remarquable que beaucoup d'apprenants, 30 sur 37, soit à un taux de plus de 81 % convergent sur toute une gamme de stratégies à mettre en œuvre pour motiver le processus d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite et améliorer ainsi la compétence écrite des apprenants. Il s'agit entre autre de multiplier les supports d'activités, les livres de lecture, les supports-textes de genres différents, d'accorder plus de temps imparti aux pratiques de classe et encourager les apprenants en créant des clubs de rédaction.

Selon nous, si toutes ces propositions seraient prises en considération, on peut améliorer efficacement la situation de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE et par conséquent, développer la compétence écrite des apprenants. D'ailleurs, toutes ces propositions ne sont pas loin des propositions recueillies auprès des enseignants enquêtés (cf. question 9).

En définitive, pouvons-nous conclure que les bonnes démarches méthodologiques d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite au cycle PF burundais laissent à désirer. Cependant, la bonne maîtrise des approches didactiques appliquées à l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier, l'AC, l'approche actionnelle et l'approche textuelle contribuent de façon incontournable au développement de la compétence écrite. Cela s'explique d'une part du fait que dans les principes de l'AC et de l'approche actionnelle, l'apprenant est mis au centre de l'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant est là pour organiser et faciliter les situations d'apprentissage, guider les apprenants, examiner les difficultés rencontrées par les apprenants au cours du processus d'apprentissage afin de les remédier.

L'apprenant, quant à lui, doit mettre en œuvre ses stratégies métacognitives afin de s'approprier les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il revient à dire que la plus-value de l'approche textuelle dans le processus d'apprentissage de l'écrit à partir des supports textuels.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail de recherche s'intitule: «**Approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues : étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo**».

Lors de la formulation de ce sujet, nous avions quatre objectifs à atteindre. Il s'agissait d'abord de montrer la plus-value de l'approche textuelle pour développer la compétence d'expression écrite des apprenants, d'identifier les difficultés qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année post-fondamentale, section Langues; montrer l'importance de donner aux apprenants des tâches suffisantes et appropriées de production écrite pour développer leur compétence d'expression écrite en FLE.

De plus, notre sujet a fait apparaître trois questions de recherche qui sont les suivantes: Les approches méthodologiques utilisées pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont-elles efficaces pour développer la compétence de l'expression écrite des apprenants ? Pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à produire un texte logique et cohérent en français langue étrangère ? Les enseignants donnent-ils des tâches de production écrite permettant aux apprenants de s'entraîner à la production de petits textes ?

À ce niveau, nous avons formulé une hypothèse générale, la non maîtrise des approches méthodologiques appropriées dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite serait à l'origine du niveau bas des apprenants de la 3^{e} année post-fondamentale, section Langues en production écrite. À partir de cette hypothèse générale, trois hypothèses spécifiques ont été formulées à savoir: la non maîtrise de l'approche textuelle constituerait un obstacle majeur au développement de la compétence écrite des apprenants ; les apprenants n'ont pas d'outils (prérequis) suffisants pour produire des petits textes en situation de communication réelle ; les tâches de production écrite que proposent les enseignants aux apprenants seraient insuffisantes et inadaptées pour développer leur compétence de production écrite en FLE.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons réparti notre mémoire en trois chapitres dont le cadre théorique et conceptuel, méthodologique de recherche, la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Dans le premier chapitre, il a été question d'élucider les concepts clés qui interviennent fréquemment au cours de notre travail de recherche tels que l'approche textuelle, le texte, l'écrit, la compétence écrite.

Nous avons aussi brossé un aperçu sur certaines approches didactiques relatives à l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite. Il a été question de montrer l'importance de l'apprentissage de l'écrit dans la maîtrise du FLE et de proposer différentes étapes et stratégies à mettre en œuvre pour développer la compétence écrite des apprenants.

Concernant le deuxième chapitre, cadre méthodologique, il a été question de montrer différents outils que nous avons utilisés pour collecter les données de notre recherche, la délimitation du terrain de notre investigation ainsi que les approches méthodologiques utilisées pour interpréter et analyser les résultats de notre travail recherche.

Dans le troisième chapitre, nous avons procédé à la présentation, l'analyse et l'interprétation des informations recueillies auprès des enseignants puis celles récoltées auprès des apprenants en les confrontant les unes des autres.

Signalons que les résultats obtenus dans le troisième chapitre sont ceux qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer les quatre hypothèses de recherche. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les résultats auxquels nous sommes parvenus.

La première hypothèse selon laquelle «la non-maîtrise de l'approche textuelle constituerait un obstacle majeur au développement de la compétence écrite des apprenants. » a été confirmée. En effet, les résultats montrent que beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas l'approche textuelle et d'autres approches didactiques en vogue dans l'enseignement du FLE (Voir tableau 8). Cela a comme conséquence un niveau bas des apprenants en expression écrite (voir tableau 11). Cependant, les mêmes résultats prouvent que la majorité des enseignants enquêtés affirme avoir eu une formation initiale ou continue sur l'enseignement de l'écrit (cf. tableau 12). Cela signifie en outre que bien qu'ils aient appris les démarches méthodologiques de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, leurs pratiques enseignantes prouvent le contraire (Voir tableaux 9 et 15).

Dans cette logique, la quasi-totalité des enseignants enquêtés ressentent un besoin de formation continue sur l'approche textuelle, l'AC et l'approche actionnelle afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite.

La deuxième hypothèse stipulant que «les apprenants n'ont pas d'outils (prérequis) suffisants pour produire des petits textes en situation de communication réelle» a été aussi confirmée. Un grand nombre de nos informateurs (enseignants de français en 3e année Langues du PF), affirme que les apprenants avancent du cycle 4 de l'ECOFO sans prérequis. Les apprenants ont des difficultés principalement en grammaire, en syntaxe, en vocabulaire adéquat et suffisant ce qui débouche le plus souvent à des constructions des textes incohérents. (Voir les réponses à la Q. 5, section III.1.4.).

S'agissant de la troisième hypothèse qui dit que «les tâches de production écrite que proposent les enseignants aux apprenants seraient insuffisantes et inadaptées pour développer leur compétence de production écrite en FLE.». Celle-ci a été également confirmée. Les résultats obtenus à la question n˚3 du questionnaire des enseignants et à la question n˚3 sur le questionnaire des apprenants montrent que beaucoup d'enseignants ne se focalisent sur les activités de composition (cf. tableaux 10 et 16) ; tandis que des activités de production de textes variés (de tous genres) sont presque absents. De plus, nombreux d'apprenants enquêtés (cf. tableau 17) nous révèlent qu'ils ne sont pas évalués en expression écrite. Ces mauvaises pratiques d'un grand nombre d'enseignants influent sans doute sur le niveau bas des apprenants.

Enfin, l'hypothèse générale selon laquelle «la non-maîtrise des approches méthodologiques appropriées dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite serait à l'origine du niveau bas des apprenants de la 3e année post-fondamentale, section Langues en production écrite » a été confirmée.

En effet, les résultats auxquels nous sommes parvenu nous ont permis de confirmer les hypothèses spécifiques. De là, nous avons constaté que le niveau bas des apprenants en expression écrite tel que relevé par plusieurs enseignants enquêtés (cf. tableau 11), est principalement lié à la non maîtrise des approches didactiques appropriées appliquées à l'enseignement du FLE en général, et de l'écrit en particulier. Cette non maîtrise des approches didactiques appropriées par les enseignants conduit à la mauvaise pratique de l'enseignement-

apprentissage de l'expression écrite comme le révèle la majorité des apprenants enquêtés (Voir les tableaux 15, 16, 17 et 18).

Le constat est que beaucoup d'enseignants ne se contentent que des supports-textes de lecture comme modèles quand ils enseignent l'expression écrite et n'accordent pas d'importance aux leçons d'expression écrite. Cela met alors en doute le développement de la compétence écrite des apprenants du fait qu'ils ne sont pas suffisamment entraînés à la production des textes à partir des documents authentiques. De surcroît, les résultats montrent que nombreux apprenants sont parfois démotivés par les enseignants eux-mêmes dans la mesure où ils ne sont pas suffisamment évalués en expression écrite.

Un constat fait à la fin de notre travail de recherche est que toutes les hypothèses formulées sont confirmées et que la non-maîtrise des approches didactiques appropriées, particulièrement l'approche textuelle, est un handicap majeur quant au développement de la compétence écrite des apprenants du cycle PF, section Langues.

SUGGESTIONS

En égard de la synthèse des résultats de notre recherche, il a été démontré la non-maîtrise de l'approche textuelle influe sur le développement de la compétence écrite des apprenants du cycle PF, section Langues. Comme nous l'avons fait remarquer, la grande partie des enseignants ne maîtrisent pas les approches didactiques en vogue dans l'enseignement du FLE en général et de l'expression écrite en particulier. De e fait, nous aimerions émettre des suggestions à l'endroit de tous les acteurs intervenant dans le secteur éducatif burundais.

Premièrement, au Ministère de l'Éducation Nationale et la Recherche Scientifique d'organiser des formations continues sur l'utilisation des approches pédagogiques en vogue appliquées à l'enseignement du FLE à l'endroit des enseignants du cycle PF. Cela permettra aux enseignants d'aider les apprenants à développer leurs compétences écrites, l'un des piliers de la maîtrise de la langue française.

Deuxièmement, aux enseignants de revoir et réguler leurs pratiques enseignantes en se ressourçant auprès de leurs collègues qui maîtrisent les approches didactiques en vogue dans l'enseignement du FLE, telles que l'AC, l'approche actionnelle et l'approche textuelle. Ils devraient également accorder plus d'importance aux leçons d'expression écrite car la compétence écrite constitue la base solide de la maîtrise du FLE.

Troisièmement, aux concepteurs de programmes, nous leur suggérons de prévoir des supports didactiques et activités adaptés au niveau des apprenants susceptibles de guider l'enseignant dans son choix d'activités d'application et d'évaluation. Ils devraient également revoir tout le programme depuis le 4^{e} cycle fondamental jusqu'au PF afin d'en établir une continuité logique.

En dernier lieu aux apprenants du cycle PF, section Langues de s'atteler aux activités de productions écrites car ces dernières sont la source de la maîtrise du français, outil utile dans leur vie future.

Tout compte fait, nous espérons que ce travail contribuera à l'amélioration des pratiques enseignantes du français en général et de l'écrit en particulier. Pourtant, nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet de recherche. Nous avons touché une seule dimension, l'approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues: étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo. D'autres chercheurs pourront toucher d'autres aspects qui

pourront être traités à travers le sujet « la non-maîtrise de l'approche communicative et textuelle chez l'enseignant du 4e Fondamental comme handicap dans le développement de la compétence écrite des apprenants.»

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J-M (1990). *Eléments de la linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger :

BAMOGO, A. & al. *Guide pédagogique pour l'enseignement/ apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire au Burkina Faso,* République du Burkina Faso, 2016.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BOUDON, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.

BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours.* Paris : Delachaux et Niestlé. Casbah Edition.

CORNAIRE, C. et RAYMOND, P-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

CUQ, J.P. &GRUCA, I. (2005).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*. Bruxelles : de Boeck.

DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.

DE LANDSHEERE, G. et al. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Belgique :

DEKETELE et al. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck

DEL BAYLE, J.-L. (1978). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat. du Cercle de la librairie.

DUBOIS J. et al. (2007) .*Grand dictionnaire. Linguistique et sciences du langage*. Paris : Larousse.

GUILBERT, L. (1981). *La relation entre l'aspect terminologique et l'aspect linguistique du*

http://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/17874.PDF, consulté le 16/5/2023.

JAVEAU, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Institut de

JAVEAU, C. et al. (1989). *Les secrets de sondage enfin révélés*. Bruxelles: Ed. Labor.

JEANDILLOU, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.

LAHIRE, B. *Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes*. *Revue française de pédagogie*. N°104. 1993. p.17

langues en Français, Bujumbura.

LE ROY, J. et PIERRETTE, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.

MACAIRE, F. et RAYMOND P. (1964). *Notre bon métier*. Paris : Saint-Paul.

MAJAMBERE, E. (2020). *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les*

MEFTP. (2018). *Guide de l'enseignant de troisième année post-fondamentale, sections*

MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE international.

MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

MUCCHIELLI, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du*

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* : Réussir son mémoire de master ou professionnel, et son article. Paris : Harmattan.

NGENDAKUMANA, W. (2004). *Compétence linguistique et compétence communicative pour l'efficacité de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles secondaires du Burundi*. Mémoire, Bujumbura : Université du Burundi.

NIYOYITUNGIRA, A. (2021). *Enseignement du français en 1re Langue du post-fondamental* : Les pratiques enseignantes dans quelques établissements de la DCEN Rumonge. Mémoire. UB-ENS : Bujumbura.

ODDOS, J-P et al. (1995). *La conservation (principes et réalités)*. *Bibliothèques*. Paris : Ed.

POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Morin.

POLISANO K. (2018). *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France). Université Grenoble Alpes.

problème, applications pratiques. Nancy: ESF éditeur.

REOGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* De Boeck Université, Bruxelles.

REOGIERS, X. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat. (https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref, visité le 08/06/2020)

République du Burundi. (2013). *Politique linguistique du Burundi, projet*. Bujumbura.

République du Burundi. *Décret n° 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*.

sociologie. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

STIFTUNG-EBERT, F. (2016). *Méthodologie de recherche scientifique:*

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé Internationale. Thone, Liège. Université.

TIRELLI, G. (1964). *Traité de Psychologie sociale*. Paris : PUF

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

ANNEXES

DPE KIRUNDO

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé **NIYONKURU Eric** est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« **Approche textuelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en troisième Langues Post-fondamental : étude menée dans quelques écoles de la DPE Kirundo**».

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de Secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Dr MPEREJIMANA Adelin

Fait à Bujumbura, le 17/01/2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

flshdecanat@yahoo.fr 22 22 17 02 ou 22 22 52 28

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DRESSE AUX ENSEIGNANTS

I. Identification de l'enquêté

1. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

a. IPA /ENS FRA BAC III ☐

b. IPA V/ENS V ☐

c. FLSH/Langues et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littérature Africaines ☐

d. IPA III/ENS III ☐

e. Autre diplôme (précisez) … ……..

2. Combien d'années êtes-vous enseignant de français ?

a. 1-5 ans ☐

b. 5-10 ans ☐

c. 10-15 ans ☐

d. 15-20 ans ☐

e. 20 ans et plus ☐

II. Questionnaire proprement dit

1. Quand vous enseignez l'expression écrite, vous arrive-t-il d'appliquer les principes de :

a. L'approche communicative ☐ c. Approche textuelle ☐

b. La perspective actionnelle ☐ d. La pédagogie de l'intégration ☐

Justifiez votre réponse en partant d'un exemple précis :

……

2. Quand vous enseignez l'expression écrite, quels supports didactiques utilisez-vous ?

a. un document authentique ☐

b. Un texte support contenu dans le manuel scolaire ☐

c. Des phrases isolées. ☐

d. Un texte support fabriqué. ☐

e. Autres :

…….

3. Quels types d'activités donnez-vous aux apprenants pendant l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite ?

a. Production d'un texte de genres différents ☐

b. Composition à faire en classe ou à la maison ☐

c. Rédaction des lettres, CV ou compte rendu ☐

d. Production d'un récit ☐

e. Compléter un texte ou mettre en ordre un texte ☐

f. Autres ……..

4. Quand, pendant les exercices d'application ou évaluations, vous trouvez que vos apprenants n'ont pas produit un texte cohérent, comment les aidez-vous pour qu'ils développent leurs compétences écrites ?

……

5. Quelles difficultés éprouvez-vous pendant l'enseignement/apprentissage de l'écrit ?

……

6. Comment estimez- vous le niveau de vos apprenants en production écrite ?

a. Suffisant ☐ b. Moyen ☐ c. Bas ☐

7. Avez-vous suivi une formation initiale ou continue en didactique de l'expression écrite ?

Oui ☐ Non ☐

8. Eprouvez-vous le besoin de formation en enseignement/apprentissage de l'expression écrite ?

Oui N☐ ☐

Si oui, dans quelle approche pédagogique porterait cette formation ?

a. Dans l'approche communicative ☐ c. Dans l'approche textuelle ☐

b. Dans l'approche actionnelle ☐

9. Selon vous, que proposeriez-vous pour que vos apprenants améliorent leurs compétences écrites ?.....

Questionnaire adressé aux apprenants de la 3e année PF, section Langues

Consigne : Cochez dans la case correspondante à votre choix

Appréciation des conditions d'apprentissage de l'enquêté :

1. Vous arrive-t-il d'étudier les leçons d'expression écrite ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, exploitez-vous par palier : Peu de leçons ? ☐ Beaucoup de leçons ? ☐

2. Quand vous apprenez la leçon d'expression écrite, l'enseignant vous donne souvent des activités d'apprentissage en partant :

a) D'un texte de lecture déjà exploité en classe ? ☐
b) D'un autre texte de même type que celui vu en classe ? ☐
c) Des paragraphes isolés et mal organisés à mettre en ordre pour construire un texte l'aide des indices linguistiques appris ? ☐

3. Pendant les exercices d'application, quels types d'activités que votre enseignant vous donne souvent ?

a. La composition à faire (en classe ou à la maison) ☐
b. La production d'un petit texte à faire (en classe ou à la maison) ☐
c. Remettre en ordre le texte donné en désordre ☐
d. De compléter le texte à trous ☐
e. De compléter le texte inachevé ☐

4. Vous arrive-t-il de faire une évaluation en classe sur l'expression écrite ? Oui ☐ Non ☐

5. Quelles difficultés éprouvez-vous pendant l'apprentissage de l'écrit?

a. Manque de livres de lecture pour nous ressourcer ☐
b. Un temps insuffisant pour les activités ☐
c. L'enseignant nous donne peu d'exemples ou aucun exemple de production écrite ☐
d. L'enseignant ne nous donne pas des corrections ☐
e. Manque des pratiques de production écrite dès l'ECOFO ☐

6. Selon vous, que faut-il faire pour que vous réussissiez en expression écrite ?

a. Nous donner plus d'exercices en classes ☐
b. Multiplier les livres de lecture ☐
c. Nous laisser plus de temps d'entraînement à la production écrit ☐

d. Mettre à notre disposition des textes de genres différents de la réalité burundaise ou africaine pour nous en inspirer. ☐
e. Organiser des clubs de rédaction et primer les premiers textes. ☐