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

Problématique du réinvestissement des compétences acquises dans l'étude des textes authentiques au Burundi : cas de la 7ème année fondamentale

Ndayegamiye, Emmanuel

2020-08
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/319

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

PROBLEMATIQUE DU REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES DANS L'ETUDE DES TEXTES AUTHENTIQUES AU BURUNDI : CAS DE LA 7ème ANNEE FONDAMENTALE

Par :
Emmanuel NDAYEGAMIYE

Sous la direction de :

Dr Adelin MPEREJIMANA

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

Bujumbura, août 2020

DEDICACE

A mes parents pour tant d'années de patience ;

A tous mes frères et sœurs ;

A tous mes amis ;

Et à tous ceux qui m'ont soutenu et encouragé ;

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre Directeur de mémoire Dr Adelin MPEREJIMANA, qui, malgré ses multiples engagements, a accepté de nous guider jusqu'à l'achèvement de ce travail. Nous reconnaissons le temps qu'il a consacré à notre mémoire, ses conseils illuminés et sa franche collaboration ;

Nous remercions tous les enseignants du primaire à l'Université, ceux de master en Didactique du FLE en tête, qui se sont donné corps et âme pour nous léguer des connaissances qui nous ont permis d'accomplir ce modeste travail ;

Nous adressons nos sincères remerciements à nos parents qui nous ont soutenu et aidé financièrement dès l'école primaire jusqu'à la fin du cycle de Master ;

Nous ne manquerions pas de remercier tous nos amis qui nous ont réconforté sans cesse dans des moments des difficultés qui pourraient nous empêcher d'achever ce travail ;

Et enfin, que tous ceux qui ont aidé à la réalisation de ce travail et qui n'ont pas été cité, trouvent ici, l'expression de notre reconnaissance.

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

APC : Approche par Compétences

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

ECOFO : Ecoles Fondamentales

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

PUF : Presses Universitaires de France

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Insertion des faits sociaux dans les manuels de langues en 7ème Année fondamentale 56

Tableau N°2 : Influence des contenus socioculturels sur les acquisitions des apprenants 58

Tableau N°3: Techniques utilisées par les enseignants pour inciter les apprenants à communiquer oralement. 60

Tableau N°4 : Les méthodes utilisées par les enseignants de français en 7ème Année Fondamentale. 62

Tableau N°5 : Les méthodes efficaces pour déclencher l'expression orale chez les apprenants 64

Tableau N°6 : Importances des connaissances linguistiques pour aborder les textes authentiques 65

Tableau N°7 : Influence de la compréhension du texte sur les leçons ultérieures à celui-ci. 66

Tableau N°8 : Comportements des apprenants durant le processus d'enseignement-apprentissage 67

Tableau N°9 : Degré de difficulté des exercices proposés dans le manuel de Langues partie de français. 69

Tableau N°10 : Les causes du manque d'exploitation des leçons d'expression orale. 70

Tableau N°11 : L'importance de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage du français en 7ème 71

Tableau N°12 : Rapport entre le temps en disposition et le rôle de l'évaluation 72

Tableau N°13 : Les pratiques des enseignants quand la matière n'est pas comprise 73

Tableau N°14 : Les causes de l'incapacité en expression orale 75

Tableau N°15 : Solution au problème d'incapacité chez les apprenants à communiquer oralement 76

Tableau N°16 : Reproches sur le programme de français en 7ème Fondamentale 77

RESUME ET ABSTRACT

Notre sujet de mémoire intitulé « PROBLEMATIQUE DU REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES DANS L'ETUDE DES TEXTES AUTHENTIQUES AU BURUNDI : CAS DE LA 7ème ANNEE FONDAMENTALE » se reflète sur l'originalité de l'incapacité des apprenants à s'exprimer oralement en français. Ce volet nous vient du simple fait que les textes auxquels les apprenants de 7ème Année sont soumis, découlent des faits socioculturels Burundais. En reconnaissance de ce que les écrits sont considérés comme une concrétisation de la langue, c'est-à-dire, source des connaissances linguistiques pouvant être appliquées oralement dans des contextes variés selon le thème, nous avons orienté notre recherche dans ce domaine car le socioculturel influe sur la facilité des apprentissages d'une langue étrangère. Dans ce travail de mémoire, notre objectif est d'identifier les causes de l'incapacité des apprenants de la 7ème Année à s'exprimer oralement en utilisant les connaissances linguistiques antérieurement et nouvellement acquises à travers les textes authentiques qui font objet de la concrétisation des leçons de grammaire-conjugaison, de grammaire-orthographe et de vocabulaire. Après avoir recueilli les données par les méthodes qualitative et quantitative, nous nous sommes imprégné des réalités de terrain. Nous avons constaté que les enseignants ne créent pas des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de mobiliser les connaissances linguistiques acquises à travers les leçons tirées des textes et que ces textes ne sont pas adaptés au niveau intellectuel des apprenants. Pour résoudre ce problème, tout enseignant doit développer sa flexibilité en vue d'être en mesure de créer des situations permettant un échange où les apprenants auront l'occasion de mettre en pratique les connaissances linguistiques que renferment les textes enseignés en 7ème Année fondamentale. Tous les apprenants peuvent progresser en français si les pratiques d'évaluations tiennent compte de la différence des apprenants en ce qui est du rythme d'apprentissage. La connaissance du niveau des apprenants permet à l'enseignant d'installer les ressources afin de combler les lacunes constatées.

Our thesis topic entitled "THE PROBLEM OF THE REINVESTISSEMENT OF SKILLS ACQUIRED IN THE STUDY OF AUTHENTIC TEXTS: CASE OF THE 7TH BASIC SCHOOL" of the inability of learners to express themselves orally in French. This component comes to us from the simple fact that the texts to which 7th year learners are subjected, derive from Burundian socio-cultural facts. In recognition of the fact that writings are considered as a concretization of the language, that is to say, the source of linguistic knowledge that can be applied orally in various contexts depending on the theme, we have oriented our research in this area because the socio-cultural influences the ease of learning a foreign language. In this thesis work, our objective is to identify the reasons for the lack of ability among 7th year learners to express orally based on linguistic knowledge previously and subsequently acquired through genuine texts which are the purpose of the implementation of the grammar-conjugation, grammar-spelling and vocabulary lessons. After collecting the data by the qualitative and quantitative method, we immersed ourselves in the realities on the ground. We have found that teachers do not create learning situations allowing learners to practice the linguistic knowledge acquired through lessons learned from texts and that these texts are not adapted to the intellectual level of the learners. To solve this problem, all teachers must develop their flexibility in order to be able to create situations allowing an exchange where the learners will have the opportunity to put into practice the linguistic knowledge contained in the texts taught in the 7th Basic Year. All learners can progress in French if assessment practices take into account the difference between learners in terms of the pace of learning. Knowing the level of the learners allows the teacher to install the resources in order to fill the gaps observed.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES ..... **iii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **iv**
RESUME ET ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
0. INTRODUCTION GENERALE **1**
0.1. Choix et motivation du sujet 3
0.2. Délimitation du sujet 4
0.3. Problématique 5
0.4. Hypothèses 6
0.5. Objectifs de recherche 6
0.6. Méthodologie 7
CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES 8
I.1.Texte authentique 8
I.2. Acquisition des compétences 9
I.3. Situation-problème 12
I.4. « Enseignement » versus « apprentissage » 14
CHAP II : DESCRIPTION DES TEXTES DE 7ème ANNEE FONDAMENTALE, L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LES PRATIQUES DE L'EVALUATION 18
II.1. Description des textes de 7ème Année 18
II.1.1. Texte 18
II.1.2. Compréhension du texte 19
II.1.3. Exploitation du texte 20
II.1.4. L'image 20
II.1.4.1. Lien image-texte 21
II.1.4.2. L'avantage de l'exploitation de l'image 22
II.1.4.3. Le lien image-texte- culture 23
II.2. L'approche par compétences dans l'enseignement du français 24
II.2.1. Définition de l'approche par compétences 24
II.2.2. Exposition à la langue 25
II.2.3. Les retombés de l'approche par compétences 26
II.2.4. Rapport entre l'approche par compétences, l'approche communicative et actionnelle 27

II.2.5. Compétence de communication 29
II.2.6. Enseignement-apprentissage du vocabulaire 32
II.3. La pratique de l'évaluation 33
II.3.1. Définition de l'évaluation 34
II.3.2. Les moments de l'évaluation 36
II.3.3. Les types d'évaluation 36
II .3.3.1. Evaluation diagnostique (prédictive ou pronostique) 36
II.3.3.2. L'évaluation formative 37
II.3.3.3. L'évaluation sommative (certificative ou normative) 38
II.3.4. Quoi évaluer ? 38
II.3.5. Pourquoi évaluer ? 39
CHAPITRE III : IDENTIFICATION DU MILIEU D'ENQUETE, PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE 41
III.1. Identification du milieu d'enquête et travail de terrain 41
III.1.1. Identification du milieu d'enquête 41
III.1.1.1. Milieu d'enquête 41
III.1.1.2. Echantillon 42
III.1.2. Travail de terrain 44
III.1.2.1. Outils de collecte des données 45
III.1.2.2. Les problèmes rencontrés 45
III.1.2.3. Méthodes d'analyse des résultats 46
III.1.2.4. Dépouillement des questionnaires 46
III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquête 47
III.2.1. Les résultats de l'observation des pratiques de classe 47
III.2.2. Les résultats reçus à l'aide d'un questionnaire 55
CONCLUSION GENERALE 80
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 83
ANNEXES 87

0. INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement-apprentissage du français part des réalités concrètes. Pour cette raison, partir d'un texte constitue un moyen de clarification de cette langue du point de vue de sa structure et de ses représentations. Pour le cas du français, un texte occupe une place considérable dans le processus de maîtrise de cette langue. Cela est soutenu par CLARAC (*1963 :35*) en ces termes : *« L'enseignement du français ne peut être fondé que sur l'étude des textes »***.** Un texte joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage du Français. A travers le texte, il est indéniable que les apprenants acquièrent des connaissances qui leur permettent de communiquer en classe ou dans les différentes situations semblables à celles vécues pendant la leçon dont le support est textuel car comme le dit NISUBIRE (2013 :78) « *Tout au long de l'enseignement, tant primaire que secondaire, le texte, support central des leçons proposées par les manuels est un outil destiné à exercer l'apprenant à la pratique de la langue* ».

De ce fait, l'enseignement d'une leçon tirée du texte procure aux apprenants, l'acquisition d'une diversité de connaissances liées à la langue cible : le nouveau vocabulaire, les nouvelles structures linguistiques et les notions socioculturelle. Le texte se comporte comme une concrétisation de la langue.

Pour que l'apprenant puisse mobiliser les savoirs obtenus du texte ou d'une leçon extraite du texte (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe…), le professeur de français a la tâche de créer des situations incitant les apprenants à utiliser le vocabulaire et les structures linguistiques nouvellement acquis , susciter la motivation et l'envie d'apprendre le français, faciliter l'expression orale à l'aide d'une approche communicative qui sous-tend l'applicabilité des savoirs dans l'action, favoriser un apprentissage axé sur les réalités encrées dans l'action et l'interaction et appliquer l'évaluation formative en considérant les erreurs comme une étape et un indice d'apprentissage de l'apprenant.

De surcroit, pour TOURNIER (1975 :62), **«** *lire c'est d'une certaine manière faire appel à l'imaginaire, car les mots ne sont pas les choses(…)***».** Pour ce faire, la lecture influe sur l'amélioration de l'oral en ce qu'elle suscite la réflexion de l'apprenant sur la structure phrastique. Le lecteur, quand il est captivé par une notion au cours de sa lecture, peut aller loin non seulement en cherchant à comprendre mais également à s'approprier certains constituants textuels ou le texte en particulier.

La compréhension et l'intégration des contenus textuels supposent un stock lexical chez l'apprenant. Ce qui signifie que les connaissances linguistiques préalablement intégrées dans le

répertoire du lecteur, jouent un rôle prépondérant dans la compréhension du texte. BAMWISHO (1978 :20) corrobore cette idée en disant qu'« *Un bon lecteur, en plus de la compréhension des idées et des faits contenus dans le texte, réfléchit à leur signification, les étudie critiquement, les relie les uns aux autres et les intègre dans ses connaissances antérieures*». Cela veut dire que le texte occupe une place considérable dans l'enseignement/apprentissage du français. Il suscite l'attention de l'apprenant et le met dans une situation où il fait des critiques sur sa structure. L'apprenant y tire des connaissances qui s'ajoutent à celles antérieurement acquises et qui seront mobilisées dans une situation pareille à celle vécue en classe.

C'est dans ce contexte que ceux qui ont conçu le manuel de 7ème Année ont fait précéder les leçons de « grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe et de vocabulaire » par un texte. Les connaissances tirées de ces textes permettent aux apprenants d'avoir une idée globale sur la leçon et s'en suit la représentation de l'élève dans la matière dont il est question.

Notre travail de recherche est subdivisé en trois chapitres:

-Le premier est constitué par l'élucidation des concepts clés c'est à dire des mots les plus utilisés dans le domaine éducatif et qui peuvent engendrer des équivoques selon les contextes d'utilisation ;

- Le deuxième chapitre concerne l'étude descriptive des textes se trouvant dans le programme de formation en 7ème comprenant l'image et le corps du texte, la méthode en vogue dans l'enseignement-apprentissage des langues et du français en particulier connu au nom de l'approche par compétences en vue de pallier le problème inhérent à l'incapacité de communiquer dans la langue cible ainsi que les pratiques de l'évaluation. Cette dernière consiste à vérifier si les compétences ont été acquises ou en d'autres termes si les objectifs ont été atteints ;

-Le troisième chapitre comprend l'identification du milieu de notre enquête, la présentation des résultats ainsi que l'analyse et l'interprétation de ceux-ci. Cet acte de présentation, d'analyse et d'interprétation des résultats se fera en deux catégories : d'abord les résultats recueillis par la méthode d'observation et puis par questionnaire.

Notre travail sera clôturé par une conclusion générale où il sera question de confirmation et d'infirmation de nos hypothèses.

0.1. Choix et motivation du sujet

Notre sujet : **«PROBLEMATIQUE DU REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES DANS L'ETUDE DES TEXTES AUTHENTIQUES AU BURUNDI : CAS DE LA 7ème ANNEE FONDAMENTALE** » est consécutif aux observations faites lors des stages passés au lycée Municipal Buyenzi (Année scolaire : 2016-2017) en Mairie de BUJUMBURA.

Ce qui nous a plus intéressé quant au choix du sujet est que les recherches antérieures montraient que parmi les causes de l'incapacité à pouvoir comprendre, se représenter et communiquer pendant l'enseignement-apprentissage des textes pour les apprenants Burundais, figurent des manuels dont le contenu n'est pas adapté au socioculturel Burundais. Ceci est explicité par CITEGETSE (2011 :1) en ces termes :

> *«Certains se demandent si l'échec à l'étude des textes ne serait pas dû au fait que les concepteurs des* programmes *de français ne tiennent pas compte de la réalité sociolinguistique du Burundi lors de la conception de ceux-ci, alors que plus d'un ont prouvé l'étroite relation qui unit le social et le linguistique. »*

De plus, c'est à partir du texte que sont enseignés des leçons de vocabulaire, de grammaire-orthographe et grammaire-conjugaison. Avec la réforme du système scolaire burundais depuis l'année scolaire 2012-2013, les textes ainsi que les leçons émanant du texte qui est porteur du thème central, se trouvant dans les manuels de 7ème, renferment des faits socioculturels Burundais. Rien que du vécu quotidien des habitants nationaux que l'on rencontre au niveau thématique, photographique et sémantique. Les thèmes traités doivent motiver les apprenants qui sont des acteurs sociaux agissant d'une manière et d'une autre dans le milieu où sont tirés les contenus de ces textes.

Pourtant, beaucoup d'apprenants ne sont pas en mesure de réagir après l'enseignement - apprentissage d'une leçon découlant du thème évoqué dans le texte. C'est pourquoi nous nous sommes donné la mission de chercher l'origine de l'inaptitude des apprenants à mettre en pratique les connaissances contenues dans les dispositifs de français en 7ème en général et dans les thèmes introduits par les textes en particulier.

De surcroit, la classe de 7ème Année commence le quatrième et dernier cycle de l'enseignement fondamental. Elle doit alors susciter une attention particulière à tout éducateur qui souhaiterait qu'à la fin dudit cycle, les apprenants aient un bagage suffisant qui leur permettra de s'adapter

dans des situations de communications en français et de continuer la formation ultérieure sans obstacles étant donné que cette langue se sert dans l'enseignement d'autres matières.

0.2. Délimitation du sujet

Dans notre sujet de mémoire, nous avons jugé bon de travailler sur l'expression orale en partant des textes se trouvant dans le manuel de langues de 7ème Année fondamentale. Nous savons qu'on ne peut pas prétendre connaître une langue quand on ne peut pas communiquer oralement dans des situations courantes de la vie en se servant de la langue cible. A voir aussi la primauté de l'oral par rapport à l'écrit, nous avons opté pour circonscrire notre recherche en ce domaine car « *la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales(…)* ». La communication orale permet aux sujets parlant une langue donnée d'interagir, de demander une information, de s'extérioriser et de développer une réflexion sur le thème faisant objet du sujet dans des situations diverses. WEISS (1980 :197) soutient également la primauté de l'oral sur l'écrit. Ses propos s'explicitent en ces termes :

> « *L'oral est en outre le premier par rapport à l'écrit ; toute définition linguistique met en relief le caractère primordial essentiel de la réalité phonique, essentiel car donnant connaissance à l'essence même du langage. La forme graphique est secondaire, subordonnée à la forme phonique dont elle n'est qu'une représentation. La langue est parlée avant d'être écrite et nombreux sont encore des langues qui assument leur outils de communication sans avoir de forme écrite. C'est le seul que l'enfant pratique et l'on ne peut construire un apprentissage nouveau qu'en s'appuyant sur des connaissances déjà acquises*».

Tout en nous référant sur les idées susmentionnées, notre travail ne se limite que sur l'expression Orale encore appelée « production orale ». C'est-à-dire que tout ce que nous aurons évoqué s'oriente dans ce domaine Car nous affirmons que l'écrit est une transcription de l'oral. Ainsi, à voir l'impossibilité de visiter tous les professeurs de français en 7ème œuvrant sur toute l'étendue du pays, nous avons opté pour travailler dans la DCEFTP de MUKAZA en mairie de Bujumbura.

0.3. Problématique

Les leçons que nous trouvons dans les manuels des classes de 7ème fondamental au Burundi sont organisées par thème. Ce dernier est introduit par un texte qui se déploie par des leçons de vocabulaire, Grammaire-orthographe et de grammaire-conjugaison. C'est pour cette raison que la compréhension et la lecture des textes authentiques jouent un rôle prépondérant dans la pratique de la langue car comme le dit WEISS (1980 :10), *« Savoir lire équivaut à disposer d'un nouveau moyen de communication avec autrui »*. Nous nous posons la question de savoir si les apprenants de la 7ème sont capables de communiquer en se servant des expressions et des structures phrastiques que nous rencontrons et dans les textes et dans les leçons inhérentes à ceux-ci. Si ce n'est pas le cas, quelle serait la cause de cette inaptitude alors que depuis l'année scolaire 2012-2013, les apprenants de la 7ème Année sont confrontés à des textes fabriqués en référence au vécu quotidien des burundais ?

Même si les contenus textuels ne touchent qu'à des faits sociaux, ce n'est pas facile de les aborder quand on n'a pas des compétences linguistiques avec le simple fait que la compréhension des textes nécessite une compétence qui permettrait aux élèves de distinguer un ensemble de phrases d'un tout unifié . Ceci nous renvoie à penser si les apprenants de la 7ème ont une compétence leur permettant de pouvoir aborder les structures phrastiques se trouvant dans les textes ou dans les supports textuels.

Les contenus textuels des manuels de Langues (partie de français) en 7ème Année fait un tour d'horizon sur les pratiques quotidiennes de la population Burundaise. Ceci pourrait accroitre l'expression orale en français du simple fait que les apprenants se voient à travers ces derniers. A voir une représentation des contenus des textes, ces derniers ne manqueraient pas à motiver les apprenants du français.

D'après CLARAC (1963 :112), « *la diction est le meilleur moyen dont disposent les professeurs et les élèves, les premiers pour dégager les intentions d'un texte, les seconds pour montrer qu'ils les ont saisies* ». Pourtant, les apprenants de 7ème Année de l'école fondamentale n'extériorisent pas leur point de vue à propos du texte ou ne comprennent pas convenablement les leçons extraites du texte ou des leçons ayant comme support le texte dont le thème n'est qu'un vécu quotidien de ces apprenants.

Dans ce mémoire, nous donnerons des réponses à ces questions susmentionnées en vue d'améliorer le niveau des apprenants de la 7ème Année de l'école fondamentale en expression orale car nous soutenons que le problème n'est pas d'avoir des apprenants ayant un niveau bas,

mais de ne pas disposer des stratégies pour rehausser leur niveau dans une discipline faisant objet d'étude.

0.4. Hypothèses

Dans notre sujet de mémoire, nous nous sommes fixés des hypothèses qui seront infirmées ou confirmées après l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche. Ces hypothèses sont :

- Les enseignants ne créent pas des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de mobiliser les connaissances linguistiques acquises à travers les leçons tirées des textes (vocabulaire, grammaire, orthographe).

- Les textes ne sont pas adaptés au niveau intellectuel des apprenants et la non compréhension à ceux-ci pourrait contribuer à la non maîtrise des leçons y relatives ou des leçons dont le support est textuel.

- Les enseignants ne pratiquent pas la méthode de l'approche communicative et cela pourrait être la cause de l'incapacité chez les apprenants de la 7ème Année fondamentale à communiquer oralement ;

- L'évaluation formative n'est pas suivie des exercices de remédiation raison pour laquelle les apprenants ne s'approprient pas quelques notions développées dans le manuel de Langues (partie de français).

0.5. Objectifs de recherche

Dans la carrière enseignante, toute action éducative se fait avec une destination préalablement fixé. Dans cette perspective, les enseignants des langues doivent prévoir des comportements que les apprenants auront développés après une période bien définie. Aucun enseignant des langues en général et de français en particulier, ne veut que ses enseignés soient incapables de communiquer oralement car la langue est un outil de communication. C'est dans ce contexte qu'il se fixe des objectifs parmi lesquels il peut y avoir ceux qui tendent à développer l'expression orale. Ceci est explicité par CLARAC (1963 :30) en ces mots *: « Si l'un des premiers devoirs qui incombent aux professeurs de français et même à tous les autres, c'est d'apprendre à tous les élèves à parler, comment acceptons nous qu'ils demeurent plus souvent muets en classe ? »*

En ces mots ci hauts, CLARAC montre que toute leçon doit déclencher l'expression orale et amener les apprenants à parler du thème développé en mobilisant les connaissances y relatives. Au Burundi, la communication en français ne se fait en grande partie qu'à l'école car juste à la sortie des murailles scolaires, rien que de la langue maternelle qui résonne. De ce fait, tout enseignant doit faire en sorte que ses apprenants puissent parler étant en classe.

Pourtant, pour la plupart des cas, les apprenants n'osent pas exprimer leurs points de vue ou communiquer oralement tout en mobilisant les connaissances acquises des leçons suivies en classe. C'est pour cela que dans ce travail de mémoire, nous nous sommes fixé les objectifs suivants:

- Identifier les causes de l'incapacité des apprenants de la 7ème à s'exprimer oralement en utilisant les connaissances linguistiques antérieurement et nouvellement acquises à travers les textes authentiques qui font objet de la concrétisation des leçons de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et du vocabulaire ;

- Vérifier si les pratiques de classe appliquées par les enseignants contribuent à améliorer l'expression orale ;

- Proposer des voies de solution à cette problématique de communiquer oralement en français tant en classe qu'en dehors de la classe.

0.6. Méthodologie

Dans ce travail de recherche, nous avons assisté aux leçons d'enseignement-apprentissage des textes et des leçons dont le support est textuel en vue d'observer si les méthodologies appliquées en classe par les enseignants contribuent à améliorer l'expression orale. Egalement, il a été question d'observer les réactions des apprenants dans une leçon qui s'appuie sur un texte. Après, un questionnaire d'enquête a été donné aux enseignants. Il était constitué des questions à choix multiple ainsi que des questions ouvertes où les enseignants avaient l'occasion d'expliciter leurs points de vue devant une réalité quelconque. Pour ce faire, les constatations et les réponses qui ont été données nous ont permis d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses.

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

Dans ce chapitre, nous allons donner la signification des concepts couramment utilisés dans le domaine didactique. Le plus souvent, un mot peut créer des équivoques et surtout quand il est intégré dans le vocabulaire pédagogique. Pour cela, nous avons jugé bon de lever toutes les confusions pouvant naître en procédant par l'explication de quelques termes qui reviendront d'une manière récurrente dans notre travail.

I.1.Texte authentique

L'expression « texte authentique » dite également document authentique écrit, découle de l'expression « document authentique ». C'est une expression qui a suscité des controverses quant à la signification. Pour CUQ (2005 :427) : « *les documents authentiques sont des documents bruts, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncées produits dans des situations réelles de communications et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue*».

La définition ci-haut a été critiquée par BERGERON et GODELIEVE (2001 :46) dans leur article intitulé : Le texte authentique dans tous ses états, en ces termes : « (…) *cette définition est hasardeuse. De manière générale, le terme authentique se rapproche de ce qui est vrai et non altéré ou fausse* ». Cela veut dire que le texte authentique traite une réalité vraie ou raconte une histoire telle qu'elle est sans en subir des modifications du point de vue représentative.

Quant à DUPLANTIE (1986) cité par CORNAIRE (1999 : 69), « *l'authenticité ne tient pas à la nature même du document mais qu'il s'agit plutôt d'un rapport entre le destinateur et le destinataire* ». De cette citation, nous constatons que l'authenticité d'un texte se mesure au niveau du réseau existant entre le producteur du texte et le récepteur du texte dans une situation de classe. Pour le cas des textes enseignés en 7èmeAnné, il nous revient à songer aux objectifs qu'avaient les concepteurs de ces derniers envers les apprenants burundais. Ce n'est rien d'autres que les imprégner dans des matières « authentiques » du simple fait qu'elles découlent de leur vécu quotidien ou de leur entourage socioculturel.

Dans notre travail de recherche, en nous référant sur ce que signifie l'adjectif « authentique » : qui *se dit de quelque chose dont l'exactitude, la vérité ne peut être contestée ; dont l'origine est indubitable*… selon LAROUSSE (1983 :848), l'expression « textes authentiques » se reflète sur tous les textes de français en 7ème dans les écoles fondamentales du Burundi.

En effet, ce sont des textes dont la thématique est tirée des réalités socioculturelles Burundaises et qui permettent aux apprenants de se situer pendant l'enseignement-apprentissage. En plus, selon BERGERON et GODELIEVE (2001 : 47), « *un des avantages du texte authentique comme nous voudrions l'envisager, est d'être porteur de culture, c'est-à-dire porteur du message voulant créer un nouveau rapport à la culture* ». Soulignons que ces textes de la 7ème sont également appelés « textes fabriqués » parce qu'ils sont fabriqués par les concepteurs des manuels à des fins linguistiques avec des intentions pédagogiques évidentes. Ils sont fabriqués par les nationaux en vue de permettre aux apprenants d'étudier la langue dans des situations authentiques et vraies.

Enfin, Si le socioculturel doit être au centre de nos préoccupations pédagogiques, le texte authentique deviendrait alors porteur d'un flambeau culturel du simple fait qu'il transmet du sens, qu'il favorise une communication dans des contextes réels sans oublier l'enrichissement linguistique qu'il entraîne.

I.2. Acquisition des compétences

D'une manière générale, le concept d'acquisition signifie « *le fait d'acquérir, d'obtenir des biens, des connaissances* »[1]. Tout en restant dans le contexte de notre sujet de mémoire, le vocable « acquisition » est cet acte qui consiste à obtenir des savoirs (connaissances), savoirs-faire (pratiques) et des savoirs-être (attitudes).

Ce concept peut également se définir comme : *ce qui est ajouté à ce qui est déjà possédé*[2]. Cela veut dire que l'on acquiert des nouvelles connaissances qui s'intègrent à celles antérieurement acquises dès le début du cursus de formation.

En pédagogie, le terme « acquisition » n'est utilisé que quand il s'agit de la réception des informations nouvelles par les élèves dans une situation de classe. Dans ce cas, l'enseignant joue le rôle de médiateur, facilitateur, organisateur et d'une personne ressource. Parler d'acquisition revient à penser à l'intégration des nouvelles connaissances par un apprenant. C'est en d'autres termes une valeur ajoutée par rapport aux anciennes expériences linguistiquement subies. A cet effet, nous disons qu'il n'y a pas d'acquisition au vrai sens du terme si l'apprenant éprouve des difficultés à mettre en pratique ce qu'il a acquis.

[1] http://dictionnaire.reverso.net/français.définition/acquisition
[2] http://dictionnaire.sensagent.le parisien.fr/acquisition/ .Fr

Quant à la notion de « compétence », elle est multidimensionnelle et multi sémantique. Le terme de compétence fut entré dans la langue française à la fin du 15è siècle. Il signifiait la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour résoudre les problèmes déterminés. Depuis la fin du 18è siècle, son sens s'est étendu au niveau individuel et correspond dès lors à la capacité due au savoir et à l'expérience.

En linguistique, selon MOESCHLER et AUCHLIN (2009 :81), le concept de compétence *« renvoie aux systèmes de règles sous-jacent à l'utilisation et à la compréhension du langage. Plus précisément, la compétence définit un système internalisé de règles (la grammaire) associant des sons à des sens, ou des séquences des signaux acoustiques à des interprétations sémantiques* ». Cette définition nous fait comprendre que la compétence constitue en soi, pour un sujet parlant une langue donnée, les capacités de produire et de comprendre des phrases différentes selon les situations de communication.

La notion de compétence a été définie différemment depuis 1990. Nous allons analyser quelques définitions des auteurs québécois et Européens face à ce qu'est « la compétence ».

Selon ALLAL (1999 :81), « *une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* ».
Quant à Perrenoud (1999 :16), *« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».*
Selon TARDIF (2006 :22), le concept de compétence veut dire « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».
Pour DEVELAY (2015 :51*), « La personne compétente se donne le «pouvoir d'agir», parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi ».*

À partir de ces définitions, nous remarquons que c'est dans l'action qu'une compétence se définit. Elle se déploie dans une situation donnée. En effet, en l'absence d'une situation où il y a la présence des actions qui doivent être exécutées en vue de résoudre un problème tout en

mobilisant des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être, nous ne parlerons pas de « compétence ».

En gros, pour ce qui est de la Didactique du Français Langue Etrangère(DFLE) et en particulier dans l'enseignement-apprentissage d'une leçon qui émane du texte, la notion de compétence signifie pour les apprenants, l'ensemble des capacités linguistiques leur permettant de décoder et d'interpréter le texte ; des capacités à mobiliser dans une situation donnée, le vocabulaire et les structures linguistiques nouvellement ou antérieurement acquises.

Dans un langage plus pédagogique, GERARD & MOHAMMED (2001 :42) précise que :

> « *La compétence c'est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être pour résoudre une famille de situations problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes de communication significatifs (c'est à dire où l'émetteur tient compte du destinataire, du message à fournir et du contexte de communication* ».

D'après cet auteur, nous constatons que l'apprentissage d'une langue doit se faire dans des situations ayant du sens chez l'apprenant. C'est-à-dire, des situations contextualisées à ce que le l'apprenant puisse se représenter mentalement les actions qu'il doit accomplir.

Dans un contexte scolaire, les apprenants, guidés par l'enseignant, acquièrent des capacités pouvant être utilisées (ou mobilisées) pendant la résolution des situations‑ problème. Les compétences se perfectionnent à travers les actions faites en vue d'atteindre un objectif fixé par l'enseignant lors de la création des conditions efficaces et propices pour l'amélioration du niveau en français. L'expression situation –problème est beaucoup utilisée dans l'approche par compétences. Il nous reste à savoir ce que veut dire ce concept dans les pratiques éducatives. Dans le point suivant, nous allons expliquer laconiquement, ce qu'est cette expression.

I.3. Situation-problème

Enseigner une langue aux sujets précis n'est pas synonyme de la mémorisation de son système ou du lexique de celle-ci. Mais c'est les mettre dans un état où ils ont des opportunités de pratiquer cet outil de communication à travers les situations réelles ou semblables au vécu quotidien des bénéficiaires. Procédant de la sorte, ils sont dans une situation problème qui leur admet de mobiliser les connaissances apprises en classe. L'expression « situation problème » est composée de deux mots : Situation et problème.

Selon Guy BROUSSEAU(1998),

> « *Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations. Les situations didactiques sont, dans la langue française, des situations qui servent à enseigner ».*

L'enseignement/apprentissage d'une langue et du français en particulier nécessite un climat favorable et pour l'enseignant et pour les apprenants. De ce fait, l'enseignant doit veiller à ce qu'il crée des conditions où les apprenants acquièrent les nouvelles connaissances qui seront mobilisées au moment opportun. Quant à Jean-Pierre CUQ (2003 :222),

> « *La situation de classe réfère aux spécificités de la triple relation enseignant/apprenant/contenus. Si l'accent est mis sur les contenus, la situation sera traditionnelle. Si l'accent est mis sur l'échange et la relation interactive enseignant/apprenant, la situation de classe privilégiera la communication. Si l'éclairage est avant tout sur l'apprenant, c'est l'autonomie des apprentissages qui sera surtout prise en compte. ».*

Le concept « Problème» signifie, la difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un résultat, le point sur lequel on s'interroge, la question qui s'apprête à une discussion et qui fait objet d'argumentation, de théories diverses, en particulier dans le domaine de la connaissance.

Cette expression de « situation-problème » a été objet de pas mal de recherches qui ont tenté de lui conférer des définitions. La *Revue Française de Pédagogie* donne une définition de la situation-problème comme suit : « *situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est à dire qu'il surmonte un obstacle* ». Faisant référence à cette explication, on remarque que tendre un obstacle aux apprenants leur permet de creuser les

méninges afin de trouver la façon d'éviter cette barrière. Procédant de la sorte, il y a une partie d'auto-apprentissage où les apprenants se construisent des connaissances sous le guide de l'enseignant. Dans notre pays, nous avons l'habitude de voir que l'enseignement-apprentissage du français ne se limite qu'à la transmission de sa structure ainsi qu'au lexique de celui-ci. Ce qui pourrait causer des problèmes chaque fois que l'apprenant est amené à pratiquer cette langue. Pour Jean-Pierre ASTOLFI, *« une situation-problème est un moyen d'apprentissage* ». Tenant compte des théories constructivistes qui soutiennent que l'apprenant possède des conceptions initiales par rapport à ce que l'on veut étudier, le moyen adéquat qui permet la mobilisation et l'intégration des connaissances nouvelles dans un contexte précis, c'est de soumettre les apprenants du français dans une situation-problème où ils auront à résoudre un problème après avoir mené une réflexion sur base des savoirs antérieurs, en vue de choisir un chemin à suivre pour arriver à destination. Dans ce cas le parcours, poursuivi constitue l'apprentissage.

Pour l'enseignant, mettre les apprenants dans une « situation-problème » n'est pas un travail facile. Cela demande une créativité et une souplesse de l'enseignant qui doit faire une étude approfondie sur les méthodes à adopter. Cela est obligatoirement dépendant de la leçon dont il est question car, comme le dit GUYARD (2017 :4),

> « *Le professeur dispose d'une grande autonomie dans ses choix pédagogiques, il faut pour cela qu'il se donne les moyens de faire ces choix. La profession de l'enseignement est un métier complexe, diversifié et en constante évolution, il faut donc pour cela compléter et actualiser en permanence ses connaissances, repenser autant que possible les démarches mises en œuvre mais il s'agit également de savoir mener une réflexion approfondie sur ses pratiques professionnelles* ».

En substance, dans une pédagogie par situation-problème, l'enseignant a la tâche de conférer aux apprenants des données initiales pour résoudre un problème dans un contexte clair, un objectif à atteindre qui donne un sens au travail à faire et un obstacle à surmonter. Cette façon de faire présente des avantages chez les apprenants : ils sont au centre de leurs apprentissages et sont des pratiquants de la langue qui s'appuient sur des connaissances antérieurement acquises en vue d'intégrer les nouvelles. Faisant allusion à cette expression de « situation-problème », d'autres termes allant dans le même sens sont utilisés : tâche-problème ou tâche professionnelle. Une caractéristique importante de cette expression est qu'il est complexe. Ceci est ainsi parce que toute activité d'apprentissage se présente comme un problème à un sujet censé être dans un état d'apprentissage.

Exemple illustratif : En 7ème, on étudie une leçon de vocabulaire « au tour du mot école ».
Pour que l'apprenant puisse intégrer son nouveau vocabulaire d'une manière convenable, il faut que l'enseignant lui crée une situation problème où il doit l'utiliser. Cette situation peut être : Décris notre école en te servant des expressions précédemment vues ! En décrivant l'école l'apprenant utilise des mots nouvellement acquis, ce qui n'est pas facile et qui demande une réflexion approfondie, l'éduqué intègre ce vocabulaire à celui déjà emmagasiné et s'en suit l'apprentissage au vrai sens du terme.

I.4. « Enseignement » versus « apprentissage »

Le vocable « enseignement »est le substantif dérivé du verbe « enseigner » qui signifie en général : indiquer, faire connaître ou instruire quelqu'un de quelque art, de quelque science etc… Le concept d'enseignement, comme tout autre terme des sciences de l'éducation, est difficile à définir. Les définitions se diversifient selon les champs d'études et selon les auteurs.

Selon CUQ (2003 :83) dans son Dictionnaire de didactique du Français, « *le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIIème siècle, action de transmettre des connaissances* ».

Quant à l'encyclopédie française, « *l'enseignement est l'ensemble des méthodes et des techniques permettant la transmission des connaissances* ». Evoquer la notion d'enseignement revient à penser à l'ingénierie pédagogique qui est constituée par un processus que doit poursuivre l'enseignant afin de bien dispenser son cours. Ici, nous ne pouvons pas passer inaperçu aux méthodes ainsi qu'aux techniques qui doivent être utilisées par l'enseignant tout en se référant au niveau des apprenants et à la matière à enseigner.

En Didactique**,** parler de la notion d'enseignement fait penser aux stratégies que le maître ou l'enseignant doit mettre en pratique pour faire acquérir les connaissances à ses apprenants et à l'organisation des situations d'apprentissage qui poussent les sujets en formation de se sentir intéressés par la matière.

Dans le dictionnaire PETIT LAROUSSE *(1994 :391-392)*, on définit le mot « enseignement » comme suit : Action, manière d'enseigner, de transmettre les connaissances ; Profession, activité de celui qui enseigne ; Ce qui est enseigné.

Le concept d'« enseignement » sous-tend la présence de celui qui fait acquérir les connaissances (l'enseignant), celui qui reçoit les connaissances (apprenant ou élève) ainsi que les connaissances (matière, enseignement, savoirs). Le rôle du formateur n'est plus ici de déverser du contenu dans la mémoire de l'apprenant, mais de mettre en place des situations de construction de l'apprentissage.

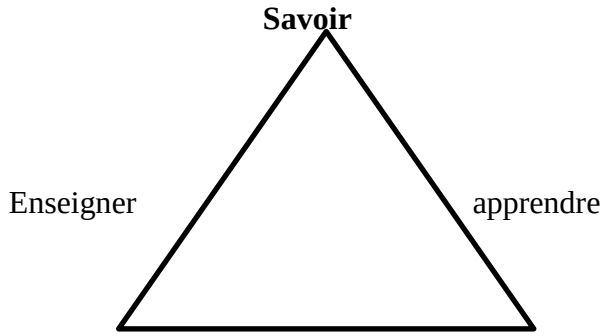
Se référant aux définitions susmentionnées, nous constatons que le concept « enseignement » se circonscrit sur la transmission des connaissances par l'enseignant en se basant sur les méthodes propres au niveau des apprenants dans un environnement facilitant l'apprentissage. Dans le point suivant, nous allons élucider ce qu'est l'apprentissage.

En ce qui est du mot « apprentissage », c'est un nom dérivé du verbe « apprendre » qui signifie : acquérir la connaissance ou faire acquérir la connaissance. Le concept « apprentissage » est applicable à celui qui reçoit ou qui acquiert les connaissances nouvelles c'est-à-dire l'apprenant dans le langage de la didactique. CUQ (2003 :22) ajoute que :

> « *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère* ».

Cela étant, le processus d'acquisition des connaissances ne concerne pas uniquement l'enseignant, mais également, les efforts de celui qui apprend sont indispensables. La dichotomie enseignement/apprentissage entretient une relation inéluctable. En l'absence de l'un, l'autre ne peut pas exister au vrai sens du terme.

En définitif, nous constatons qu'enseigner et apprendre, sont deux verbes indissociables pédagogiquement parlant comme le revers et l'envers de la main. Le choix de définir en couple enseignement-apprentissage, relève du fait que ces deux notions sont étroitement liés, il n'existe pas d'enseignement sans apprentissage, de même, il n'y a pas d'apprentissage sans enseignement. La dichotomie enseignement-apprentissage nous rappelle le triangle pédagogique de J.HOUSSAYE ainsi que des relations qui unissent ses éléments constitutifs qui sont: l'enseignant, l'étudiant, le savoir.



En nous référant sur ce triangle, il est remarquable que l'acquisition des savoirs doive respecter la liaison des trois éléments constituant les angles. La consistance de cette relation puise dans la matière qui se figure sur le programme de formation. L'enseignant présente des avances intellectuelles par rapport aux apprenants. Il transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'apprenant, il s'approprie le savoir grâce à des situations d'apprentissage. Le triangle ci-haut nous montre les relations existant entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir enfin qu'il y ait l'apprentissage au vrai sens du terme. La relation entre l'enseignant et l'étudiant permet le processus de « former », la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre » et enfin la relation d'enseignement constitue un rapport entre le savoir et l'enseignant dans le processus de faire acquérir les savoirs aux apprenants.

Pour JONNAERT & VANDER (2003 :285), la notion de la dichotomie enseignement-apprentissage se résume ainsi :

- Le processus enseignement-apprentissage articule étroitement les activités de l'enseignant à celles de l'élève et réciproquement ;
- Le processus enseignement-apprentissage a pour fonction de permettre à l'élève de construire des nouvelles connaissances sur base de ses connaissances actuelles, à travers les interactions avec ses pairs et l'enseignant et grâce à la mise en interaction de ses connaissances avec le savoir à apprendre ;
- Les nouvelles connaissances de l'élève sont provisoires et leur viabilité peut, à tout moment, être remise en cause par les caractéristiques d'une nouvelle situation à laquelle l'élève est confronté ;

- Même si « enseignement »et « apprentissage » sont solidaires, l'apprentissage reste sous la seule responsabilité de l'élève. L'enseignant ne peut en aucun cas se substituer à ce dernier ;
- L'enseignant a pour fonction essentielle de créer des conditions de l'apprentissage.
- L'élève a pour fonction essentielle d'apprendre ;
- Les nouvelles connaissances de l'élève ne correspondent pas nécessairement au savoir que l'enseignant souhaitait qu'ils apprennent.

En substance, le couple enseignement-apprentissage regroupe en soi la part de celui qui a la tâche de faciliter l'acquisition des apprentissages ou des compétences et celui qui acquiert ou qui se construit des connaissances mobilisables en cas de besoin. Cela étant, parler d'enseignement-apprentissage fait appel à la présence de l'enseignant et de l'apprenant.

CHAP II : DESCRIPTION DES TEXTES DE 7ème ANNEE FONDAMENTALE, L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LES PRATIQUES DE L'EVALUATION

Dans ce chapitre, nous allons en premier lieu faire un tour d'horizon sur la périphérie des textes se trouvant dans le manuel de 7ème Année (partie de français) y compris les images représentatives des réalités socioculturelles burundaises. En deuxième lieu, il sera question d'une méthode d'enseignement en vogue permettant aux apprenants de mettre en pratique les connaissances précédemment acquises et enfin, nous verrons la façon dont est pratiquée l'évaluation des compétences pour s'informer de l'état d'acquisition des apprenants après avoir dispensé une leçon de langue et du français en particulier.

II.1. Description des textes de 7ème Année

Pour ce point, nous allons nous limiter sur le texte en général du point de vue définitionnelle ainsi que l'image qui précède tous les textes se trouvant dans les livres de Langues partie de français.

II.1.1. Texte

Le concept de « texte » a été défini différemment par les auteurs et courants de pensées. Ici, nous n'en retenons que les quatre qui se rencontrent sur l'expression « ensemble de ».

1° Selon le « Grand dictionnaire encyclopédique Larousse », un texte vient du latin : textus, de texere : tresser, tisser. C'est un ensemble de phrases constituant un écrit, une œuvre écrite.

2° Pour GALLISSON Coste, c'est un ensemble d'énoncés écrits qui constituent un discours suivi et un tout spécifique correspondant à une constante dans la situation de leur production.

3° En linguistique, c'est un ensemble fini ou non, d'énoncés écrits ou oraux, constituant en général un discours suivi.

4°Quant à CUQ (2003) dans *Dictionnaire de Didactique du Français*, la notion de texte désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.

Dans notre travail, nous définissons « un texte » comme une séquence phrastique formant un tout cohérent qui dérive des faits socioculturels burundais. Un texte est constitué par des phrases. Ces dernières sont bâties sur les mots qui doivent, dans leur séquence, respecter la syntaxe de la langue cible. Encore plus, le choix des mots n'est pas un acte de hasard car il tient compte du

contexte d'utilisation le sens d'un mot dépend de la situation de communication. Tous ces éléments ci hauts cités nous montrent la richesse de l'exploitation du texte. A partir du texte, l'apprenant peut découvrir le nouveau vocabulaire, la règle grammaticale, la conjugaison et les notions socioculturelles.

Dans le manuel de langues (partie de français) en 7ème, les textes sont rangés par thème. Dans chaque thème, nous avons deux textes. Chaque fois que l'on évoque la notion de texte dans ce manuel, on sous-entend deux types de celui-ci : un texte à proprement parlant ainsi que les textes supports à partir desquels sont enseignées les leçons de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Pour que le lecteur en général ou l'apprenant en particulier puisse profiter des bienfaits du texte dans son processus d'apprentissage du français, il doit en premier lieu comprendre la structure textuelle et en second lieu, il doit maîtriser les techniques d'exploitation du texte.

II.1.2. Compréhension du texte

Selon ROBERT (1985 :226), « compréhension » signifie : *faculté de comprendre, d'embrasser les choses par la pensée*. Dans ce même dictionnaire, « comprendre » c'est *donner à quelque chose un sens clair.*

Quant à la « compréhension du texte », cela suppose la présence du texte, des apprenants et de l'enseignant en situation de classe. Les apprenants peuvent rencontrer des barrières lors de l'exploitation du texte. Dans ce cas, l'enseignant intervient en tant que médiateur entre le texte et les apprenants. Il peut expliquer (verbalement ou en gesticulant) et montrer des images relatives aux termes qui font défaut en cas de besoin. Ceci se fait en vue de permettre aux apprenants de s'imprégner dans le texte. Cela leur permet de s'adapter dans d'autres situations pareilles à celles vécues en classe chaque fois qu'il est question de mettre en pratique les structures phrastiques ou le vocabulaire contenu dans les textes. Précisons que ses barrières peuvent être d'ordre socioculturel, linguistique, lexical et syntaxique.

II.1.3. Exploitation du texte

Le vocable « exploitation » vient du verbe « exploiter » qui signifie d'après ROBER*T (*1985 :312) *(Dictionnaire de langue française) : Faire valoir (une chose) ; utiliser d'une manière avantageuse et amener à produire les meilleurs résultats ; se servir de quelque chose en ayant en vue que le profit*. « Exploitation du texte » signifie alors : l'action d'exploiter, de faire valoir un texte.

Tout en restant dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une leçon à travers le texte, faire valoir un texte : c'est faire en sorte que les apprenants tirent profit des bienfaits du texte parmi lesquels nous pouvons citer l'acquisition des connaissances lexicales et structurales de la langue qui pourront être mobilisées dans différentes situations en classe ou en dehors de la classe.

Pendant l'enseignement/apprentissage du texte, l'enseignant doit inciter ses apprenants à débattre sur le texte, à parler de ce qui se fait dans le texte ou à raconter laconiquement de quoi est-ce qu'on parle dans le texte. C'est dans cette perspective que les apprenants s'approprient le texte en général et le vocabulaire faisant partie de structures textuelle ainsi que la syntaxe suivie pour garder la cohérence du texte.

Dans les dispositifs de français en 7ème, le texte joue le rôle introducteur du thème. Il est précédé par l'image qui l'éclaircit à l'aide des photographies. A travers celles-ci, le lecteur a l'idée anticipative de quoi est-ce qu'il est question dans le texte. L'observation approfondie de l'image donne une idée d'ensemble du sujet ou du thème développé dans le texte.

II.1.4. L'image

D'après le dictionnaire Encarta(2009) **:***« L'image est une représentation visuelle, c'est une image très ressemblante, image numérique, image réelle, image virtuelle »*

Une image représente une chose, une réalité ou une abstraction quelconque. Ici dans le présent travail, il nous est question d'une image qui représente une réalité. L'image est porteuse de sens. Elle est une représentation socioculturelle car comme le dit OUASTI (2016 :29) : « *L'image au service de dialogue culturel et de l'insertion des connaissances dans les pratiques culturelles »*. Elle peut jouer le rôle attractif à celui qui l'observe. Elle incite l'observateur à se poser des questions sur sa façon d'être des personnages. Alors, l'insertion des images dans l'enseignement-

apprentissage des langues et du français en particulier n'est pas un acte irrationnel. A partir d'une image qui accompagne un texte, les apprenants peuvent déchiffrer le contenu du texte avant la lecture. Cela leur aide à réduire les obstacles pouvant les empêcher de comprendre le texte ou de réagir oralement dans une leçon qui s'appuie sur un texte ou une leçon dont le support est textuel. L'image entretient une relation étroite avec le texte. Ceci est corroboré par CORNAIRE (1999 :59) en ces termes : « *un texte peut être difficile à lire parce que le lecteur ne dispose pas d'un cadre de référence, ou des schèmes pour l'interpréter et dans ce cas particulier(…), une image que l'on ajoute au texte aide à sa compréhension*». Pour ce faire, l'image explique ce qui se fait dans le texte. Le point qui suit développe le rapport entre le texte et l'image d'une manière laconique tout en prenant comme point de départ : les images et les textes qui se trouvent dans le manuel de langues, partie de français.

II.1.4.1. Lien image-texte

Toutes les images qui précèdent les textes dans le manuel des langues en 7ème année (partie de français) ont une étroite relation avec ceux-ci. Cette relation joue le rôle de complémentarité, de motivation, de redondance ou de collaboration. L'image qui est une représentation de la réalité, est familière aux apprenants. Depuis la naissance, l'enfant grandit en percevant le monde et ce qui l'entoure. Il se situe chaque fois qu'il est en contact avec une représentation de la réalité quelconque. Pour le cas des apprenants, l'image est facile à exploiter par rapport au texte. De ce fait, en exploitant la structure de l'image collée au texte, l'élève se représente le contenu du texte ou le complément du texte. L'image attire l'attention des apprenants et les mènent à réfléchir sur ce qui se parle dans le texte parce que comme le précise THIEBAUT (2002 : 142), « *l'image est proche des élèves, de ses gouts et de ses préoccupations* ».

Pour que l'image soit fructueuse, elle doit refléter sur les faits socioculturels du destinataire. Faisant référence aux images se trouvant dans le programme de français en 7ème, Nous admirons sans doute que les photographies que l'on y a mises touchent sur les réalités habituelles Burundaises. Ceci permet aux apprenants de se nouer avec le cours de français sans crainte de se fourvoyer. MAATALLAH (2016 :13) corrobore cette idée en disant que « *C'est à l'image, donc de tisser des liens entre le cours et l'univers de l'apprenan*t(…). Ici, l'univers de l'apprenant renvoie à son vécu quotidien, ses observations ainsi que sa culture en général. Les perceptions de l'apprenant dépendent absolument des représentations qu'il se fait du monde qui l'entoure. La présentation d'une image qui ne découle pas de l'univers de l'apprenant n'a pas raison d'être car

elle ne permet pas à l'apprenant de mener une réflexion authentique pouvant jouer les états motivationnels.

II.1.4.2. L'avantage de l'exploitation de l'image

L'image qui se présente comme un support visuel, suscite l'attention des apprenants, développe leur imagination et les incite à communiquer oralement ou par écrit en utilisant les connaissances déjà emmagasinées dans l'enseignement/apprentissage du français. C'est dans ce contexte que lors l'exploitation de l'image, l'enseignant doit faire en sorte que ses apprenants soient motivés en vue de surmonter des difficultés liées à la compréhension et à la production (orales et écrites) pendant le déroulement de la leçon.

Depuis longtemps, l'homme n'a jamais voulu intérioriser une réalité qui échappe à son intellect. C'est pourquoi une langue ne se pratique pas dans l'abstraction. Un sujet à l'apprentissage d'une langue cible doit partir de ce qui est concret. Dans notre travail, l'image rappelle à l'apprenant, ses observations antérieures, lesquelles, une fois additionnées aux connaissances qu'il a de la notion qui fait problème, constituent un appui pour réagir dans une leçon de français qui se reflète sur un texte.

L'image joue un facteur motivationnel, complémentaire et de collaboration dans une leçon dont la base est textuelle. OUHEMNA (2016 : 8) complète cette idée en disant que *« l'image est considérée comme un facteur de motivation rendant l'apprentissage plus amusant, plus facile et plus rentable* ». Ceci est observable quand l'enseignant essaie d'exploiter l'image avant d'aborder un texte. Les apprenants sont actifs, plaisants et motivés de raconter ce qu'ils voient en utilisant des mots propres à leurs potentialités linguistiques. Ils comprennent facilement un support visuel de plus qu'un support écrit car on l'a déjà remarqué, lors de l'exploitation du texte, les formés ne réagissent pas convenablement. Mais quand il s'agit de l'image, leur esprit est éveillé.

L'image joue le rôle facilitateur dans la mémorisation des concepts qui sont introduits dans le texte. Elle élucide une représentation non explicitée par les mots. Ceci a été montré par NDEREYIMANA (2010 :40) en disant que l'image « *révèle la dimension caché du langage ainsi que la complémentarité des codes utilisés lors de la communication* ». Beaucoup d'apprenants comprennent mieux une notion si elle est concrétisée par une visualisation ou une réalité visuelle. A titre illustratif, un mot nouveau pour le sujet en formation s'intégrera facilement dans sa mémoire quand il est accompagné de sa représentation visuelle. C'est ce qui

se fait pour les débutants dans l'apprentissage d'une langue. Par exemple, s'il s'agit d'un stylo ou bien d'un crayon, c'est mieux de montrer cette chose pour que l'apprenant puisse se représenter mentalement dont il est question.

A propos de l'image, OUHEMNA (2016 : 25) dit qu'« *elle représente un ensemble de symbole. En d'autres terme, elle apporte un sens et l'identité d'une communauté* ». Ceci dit, à travers une image, l'apprenant se regarde tel dans un miroir et se reconnait pour enfin extérioriser oralement ou par écrit, tout ce qu'il a vu dans son alentour.

L'image permet aux apprenants d'être dans une situation où les échanges entre eux sont disponibles. Selon VIALLON (2002 :57), « une image crée des conditions propices à l'engagement des apprenants et peut les inciter à être réceptifs aux interactions avec les autres ». Cette incitation peut découler d'une dissension née des représentations différentes face à une même réalité iconique. Tout individu a sa façon de percevoir une image. Ceci dépend de sa propre histoire ou de l'expérience qu'il a du monde.

MULLER (2014 :125) renforce cette idée en disant que « *les documents iconiques sont ainsi appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs*». D'après cette citation, nous remarquons que les individus peuvent avoir des représentations différentes devant une seule et unique image. Cela dépend de l'historique perceptuel de tout en chacun.

II.1.4.3. Le lien image-texte- culture

Sur ce point, nous n'allons pas nous déconnecter de notre sujet de mémoire. Les images dont on parle sont celles qui précèdent les textes de 7ème Année de l'école fondamentale et dont le rôle est de compléter ou d'éclaircir les contenus de ceux-ci. Pour interpréter une image, l'apprenant doit faire recours à ses connaissances antérieures qu'il a acquises en contact avec son milieu naturel. De ce fait, pour rentabiliser la richesse des images, il faut qu'elles soient adaptées au vécu des apprenants. MARGERIE (1981 :53) suggère de « *proposer des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant »*. Les images qui reflètent sur la culture invitent les apprenants à quitter l'espace de classe et visiter leurs alentours habituels. Ce voyage incite aux apprenants une sorte de comparaison entre des illustrations observées en classe et ce qu'elles représentent réellement. Cet acte leur permet de se situer pendant l'enseignement/apprentissage d'une leçon ayant un support textuel et dans le déchiffrage de l'image. Ceci joue alors sur l'affection de l'apprenant et déclenche l'extériorisation de ses sentiments oralement en utilisant le vocabulaire qui lui est propre.

Somme toute, pour que les apprenants puissent profiter des notions se figurant dans le manuel de 7ème Année fondamentale, les enseignants ont l'obligation de mettre en pratique quelques méthodologies en vue de rentabiliser les contenus iconiques ou textuels. Dans le chapitre suivant, nous tenterons de montrer que l'usage de « l'approche par compétence, l'approche communicative ainsi que la perspective actionnelle » pallient au problème lié à l'incapacité de s'exprimer en français.

II.2. L'approche par compétences dans l'enseignement du français

Dans cette rubrique, nous allons passer en revue la méthode de l'approche par compétences en prenant comme point de départ les différentes définitions qui ont été conférées à cette méthode. Nous rapprocherons la dite méthode aux autres en vogue dans l'enseignement des langues pour en étudier la nuance existant entre celles-ci.

II.2.1. Définition de l'approche par compétences

Une approche par les compétences est une méthode d'enseignement-apprentissage qui consiste à mettre les apprenants dans une situation-problème où ils auront l'occasion de combiner les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être en vue de résoudre un problème au sens linguistique en ce qui nous concerne.

> *« La compétence est une action en situation. La mobilisation des ressources se fait de manière adaptée au contexte d'une situation spécifique ou d'une famille de situations. En APC, il faut donc préciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient (...). De plus, il faut planifier les activités d'apprentissage pour favoriser l'intégration et la coordination pertinente des ressources ».*[3]

Pour ce faire, si on étiquette aux apprenants burundais l'inaptitude à s'exprimer oralement en français, c'est parce que le français est une langue utilisée pour la plupart des cas en classe. Ils n'ont pas l'opportunité de réagir en manipulant les structures linguistiques à travers des situations diverses où ils seront amenés à communiquer. Le seul moyen d'aider les formés à s'outiller en langue est de les soumettre à des activités qui nécessitent une réflexion destinée l'utilisation des concepts linguistiques selon les contextes spécifiques.

[3] Voir sur https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=https%3A%2F%2F+oraprdnt.uqtr.uquebec.ca%2Fgsc%2Fportail.ressource.enseignement.sup%2Fdocument%2Fpdf%2Fnoir.blanc+approches+par+les+comp%C3%A9tences le 24/11/2019 à 10h30'

L'enseignement-apprentissage axé sur le support textuel offre d'importantes acquisitions aux apprenants. Nous pouvons citer : Le vocabulaire nouveau ou les expressions nouvelles, les nouvelles structures phrastiques, l'inspiration à la production (orale ou écrite), les notions de grammaire et les faits socioculturels selon les contextes de production du texte en question.

Pour vérifier si une des acquisitions ci-haut citées est acquise, l'enseignant doit créer des situations qui permettent aux apprenants d'utiliser ou de mobiliser les savoirs qu'ils ont eus de cette notion. Ces situations sont constituées par des tâches à exécuter en classe ou des tâches à réaliser étant à l'extérieur de l'école et qui seront appliquées en classe.

Les situations doivent être tirées des réalités socioculturelles des apprenants. Dans ce cas, les apprenants se sentent motivées et n'hésitent pas à laisser couler leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue face à une situation où ils sont incités à communiquer.

A titre illustratif, l'acquisition d'un vocabulaire nouveau ne s'arrête pas au simple fait de la compréhension mais à l'usage de ce dernier dans des situations contextualisées et proches du vécu des apprenants. Un professeur qui crée des situations pour que ses apprenants étudient en pratiquant la langue dans sa classe, n'utilise rien d'autre qu'une stratégie d' « approche par compétences». L'approche par compétences offre des chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques.

Pour clore, appuyons nous sur CARETTE (2008 :84) qui nous dit qu' « *un élève sera compétent s'il est capable de pouvoir montrer la maîtrise de certains savoirs et savoirs faire, mais surtout sa capacité à pouvoir les mobiliser face à de nouvelles situations* ». En effet, la maîtrise du français n'est pas l'équivalent d'une possession des connaissances systémiques de cette langue, mais d'une habileté à pouvoir manipuler celle-ci dans des contextes différents de la vie de tous les jours. Le sujet en formation linguistique atteindra le degré de maîtrise d'une langue cible quand il a eu des occasions d'être exposé à celle-ci. Dans le point suivant, nous allons développer la notion de l'exposition à la langue.

II.2.2. Exposition à la langue

Pour la plupart des cas, le français n'est utilisé qu'à l'école au Burundi. Ce qui signifie que beaucoup d'apprenants ne sont exposés à cette langue qu'en situation de classe. Cela étant, le seul moyen d'éviter que les formés n'assimilent que des connaissances sans pratique, est de les exposer à des situations actionnelles où ils doivent déployer les théories déjà emmagasinées dans des contextes proches des faits socioculturels couramment vécus par les enseignés. Notons que

l'exposition à la langue selon BEACCO (2007 :251) « *peut être prolongée par la fréquentation des médias en langue hors de la classe, qui sont désormais beaucoup plus massivement présents qu'il y a une dizaine d'années (chaînes de télévision en langue étrangère DVD, internet…)* »

Pourtant, tous les apprenants Burundais ne peuvent pas bénéficier de cette exposition en dehors de la classe. Quelques-uns habitent dans des localités où il n'y a pas d'électricité tandis que les autres sont dans l'incapacité absolue de s'acheter la radio, la télévision, des téléphones ayant ou n'ayant pas accès à l'internet sans oublier ceux qui fréquentent des écoles qui n'abritent pas des bibliothèques. L'occasion de parler le français n'est retrouvée qu'en classe par la majorité des apprenants Burundais. C'est pour cette raison que les enseignants doivent faire le tout possible pour permettre aux apprenants de s'intégrer dans des situations où ils doivent mobiliser des connaissances tirées des leçons. BEACCO (2007 :252) explicite ceci en disant que *« le rôle de l'enseignement est primordialement de reconstituer un enseignement langagier assez riche mais utilisable, qui permet avant tout à l'appropriation de se déployer, car celle-ci coexiste avec l'acquisition par l'enseignement»*. Cela signifie que l'enseignant dans son rôle de médiateur ou de facilitateur entre la matière et les apprenants, il doit faire en sorte que ses apprenants puissent s'approprier des connaissances en classe car il sera difficile de réagir dans des situations semblables à celles qui n'ont pas été maîtrisées en classe. Selon JOAQUIM & EDMEE (2002 :45), « *une bonne partie des connaissances que les élèves assimilent ne seraient utilisables que dans contexte même de l'apprentissage, autrement dit à l'école, voire dans la même classe* ». Cela étant, puisque la majorité des apprenants burundais utilisent le français uniquement dans des contextes scolaires, il faut que les enseignants fassent le tout possible afin que leurs apprenants manipulent cette langue de Molière à l'école ou en classe. Cette pratique contribue au perfectionnement linguistique qui peut se déployer dans diverses situations même celles qui sont extérieures des milieux scolaires.

II.2.3. Les retombés de l'approche par compétences

Les professeurs du français en 7ème ne cessent pas de se plaindre comme quoi, leurs apprenants ont un niveau bas en français. Pourtant, ils oublient que le comportement linguistique des enseignés est celui qui leur a été légué par leur formateur. La non maîtrise d'une langue d'enseignement est à la base des échecs scolaires et surtout dans les cours où celle-ci joue un rôle médiateur des apprentissages. Pour cette raison, le choix des techniques à utiliser dans une classe doit se référer à la philosophie de l'être que l'on veut former. Quant aux enseignants du quatrième cycle, pour que les apprenants sortent de l'école avec des compétences qui leur

permettront de se débrouiller en français ou de continuer les études ultérieures sans obstacles, l'usage de l'approche par compétence est pertinent. L'approche par compétences répond *« au besoin de réduire l'échec scolaire chez les élèves tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans le processus Enseignement-Apprentissage».*[4]

Avec l'approche par les compétences, l'enseignant a la tâche de créer des situations porteuses de sens où l'apprenant doit appliquer les connaissances acquises. Ce qui fait que tout agent à l'apprentissage soit jugé de sa faiblesse ou ses capacités en pleine action. De cette manière, ce sont les apprenants qui se construisent les connaissances. Le professeur n'est qu'un guide, organisateur ainsi que le créateur des situations d'apprentissages.

En définitif, l'approche par compétences est une méthode qui met le sujet en formation dans une situation où il pense, analyse, interprète et décide sur base de connaissances, le chemin à suivre pour résoudre un problème. Le formé devient le principal acteur de ses apprentissage. Dans le processus enseignement-apprentissage, l'APC permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être durables pouvant l'aider dans sa progression éducative et dans la vie de tous les jours. L'APC se fonde sur les situations qui facilitent et qui garantissent la transmission des savoirs. Elle contribue au développement des réflexes chez l'apprenant, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec. L'approche par compétences répond au besoin de réduire l'échec scolaire chez les élèves tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans son processus enseignement-apprentissage.

En définitif, la méthode de l'approche par les compétences reste un moyen sur lequel on doit tenir compte pour pallier le problème lié à l'incapacité des apprenants burundais à communiquer oralement en français.

II.2.4. Rapport entre l'approche par compétences, l'approche communicative et actionnelle

Ce sont les connaissances qui doivent être mobilisées ou mises en pratique quand les apprenants sont soumis à « **une approche par les compétences** ». L'enseignant a la tâche de créer des situations permettant à ses enseignés d'appliquer les connaissances acquises.

[4] Voir sur https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=approche+par+les+comp%C3%A9tences+d%C3%A9finitions . Consulté le 24/06/2019

Pour ce qui est de « **l'approche communicative** », c'est la situation de communication qui est mise en avant. Pour communiquer dans telle ou telle autre situation, l'apprenant doit avoir une compétence présentement nécessaire. L'approche communicative est donc différente des autres méthodologies qui mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contexte d'utilisation.

Lors de la communication, entrent en jeu les différentes composantes d'une langue qui sont : les composantes linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. La pratique de l'approche communicative permet à l'apprenant de développer ces différentes composantes ci-haut citées. C'est un enseignement centré sur l'apprenant avec une place importante accordée à l'oral.

Avec l'approche communicative, qui, selon CUQ & GRUCA (2005 : 264) *« a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère* », les apprenants sont mis dans des situations de communication où ils ont à utiliser les connaissances linguistiques déjà acquises en relation avec les connaissances nouvelles**.** L'approche communicative considère l'apprenant comme un sujet et un acteur de son apprentissage, en ce sens qu'il est constamment invité à créer, à construire, à produire lui-même du sens.

Cette communication peut se passer entre les apprenants tout comme elle peut être entre les apprenants et l'enseignant. Ce dernier doit faire le tout possible pour développer chez les apprenants les capacités de communiquer oralement en recourant aux situations pouvant faciliter les échanges.

Si l'approche communicative met en avant la situation de communication verbale, « **la perspective actionnelle** » prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir. Avec la perspective actionnelle, l'apprenant devient un acteur social qui a un rôle à jouer en tant que membre d'une société quelconque. Selon le CECRL (2001 :15),

> « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou*

de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.»

La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre.

Il nous paraît donc aujourd'hui nécessaire de rajouter à la notion de compétence, l'adaptation de connaissances et de capacités dans l'action. L'approche par les compétences, selon BEACCO (2003 :55) « *constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative* ».

Toute activité à but communicatif se passe dans une situation bien définie et sur un thème précis. Pour communiquer, un sujet doit avoir des connaissances et des capacités linguistiques adaptées à la situation dont il est question. C'est dans cette perspective que les compétences de l'expression orale concrétisent dans la transmission d'un message. Bref, dans la pratique d'une langue et du français en particulier, la communication orale est une priorité. Pour inculquer cette dernière aux apprenants, l'usage de l'approche communicative constitue une méthode davantage privilégiée. Le point suivant nous montre combien passer à l'acte de communication fait appel à plusieurs composantes interagissant chaque fois que le sujet se trouve dans une circonstance nécessitant une expression orale ou écrite.

II.2.5. Compétence de communication

La compétence de communication a été définie différemment du point de vue de ses composantes sans lesquelles un sujet à l'expression ne pourrait pas communiquer et à l'oral et à l'écrit.

MOIRAND (1982: 20) distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

-Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue

-Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

-Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

-Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour COSTE (1978 :34) la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

1) Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

2) Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

3) Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

4) Une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue».

Pour CUQ et GRUCA (2005 :265-266), la compétence de communication comprend quatre composantes:

1.une composante linguistique, c'est à dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;

2. une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de la communication ;

3. une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;

4. Et enfin, une composante stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les ratés de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Dans notre sujet ici présent, nous ne retiendrons que les composantes énumérées par CUQ et GRUCA, non pas seulement parce qu'ils abordent en totalité celles citées par MOIRAND et COSTE, mais également parce qu'ils ajoutent des notions liées aux stratégies pour combler les vides constatés pendant la production et orale et écrite.

Ce qu'ils appellent « composante linguistique » est équivalent de « composante de maîtrise linguistique chez D.COSTE. Ce qu'ils appellent « composante sociolinguistique » est l'équivalent de « composante socioculturelle » chez MOIRAND et « composante de maîtrise situationnelle et référentielle» chez COSTE. Ce qu'ils appellent « composante discursive » est comparable à la « composante de maîtrise textuelle » chez COSTE.

Tout sujet qui prétend connaître une langue doit apprendre sa structure, ses règles sociolinguistiques qui impliquent les situations d'usage de la langue selon les intentions des interlocuteurs, les types de discours en corrélation avec les types de situation de communication ainsi que la manière de compenser les vides linguistiques au moyens des stratégies verbales et non verbales.

En gros, apprendre une langue, c'est développer la compétence de communication et le but envisagé est de faire acquérir cette compétence en langue étrangère aux apprenants. L'adaptation à la production verbale, aux situations d'échanges linguistiques, aux règles communes et aux circonstances propres à une interaction verbale, implique la maîtrise des savoirs différenciés dans l'enseignement-apprentissage d'une langue.

L'acquisition d'une compétence de communication constitue une finalité pour une nation qui souhaite intégrer une langue, peu importe son statut, dans les établissements scolaire. Selon CUQ (2003 :48), « la compétence de communication » est définie comme :

> « *La capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* »

L'articulation de ces compétences ci-haut citées n'est possible que si l'apprenant dispose un répertoire lexical bien structuré de la langue cible. Le lexique constitue le point de départ pour la maitrise d'une langue. Bien entendu, l'usage du concept de « lexique » fait allusion au « vocabulaire ». De plus, nous considérons que la maîtrise d'un « mot » signifie être capable de le manipuler dans des contextes différents selon les situations. Ceci sera élucidé dans le point suivant d'une manière brève en nous référant davantage sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans un contexte bien défini.

II.2.6. Enseignement-apprentissage du vocabulaire

Nous classons la « notion de vocabulaire » dans « la composante linguistique ». Toute structure linguistique est bâtie sur le lexique. Evoquer le concept de *phrase* (simple ou complexe), de *texte*, de la *grammaire* et d'un *discours* revient à penser aux constituants de ceux-ci. C'est dans cette optique que *« la recherche axée essentiellement sur les notions et les théories de base relatives au lexique et au vocabulaire semble admettre que les unités lexicales, constituent les pivots autour desquels s'organisent les données phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques qui conditionnent leur intégration dans le discours* »d'après NISUBIRE (2013 :34).

Un locuteur qui est incapable de construire un message compréhensible et bien structuré ne peut pas prétendre être doté de compétence communicative. C'est pourquoi l'enseignant doit être créatif en vue d'étendre le vocabulaire des apprenants. Soulignons que le vocabulaire est exploité dans un contexte familier de l'apprenant pour que ce dernier soit éveillé et motivé dans son apprentissage.

Toute situation d'enseignement-apprentissage du vocabulaire est précédée par l'exploitation du texte dans les manuels de 7ème fondamentale au BURUNDI. Cela fait que l'acquisition des mots nouveaux se fasse sous une thématique donnée préalablement.

Un enseignant de français ne doit pas s'arrêter à l'explication d'une lexie. Par contre, il doit inculquer à ses apprenants l'usage de cette dernière en proposant une grande diversité de tâche et d'exercices qui leur permettent de découvrir les différents aspects de l'unité lexicale. Cela étant, NISUBIRE (2013 :93) soutient qu' « il est nécessaire(…) d'utiliser des contextes variés qui permettent de mieux cerner la signification de l'unité lexicale ». MYERS (2004 :52) corrobore cette idée en disant qu' « *il est essentiel de mettre les apprenants en contact avec le discours naturel en situation* ».

Actuellement, si quelques apprenants de 7ème ne sont plus en mesure de construire une phrase complète, c'est parce qu'ils n'ont pas un vocabulaire nécessaire pour s'adapter à une situation de communication. Le manque du lexique prive la confiance chez l'apprenant de parler de ses pensées, de converser ou de partager les connaissances avec les autres.

Apprendre le vocabulaire n'est pas synonyme de mémoriser un grand nombre de mots ou d'être conscient de la signification de ceux-ci, mais posséder des aptitudes de les utiliser dans des situations de communication proches de celles de la vie courante. C'est dans cette optique qu' « *enseigner le vocabulaire ne doit jamais être considéré comme une activité in abstracto, tournée vers elle-même mais un acte de communication. Cela revient à dire que l'enseignement du vocabulaire doit toujours se faire non seulement en contexte, mais aussi en situation* »d'après NISUBIRE (2013 :92). Ceci nous pousse à penser si l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les écoles burundaises ne s'arrête pas à la simple explication des mots.

Nous avons dit ici haut que les compétences ne se manifestent que dans l'action. Or l'enseignement-apprentissage du français ne peut être fondé que sur le texte selon CLARAC. Donc il nous en revient à penser à l'influence du texte pour la maîtrise d'une langue. Un document écrit est une sorte de concrétisation de la langue cible. Il génère bien de compétences chez les sujets qui l'exploitent. Pour vérifier si ces compétences sont réellement acquises, les apprenants doivent être soumis dans une situation où ils exhibent ce qu'ils ont retenu au cours de l'enseignement-apprentissage. Ceci se fait dans ce que l'on appelle « évaluation des acquisitions ou des compétences acquises ». Nous allons entreprendre dans le chapitre suivant cette notion qui se rapporte sur l'évaluation ainsi que toutes les implicites qui circonscrivent ce concept.

II.3. La pratique de l'évaluation

Dans le processus éducatif, toute formation se fonde sur un objectif préalablement établi. Il revient à l'enseignant d'organiser des exercices pour s'assurer qu'il est arrivé à sa destination. Cet acte se matérialise par une évaluation n'ayant comme objectif que la vérification du pas déjà franchi par les apprenants par rapport aux acquisitions qui doivent être maîtrisées dans une période bien précise.

II.3.1. Définition de l'évaluation

Le concept « évaluation » est le substantif dérivé du verbe « évaluer » qui signifie selon LAROUSSE (1983 :4041) : porter un jugement de valeur, estimer, calculer, chiffrer, déterminer par le calcul (…).

Selon LEGENDRE (1993 :223) dans DICTIONNAIRE ACTUEL DE L'EDUCATION, « évaluer », c'est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne , à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'information qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. « Evaluer », c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. Pour ce qui nous concerne dans notre travail, il sera question de vérifier les compétences déjà acquises en faisant référence aux objectifs du cours en général et aux objectifs de la leçon en particulier.

Quant à STUFFLEBEAM & al (1980), ils définissent l'évaluation comme *« une récolte d'informations pour porter un jugement permettant la prise de décision(…) »*.Ainsi, par l'expression « informations récoltées » ; on sous-entend : la performance, le niveau de maîtrise atteint, les tâches réalisées, l'effort consenti ou encore le temps mis pour exécuter la tâche demandée.

De même, le terme jugement renvoie à l'idée d'une confrontation entre l'action réalisée et l'actant. On peut juger l'exactitude de la réponse ou la qualité de la démarche. Selon DE KETELE (2010), la finalité du processus évaluatif n'est pas de *« porter un jugement sur » mais de « fonder une prise de décision »*. Cela étant, l'évaluation ne s'arrête pas à juger la performance des apprenants. Elle découle également sur une décision dépendante des objectifs de l'évaluateur. Cette décision peut être de différents ordres mais sert souvent à établir comme le souligne ALLAL (1995), un plan d'action à des régulations.

Dans le cadre scolaire, il sera question de vérifier l'atteinte aux objectifs que l'on se fixe chaque fois que l'on se donne une mission d'entreprendre un processus d'enseignement-apprentissage d'une ou des leçon(s) quelconque(s). Une évaluation est constituée des questions qui doivent être répondues par l'apprenant en vue de manifester son degré d'acquisition durant la période passé en formation. Elle vise à mesurer et à promouvoir le niveau de l'individu car le sujet en évaluation peut déceler les obstacles rencontrés et par conséquent changer des stratégies d'apprentissages. Ceci peut-être fait sous le guide de l'enseignant afin de combler les lacunes prélevées.

Dans le domaine éducatif, on n'évalue que les objectifs pour vérifier le degré d'acquisition des différents niveaux d'apprentissage tels qu'ils sont énumérés par le fameux BLOOMFIELD. D'après MORISETTE (1996 :6), « *les objectifs décrivent les compétences ou les comportements que les élèves auront acquis à la fin du cours, après avoir effectué divers travaux* ». Ce qui veut dire que chaque leçon a son propre objectif. Autrement dit, à chaque leçon, il doit y avoir des nouvelles acquisitions chez les apprenants qui se matérialisent par des actions contextualisées en référence avec la leçon dont il est question. Soulignons que l'objectif d'une leçon est intermédiaire à l'objectif d'un cours ou en d'autres termes à l'objectif terminal. Bref, l'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'élève, à analyser et à interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur la situation de l'élève et de prendre une décision relative à son cheminement ultérieur. L'évaluation joue un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant ou l'enseignante, l'élève, ses parents et l'administration, de la direction que doit prendre l'enseignement.

Tout objectif si petit soit-il peut représenter un type d'apprentissage complexe. Ceci doit être pris en compte chaque fois que l'on se donne une mission d'évaluer le niveau atteint par les apprenants après ou pendant la période de formation. La taxonomie de Bloom sert de référence pour les enseignants quant aux choix des objectifs ainsi qu'aux choix des questions lors de la préparation de l'évaluation. Elle est proposée comme aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau à évaluer. Par exemple, une question peut servir à déterminer qu'un élève est compétent dans la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation selon la taxonomie Bloomfieldienne.

BLOOMFILIED classe les six niveaux d'objectifs en six niveaux d'une manière hiérarchique. Ceci est explicité par MORISETTE (1996 :7) en précisant que l'élève ne peut passer aux catégories supérieures sans avoir maîtrisé les catégories inférieures : sous l'angle de la complexité, les apprentissages sont donc hiérarchisés. Les trois premiers niveaux sont considérés comme les plus bas (connaissance, compréhension, application) étant hiérarchiquement ordonnés tandis que les trois derniers niveaux sont considérés comme supérieurs (analyse, synthèse et évaluation).

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le domaine scolaire en particulier ainsi que dans tout autre domaine de formation en général. Elle est un outil essentiel tout au long de l'apprentissage et est intimement liée au programme d'études.

C’est dans cette optique que tout enseignant doit répondre aux questions suivantes avant de s’engager dans une situation d’évaluation : quand évaluer ? Quel type d’évaluation correspondant à chaque moment de l’évaluation ? Quoi évaluer ? Pour qui évalue-t-on? Pourquoi évaluer? Quels sont les outils de l’évaluation ?

II.3.2. Les moments de l’évaluation

L’évaluation se fait avant, pendant et après les activités d’enseignement-apprentissage. En premier lieu, un enseignant doit évaluer « avant » c'est-à-dire : juste au début de l’année ou bien au début d’un cours ou d’un chapitre. Il évalue ses apprenants en vue de vérifier s’ils ont des compétences nécessaires(les prérequis) qui leur permettront d’aborder les notions du cours ou d’un chapitre. L’évaluation que l’on donne au commencement du cours ou d’un chapitre sert de repérer des obstacles des apprenants afin de les lever.

En second lieu, l’enseignant évalue durant la progression de son cours pour tester l’atteinte à ses objectifs. C’est en cette période qu’il mesure l’efficacité de ses méthodes (techniques ou stratégies) d’enseignement / apprentissage. Chaque fois qu’il remarque des obstacles rencontrés par les apprenants, ou bien il change ses stratégies, ou bien il prépare des exercices de remédiation. Pour l’apprenant, l’évaluation type lui aide de contrôler ses stratégies d’apprentissages et les difficultés heurtées.

En dernier lieu, après avoir dispensé quelques chapitres du cours ou à la fin du cours, le formateur doit mettre ses apprenants dans une situation où il peut mesurer le degré de maîtrise des compétences en référence aux objectifs de départ.

Soulignons que chaque moment d’évaluation correspond à un type d’évaluation bien défini.

II.3.3. Les types d’évaluation

Il y’a trois grands types d’évaluation à savoir : *Evaluation diagnostique, Evaluation formative et Evaluation sommative.*

II .3.3.1. Evaluation diagnostique (prédictive ou pronostique)

Au début de chaque année scolaire, il est nécessaire de faire le point sur ce qui est acquis, ce qui ne l’est pas, ce qui est en cours d’acquisition.
Dans le cadre de la progression annuelle, il est également nécessaire de faire le point régulièrement, au début de chaque nouvelle séquence afin de réajuster la progression prévue.

Pour l'apprenant**,** évaluer, c'est lui permettre de s'inscrire dans son apprentissage et l'aider à mieux travailler**.** L'évaluation lui donne des repères et clarifie les attentes de l'enseignant.
Pour le professeur, évaluer fréquemment les élèves c'est un moyen d'apprécier son travail, ses choix et de les réajuster en fonction des besoins réels des élèves.
L'évaluation permet à l'enseignant d'identifier les savoirs et savoir-faire des élèves. Elle a pour fonction d'établir un bilan des acquis antérieurs et des connaissances. Elle permet donc de s'adapter aux réels besoins et de programmer son enseignement. Elle n'est pas notée puisqu'elle précède les enjeux de la séquence à venir.

Selon les informations reçues du site https://www.researchgate.net, d'autres dispositifs dits diagnostiques ont pour ambition d'anticiper le plus tôt possible l'apparition des difficultés d'apprentissage. Dans ce même site, on nous dit que la visée diagnostique de l'évaluation des compétences fait référence à l'enseignant qui utilise des tâches complexes et authentiques afin d'inférer le niveau de développement des compétences chez l'élève et de programmer une démarche d'apprentissage adaptée.

II.3.3.2. L'évaluation formative

Ce type d'évaluation se donne dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle est intermédiaire et accompagne l'apprentissage. Pour l'élève, elle rend visible les acquis tandis que pour le professeur, elle permet de repérer les acquis et les difficultés dans les apprentissages, de formuler des consignes d'amélioration, des objectifs de progrès.

L'enseignant peut ajuster la suite de la séquence. Dans une stratégie de la réussite, l'évaluation formative d'une tâche n'est pas nécessairement notée. Il est préférable qu'elle donne lieu à des consignes d'amélioration. Elle permet de guider l'élève dans la réalisation de la tâche par un retour d'information de la part du professeur à l'aide d'une liste de critères, par l'évaluation entre pairs. L'évaluation formative intègre le concept « d'erreur formative » : L'élève progresse en prenant conscience de ses erreurs et en les rectifiant. Elle permet de développer l'auto-évaluation et la Co-évaluation. MORISSETTE (1996 :19) renforce cette idée en disant qu'en ce qui concerne l'évaluation formative,
« *L'épreuve doit renseigner sur la manière d'apprendre ou sur les difficultés éprouvées afin que la rétroaction soit efficace, que l'analyse des réponses puisse guider l'apprentissage. En général, ce type d'épreuve est plus fréquent, plus facile, plus détaillé, plus proche des expériences vécues en clase et moins généralisables à d'autres groupes* ».

BOISSARD(2016) ajoute que l'évaluation formative informe l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage sur le degré de réalisation des objectifs d'apprentissage et elle guide l'enseignant sur la démarche d'enseignement à adopter.

Pour résumer, l'évaluation formative assure tout à la fois une fonction de « renforcement » *:* l'évaluation valorise la réponse du même de l'élève et augmente la probabilité d'une réponse du même ordre par la suite, une fonction de « correction » *:* à travers l'évaluation, l'élève comprend ses erreurs et peut y remédier aisément et enfin une fonction de « régulation » : ajustement permanent entre les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre.

II.3.3.3. L'évaluation sommative (certificative ou normative)

Cette évaluation est donnée en fin de séquence ou de cours, en fin d'année ou en fin de cycle. Pour l'élève**,** elle lui permet de se situer par rapport aux autres élèves**.** Notée, elle permet à l'élève de se positionner par rapport aux savoirs et aux savoir-faire mis en place. Pour le professeur, elle lui permet d'établir un bilan en vue d'une orientation. Pour l'institution**,** délivrer une certification. Cette évaluation permet de vérifier que l'élève a atteint les connaissances et les compétences réclamées par le référentiel. Elle évalue la réussite ou l'échec par rapport à une norme.

Les évaluations formatives et sommatives se distinguent en fonction de l'objectif poursuivi par l'évaluateur. L'évaluation formative fait état de la progression des apprenants dans la démarche d'apprentissage et de l'efficacité des stratégies mises en pratique tandis que l'évaluation sommative est certificative, normative et classificatrice en ce qu'elle reconnaît l'atteinte des objectifs d'apprentissage par les apprenants.

II.3.4. Quoi évaluer ?

L'évaluateur doit choisir l'objet sur lequel porte l'évaluation tout en tenant compte des objectifs du programme. Avec la pédagogie actuelle, l'évaluation doit faire partie d'une situation où les apprenants trouvent une opportunité d'appliquer leurs connaissances en résolvant une situation problème. PERRENOUD (2004) nous dit que « …*plus le système scolaire et le corps enseignant se soucient d'évaluer les connaissances contextualisées et mobilisées, plus ils seront prêts à évaluer les compétences* ». Cela étant, toute évaluation en langues et en particulier dans l'enseignement/ apprentissage du français, doit impliquer une mise en pratique des connaissances en vue de développer les compétences de communication chez les apprenants.

L'enseignant évalue la mise en exergue des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être dans des situations pouvant jouer le rôle progressif dans la maîtrise du français. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur les objectifs du programme de la formation tout en prévoyant une applicabilité des résultats de l'évaluation en sauvegardant la pédagogie différentiée qui soutient que l'on ne peut avancer tant qu'il y a encore des lacunes dans l'acquisition des compétences.

II.3.5. Pourquoi évaluer ?

D'après REUCHLIN (1974), on assigne généralement à l'évaluation une fonction sociale et une fonction pédagogique.

Par fonction sociale, il faut entendre la philosophie sur laquelle on a spéculé pour mettre en place le programme de formation. Cette dernière se fait en poursuivant les objectifs prédéfinis constituant un type de citoyen que l'on souhaiterait avoir. La prévision des matières à acquérir ainsi que les pratiques d'évaluation contribuent à l'accomplissement de cette tâche. Par exemple, l'évaluation se fait toujours dans le sens de conduire les apprenant à la destination prévue par le programme en application. Cela étant, on évalue pour vérifier si le formé sera capable d'appliquer les enseignements reçus sur le bas de l'école, dans des contextes sociaux. C'est dans cette optique que l'évaluation joue une fonction sociale. Soulignons qu'elle se fait dans le respect de l'éthique et de puissance financière des sujets en formation.

En ce qui est d'une fonction pédagogique, l'évaluation sous-tend deux points de vue différents : elle intervient pour vérifier de degré d'acquisition ou d'appropriation d'un module de formation chez les apprenants ; elle permet à l'enseignant de juger l'efficacité des stratégies utilisées dans son enseignement. Par fonction pédagogique de l'évaluation, il faut entendre la possibilité, pour les apprenants, de faire le point sur leurs acquis, à tout moment de l'apprentissage, et le moyen, pour les enseignants, de modifier leur méthodes suivant les effets produits. Cette fonction de l'évaluation est, bien entendu, étroitement dépendante du mode de travail pédagogique dans lequel s'insère la pratique de l'enseignant. L'évaluation est au service de l'apprentissage quand l'enseignant peut s'en servir pour prendre des décisions précises sur l'apprentissage des élèves en vue de pouvoir fournir une rétroaction sur la matière incomprise. Dans la carrière de l'enseignement, il est interdit d'avancer dans la matière quand on constate que les apprenants ont toujours des problèmes liée à la maîtrise de celle-ci.

En définitif, l'acte éducatif n'est pas un fait de hasard. Il maintient une finalité de l'état choisie selon les besoins sociaux. C'est dans ce contexte que les pédagogues ou les didacticiens ont le

devoir d'évaluer afin de vérifier l'étape déjà franchie par les apprenants en se répercutant sur l'individu ou le citoyen que l'on veut former. Pour le cas des écoles fondamentales, en vue d'inculquer aux apprenants des compétences en français qui leur assureront une garantie de pouvoir continuer aisément les enseignements ultérieurs ou de se débrouiller en français dans des contextes variés de la vie, les enseignants ont la tâche d'évaluer incessamment en soumettant ses éduqués dans des situations où ils auront à pratiquer le français.

CHAPITRE III : IDENTIFICATION DU MILIEU D'ENQUETE, PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons en premier lieu identifier le milieu de notre enquête ainsi que la justification du choix de ce milieu. En second lieu, viendra la présentation des résultats recueillis sur terrain qui sera suivi de l'analyse et l'interprétation sous forme des commentaires. Cette façon de faire est subdivisée en deux catégories : La première sera constituée par des données reçues par la méthode d'observation tandis que la deuxième comprendra les résultats recueillis par la méthode de questionnaire.

III.1. Identification du milieu d'enquête et travail de terrain

Tout travail de recherche s'effectue dans un lieu donné et sur une population d'enquête bien déterminée. Le choix de l'environnement d'enquête ou de l'échantillon dépend des objectifs du chercheur et de son domaine de travail. Dans cette partie, nous allons identifier notre milieu d'enquête, montrer comment notre échantillon a été choisi ainsi que les moyens mis en œuvre pour recueillir les données et aboutir aux résultats d'enquête.

III.1.1. Identification du milieu d'enquête

Dans cette rubrique, il est question en premier lieu d'identifier le milieu de notre enquête. En deuxième lieu, nous montrerons comment nous avons procédé pour déterminer notre échantillon. S'en suivra enfin le travail de terrain qui englobe la méthode de collecte des données, les problèmes rencontrés, la méthodologie d'analyse des données ainsi que le dépouillement des questionnaires.

III.1.1.1. Milieu d'enquête

Notre travail de recherche a été fait dans la DCEN Mukaza. Le milieu a été choisi en premier lieu, parce qu'il renferme la source de notre inspiration. En second lieu, les apprenants avec qui nous nous sommes informés de leurs problèmes en français oral, habitent dans cette localité. En dernier lieu, c'est un milieu qui loge l'Université du Burundi où nous étudions et compte tenu des moyens matériels et financiers disponibles, ce choix joue le rôle facilitateur pour notre travail de recherche.

Il nous faudrait parcourir toute la nation et visiter toutes les classes de la 7è Année fondamentale. Pourtant, nous avons jugé bon d'utiliser un « univers d'enquête bien limité » en nous limitant sur ladite DCEN. Notre univers d'enquête est constitué par les écoles publiques de la DCEN MUKAZA ayant la classe de 7ème Année.

Selon MUCCHIELLI (1973 :16), *« un univers d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon »*. Cela étant, dans notre travail de mémoire, c'est à travers les établissements publics de la commune MUKAZA que nous avons choisi notre échantillon.

III.1.1.2. Echantillon

Selon ROBERT (1985 :731), un échantillon « *est un ensemble d'individus représentatif d'une population et choisi en vue d'un sondage* ». Pour DJAVID, DASSA & al. (1983 :3), un échantillon *est une partie de la population choisie spécialement pour la représenter.* A voir les moyens financiers à notre disposition, nous ne pouvions pas travailler sur tous les établissements scolaires Burundais et tous les enseignants de français en 7ème Année Fondamentale. C'est dans cette perspective que nous avons opéré un choix de quelques écoles sises en commune MUKAZA et qui représentent la totalité de toutes les écoles de ladite commune. Pour justifier notre choix, nous nous sommes étayé sur la citation suivante : « *Pour connaître une chose, il suffit parfois d'en prélever une partie ou un morceau. Une cuillerée suffit pour déterminer si la soupe est assez salée et une goutte de lait sur le creux du poignet permet de juger si le biberon est assez chaud* ». Parler d'échantillon revient à penser à l'échantillonnage dont la signification se réfère au verbe « échantillonner ».

D'après DE LANDSHEERE (1982: 32)« *Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière(univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* ».

Pour le cas qui nous concerne, nous avons choisi la commune Mukaza où notre travail de recherche s'est effectué. Notre travail ne se limite que dans les établissements publics. De ce fait, notre population d'enquête est constituée par toutes les écoles de ladite commune où nous devions choisir l'échantillon de notre travail.

Il existe deux types d'échantillonnage qui sont : « échantillonnage probabiliste et échantillonnage non-probabiliste ». Dans notre mémoire, nous avons opté pour l'échantillonnage

probabiliste qui donne la chance à tous les individus de la population d'être choisis pour faire partie de l'échantillon. Cela étant, seul le hasard régit l'inclusion ou non d'un individu dans l'échantillon. Cet avis sur le hasard est corroboré par DE LANDSHEERE (1976 :38) en ces termes : « *Echantillonner au hasard c'est faire en sorte dans l'univers considéré, tous les individus aient une chance égale d'être choisi.* »

Dans notre travail, nous avons jugé bon d'utiliser la méthode d'échantillonnage aléatoire où tous les éléments de la population visée ont la même probabilité d'être choisi. En d'autres termes, dans cette façon de faire, c'est le hasard qui est pris en considération. Comment alors le « hasard » nous a permis de choisir l'échantillon dans notre travail?

Après avoir écrit les noms des établissements publics de la commune Mukaza sur des morceaux de papier, nous avons procédé au pliage de ceux-ci. Puis nous les avons mélangés et enfin, nous avons décidé d'appeler quelqu'un pour nous choisir huit établissements qui feront partie de notre échantillon.

Nous avons opté pour le hasard car il n'y a pas une règle exacte pour constituer un échantillon. Certains auteurs pensent que 1/10, 1/100, 1/1000… pourraient constituer un échantillon représentatif. A titre d'exemple, nous pouvons citer MUCCHIELLI (1973 :17) qui dit que « *construire un échantillon, c'est limiter l'enquête à un petit nombre de personnes, une sur dix, ou une sur cent, ou une sur deux cents, ou une sur deux mille, etc. qui fermera l'échantillon à l'intérieur de la population de l'enquête.* »

Univers de notre enquête est constitué par 21 établissements qui sont :

1. ECOFO Stella Matutina
2. ECOFO Jabe II Adventiste
3. ECOFO du jardin public
4. Lycée Municipal Rohero
5. Lycée Notre Dame Vugizo
6. Lycée Notre Dame Rohero
7. Lycée Municipal Buyenzi
8. Lycée de la COMIBU Buyenzi
9. Lycée du Lac Tanganyika I
10. Lycée du Lac Tanganyika II
11. Lycée de la CEPEBU
12. ECOFO Saint Michel

13. Lycée Nyakabiga
14. ECOFO Notre Dame D'Afrique
15. ECOFO Scheppers Nyakabiga
16. ECOFO Kabondo
17. ECOFO Sororezo
18. ECOFO Mutanga
19. ECOFO Saint Léon De Gonzargue
20. ECOFO Foreami
21. ECOFO Jabe I
22. Lycée Municipal Nyakabiga

C'est à travers cet univers d'enquête que nous avons choisi notre échantillon sur lequel s'est déroulé notre recueil des données. Notre échantillon est constitué par huit établissements et pour chaque établissement, nous avons choisi un(e) enseignant(e) qui a été observé(e) pendant ses pratiques d'enseignement-apprentissage et à qui nous avons présenté un questionnaire.
Ces établissements sont :

1. Lycée de la COMIBU Buyenzi
2. Lycée de la CEPEBU
3. Lycée Municipal Bwiza
4. Lycée Municipal Nyakabiga
5. Lycée du Lac Tanganyika1
6. Lycée du lac Tanganyika 2
7. ECOFO du Jardin Public
8. ECOFO Stella Matutina

III.1.2. Travail de terrain

Notre travail de recherche nécessite un travail de terrain. En effet, les hypothèses que nous nous sommes fixées, sont tributaires des réalités de terrain, c'est-à-dire, des phénomènes qui se passent dans les pratiques éducatives en classe. Dans cette section, nous allons énoncer les outils utilisés pour recueillir les données, les problèmes rencontrés, les méthodes d'analyse des résultats ainsi que la technique mise en pratique pour dépouiller nos questionnaires.

III.1.2.1. Outils de collecte des données

Il existe plusieurs outils de collecter les données. Le choix d'un parmi les autres dépend des objectifs poursuivis par le chercheur. Dans notre travail, nous avons opté pour utiliser le questionnaire écrit et l'observation des pratiques de classe avec une grille d'observation.

Notre questionnaire comprend des questions structurées avec des cases à remplir, des questions à choix multiples ainsi que des questions ouvertes auxquelles l'enquêté est encouragé à répondre abondamment et à choisir, dans une certaine mesure, son propre angle de perception. Nos questions ont été formulées avec un objectif précis qui n'est rien d'autre que le recueil des réponses qui nous serviront d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous nous sommes fixés dans notre travail.

La technique d'observation permet de récolter des informations sur terrain. Elle permet également de valider ou d'invalider des hypothèses et la confrontation avec les résultats de l'enquête par questionnaire nous permettra de tirer une conclusion non tronquée.

DE KETELE & ROEGIERS (1993 : 21) complètent ces idées en définissant la méthodologie d'observation de manière suivante : « *l'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet en considération en fonction de l'objectif(…)*. Nous avons opté pour utiliser cette méthodologie en vue de recevoir des informations supplémentaires à celles pouvant être données à travers le questionnaire car « *Cette technique propose à l'enquêteur de se focaliser sur le comportement d'une personne, plutôt que sur ses déclarations* »[5]. Pour mener à bon notre travail de recherche, nous nous sommes servi d'une grille d'observation comportant un questionnaire qui a été choisi dépendamment de nos hypothèses.

III.1.2.2. Les problèmes rencontrés

Nous avons rencontré des problèmes liés aux rendez-vous non tenus. Quelques fois, les enseignants refusaient même de décrocher leurs téléphones à chaque appel. Nous sommes allé aux écoles où les enseignants montraient qu'ils n'ont pas besoin d'être observé pendant la dispense de la leçon. Ceux-ci prétextaient d'avoir réservé la journée aux exercices de renforcement et n'hésitaient pas de reporter la date.

[5] https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/ consulté le 28/05/2020 à 18h09'

III.1.2.3. Méthodes d'analyse des résultats

Dans notre travail de recherche, puisque nous avons utilisé lors du recueil des données la méthodologie d'observation et de questionnaire écrit, dans l'analyse des résultats, il sera question d'utiliser la méthode qualitative et la méthode quantitative. La première consiste à interpréter ou à apprécier les données avec les mots tandis que le second permet d'avoir des données quantifiables. La méthode quantitative procure des données mesurables qui peuvent être modifiés en chiffres. Ces derniers sont présentés dans les tableaux où il est possible de les lire avec facilité. Nous avons jugé bon d'utiliser ces deux méthodes car elles jouent le rôle de complémentarité. Cela nous permettra de comparer les résultats trouvés par observation et ceux trouvés par la méthode de questionnaire.

III.1.2.4. Dépouillement des questionnaires

S'appuyant sur la définition de Claude JAVEAU (1972 : 32), « *Dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses*(…) ». Pour ce faire, nous dépouillerons en premier lieu les résultats reçus par la méthode qualitative c'est-à-dire par l'observation des pratiques de classe. En deuxième lieu, ce sera les résultats recueillis par la méthode quantitative c'est-à-dire à l'aide du questionnaire question par question selon le classement de celles-ci par catégorie thématique. En ce qui est des résultats obtenus par la méthode quantitative, le dépouillement se fera dans des tableaux de quatre colonnes chacun. La première colonne est constituée par les questions. La deuxième par les réponses(R). La troisième colonne renferme le nombre de fois ou la fréquence(F) des réponses données. La quatrième colonne est composée par les pourcentages(P). Pour trouver les pourcentages, nous avons procédé par la règle de trois simple (Fréquence*100/Echantillon). Soulignons que nous avons constaté qu'il y a des questions auxquelles certains enquêtés ont fait plus d'un choix. Ce qui signifie qu'il y a eu plus de réponses par rapport au nombre de celles qui devraient se figurer sur les copies des répondants.

III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'enquête

Ce point est constitué par la présentation des résultats qui est suivie par des commentaires comprenant des analyses et des interprétations des données recueillies. En premier lieu ce sera l'analyse et l'interprétation des données recueillies par la méthode qualitative, c'est-à-dire, des résultats reçus par l'observation des pratiques de classe. En second lieu, par la méthode quantitative, c'est-à-dire, des résultats reçus à l'aide d'un questionnaire.

III.2.1. Les résultats de l'observation des pratiques de classe

Dans cette rubrique, nous allons présenter les résultats de l'observation. Il a été question de visiter huit écoles. Dans chaque école, nous avons opté pour participer à une séance d'enseignement-apprentissage afin de mener une observation guidée par une grille d'observation préétablie où les éléments observés sont cochés.

La grille d'observation a été formulée en nous référant sur la façon dont l'enseignant peut, dès le départ des enseignements, préparer ses apprenants à exprimer oralement leurs idées dans une leçon basée sur un texte. Ce dernier renferme des connaissances qui contribuent au développement d'une expression orale en ce qu'il permet d'imprégner l'apprenant dans la manipulation d'un vocabulaire nouveau ou des structures linguistiques nouvelles.

Selon MORISETTE (1996 :56), *« l'observation en classe porte sur un grand nombre de phénomène tels que les produits, des processus et des comportements»*. C'est dans cette optique que notre objectif était d'observer les pratiques de classe comme les techniques mises en œuvre par les enseignants dans leurs processus de faire acquérir les connaissances ainsi que les réactions des apprenants pendant l'enseignement-apprentissage d'une leçon tiré du texte.

Pour ce faire, nous montrerons le point par point parmi ceux qui faisaient objet de notre observation. En vue de faciliter la tâche, le mot « école » a été remplacé par « E ». Donc, puisque notre travail se circonscrit sur huit écoles, nous auront : E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 et E8 en suivant l'ordre de classement de notre échantillon. La grille d'observation est subdivisée en trois étapes constituant une leçon à savoir l'introduction, leçon proprement dite et l'application.

Première étape: Introduction

1. Rappel

Dans les écoles : E4, E6 et E7; les enseignants évaluent les acquisitions antérieures des apprenants avant de commencer une nouvelle séance tandis que dans les écoles : E1, E2, E3, E5 et E8, ils passent inaperçu à cette pratique.

Tenant compte des résultats reçus, nous remarquons que peu d'enseignants évaluent les acquisitions antérieures pour aider leurs apprenants à se remémorer les notions précédemment acquises. Pourtant, dans le cursus de l'éducation, les acquisitions antérieures occupent une place stratégique dans l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle leçon car les objectifs d'un programme constituent une séquence chronologique. Cela étant, l'échec aux objectifs précédents peut occasionner des perturbations, au niveau de la compréhension, dans la matière suivante. C'est pour cette raison que les enseignants ont l'obligation de contrôler les prérequis des apprenants en vue de consolider les connaissances préétablies dans un programme. Selon Legendre (1993 :108), le vocable « prérequis » signifie « *la condition qui doit être remplie avant de commencer ou poursuivre ses études ; le contenu scolaire que le sujet doit nécessairement avoir acquis avant d'aborder un nouvel apprentissage avec toutes les chances de réussite* ».

Les prérequis renferment en général les connaissances que doivent avoir les apprenants afin de pouvoir maîtriser les nouvelles acquisitions. Par exemple, on ne peut pas demander à un apprenant de communiquer oralement avec ses pairs ou avec son éducateur alors qu'il n'a pas appris et approfondi des règles de grammaire.

Les résultats ci-haut montrent que parmi les huit classes observées, seuls trois où les enseignants évaluent les prérequis des apprenants. Connaissant que l'évaluation des prérequis permet à l'enseignant de préparer des exercices de remédiations afin de combler les lacunes constatées, nous constatons que l'absence de cette pratique est en partie, la cause de l'incapacité des apprenants à pouvoir maîtriser la langue étrangère car c'est à partir des productions des apprenants que l'enseignant détecte leurs points forts et leurs points faibles. En gros, l'évaluation des prérequis permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité de sa classe par l'application d'une pédagogie de maîtrise. Cette dernière est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui « *repose sur l'hypothèse que tout apprenant peut arriver à une maîtrise totale ou du moins de 85 à 90% des notions et des opérations enseignées si on lui laisse suffisamment de temps et qu'on*

utilise des moyens adéquats »[6]. Cela veut dire que même s'il y a des apprenants qui présentent la rapidité quant à la maîtrise des notions et d'autres qui sont lents, quand l'enseignant prend en compte de cette différence qui régit dans sa classe en adoptant des techniques propres à chacun des apprenants en difficultés, rien ne peut empêcher qu'ils arrivent à destination prévue et par le guide et par le programme.

2. Présence de la motivation

D'après ce que nous avons vu sur le terrain, seul dans une école : E8, où l'enseignant vérifie que ses apprenants sont prêts à commencer le cours tandis que dans les écoles E1, E2, E3, E4, E5, E6 et E7, les enseignants ne passent pas dans les rangés pour s'assurer que tous apprenants sont bien installés pour suivre la leçon du jour.

Les résultats obtenus ci-haut obtenus montrent que la majorité des enseignants enquêtés ne vérifient pas que leurs apprenants sont prêts à apprendre. Les préparatifs des apprenants à poursuivre une leçon dont il est question se manifestent par leur motivation et cette dernière intervient en ce qu'elle joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de s'engager dans ses activités d'apprentissage et par conséquent, elle permet à l'enseignant d'atteindre ses objectifs car l'apprenant ayant une volonté d'apprendre est facile à conduire vers une destination préétablie.

Parmi les huit écoles visitées, seule une école où l'enseignant vérifie que tous les apprenants sont prêts à apprendre ou en d'autres termes qu'ils sont motivés. Nous savons que l'apprenant qui ne suit pas l'introduction du cours afin de savoir de quoi est-ce qu'il aura à apprendre, ne pourra pas acquérir des compétences visées par la leçon du jour.

Nous distinguons deux types de motivations à savoir : la motivation intrinsèque qui dépend des désirs de l'apprenant à maitriser quelques notions et la motivation extrinsèque qui découle des forces extérieures de l'apprenant quant à la matière à apprendre. L'enseignant intervient alors à cette dernière en montrant l'intérêt de la discipline dans la vie courante.

Actuellement, les effectifs nombreux des apprenants rendent difficile le contrôle de l'enseignant dans sa classe. Pourtant, ce dernier doit s'adapter en adoptant des stratégies pouvant l'approcher à ses apprenants. A titre d'exemple, la circulation entre les rangés permet à l'enseignant d'inciter les distrayants à suivre les enseignements. Cet acte permet à l'enseignant de repérer ceux qui s'occupent autrement et son regard est très significatif.

[6] http://edutechwiki.unige.ch/fr/P%C3%A9dagogie_de_ma%C3%AEtrise

3. Enoncé de l'objectif

Parmi nos enquêtés, aucun enseignant n'évoque l'objectif de la leçon. Donc tous les enseignants passent directement de l'introduction à la leçon proprement dite sans toutefois évoquer la destination.

Toute situation d'enseignement-apprentissage part des connaissances précédemment acquises vers les nouvelles acquisitions. Ces dernières sont traduites à travers l'objectif que l'enseignant s'est préalablement fixé. Il ne peut pas conduire ses enseignés sous sa direction là où ils ne connaissent pas. Il faut qu'il leur parle de la destination. Dans ce cas, ils éveillent leurs esprits de travail et se préparent à atteindre l'objectif poursuivi en rassemblant tous les matériels en disposition.

Les résultats trouvés nous montrent que parmi les huit écoles enquêtées, tous les enseignants n'énoncent pas l'objectif de la leçon. Cela étant, ils conduisent leurs apprenants vers une destination qu'ils ne se représentent pas. La conséquence en est que beaucoup d'apprenants se distraient ou progressent avec l'enseignant sans toutefois savoir de quoi est-ce qu'il est question et perdent l'intérêt de la matière. La prise de conscience d'une destination permet aux apprenants de rester vigilants afin d'accomplir les tâches qui seront présentées par l'enseignant dans l'application.

4. Participation des apprenants

Dans les écoles : E1, E2, E4, E6, E7 et E8; les apprenants participent pendant l'introduction tandis que dans les écoles E3 et E5, les apprenants ne sont pas motivés de la leçon.

En analysant ce qui se passe en classe durant le déroulement de la leçon, l'un des facteurs montrant que les apprenants sont motivés est la participation. Les données recueillies nous montrent que les apprenants de six classes participent pendant l'introduction. Dans ces classes, il s'agit d'un nombre restreint des apprenants qui sont même repérables par l'enseignant. A cet effet, nous remarquons que les classes sont constituées par les apprenants motivés et ceux démotivés.

Il revient à l'enseignant de réveiller les esprits endormis en recourant en grande partie aux situations où les apprenants pourront réutiliser les connaissances que renferme la leçon du jour. Par exemple, ci-haut, nous avons dit que chaque texte présente un thème nouveau et que chaque thème à son propre vocabulaire, donc faire parler le maximum possible des apprenants pendant l'introduction, en particulier sur les images précédant les textes, n'a rien d'autre que d'aider

ceux-ci à développer un comportement pouvant les aider dans l'atteinte de l'objectif préfixé du simple fait qu'ils sont motivés. Selon RINGQVIST & SUNDBERG (2013 :36) « *l'acquisition d'une compétence communicative est donc liée à la possibilité de participer à des situations communicatives multiples et variées* ». De ce fait, la participation interactive des apprenants dans des situations diversifiées qui, en grande partie, découlent des thèmes développés dans les textes, leur permettra de perfectionner leur niveau à l'oral par la manipulation des structures linguistiques et du lexique utilisés dans les textes.

Deuxième étape : Leçon proprement dite

1. Lecture des apprenants

A ce sujet, dans l'école E5, les apprenants savent bien lire les textes authentiques tandis que pour les écoles E1, E2, E3, E4, E6, E7 et E8; les apprenants ne sont pas en mesure de lire convenablement les textes authentiques se trouvant dans les manuels de 7ème Année (Partie de français).

Selon les résultats obtenus, nous constatons que beaucoup d'apprenants des classes visitées ne savent pas lire les textes qui se trouvent dans le manuel des langues (partie de français). Néanmoins, la lecture des textes divers occupe une place gigantesque dans la progression d'apprentissage d'une langue. Savoir lire équivaut à la capacité à pouvoir comprendre, déchiffrer et prononcer convenablement ce qui est écrit. C'est à travers la prononciation des apprenants, chaque fois qu'ils sont amenés à lire, que l'enseignant s'informe des problèmes qu'ils ont de la langue. Dans ce cas, il a la possibilité de rectifier les fautes constatées. Les fautes peuvent être d'ordre orthographique que syntaxique.

Un apprenant qui lit à haute voix en respectant la prononciation des sons et la liaison à l'intérieur des phrases, ne peut en aucun cas se heurter à des problèmes dans une interaction avec ses pairs ou avec son guide car introduire des activités autour de la lecture à haute voix favorise le développement de l'aptitude à comprendre les textes dans leur diversité.

Ici la compréhension des textes est prise dans le sens de se l'approprier quitte à ce que l'on puisse mobiliser tous les acquis qu'il procure dans des contextes différents. A titre d'exemple, à un moment donné pendant une conversation, l'apprenant peut se servir des mots et des expressions qu'il aurait intériorisées pendant ses lectures ultérieures.

Les résultats de l'observation des pratiques de classe nous montrent que parmi les classes visitées, seule une où les apprenants lisent correctement les textes authentiques de la 7ème Année

contre sept classes tandis que dans sept classes les apprenants ne respectent pas une ponctuation dans leurs lectures. Ces résultats nous informent implicitement sur le niveau des apprenants dans la discipline de français. Ils ne peuvent pas se décider d'exprimer leurs émotions, leurs sentiments et leurs points de vue par rapport à un texte tant qu'ils ne sont pas capables de lire en prononçant des mots qui se trouvent sous leurs yeux. L'exercice de la lecture à haute voix contribue à l'acquisition d'une bonne prononciation des sons de la langue car c'est le bon moment pour l'enseignant de corriger les erreurs phonétiques.

2. Réponses des apprenants dans une leçon sur un texte

Dans les écoles visitées, pour répondre aux questions de l'enseignant sur texte, les apprenants reproduisent intégralement les passages du texte. Ils ne fournissent pas d'effort pour reformuler les réponses en y insérant leurs propres mots.

Pour s'assurer que les apprenants ont compris le texte, l'enseignant prépare des questions de compréhension. Pourtant, les réponses données ne prouvent pas exactement que les formés se sont représentés ce dont on parle.

En effet, quelques-uns se contentent de reproduire les passages tels qu'ils sont dans un paragraphe. La reproduction d'une ligne textuelle qui ne subit pas une modification peut se présenter comme une réponse approximative. La compréhension au vrai sens du terme se manifeste par une extériorisation de ce qu'on a retenu de la situation dont il est question.

Selon l'enquête PISA 2015, « *la lecture à usage éducatif consiste d'ordinaire à acquérir des informations dans le cadre d'une activité plus large d'apprentissage* ». C'est dans ce contexte que l'enseignant doit vérifier si ses apprenants ont reçu une information globale sur le texte. L'acquisition du contenu du texte permet aux apprenants d'aborder les leçons ultérieures et qui, en grande partie, sont calquées sur le thème développé dans ce dernier.

L'observation des pratiques de classe que nous avons faite, montre que dans les huit classes visitées, tous les apprenants, pour répondre aux questions de l'enseignant sur le texte, reproduisent intégralement un passage du texte. Cette façon de faire ne développe pas leur réflexion sur le texte. Elle met les apprenants dans une nonchalance absolue. C'est pour cette raison que l'éducateur doive veiller à ce que les réponses sur la compréhension globale, soient des productions des apprenants afin qu'ils développent en même temps des compétences en expression orale.

Un texte écrit peut se déboucher sur des activités de l'oral. Il suffit de recevoir avec tolérance les productions des apprenants. Un enseignant de langue reconnait en premier lieu le niveau de ses apprenants. En second lieu, les objectifs que l'enseignant se fixe, doivent être proportionnels à leurs habilités linguistiques. Donc, la création d'une situation d'interaction verbale est possible. Par exemple, après avoir lu un texte, les enseignants proposent aux apprenants de faire un petit résumé du texte. Cette activité enrichit les pratiques linguistiques en ce qu'elle met les enseignés dans un contexte de mobilisation des connaissances acquises à travers le texte.

3. Utilisation du vocabulaire nouvellement acquis ?

Ici, aucune école où l'enseignant n'incite les apprenants à utiliser le vocabulaire nouvellement acquis. Dans toutes les écoles, tous les éducateurs se contentent de donner des explications des mots difficiles prélevés dans le texte sans toutefois donner des opportunités aux apprenants de manipuler le vocabulaire nouvellement acquis à travers la construction des phrases contextualisées.

Habituellement, une leçon basée sur le texte est accompagnée d'un repérage des mots difficiles. Après la lecture magistrale, les apprenants sont imposés à repérer les mots difficiles. Ces derniers sont expliqués ou bien par l'enseignant ou bien par l'apprenant ayant une idée sur la signification du concept évoqué.

Néanmoins, puisqu'il y a une nette différence entre les savoirs et les savoirs faire, rien nous montre évidemment que les mots expliqués sont prêts à être utilisé par les apprenants au moment opportun. Selon COURTILLON (2003 :53), *« l'enchainement logique des apprentissages se résume ainsi : Compréhension-mémorisation-production* ». De ce fait, pour le cas du vocabulaire repéré du texte comme étant difficile, nous localisons l'étape d'explication dans la compréhension. Il s'en suit l'étape de mémorisation ou l'apprenant essaie d'intégrer le nouveau vocabulaire dans son répertoire. Pourtant, pour que le vocabulaire acquis ne fasse pas partie de celui « passif », il faut qu'il y ait une situation qui lui permet de le mettre en pratique. C'est dans cette étape de production que l'on parle d'apprentissage au vrai sens du terme. Les notions apprises par cœur et qui ne sont pas mobilisées dans des contextes variés, ne seront jamais utilisés chaque fois que l'apprenant sera amené à les utiliser ultérieurement car durant l'acquisition, il s'est arrêté à mi-chemin.

Les résultats trouvés nous montrent que tous les enseignants des classes visitées n'incitent pas les apprenants à utiliser le vocabulaire difficile tiré du texte. Ils s'arrêtent sur l'étape d'explication. Dans ce cas, le vocabulaire acquis ne pourra jamais être utilisé car il n'a pas été

manipulé dans des contextes variés. Il se range dans un vocabulaire « passif » c'est-à-dire, celui qui est connu par le sujet en question mais qui n'est pas mobilisable au moment opportun.

4. La méthode la plus utilisée par les enseignants en classe de 7ème Année

Sur ce sujet d'observation, dans toutes les classes visitées, tous les enseignants utilisent la méthode interrogative dans une leçon qui s'appuie sur un texte.

Le choix d'une méthode parmi les autres dépend des objectifs poursuivis par l'enseignant et du niveau d'apprenants. C'est un chemin qui amène l'apprenant à développer un comportement prédéfini dans l'objectif de la leçon. C'est un moyen qui permet à l'enseignant d'arriver à son objectif.

Les résultats recueillis nous montrent que la méthode interrogative est utilisée par tous les enseignants des classes visitées. Nous avons constaté que les enseignants optent pour poser des questions sur les textes. A partir de ces questions, les apprenants s'efforcent de chercher des réponses dans les passages textuels. Cela étant, ils ne peuvent pas s'approprier le texte et par conséquent, ils ne seront pas en mesure d'utiliser le vocabulaire et les structures linguistiques (où expressions) se trouvant dans le texte car ils n'ont pas eu l'occasion de penser et repenser sur la structure de celui-ci. Nous constatons que la méthode communicative et l'approche par compétence, qui sous-tendent la création des situations, ne sont pas utilisées dans les écoles où nous avons assistés aux leçons ayant comme support le texte.

Troisième étape: Application

1. **Les capacités des apprenants pour faire les exercices proposés par l'enseignant**

Sur ce point faisant objet de notre observation, nous constatons que : Dans une école E4, les apprenants sont capables de faire les exercices proposés par l'enseignant tandis que dans les écoles E1, E2, E3, E5, E6, E7 et E8, les apprenants éprouvent des difficultés pour résoudre les exercices.

Toute activité nécessitant un raisonnement est difficile. Néanmoins, il peut arriver que les exercices proposés soient incompatibles au niveau des apprenants. Le degré de difficulté dépend du niveau de ceux, à qui, les exercices sont destinés. Pour ce faire, l'enseignant, avant de donner un exercice doit d'abord installer les ressources qui permettront aux évalués d'accomplir la tâche.

La lecture des résultats trouvés nous montre que dans une seule classe, les apprenants n'ont pas des difficultés dans la résolution des exercices proposés par l'enseignant. Cela veut dire que beaucoup d'apprenants de la 7ème Année dans les écoles enquêtés n'ont pas des prérequis pour aborder certaines notions.

2. L'appropriation d'une leçon par les exercices proposés par l'enseignant

Dans toutes les classes visitées, tous les exercices proposés ne jouent pas le rôle de solidification des connaissances acquises pendant le déroulement de la leçon. L'apprentissage sous-tend l'acquisition d'un nouveau comportement. Dans l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français en particulier, toute séance suit un objectif prédéfini et qui est explicité par une compétence que l'apprenant doit acquérir à la fin des activités de formation. Quant aux textes qui présentent des bienfaits considérables en ce qui est de la progression dans une langue cible, leurs exploitations devaient se découler sur une sorte de synthèse où les apprenants montrent si réellement ils se sont approprié le thème développé afin que ceux-ci puissent garder certaines notions dans leur répertoire.

C'est dans la pratique que les apprenants mémorisent le lexique ainsi que les structures linguistiques repérables dans le texte dont il est question. L'observation des pratiques de classe que nous avons faite, montre que dans toutes les classes visitées, aucun enseignant ne propose des exercices qui permettent aux apprenants de s'approprier les notions linguistiques vues pendant le déroulement de la leçon et qui dérive du texte.

Cela étant, les apprenants ne reçoivent que des bribes de connaissances par rapport à ce qu'ils avaient à acquérir. Ils ne pourront pas par conséquent utiliser les connaissances acquises dans des situations pareilles à celles vécues en classe. Cela est dû au fait que les notions linguistiques, pour qu'elles soient maîtrisées ou mémorisées, elles doivent être utilisées et réutilisées dans des situations diverses.

III.2.2. Les résultats reçus à l'aide d'un questionnaire

Figurent dans ce point, les résultats recueillis à l'aide d'un questionnaire. Les résultats recueillis sont présentés par thème dans un tableau en quatre colonnes. L'analyse et l'interprétation de ces résultats se basent sur les chiffres contenus dans le tableau en termes de pourcentage (%).

Thème 1 : Intégration des contenus socioculturels dans les manuels de français en 7ème

Pour nous assurer que les enseignants reconnaissent l'intégration des contenus socioculturels depuis l'année scolaire 2012-2013, nous avons formulé une question qui nous a permis d'avoir les résultats se trouvant dans le tableau qui suit.

Tableau N°1 : Insertion des faits sociaux dans les manuels de langues en 7ème Année fondamentale

Question	Réponses	Fréquence	%
Avec la réforme de 2013, On a intégré dans le programme des manuels de français 7ème des contenus socioculturels Burundais.	OUI	8	100%
	NON	0	0%

Les chiffres ci-dessus nous montrent que tous les enseignants (soit 100%) reconnaissent l'intégration des faits socioculturels dans les manuels élaborés et qui ont été mis en vigueur depuis l'année scolaire 2012-2013.

Eu égard aux recherches des années qui précèdent la réforme du système éducatif burundais qui est entrée en vigueur depuis l'année scolaire 2012-2013, le niveau bas des apprenants en français serait dû aux manuels qui étaient constitués par des textes qui ne reflètent pas des réalités Burundaises. Ceci a été un sujet de réflexion des chercheurs qui montraient que présenter des notions qui n'ont pas des liens avec le vécu des apprenants n'a rien d'autre que de générer l'incompréhension chez les apprenants et par conséquent, l'échec scolaire en général car le français est en même temps la langue d'apprentissage, la langue enseigné et la langue d'enseignement.

Pourtant, avec la nouvelle réforme, les dispositifs de formation ont été élaborés sous le calque du quotidien des apprenants. En observant les chiffres ci-haut, nous constatons que tous nos enquêtés, soit 100%, reconnaissent à l'unanimité l'intégration des contenus socioculturels dans le programme de formation en 7ème.

Pour cette raison, dans les pratiques éducatives, et en particulier dans l'enseignement-apprentissage du français, partir des réalités sociales permet aux apprenants de se représenter les notions faisant partie du cours. Cela étant, la mémorisation du répertoire contextuel devient facile et s'en suit l'appropriation des leçons proposées dans le manuel en application.

A titre illustratif, parler des actions qui se font en famille ne manquerait pas de susciter l'apprenant à s'extérioriser, ou bien en racontant des activités qu'il accomplit une fois arrivé à la maison, ou bien en rendant compte les observations qu'il fait du jour le jour en contact avec son entourage.

Les avantages de l'intégration des éléments culturels sont multiples. Néanmoins, quelques fois, nous nous étonnons de voir que les problèmes liés à la maîtrise du français persistent. C'est pour

cette raison que dans notre sujet de mémoire : « **PROBLEMATIQUE DU REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES DANS L'ETUDE DES TEXTES AUTHENTIQUES AU BURUNDI : CAS DE LA 7ème FONDAMENTALE**». Il est question de chercher ce qui empêche les apprenants à pouvoir communiquer en français dans des contextes qui ressemblent à ceux vécus en classe pendant l'enseignement-apprentissage des leçons ayant comme support un texte.

La thématique faisant partie d'une leçon ou d'une suite des leçons est impérativement introduite par un texte. De ce fait, à chaque nouveau thème, nous constatons qu'il y a des acquisitions nouvelles. Ces dernières peuvent être des connaissances lexicales ou des connaissances syntaxiques qui se circonscrivent sur le thème développé dans le texte.

Les éléments socioculturels jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage du français car la langue maternelle influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci est soutenu par BOUBEKER (2015 : 34) en ces termes :

> « *La langue maternelle représente un point de départ pour approcher la langue étrangère. Où elle peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et méta-communicatif, qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir les compétences* ».

Au Burundi, le français est appris après avoir maitrisé le kirundi. Cela veut dire l'apprenant burundais apprend le français après avoir acquis les notions socioculturelles du simple fait que la langue véhicule la culture.

Alors, l'intégration des faits socioculturels dans l'apprentissage du français influe sur la réflexion des apprenants et en particulier, sur la compréhension des notions présentes. Par la suite, ceci intervient chaque fois que l'apprenant a à exprimer ses sentiments, ses émotions et son point de vue sur une réalité quelconque. Comme le dit LUC (1992 :29), « *la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier*». Le lecteur ou l'apprenant, pour comprendre une notion en langue étrangère, se reflète aux réalités de sa langue maternelle tout en faisant un va et vient de L1et L2 ou vice versa. Ceci provient du fait qu'il réfléchit d'abord en L1 puis essaie de traduire en L2 ses représentations. Ici, force est de savoir si l'apprenant aura toujours des correspondances entre la L1 et la L2 car chaque langue a une représentation sur la réalité.

Thème 2. L'impact des contenus socioculturels sur les acquisitions des apprenants

Sur ce point, nous avons formulé une question avec un objectif de savoir si l'intégration des notions touchant sur le vécu des apprenants a amené une valeur ajoutée par rapport aux plaintes des enseignants en ce qui est du niveau des apprenants en français dans les années qui précèdent la venue de l'ECOFO.

Tableau N°2 : Influence des contenus socioculturels sur les acquisitions des apprenants

Question	Réponses	Fréquence	%
Quel est l'impact des contenus socioculturels chez les apprenants ?	Ils permettent aux apprenants de se situer pendant l'enseignement-apprentissage et les incitent à exprimer oralement leurs émotions, sentiments et leurs points de vue	3	37.5%
	Le niveau bas en français constitue une barrière en expression orale	5	62.5%

Dans ce tableau, les résultats prouvent que le niveau bas des apprenants en français reste un handicap majeur pour communiquer oralement (62.5%). Quoique l'on ait intégré dans les dispositifs de formation des notions qui découlent de la réalité Burundaise, le niveau des apprenants en français leur empêche d'en profiter davantage. Les bienfaits de l'insertion des faits socioculturels parmi lesquels nous pouvons citer : Permettre aux apprenants de se situer pendant l'enseignement-apprentissage et inciter ceux-ci à exprimer oralement leurs émotions, sentiments, points de vue ; ne sont acceptés qu'à 37.5%.

Mener une conversation avec les enseignants sur le comportement des apprenants dans une leçon de Français en ces jours-ci ne te laissera jamais sans entendre des plaintes comme quoi « le niveau des apprenants est bas ».

En analysant les résultats trouvés sur le thème en rapport avec l'impact des contenus socioculturels sur les acquisitions des apprenants, nous constatons que 62.5 % des enquêtés soutiennent que le niveau bas des apprenants constituent une barrière en expression orale même si ceux-ci sont confrontés aux réalités qui découlent de leurs habitudes.

Tout enseignant a la charge de gérer sa classe. D'après NOELIZAIRE & al. (2014 :3),

> « *Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, plus précisément, avec des élèves. Dans sa pratique de classe, l'enseignant cherche*

continuellement à faciliter l'organisation et l'appropriation des apprentissages par ses élèves en leur proposant des situations qui donnent du sens à ce qu'ils apprennent. Cette pédagogie se structure et se réalise à travers une perception de la réalité de l'élève, une conception active de l'apprentissage, l'utilisation appropriée d'une variété de stratégies d'enseignement(…) ».

En nous référant sur cette assertion, nous remarquons que les pratiques d'enseignement-apprentissages sont à la base de l'incapacité linguistique observable chez les apprenants quant à l'expression orale en français. Ils ne pourront jamais montrer un comportement linguistique qu'ils n'ont pas développé en classe dans des situations significatives et habituelles au moment opportun. Les attitudes linguistiques des apprenants sont taxées à l'enseignant car :

Premièrement, avant toute activité d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit vérifier si ses apprenants ont des prérequis qui favoriseront l'apprentissage dont il est question. Si ces prérequis font défaut, il faut préparer des exercices qui permettront aux sujets apprenant, d'installer les ressources qui constituent un problème.

Deuxièmement, l'enseignant doit évaluer en cours d'enseignement pour s'assurer de l'atteinte des objectifs préétablis et par l'enseignant et par le programme. Pour vérifier si les apprenants ont le comportement prédéfini, l'enseignant leur soumet à une évaluation et quand il remarque des lacunes chez ceux-ci pendant la correction, il prépare des exercices de remédiation.

Enfin, pour que cela soit possible, l'enseignant doit être flexible quant à la création des situations permettant à l'apprenant de construire des savoirs, savoirs faire et savoirs être. Ici, la situation signifie un moyen d'apprentissage où les apprenants sont observés et évalués en pleine action linguistique.

Thème 3 : Stratégies mises en pratique par les enseignants pour inciter les apprenants à communiquer oralement.

Pour ce thème, nous avons formulé deux questions pour vérifier si les stratégies mises en pratique par les enseignants permettent aux apprenants d'améliorer l'expression orale.

Tableau N°3: Techniques utilisées par les enseignants pour inciter les apprenants à communiquer oralement.

Question	Réponses	Fréquence	%
Comment est-ce que vous faites pour inciter les apprenants à communiquer oralement avec vous et ou avec leurs camarades de classe ?	Dire aux apprenants qu'il ne faut pas avoir peur de communiquer en français	1	12.5%
	Imposition de parler en français à chaque occasion	2	25%
	Motivation des apprenants	1	12.5%
	On part d'une situation réelle de la vie	3	37.5%
	Poser des questions claires qui appellent des réponses courtes pour amener les élèves à vaincre la timidité et la peur qui les empêchent de s'exprimer	1	12.5%

Les résultats ci-haut montrent que les enseignants enquêtés ont les différentes stratégies pour inciter les apprenants à communiquer oralement avec ses pairs ou avec eux. La lecture des résultats obtenus prouvent que : 12.5%, soit un individu de notre échantillon affirme qu'il dit à ses apprenants de ne pas avoir peur de communiquer oralement. 25%, soit deux individus, disent qu'ils imposent à leurs apprenants de parler le français à chaque occasion. 12.5%, soit un individu soutient la motivation des apprenants même s'il ne précise pas comment est-ce qu'il les motive. Trois individus, soit 37.5%, partent de la situation réelle de la vie pour inciter les apprenants à communiquer oralement. Enfin, un individu, soit 12.5%, pose des questions claires qui appellent des réponses courtes pour amener les élèves à vaincre la timidité et la peur qui les empêchent de s'exprimer.

Ci haut, nous avons dit que chaque nouveau thème est introduit par le texte. Egalement, tout thème va de pair avec des nouvelles structures linguistiques ou vocabulaire nouveau qui peuvent être mis en pratique dans des contextes bien définis. Cela peut être défini par l'enseignant ou bien par les apprenants selon les modalités de travail proposées pour intérioriser les notions flambant neuves ou en d'autres termes pour s'approprier les nouvelles compétences.

Nous pouvons nous poser une question de savoir si les enseignants créent des conditions qui facilitent l'appropriation des connaissances contenues dans les manuels ou s'ils se contentent de

taxer toujours aux apprenants « le niveau bas ». Enseigner est synonyme de former dans le sens pédagogique. L'enseignant en tant que « formateur », a la charge de donner une « forme » à l'apprenant. Ceci dit, l'apprenant est ce que l'a fait son formateur ou pour le dire autrement, son enseignant.

Vu les résultats du tableau qui se rapporte sur le thème 3, il est remarquable que les enseignants ne sont pas conscients des stratégies en vogue pour faciliter « l'expression ou la production orale ». On parle de situation ou de contexte réel de la vie quotidienne avec « approche par compétences », « approche communicative » ainsi que la « perspective actionnelle ». Ceci est représenté par 37.5% dans notre tableau.

Tout en nous appuyant sur les résultats recueillis sur le thème3 :

«Dire à l'apprenant qu'il ne faut pas avoir peur de communiquer oralement en français (12.5%)». Cela ne suffit pas pour faire acquérir des compétences communicatives aux enseignés. «C'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Cela étant, puisque les occasions de parler le français ne se trouvent qu'en classe pour la majorité des apprenants burundais, il faut que les enseignants leur créent des situations où ils interagissent entre eux en groupe ou avec l'enseignant en échangeant sur le sujet quelconque. De cette sorte, ils se familiarisent à la pratique de la langue et intègrent le lexique qui est relatif à chaque sujet traité.

« Imposer aux apprenants de parler en français à chaque occasion (25%) ». Ceci n'a rien d'autre qu'engendrer la timidité à ceux qui sont « faibles » en français. Néanmoins, ils se sentiront à l'aise chaque fois que la communication se fait entre eux sur un sujet donné.

« Poser des questions claires qui appellent des réponses courtes pour amener les élèves à vaincre la timidité (12.5%) ». Ceci permet aux apprenants d'agir mais pour la plupart des fois, ce sont les apprenants « forts » qui répondent aux questions. Ils sont même repérables par l'enseignant. Ce qui veut dire qu'il peut y avoir des délaissés dans la classe par le simple fait qu'ils sont incapables de construire des phrases complètent en français. Or la tâche de l'enseignant des langues et du français en particulier est de faire tout ce qui est possible pour inciter à ses formés le besoin de communiquer en leur donnant un arsenal nécessaire qui sera mis en pratique au moment opportun.

Tenant compte des résultats obtenus sur terrain par la méthode d'observation, l'apprenant n'est pas au centre de ses apprentissages. Presque tous les enseignants monopolisent la parole. L'intervention de l'apprenant se fait quand l'enseignant lui pose une question. Pour la plupart

des cas, les apprenants n'osent pas produire des réponses sauf s'il s'agit d'un texte où les réponses sont lues à travers les passages de celui-ci. Pourtant, comme le dit GANTIER (1968 :144),

> « *Le rôle du professeur n'est plus celui du chef d'orchestre mais celui, moins brillant, d'accordeur ou d'harmonisateur de l'élève au message. Il devient animateur plus que dispensateur du savoir, il s'efface et se met apparemment au rang des autres participants, se fait complice et non plus juge arbitre* ».

C'est pour cette raison que les enseignants doivent laisser aux apprenants l'occasion de pratiquer la langue. Peu importe leurs niveaux, quand ils sont mis dans des situations contextualisées, ils acquièrent une valeur ajoutée par rapport aux connaissances de départ car si l'on en croit PEYTARD et GENOUVRIER (1970 :185), *le rôle du maître est toujours d'expliquer le sens et l'usage des mots, d'enrichir le lexique de l'élève de tous les mots techniques rencontrés et de faire que ces mots mémorisés soient ensuite, à chaque acte de vocabulaire, correctement sélectionnés* ». Cela veut dire que, l'enrichissement lexical ne se fait que dans l'action. Ici, nous faisons allusion aux tâches à donner aux apprenants dans les pratiques linguistiques. Il en revient à l'enseignant de créer des conditions favorables aux manipulations de la langue.

Thème 4 : Les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues les plus utilisées.

a) La question qui nous a permis d'avoir les résultats suivants a été posée pour nous rendre compte des méthodes mises en exergue par les enseignants dans leur processus de faire acquérir les connaissances.

Tableau N°4 : Les méthodes utilisées par les enseignants de français en 7ème Année Fondamentale.

Question	Méthodes	Fréquence	%
Parmi les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues, quelles sont celles qui sont plus utilisées dans votre classe ?	Approche communicative	1	12.5%
	Méthode participative	6	75%
	Méthode active	3	37.5%
	Méthode interrogative	1	12.5%

Les réponses qui ont été données à cette question ouverte en rapport avec les méthodes d'enseignement-apprentissage nous révèlent qu'un seul individu, soit 12.5%, utilise une approche communicative ; Six individus, soit 75%, utilisent fréquemment la méthode

participative ; Trois individus, soit 37.5%, utilisent couramment la méthode active tandis qu'un seul individu utilise une méthode interrogative. La question qui nous a permis d'avoir ces résultats était formulée avec un objectif de voir si les enseignants utilisent les méthodes actualisées ou distingue une méthode de l'autre. Selon MIALARET (1991 :598), *une méthode éducative est «un ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement énoncé ou implicitement admis».*

Pour le cas ici présent, parler de méthode revient à penser aux techniques, aux procédés et aux moyens matériels mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés et par l'enseignant et par le programme de formation. Connaissant que l'ECOFO donne une formation de base permettant à l'apprenant de s'auto-prendre en charge à la fin des études dudit cursus et de continuer les études ultérieurs sans obstacles, nous avons voulu savoir si réellement les méthodes utilisées favorise la maîtrise des éléments fondamentaux en français dans la classe de 7ème surtout en expression orale.

En lisant les chiffres se trouvant dans le tableau ci-haut, nous constatons que la majorité des enseignants constituant notre échantillon utilise la « Méthode participative », soit 75%. Cette méthode permet à tous les apprenants de participer activement dans la construction de leurs savoirs. L'enseignant part des activités concrètes de la vie courante afin que tout membre de la classe puise trouver l'occasion de pratiquer la langue dans une situation d'apprentissage. Actuellement, pour faire participer tous les membres de la classe, suite aux effectifs nombreux, il faut qu'il y ait la subdivision de la classe en de petits groupes. Procédant de la sorte, tous les apprenants ont des chances égales de participer durant le déroulement d'une leçon. Néanmoins, lors de l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté que ce que les enseignants appellent « méthode participative » n'est qu'une « méthode interrogative ». Chez eux, la participation des apprenants n'est réservée qu'à donner des réponses aux questions posées par l'enseignant.

« La méthode active est choisie à 37.5% ». Elle est active, toute méthode mettant l'apprenant au centre de ses apprentissages. Le formé est considéré comme une personne ayant des habiletés de pouvoir se construire des connaissances quand il est animé, aidé et accompagné par l'enseignant. Ici l'enseignant n'est plus le détenteur des savoirs ou bien les savoirs ne sont plus transmis de l'enseignant à l'apprenant mais ils sont partagés entre l'enseignant et ses enseignés. Dans ce cas l'enseignant joue le rôle de régulateur, médiateur, accompagnateur ou d'animateur entre les apprenants et les savoirs.

Entrent dans la « méthode active », l'approche communicative qui est représentée par 12.5% et la méthode interrogative qui est représentée par 12.5% selon les résultats recueillis. L'approche communicative est une méthode qui consiste à mettre les apprenants dans des situations où ils sont amenés à communiquer dans un sens où communiquer équivaut à parler. Ce qui sous-entend que la langue s'apprend dans des situations contextualisées et concrètes.

La méthode interrogative consiste à procéder par des questions pour permettre aux apprenants de construire des savoirs par eux-mêmes ou à découvrir des contenus nouveaux. Partant de cette méthode, l'apprenant est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense et ce qu'il se représente. Pour la plupart des cas, à l'ECOFO et en particulier en 7ème Année, cette méthode est utilisée lors de l'exploitation des textes où l'enseignant pose des questions de compréhension aux apprenants. En répondant, ils mobilisent leurs savoirs linguistiques propres au thème dont il est question.

Tableau N°5 : Les méthodes efficaces pour déclencher l'expression orale chez les apprenants.

Question	Réponses	Fréquence	%
Dans ces méthodes, quelles sont celles qui sont plus efficaces pour déclencher l'expression orale chez les apprenants?	Méthode participative	3	37.5%
	Méthode interrogative	1	12.5%
	Méthode active	3	37.5%
	Approche communicative	1	12.5%

En lisant les chiffres se trouvant dans ce tableau, nous constatons que la méthode active c'est-à-dire une méthode qui, selon VIAL (1986) *« utilise et provoque l'activité intellectuelle de l'élève* », est représentée à (37.5%), la méthode participative qui permet à tous les apprenants de participer est utilisée à (37.5%), la méthode interrogative est représentée par (12.5%) et enfin l'approche communicative n'est privilégié que par un seul individu soit 12.5% de notre échantillon.

L'efficacité de la méthode dépend du terrain d'application. C'est-à-dire qu'une méthode est efficace par rapport à une autre selon le niveau des apprenants et selon la matière faisant objet de la leçon.

Sur le Tableau ci-haut, nous remarquons que la méthode participative est plus efficace, soit 37.5%. Pourtant, la réaction des apprenants devant une leçon de français prouve le contraire. Les

apprenants qui sont habitués à participer activement dans des situations contextualisées auraient-ils des problèmes de « formuler une phrase complète en français »?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur ce que nous avons vu lors de l'observation des pratiques de classe. Quant au sujet d'observation en rapport avec les méthodes utilisées, nous avons constaté que la méthode la plus utilisé est celle interrogative. Les résultats figurant dans le tableau ci-haut nous montrent que les formateurs connaissent des méthodes efficaces mais qu'ils n'appliquent pas dans leurs classes. Ont-ils peur d'affronter les difficultés ? Aucun enseignant n'est censé penser que le métier d'enseignement est facile. La préparation d'une leçon permet au formateur de prévoir toutes les complications pouvant naître dans toute situation de classe. Pour cette raison, la prévision des obstacles pousse l'enseignant à faire du recul pour mieux les surmonter car « un homme averti en vaut deux ».

Thème 5 : Les connaissances linguistiques des apprenants de 7ème Année fondamentale

Dans ce thème, nous avons voulu savoir si les apprenants sont en possession des connaissances linguistiques qui leur permettent d'aborder les textes se figurant dans les manuels de langues (partie de français).

Tableau N°6 : Importances des connaissances linguistiques pour aborder les textes authentiques

Question	Réponses	Fréquence	%
D'après vous, les apprenants ont-ils des connaissances pour aborder les textes se trouvant dans les manuels de 7ème ?	Oui	3	37.5%
	Non	5	62.5%

Ces résultats nous montrent que trois individus de notre échantillon, soit 37.5%, confirment que les apprenants ont des connaissances linguistiques pour aborder les textes et cinq autres, soit 62.5%, sont en désaccord avec les premiers.

De manière globale, la notion de « connaissances linguistiques » renvoie à la structure de la langue, au lexique ainsi qu'aux contextes sociaux d'usage. La maîtrise de ces éléments se manifeste chaque fois que le sujet en formation est amené à écrire, à parler, à écouter, et à lire.

La compréhension des textes nécessitent des compétences d'ordre sociolinguistique. C'est dans cette optique que nous avons voulu savoir si les apprenants ont des connaissances linguistiques pour appréhender les textes authentiques se trouvant dans les manuels de Langues partie de français en 7ème Année.

En lisant les chiffres du tableau ci-haut, nous constatons que la majorité d'enseignants affirment que leurs apprenants n'ont pas des connaissances suffisantes pour aborder les textes présents dans les dispositifs pédagogiques. En effet, pour comprendre un texte, les apprenants doivent avoir des compétences linguistiques parmi lesquelles celles lexicologiques occupent une place importante.

En nous référant sur le fruit de notre observation en classe, nous avons pu remarquer que les apprenants ont des problèmes liés au manque du vocabulaire quoique les contenus textuels découlent des faits socioculturels burundais. Ces derniers jouent un rôle capital en ce qui est de la compréhension mais les lacunes lexicologiques constituent une barrière pour exprimer de quoi est-ce qu'il est question. Cela étant, les enseignants de français ont dans leur charge, le devoir de vérifier là où leurs éduqués éprouvent des obstacles afin de trouver des stratégies pour les surmonter.

Thème 6 : **Relation entre la compréhension des textes et la compréhension des leçons dont le thème est introduit par le texte**

Concernant ce thème**,** nous avons adressé une question aux enseignants pour savoir s'il y a une relation entre l'absence de la compréhension du texte et les leçons dont le thème est introduit dans ledit texte.

Tableau N°7 : Influence de la compréhension du texte sur les leçons ultérieures à celui-ci.

Question	Réponses	Fréquence	%
Y a-t-il une relation entre la compréhension du texte et la compréhension des leçons dont le thème est introduit par le texte ?	Oui	8	100%
	Non	0	0%

La lecture des résultats nous montre que tous les répondants, soit 100%, affirment que la compréhension des textes a une influence sur la compréhension des leçons dont le thème est introduit par les textes.

Les résultats ci-haut nous révèlent que la compréhension des textes influe sur la compréhension d'autres leçons dont le thème est introduit par le texte. Tous nos enquêtés l'ont confirmé, soit 100%. Pour cette raison, au lieu de continuer à taxer aux apprenants l'incompétence, il faut que les enseignants de français fassent en sorte que les lacunes constatées pendant l'exploitation du texte, soient comblées en recourant aux approches permettant aux formés l'interaction car la

langue est avant tout un instrument de communication. Une leçon de langue où les formés ne parlent pas n'a pas raison d'être. Les échanges inter-apprenants ou apprenants-enseignant sur le thème développé permettent une représentation de ce dont on parle et s'en suit une appropriation au vrai sens du terme.

Tout en feuilletant le livre des langues de 7ème fondamental (partie de français), nous pouvons constater que les leçons qui sont sous le calque d'un même thème constituent une suite logique. De ce fait, puisque le thème est introduit par le texte, l'absence de compréhension de celui-ci engendre des lacunes dans les leçons qui suivent y compris celle de l'oral qui se présente comme le prolongement du thème antérieurement donné par le texte.

Thème 7 : Réactions des apprenants dans une leçon de français

Dans notre travail de mémoire, nous avons voulu savoir les réactions des apprenants pendant la dispense d'une leçon basée sur un texte ou une leçon dont le support est textuel. Cela étant, nous avons formulé une question qui nous a permis d'avoir les résultats qui se figurent dans le tableau suivant.

Tableau N°8 : Comportements des apprenants durant le processus d'enseignement-apprentissage

Question	Réponses	Fréquence	%
Quand vous posez une question à vos apprenants pendant l'exploitation d'un texte ou d'une leçon de grammaire ou de vocabulaire, quelles en sont leurs réactions ?	Ils n'ont pas envie de s'exprimer car ils ont peur de manquer les mots à utiliser	6	75%
	Ils répondent en hésitant ou en mélangeant avec la langue maternelle (kirundi)	2	25%
	Ils s'expriment aisément	0	0%

Quant aux réactions des apprenants pendant le déroulement d'une leçon de français, la peur de s'exprimer suite au manque de mots à utiliser est représenté par six individus soit 75% tandis que deux autres soutiennent que leurs apprenants s'expriment en hésitant ou en mélangeant avec la langue maternelle. Aucun apprenant ne s'exprime aisément en français.

En analysant les chiffres du tableau ci-haut, nous constatons que dans une leçon de français, certains apprenants n'osent pas lever la main pour prendre la parole sur un sujet donné par l'enseignant ou répondre à une question posée. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce

phénomène : les apprenants n'ont pas de vocabulaire pour s'exprimer ; ils ont peur de commettre l'erreur ; ils ne sont pas habitués à prendre la parole en classe.

La lecture des résultats nous montre que la majorité des enquêtés, soit 75%, confirment que les apprenants ne s'expriment pas oralement parce qu'ils ont peur de manquer les mots à utiliser. Ceci est observable chaque fois que l'occasion de communiquer sur un sujet de la leçon se présente.

Précédemment, nous avons dit que les textes sont porteurs des nouveaux thèmes et que tout thème a son propre vocabulaire. Alors qu'est ce qui est à la base du manque des mots à utiliser dans une leçon de français? Auraient-ils des opportunités de manipuler les mots nouveaux tirés du texte et appliquer les connaissances linguistiques ?

Nous tenons à souligner que les connaissances linguistiques qui ne sont pas utilisées et réutilisées dans des situations de communication ne peuvent pas être mobilisées quand l'apprenant trouve des occasions pour pratiquer la langue. C'est dans les travaux collectifs que les individus peuvent se sentir à l'aise. Dans ce cas, la manipulation des connaissances nouvelles se fait sans difficultés car les échanges qui se font entre les apprenants sont très instruisant que ceux qui se font entre eux et l'enseignant.

Une classe est une microsociété où les enseignants avisés incitent les apprenants à utiliser la langue étrangère comme ils le font en langue maternelle. Cela se fait en classe ou en dehors des cours car, plus on pratique la langue, plus on développe l'automatisme communicationnel.

Communiquer en langue étrangère repose sur le jeu entre le vocabulaire, le sens des énoncés et les règles de construction des énoncés. C'est dans cette optique que l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire occupe une place importante dans la maîtrise d'une langue.

Enseigner le vocabulaire se répartit en trois facettes : la forme des mots (sons et prononciation) ; le sens des mots (le contexte d'utilisation) et l'utilisation ou la mise en pratique des mots nouvellement acquis. Le seul moyen de lever les difficultés liées au manque du vocabulaire est de présenter aux apprenants des situations où ils auront l'occasion d'utiliser, en groupe ou avec leur enseignant, les mots propres à chaque thème développé dans le texte.

Procédant de la sorte, les enseignants créent un environnement propice pour l'acquisition et l'intégration des connaissances. Dans un tel contexte, ceux qui sont timides ont davantage de motivations à s'engager dans des interactions sociales car le climat de la classe est positif.

Thème 8: Leçons d'expression orale

Pour ce thème, notre objectif est en premier lieu, de savoir si les leçons d'expression orale sont faciles ou difficiles pour les apprenants. En second lieu, étudier les causes du manque d'exploitation des leçons d'expression orale. Dans cette rubrique, deux questions ont été adressées aux enseignants :

Tableau N°9 : Degré de difficulté des exercices proposés dans le manuel de Langues partie de français.

Question	Réponses	Fréquence	%
Dans les manuels de français 7ème Année, il y a des exercices réservés à l'expression orale. Sont-ils faciles pour les apprenants	Oui	2	25%
	Non	6	75%

Les révélations de ce tableau précisent que les leçons d'expression orale sont difficiles pour les apprenants (75%). Rien que deux personnes de notre échantillon qui affirment que ces exercices sont faciles pour les apprenants Soit 25%.

Le concept « d'expression orale » signifie la manière dont on exprime les idées par la bouche. C'est en quelque sorte le synonyme de « parler ». Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message. L'expression orale fait intervenir aux moins deux individus. L'un qui produit un message et l'autre qui reçoit le message. Selon ABAIDIA (2017 :12),

> *« L'objectif premier de l'enseignement de l'oral est de doter à l'apprenant, la capacité de maitriser la compétence de communication en FLE, dans les différentes situations de communication authentiques en utilisant les trois registres de langue (familier, courant, soutenu) en adéquation avec la situation (communiquer avec un enseignant)(le registre courant) se diffère avec un supérieur hiérarchique (le registre soutenu) et avec un copain (parent, cousin)(le registre familier). De plus, il vise à rendre l'apprenant capable de dialoguer, d'échanger ses idées, ses optiques, de se débattre en avançant des arguments solides, l'amener aussi à comprendre, à apprendre à écouter pour pouvoir s'exprimer facilement et spontanément*(…) ».

Cela étant, afin d'aider les apprenants des ECOFO à terminer le cycle avec des compétences en expression orale, il est plus que nécessaire de les soumettre à des exercices oraux. « L'expression

orale » va de pair avec « la compréhension orale » car, pour la plupart des cas, la parole est une réaction à un stimulus quelconque. L'échange verbal est une activité qui se passe entre les deux interlocuteurs. Donc avant de répliquer, il doit y avoir la compréhension de ce que l'autre a énoncé.

A partir des chiffres du tableau ci-haut, nous constatons que les exercices d'expression orale se trouvant dans le manuel de français 7ème Année, sont difficiles (75%). Pourtant, ces exercices découlent du vécu quotidien des apprenants. C'est-à-dire qu'ils se réfèrent sur l'environnement habituel des apprenants. Le problème qui se pose est-il d'ordre situationnel ?

Pour répondre à cette question, basons-nous sur les résultats recueillis dans le thème 7 où nos enquêtes disent que les apprenants ne s'expriment pas parce qu'ils ont peur de manquer les mots à utiliser. Il leur est difficile de réagir dans une situation où ils n'ont pas des outils lexicaux suffisants.

Pour développer chez les élèves, la compétence qui consiste à s'exprimer dans les diverses situations de communication utilisées dans la vie courante, les enseignants doivent faire recours aux exercices faisant appel à plusieurs aspects : phonétique, lexicale, grammaticale, discursive, socioculturelle et stratégique. Ces aspects interagissent dans toute situation de communication. Ils constituent un bagage indispensable pour mener à bon une interaction entre les apprenants ou avec leur enseignant. Tout apprenant n'ayant pas des connaissances dans l'un ou l'autre aspect parmi ceux évoqués ci-haut ne manquera pas d'avoir des soucis en expression que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Tableau N°10 : Les causes du manque d'exploitation des leçons d'expression orale.

Question	Réponses	Fréquence	%
Pourquoi une leçon d'expression orale n'est pas bien exploitée dans les écoles fondamentales ?	Le temps est insuffisant	5	62.5%
	Le niveau des apprenants ne le permet pas	3	37.5%
	Elle est difficile à exploiter	0	0%

Les chiffres de ci-haut nous prouvent que le temps est un handicap majeur pour l'exploitation des leçons d'expression orale (62.5%) ainsi que le niveau des apprenants jugés bas (37.5%).

Les chiffres trouvés montrent que le temps insuffisant constitue une barrière quant à la dispense d'une leçon d'expression orale (62.5%). Cela se constate quand on feuillette le manuel de langues (partie de français). Dans ce dispositif, à chaque thème, on ne propose qu'une seule et unique leçon d'« expression orale ». A travers cette remarque, nous concluons que l'oral n'a pas

de place stratégique dans l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif burundaise. C'est pour cette raison que nous plaidons pour la familiarisation des apprenants à parler pendant l'exploitation des textes authentiques se trouvant dans les manuels de Langues (partie de français) de 7ème Année fondamentale.

Outre le temps insuffisant, les enseignants énumèrent également le bas niveau des apprenants (37.5%). Pour les enseignants, la reconnaissance du niveau de leurs apprenants constituent un point important auquel ils doivent s'appuyer pour lever toutes les difficultés en préparant des exercices de remédiation. Exercer les apprenants à parler ne devrait pas se réserver uniquement aux leçons de français purement orales. Inviter les apprenants à accomplir les tâches qu'ils ne pratiquent pas couramment serait comme corriger un problème par un problème. Cela étant, toute leçon de langue ou de français en particulier doit inciter les apprenants à parler.

Thème 9: L'évaluation

Quant à ce thème d'évaluation, nous avons formulé trois questions en vue de vérifier premièrement, si les enseignants reconnaissent l'importance de l'évaluation. Deuxièmement, décortiquer l'impact du temps sur l'évaluation et enfin, recueillir des données sur les processus mis en œuvre par les enseignants quand ils constatent que leurs apprenants n'ont pas compris la matière.

Tableau N°11 : L'importance de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage du français en 7ème

Question	Réponses	Fréquence	%
Quelle est l'importance de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage en 7ème ?	Contrôler les connaissances des apprenants	3	37.5%
	Vérifier l'atteinte aux objectifs	5	62.5%

La majorité des enseignants évaluent pour vérifier l'atteinte aux objectifs (62.5%). Pourtant, trois autres évaluent pour contrôler les connaissances des apprenants soit 37.5%.

Toute formation nécessite une évaluation. Cette évaluation peut se faire en cours des activités comme elle peut se faire après. C'est dans cette optique que les enseignants ont l'obligation de donner des exercices à but évaluatifs pour vérifier si réellement les objectifs qu'ils se sont fixés sont atteints. Les chiffres du tableau ci-haut montrent que la majorité des enseignants de notre échantillon soit 62.5%, savent que l'on évalue les objectifs préétablis. En ces jours ci, avec « les

approches par les compétences » qui sont au service de la concrétisation des « approches communicatives », l'évaluation n'est plus uniquement un outil de contrôle des connaissances comme 37.5% des enseignants de notre échantillon l'affirment, mais également un outil de contrôle des compétences. Tout dépend des niveaux évalués selon la taxonomie de Bloom.

Selon SCALLON (2005), « *la compétence se définit par la capacité pour un individu d'utiliser à bon escient ce qu'il sait et ce qu'il sait faire : savoirs, savoir-faire, stratégies et savoir-être deviennent des objets de vérification qu'il faut distinguer les uns des autres* ». Donc l'évaluation des compétences est l'utilisation des connaissances dans l'action. S'il y a des plaintes au sein des acteurs éducatifs relatives au bas niveau des apprenants en expression orale, le tort n'es pas aux formés mais aux agents ayant dans ses attributions, l'organisation des activités à but mélioratif du niveau en français.

Tableau N°12 : Rapport entre le temps en disposition et le rôle de l'évaluation

Question	Réponses	Fréquence	%
L'évaluation joue-t-elle son rôle si l'on tient compte du temps que l'on dispose pour terminer le programme ?	Oui	7	87.5%
	Non	1	12.5%

La lecture des résultats ci-haut nous montre que sept enseignants, soit (87.5%), affirment que l'évaluation joue son rôle peu importe le temps que l'on dispose pour terminer le programme. Un seul individu, soit (12.5%), de notre échantillon affirme que le temps a un impact négatif sur les pratiques de l'évaluation (12.5%).

Eu égard aux résultats recueillis, l'évaluation joue son rôle peu importe le temps que les enseignants disposent pour terminer l'année. Dans le tableau ci-haut, 87.5% des enquêtés affirment que le temps ne constitue pas une barrière pour l'accomplissement d'un rôle de l'évaluation. Pourtant, les observations faites sur terrain prouvent le contraire : La majorité d'apprenants ne sont pas en mesure de construire une phrase française douée de sens au moment opportun.

Pourrions-nous dire que les objectifs fixés pendant la préparation des leçons ne contiennent pas des comportements linguistiques parmi lesquels il y a ceux qui consistent en l'usage des notions qui seront à l'ordre du jour ? Bien entendu, tout objectif explicite ce que l'apprenant fera après la dispense de la leçon. L'évaluation se fait pour vérifier si réellement ledit objectif est atteint. Dans ce cas, le formateur peut remarquer des lacunes et c'est à partir de ces derniers qu'il se décide ou

bien à changer les techniques qui ont été mises en pratique ou bien préparer des exercices de remédiations.

Procédant de la sorte, rien ne peut empêcher aux apprenants d'atteindre aux objectifs du programme. L'évaluation bien préparée permet aux apprenants de progresser dans la pratique de la langue. Les apprenants qui ont l'habitude de faire des évaluations où ils mobilisent des connaissances acquises ne peuvent pas manquer de quoi à dire dans une situation de communication.

Tableau N°13 : Les pratiques des enseignants quand la matière n'est pas comprise

Question	Réponses	Fréquence	%
Comment est-ce que vous faites si vous constatez que les apprenants n'ont pas compris la matière après l'évaluation ?	correction en classe	3	37.5%
	Reprise de la matière et réévaluation	5	62.5%
	Faute de temps, on avance avec les leçons suivantes	0	0%

La lecture de ce tableau montre que cinq enseignants, soit 62.5%, reprennent la matière et réévaluent chaque fois qu'ils remarquent que les apprenants n'ont pas compris la matière. Les autres ne font qu'une correction en classe (37.5%). Parmi nos enquêtés, personne ne prétexte le temps pour ignorer les pratiques de l'évaluation.

L'évaluation de l'expression orale se base sur les capacités des apprenants à s'adapter dans une situation donnée au préalable par l'enseignant. Les pratiques de l'évaluation ne s'arrête pas à la mise en situation des apprenants mais constituent également à recueillir des informations sur les étapes déjà franchies par rapport aux objectifs du programme de formation. L'enseignant, s'il constate que certains apprenants n'ont pas compris la matière, opte pour reprendre la matière et réévaluer. Ceci est accomplie par 62.5% des enquêtés sur le tableau ci-haut.

Compte tenus des discussions faites avec les enseignants sur l'évaluation de l'expression orale, beaucoup disent qu'elle prend plus de temps alors que le programme est vaste. C'est pourquoi ils font recours aux évaluations écrites.

Le système d'évaluation influe sur les résultats des apprenants après leurs cursus de formation. Ceux qui ont été évalués dans des situations-problèmes ne peuvent pas manquer des mots à utiliser chaque fois que l'occasion de s'exprimer oralement se présente car, à titre d'exemple,

l'évaluation formative fait partie de l'apprentissage de manière continue. Elle a pour but de distinguer, le plus vite possible, ce que l'apprenant est capable de faire ou non, de remédier à ses difficultés et de lui indiquer les moyens d'améliorer son niveau langagière. Dans ce cas, l'erreur ne pénalise pas le formé. Elle est au contraire l'indicateur de l'état d'avancement de celui-ci. Les éléments susmentionnés prouvent qu'une évaluation bien appliquée permet une réussite quasi-maximale.

En substance, L'incapacité des apprenants à produire des phrases dérive de la façon dont sont conçues les évaluations. L'effet enseignant occupe une place prépondérante dans le système éducatif. Après une période de formation, l'échec et la réussite des apprenants dans un domaine précis sont en corrélation avec les pratiques éducatives de l'enseignant. ROBERGE (2018) soutient cette affirmation quand il dit que « *les interventions des enseignants et la qualité de la relation qu'ils tissent avec les élèves sont les premiers déterminants de la réussite de nos enfants*».

Un enseignant bien avisé neutralise les conditions d'apprentissages d'ordre socioéconomique. Il minimise les écarts entre les compétences de ses enseignés par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Selon le site EDUPRONET,

> « *Cette approche part du constat que chaque élève est différent. Elle apporte une réponse à l'hétérogénéité des classes par des pratiques adaptées à chaque apprenant. En mettant en place une méthode de différenciation pédagogique, l'enseignant n'est plus au centre de la classe, mais c'est l'enfant ou l'activité qui devient le principal intérêt. En outre, cette pédagogie contribue à ce qu'on définit comme le développement personnel de l'enfant* ».

Pour cela, une classe homogène au vrai sens du terme n'existe pas. Les connaissances de chaque élève dépendent de ses expériences c'est-à-dire des recherches faites en lisant les livres, des contacts avec l'entourage et ses composantes ainsi que la formation subie précédemment.

L'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations en rapport avec l'état d'avancement du formé dans l'application des connaissances acquises à travers l'enseignement-apprentissage. La mise en pratique des acquisitions antérieures présentent des avantages comme le développement de l'automatisme ou en d'autres termes le développement des compétences.

Thème 10: Les causes de l'incapacité en expression orale

Sur ce point, nous avons adressé deux questions ouvertes aux enseignants enfin qu'ils énumèrent ce qu'ils pensent être à la base de l'incapacité des apprenants à communiquer oralement. Les réponses qu'ils nous ont donné, ont été regroupées selon la ressemblance et ont été mises dans les tableaux.

Tableau N°14 : Les causes de l'incapacité en expression orale

Question	Réponses	Fréquence	%
selon vous, quelles sont les causes de l'incapacité pour quelques apprenants à pouvoir communiquer oralement ?	Manque de vocabulaire	5	62.5%
	Confusion des langues (kirundi, français, kiswahili, anglais) apprises dès le bas âge	2	25%
	Le français n'est utilisé qu'à l'école	1	12.5%

Le tableau ci-haut nous montre que le manque du vocabulaire occupe le devant quant aux causes de l'incapacité des apprenants à pouvoir s'exprimer oralement (62.5%). L'enseignement-apprentissage de Quatre langues dès le bas âge fait également partie des causes de l'incapacité à communiquer oralement en français chez nos apprenants (25%). Seul un individu soutient que le fait de parler le français uniquement en situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire dans une situation de classe, est aussi l'origine de l'inaptitude à s'exprimer oralement en français (12.5%).

A voir les résultats obtenus dans le tableau ci-haut, nous remarquons que le manque du vocabulaire constitue un handicap majeur chez les apprenants quand ils sont dans une situation d'expression orale. Partant des chiffres trouvés, nous pouvons conclure que les apprenants ne sont pas habitués à des exercices d'expression orale. S'ils ne communiquent pas oralement, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de vocabulaire. Pourtant, les connaissances linguistiques en possession ne sont pas utilisées et demeurent dans le cadre des connaissances passives. Si non, dire qu'ils n'ont pas de vocabulaire n'est pas fondé. Depuis la première Année scolaire jusqu'en 7ème Année, ils auraient emmagasiné pas mal de mots français.

L'exploitation du texte est en grande partie suivie de l'acquisition d'un nouveau vocabulaire. Ce dernier est constitué par le repérage des mots difficiles qui seront expliqués ou bien par l'enseignant ou bien par l'apprenant ayant une notion sur les concepts prélevés. Les mots expliqués sont mis dans les cahiers de notes où les apprenants peuvent les consulter ou les

manipuler en cas de besoin. Et s'ils ont toujours ce manque de vocabulaire, c'est parce que leurs enseignants ne leur créent pas des conditions permettant la mobilisation des mots expliqués en classe comme nous l'avons vu durant les observations des pratiques de classe.

La confusion des quatre langues apprises dès le bas âge serait également la cause de l'incapacité des apprenants à s'exprimer oralement. Cette confirmation est représentée par deux enseignants, soit 25%. Pour ce cas, nous admettons que les langues, dans leurs diversités, si elles sont enseignées par des spécialistes, elles n'occasionneraient en aucun cas des confusions. Au contraire, elles constitueraient une richesse linguistique chez l'apprenant car chaque langue a sa propre représentation face à la réalité.

Parmi les causes telles qu'elles sont énumérées par les enseignants, nous citons également le fait que le français n'est pratiqué qu'à l'école. Un seul enseignant est de cet avis, soit 12.5%. Ceci n'est pas du tout fondé car la classe est une microsociété où les échanges entre les apprenants ou entre ceux-ci et leur enseignant joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue.

Tableau N°15 : Solution au problème d'incapacité chez les apprenants à communiquer oralement

Question	Réponses	Fréquence	%
Comment pallier l'incapacité en expression orale chez les apprenants de la 7ème ?	Multiplier les exercices d'expression orale	4	50%
	Inciter à la lecture	1	12.5%
	Usage de l'audio-visuel	2	25%
	Ramener le programme de français de la 6ème année	1	12.5%

Pour remédier au problème lié à l'incapacité de s'exprimer oralement, la plupart d'enseignants proposent de multiplier les exercices en expression orale (50%) ; pour les autres, il faut utiliser l'audio-visuel (25%) ; inciter les apprenants à la lecture (12.5%) et ramener le programme de français de la 6ème Année (12.5%).

L'analyse et l'interprétation de ces propositions se basent sur les chiffres contenant dans ce tableau. A voir les résultats trouvés, la majorité des enseignants enquêtés soutiennent que « la multiplication des exercices d'expression orale » contribue à améliorer l'expression orale. Cette idée est représentée par 50%. Nous sommes de cette opinion parce que selon CLARAC(1963),

dans toute leçon, l'enseignant doit faire parler ses enseignés. C'est vrai que dans le manuel de langues en 7ème (partie de français), il n'y a qu'une seule leçon d'expression orale par thème mais cela n'empêche pas que l'enseignant peut faire parler les apprenants au cours d'autres leçons.

Un seul enseignant propose « l'incitation à la lecture », soit 12.5% des enseignants enquêtés. Celui-ci reconnait les retombés de la lecture en ce qu'elle enrichit l'apprenant du lexique amplifié ainsi que les structures linguistiques. Un apprenant qui se donne à la lecture à une valeur ajoutée dans les connaissances de la langue par rapport à celui qui n'est pas un « rat de la bibliothèque ». Il trouve facilement les idées quand il est amené à débattre sur un sujet quelconque.

Deux enseignants, soit 25%, proposent l'intégration des audio-visuels dans les classes. Selon ANTONIA (2015), « *La disponibilité des matériels audiovisuels ouvre la porte d'une réalité langagière, de la richesse linguistique et culturelle, pour les enseignants et les apprenants, pour des activités créatives* ». L'audio-visuel permet à l'apprenant de pratiquer la langue dans des situations réelles de la vie et contribue à l'acquisition des notions socio-culturelles. L'audio-visuel motive les apprenants et les incite à imiter la langue des personnages écoutés et observés dans leur pratique de la langue. Pourtant, ce sont des matériels chers qui nécessitent des moyens financiers importants. Pour cette raison, les enseignants n'ont qu'à travailler dans le possible en rentabilisant les moyens qui sont sous leurs mains. A ce sujet également, un enseignant soit 12.5% propose de ramener le programme de français 6ème. Celui-ci accuse les apprenants d'arriver en 7ème avec un bagage linguistique insuffisant.

Dans le cursus de formation, les anciennes acquisitions influent sur les nouvelles. Donc, s'il y a des notions qui n'ont pas été vues en 6ème, cela veut dire que les apprenants présentent des lacunes pouvant constituer une barrière dans les apprentissages ultérieurs.

Thème 11: Les reproches au programme de Français 7ème

Tableau N°16 : Reproches sur le programme de français en 7ème Fondamentale

Question	Réponses	Fréquence	%
Que reprochez-vous au programme de français 7ème ?	Matière non adapté au niveau des apprenants	5	62.5%
	Programme vaste	1	12.5%
	Pas de reproches	1	12.5%
	Matière bornée uniquement sur la culture burundaise	1	12.5%

Parmi les reproches adressés au programme de formation de français en 7ème Année, « la matière non adaptée au niveau des apprenants » occupe la première place avec 62.5%. Sur le tableau, nous remarquons qu'il n'y a qu'un enseignant qui le reproche de la « vastitude », soit 12.5%. Un autre enseignant, soit 12.5%, le reproche de ne se borner que sur la culture Burundaise (12.5%). Et enfin, un enseignant n'a rien reproché au programme de formation de français en 7ème Soit 12.5%.

A partir du tableau précédent, nous remarquons que l'un des reproches les plus récurrents c'est : Matière non adapté au niveau des apprenants. Ce reproche est donné par cinq enseignants, soit 62.5%. A ce sujet, nous comprenons que les enseignants sont conscients du niveau de leurs apprenants. Donc il leur reste à préparer des exercices qui leur permettent d'accomplir des tâches. A travers ces dernières, les lacunes pouvant occasionner une barrière d'acquisition des compétences, sont repérées et par des stratégies de remédiation, finissent par être comblées.

C'est évident que les apprenants présentent une incapacité suite à la formation reçue antérieurement. Pourtant, l'effet enseignant constitue une place considérable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Un enseignant avisé examine d'abord le niveau de ses apprenants dès le début de l'année. Si les ressources font défaut, il s'organise quitte à ce qu'il mette ses apprenants au seuil voulu.

Un enseignant, soit 12.5%, reproche le programme de « vastitude ». Ici, nous constatons qu'il y a des enseignants qui prétextent que le programme est vaste en voulant ignorer quelques notions figurant dans le manuel en application. Or, l'enseignant est maître de sa matière. Cela étant, il doit mettre en pratique des stratégies lui permettant d'enseigner tout le programme tout en vérifiant que les enseignés ont bien acquis l'essentiel des compétences telles que énumérées dans le programme.

Dans ce tableau, nous lisons également qu'un enseignant n'émet pas de reproches à propos du programme de formation. Ceci nous pousse à constater que celui-ci fait tous ses efforts pour adapter le programme au niveau des apprenants. Parler « d'adaptation » fait allusion au recours aux stratégies pouvant permettre aux apprenants présentant des lacunes, d'acquérir des ressources sans lesquelles, ils ne peuvent pas aborder quelques leçons se trouvant dans le dispositif scolaire.

Enfin, un enseignant reproche au programme de formation de français 7ème : « matière borné uniquement sur la culture burundaise ». La 7ème Année fait partie du quatrième cycle de l'école

fondamentale(ECOFO). Parler d'ECOFO sous-entend une institution qui donne des connaissances fondamentales préparant les sujets en formation d'aborder les situations de la vie en général ou de continuer la formation ultérieure sans obstacles. Alors, pour que les apprenants puissent acquérir des notions culturelles étrangères, il suffit qu'ils soient pleinement imprégnés dans leur propre culture. C'est à partir des connaissances de leur culture qu'ils pourront confronter la culture de l'autre par le biais de comparaison.

CONCLUSION GENERALE

Dans notre sujet de mémoire : « PROBLEMATIQUE DU REINVESTISSEMENT DES COMPETENCES ACQUISES DANS L'ETUDE DES TEXTES AUTHENTIQUES AU BURUNDI : Cas de la 7ème Année fondamentale», le point de départ était de déceler les causes de l'incapacité des apprenants à pouvoir communiquer oralement en s'adaptant à des situations simples de la vie quotidienne telles qu'elles sont insérées dans le manuel de Langues.

Cette idée nous est venue du simple fait que les textes exploités dans le manuel de « Langues » (partie de français), relèvent du vécu quotidien des apprenants. L'intégration des notions qui dérivent du vécu des apprenants contribue à l'enrichissement lexical et syntaxique car la présentation des textes qui renferment des faits socioculturels permet aux apprenants de se représenter les réalités évoquées. Par conséquent, ces textes dits authentiques dans notre travail parce qu'ils représentent la réalité de l'environnement des apprenants, inciteraient ces derniers à échanger sur le thème développé en verbalisant les contenus textuels à travers des situations de communication.

Pour que les élèves puissent s'approprier une nouvelle structure linguistique ou un nouveau vocabulaire, ils doivent y consacrer plus de temps, d'où l'importance de pratiquer la langue dans des situations de communication en référence aux contextes développés dans les différents textes. Cela étant, l'enseignant doit avoir un esprit de créativité, d'imagination et de souplesse afin de structurer des situations permettant aux apprenants de réitérer les connaissances précédemment et nouvellement acquises. C'est dans cette optique que dans notre travail, après avoir élucidé les concepts clés inhérents à notre sujet de mémoire, il a été question de développer les méthodes faisant appel aux activités des apprenants dans un environnement proche à celui habitué par le sujet en formation.

A titre illustratif, nous pouvons énumérer « l'approche par compétences » et « l'approche communicative ». Laconiquement parlant, une approche par compétences est inclue dans l'approche communicative car cette dernière consiste en ce que la langue est considérée comme un instrument de communication dans une situation de classe ou en dehors de la classe. En plus, apprendre une langue c'est apprendre à communiquer. Pour communiquer, les apprenants ou les interlocuteurs en général mettent en pratique les différentes compétences acquises antérieurement en classe ou en interagissant avec les autres. C'est notamment les compétences communicatives qui sont mises en pratique. Elles sont constituées par les composantes linguistiques, socioculturelle, référentielles et stratégiques. Elles ne sont acquises que dans la

pratique d'une langue (ici c'est le français) pour résoudre un problème quelconque car « *On n'écoute pas pour écouter, on ne parle pas pour parler mais pour faire quelque chose, l'objet d'apprentissage n'est donc plus la langue mais l'usage de celle-ci en situation* ». L'utilisation d'une langue sous-tend la mobilisation des capacités et par conséquent des connaissances en agissant dans une situation donnée. C'est pour cette raison que l'approche par les compétences est inclue dans l'approche communicative.

Les éléments ci-haut cités sont en corrélation avec notre hypothèse qui est explicitée de cette manière : « Les enseignants ne créent pas des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de mobiliser les connaissances linguistiques acquises à travers les leçons tirées des textes ».

Cette hypothèse est confirmée car concernant le thème 3 en rapport avec les processus poursuivis par les enseignants pour inciter les apprenants à communiquer oralement en français, la mise en situation des apprenants en vue de perfectionner leur niveau en français oral n'est représentée que par 37.5%. De plus, Suite aux observations faites lors de notre assistance en classe, nous avons constaté que les apprenants ne sont pas soumis aux méthodes qui leur permettent de mettre en pratique les connaissances acquises à travers le texte. Pour un point lié à la méthode la plus utilisée dans notre observation, les résultats montrent que la méthode interrogative est utilisée par tous les enseignants des clases visitées.

Quant à l'hypothèse « les textes ne sont pas adaptés aux connaissances des apprenants et la non compréhension à ceux-ci pourrait contribuer à la non maîtrise des leçons y relatives ou des leçons dont le support est textuel », elle est confirmée car dans le Thème 5, qui est relatif aux connaissances linguistiques des apprenants de 7ème Année fondamentale, 62.5% des enquêtés disent que les apprenants n'ont pas des compétences nécessaires pour aborder les textes et sur ce même point également à la deuxième question, tous les enquêtés, soit 100%, affirment qu'il y a une relation entre la compréhension des textes et la compréhension des leçons relatives à ces derniers. En plus, au thème 2 en rapport avec L'impact des contenus socioculturels aux apprenants, 62.5% des enquêtés affirment que le niveau bas des apprenants constitue un obstacle pour aborder les textes qui sont considérés comme une concrétisation de la langue et source des connaissances linguistiques. Egalement, les observations des pratiques de classe nous prouvent que les apprenants ne savent même pas lire les textes en respectant le rythme et l'intonation alors qu'il existe une étroite relation entre la lecture et la pratique de la langue orale en particulier dans la prononciation.

Concernant l'hypothèse : « les enseignants ne pratiquent pas la méthode de l'approche communicative et cela pourrait être la cause de l'incapacité chez les apprenants de la 7ème Année fondamentale à communiquer oralement », elle est confirmée car, tout en nous référent sur le Thème 4 : Les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues les plus utilisées, cette méthode n'est pratiquée que par 12.5% soit un individu et lors des observations des pratiques de classe, aucun enseignant ne pratique cette méthode qui se concrétise par la création des situations où la manipulation de la langue à travers les interactions est possible. Nous avons pu constater qu'il y a une confusion entre la méthode communicative et la méthode interrogative. Poser aux apprenants des questions auxquelles ils donnent des réponses verbales ne signifie pas que l'on a procédé à l'approche communicative. Cette dernière nécessite la création d'une situation où les interactions verbales sont multiples.

Pour l'hypothèse « l'évaluation formative n'est pas suivi des exercices de remédiation raison pour laquelle les apprenants ne s'approprient pas quelques notions développées dans le manuel de Langues (partie de français)», la lecture des résultats sur le thème 9 (question2), nous montre que notre hypothèse est infirmée car 62.5% de nos enquêtés font une remédiation quand ils remarquent que la matière enseignée n'a pas été maîtrisée. Pourtant, puisque le processus d'évaluation influe sur les résultats des apprenants dans les pratiques de la langue, il faut qu'il y ait une recherche approfondie en la matière pour s'informer de la façon dont les évaluations se font à l'ECOFO et en particulier en 7ème dans la DCEN Mukaza.

Somme toute, nous n'avons pas achevé notre travail de recherche. Nous estimons tout simplement avoir ouvert des pistes d'autres recherches ultérieures et enfin, nous pensons que ce travail pourra aider les enseignants de 7ème Année fondamentale dans le développement de l'expression orale en partant des textes car ceux-ci consistent en une concrétisation de la langue et sont des sources de bien de compétences linguistiques.

Après tout, pour l'enseignant, savoir le niveau des apprenants est un atout en ce qu'il lui permet d'éviter tous les obstacles pouvant freiner les apprenants dans leur processus d'apprentissage. C'est à partir des connaissances des apprenants qu'il organise ses enseignements tout en respectant et les objectifs du programme et les objectifs qu'il s'est préalablement fixé pendant la préparation d'une leçon.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES GENERAUX

BEACCO J.C., L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues, Paris, les éditions DIDIER.

CLARAC P. (1963), Enseignement du français, Paris, PUF.

CORNAIRE C. (1999), Le point sur la lecture, Paris, CLE international.

COSTE D. (1978), lecture et compétence de communication, Paris, le français dans le monde.

CUQ J.P. (2003), Dictionnaire de Didactique du Français, Paris, CLE international.

CUQ J.P et GRUCA I. (2009), Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde, Paris, Presses Universitaires de Grenoble, page 261

DE KETELE J.M et ROEGIERS X. (1993), Méthodologies de recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études des documents, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

DE LANDSHEERE G. (1982), L'introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand colin-Bourrelier (5ème Ed.).

DE LANDSHEERE G. (1976), L'introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand colin-Bourrelier (4ème Ed.).

DEVELAY M. (2015), Usage de la notion de compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck.

GANTIER H. (1968), L'enseignement d'une langue étrangère, Paris, PUF.

GERARD F., MOHAMED A. et al. (2001), L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels, Bruxelles, De Boeck.

JAVEAU C. (1972), L'enquête par questionnaire, Bruxelles, Des EUB.

JOAQUIM D. et EDMEE.O(2002), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck.

JONNAERT Ph. et VANDER C. (2003), Créer les conditions d'apprentissage : Cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles, Editions DE BOECK Université.

LAROUSSE P. (1983), Grand dictionnaire Larousse, Paris, Imprimerie Jean DIDER (Tome4)

LEGENDRE R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. (2ème éd.). Montréal : Guérin, Editeur.

MARGERIE C. (1981), L'image dans l'enseignement audiovisuel des langues. Paris, CLE international.

MIALARET G. (1991), Pédagogie générale, Paris, PUF.

MOESCHLER J. et AUCHLIN A. (2009), Introduction à la Linguistique contemporaine, Paris, Armand colin (3ème édition).

MOIRAND S. (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

MORISETTE D. (1996), Guide pratique de l'évaluation sommative, Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

MUCCHIELLI R. (1973), Le questionnaire de l'enquête psychologique, Application pratique, Paris PUF, ESF.

MYERS J.M. (2004), Modalités d'apprentissages d'une langue seconde, Bruxelles, Editions Duculot.

NISUBIRE P., La compétence lexicale en français langue seconde, Bruxelles, E.M.E et intercommunications, 2013

PEYTARD J. et GENOUVRIER E. (1970), Linguistique et l'enseignement du français, Paris, Librairie Larousse, Parmentier.

ROBERT P. (1985), Le grand Robert de langue française, Paris

TARDIF J. **(**2006**),** L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Education.

TOURNIER R. (1975), Eduquer à la lecture, Paris, Ed. Armand colin, p. 62

VIALLON V. (2002), Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues, Paris, L'harmattan.

WEISS J. (1980), A la recherche d'une pédagogie de lecture, Berne, Editions Peters SA.

II. MEMOIRES

BOUBEKER R. (2015), L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE, UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA, Mémoire de MASTER EN Didactiques des langues et cultures.

CITEGETSE I. (2011), les causes sociolinguistiques de l'échec à l'étude du texte : Cas des classes de 4ème Moderne du lycée et du Collège communal de Busiga, UB, Mémoire.

GUYARD C. (2017), Pédagogie par situation problème, mémoire, Ecole supérieure de professorat et de l'éducation de Paris, Mémoire.

LADEMIA A. (2017), Les stratégies d'écoute comme moyen pour la consolidation de l'expression orale en classe de FLE : Cas des apprenants de 2ème année moyenne, Université Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, Mémoire de Master en Didactique du FLE. Consultable sur internet.

MAATALLAH W. (2016), le rôle de l'image dans l'enseignement-apprentissage du FLE, Université de Tlemcer, Mémoire de Master en Didactique du FLE/ FLS. (Consultable sur Internet)

NDEREYIMANA E. (2010), Le rôle de l'image dans l'enseignement du français, UB, Mémoire de Master en Didactique du FLE.

OUASTI R. (2016), Image comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mémoire, Université ABOU BEKR. (Consultable sur internet)

OUHEMNA S. (2016), L'image comme un facteur motivationnel dans l'enseignement/apprentissage du FLE, Université de Larbi Tebessi-Tébessa, mémoire de Master en sciences du langage et didactique.

III. ARTICLES

ALLAL L. (1999), Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In DOLZ et OLLAGNIER E. (eds), L'énigme de la compétence en éducation, (raisons éducatives, 2, pp 77-94), Bruxelles, De Boeck.

ASTOLFI J. P. (1993), Placer les élèves en situation-problème, probio-revue, vol.16, n°4

BERGERON R. et GODELIEVE DK., Textes authentiques dans tous ses états, in Vivre et faire vivre sa culture, article de la revue Québec Français, Numéro 121, Printemps 2001, p.45-50.

CARETTE V. (2008), « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », Revue française de pédagogie (en ligne) 162.

DJAVID A., DASSA C. & al. (1983), L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation, Revue des sciences de l'éducation. Article

LUC C. (1992), Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol. 1: Perspectives sur l'apprentissage, Paris, INRP).

MULLER C. (2014), L'image en didactique des langues et des cultures : Une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, Université Grenoble Alpes, synergie Portugal n°2, P125 Consulté le 23/11/2019

PERRENOUD P. (1999), Faire acquérir des compétences à l'école. In vie pédagogique n°112 Septembre-octobre, pp16-20.

RINGQVIST E.L. & SUNDBERG A.K. (2013), Activités communicatives orales en classe de FLE: caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition, Synergies Pays Scandinaves n°8 - 2013 p. 35-54

IV. AUTRES DOCUMENTS

THIEBAUT M. (2002), Pour une éducation à l'image au collège, Franche-Comté, Hachette éducation : Ressources formation (enjeux du système éducatif).

NOELIZAIRE R. **(**2014**);** Module de gestion de la classe pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental, République d'Haïti, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT).

VEDA A.Y., INTERNET POUR L'APPROCHE COMMUNICATIVE, Article (PDF Available) January,

V. SITOGRAPHIE

http://edupronet.com/initiation-a-la-pedagogie-differenciee/ Consulté le 31/03/2020 à 17H 15

https://www.researchgate.net/publication/318883998_INTERNET_POUR_L'APPROCHE_COMMUNICATIVE consulté le 03/04/2020 à 18H50

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=g%C3%A9rer+une+classe+pdf

https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/ consulté le 28/05/2020 à 18h09'

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=approche+par+les+comp%C3%A9tences+d%C3%A9finitions . Consulté le 24/06/2019

https://www.google.com/search?client=firefox-b d&q=https%3A%2F%2F+oraprdnt.uqtr.uquebec.ca%2Fgsc%2Fportail.ressource.enseignement.sup%2Fdocument%2Fpdf%2Fnoir.blanc+approches+par+les+comp%C3%A9tences consulté le 24/11/2019 à 10h30'

https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php consulté le 02/12/2019 à 11h 29'

http://www.universalis.fr

http://dictionnaire.reverso.net/français.définition/acquisition

http://dictionnaire.sensagent.le parisien.fr/acquisition/ .Fr

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9orie/77735 consulté le 28/11/2019 à 17h 40'

https://journals.openedition.org/rfp/851 Consulté le 11/04/2020 à 11H 10

ANNEXES

GRILLE D'OBSERVATION

I. Introduction

1. L'enseignant évalue-t-il les acquisitions antérieures ? Oui ☐ Non ☐

2. L'enseignant vérifie-t-il que tous les apprenants sont prêts à apprendre ?

Oui ☐

Non ☐

3. Evoque-t-il l'objectif de la leçon ? Oui ☐ Non ☐

4. Les apprenants participent-ils pendant l'introduction ?

Oui ☐ Non ☐

II. Leçon proprement dite

1. Les apprenants savent-ils lire convenablement les textes authentiques de 7ème Année ?

Oui ☐ Non ☐

2. Comment est-ce qu'ils(les apprenants) répondent quand l'enseignant leur pose une question sur le texte ?

a) Ils construisent correctement les phrases qui constituent la réponse

b) Ils reproduisent intégralement les passages du texte

3. L'enseignant incite-t-il les apprenants à utiliser le vocabulaire nouvellement acquis ?

Oui ☐ Non ☐

4. Quelle est la méthode la plus utilisée par l'enseignant en classe ?

a) Méthode communicative ☐

b) Méthode interrogative ☐

c) Méthode participative ☐

d) Approche par compétences ☐

III. Application

1. Les apprenants sont-ils en mesure de faire les exercices proposés sans difficultés.

Oui ☐ Non ☐

2. Les exercices proposés jouent-ils le rôle de solidification des connaissances acquises pendant le déroulement de la leçon ?

Oui ☐ Non ☐

NDAYEGAMIYE Emmanuel Le / / 2019

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTES DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

MASTER EN DIDACTIQUE DU FLE

Cher(e) professeur,

Le présent questionnaire vous est adressé en vue de la réalisation d'un travail de rédaction d'un mémoire portant sur la « problématique du réinvestissement des compétences acquises dans l'étude des textes authentiques en $7^{ème}$ »

Nous vous avons choisi(e) parce que vous êtes le (la) mieux indiqué(e) pour pouvoir nous livrer des informations que nous cherchons. Nous vous demandons donc de bien vouloir répondre sincèrement à toutes les questions. Aucune réponse n'est fausse, la meilleur réponse est celle que vous allez nous donner. Afin de vous permettre d'exprimer librement vos opinions, nous vous garantissons l'anonymat (vous ne marquerez pas votre nom sur le questionnaire).

Nous vous remercions d'avance.

NDAYEGAMIYE Emmanuel

Questionnaire adressé aux enseignants

1°Avec la réforme de 2012-2013 en éducation, on a intégré dans le programme des manuels de français 7ème des contenus socioculturels Burundais.

a) OUI b) NON

2° Quel est l'impact de ces contenus socioculturels aux apprenants ?

a) Ils permettent aux apprenants de se situer pendant l'enseignement-apprentissage et les incitent à exprimer oralement leurs sentiments, émotions et leurs points de vue.

b) Le niveau bas en français constitue une barrière dans l'expression orale.

3° Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer .Comment est-ce que vous faites pour inciter les apprenants à communiquer oralement avec vous et/ou avec leurs camarades ?

……
……

4.a) Parmi les méthodes de l'enseignement-apprentissage des langues, Quelles sont celles qui sont plus utilisées dans votre classe ?

.....

……..

b) Dans ces méthodes, y a-t-il celles qui sont plus efficaces pour déclencher l'expression orale chez les apprenants ? Lesquelles ?

……
……

5°D'après vous, les apprenants ont-ils des connaissances linguistiques pour aborder les textes se trouvant dans les manuels de 7ème?

a) oui b) non

6° y a-t-il une relation entre la compréhension du texte et la compréhension des leçons dont le thème est introduit par ce texte ?

a) Oui b) Non

7° Quand vous posez une question à vos apprenants pendant l'exploitation d'un texte ou d'une leçon de grammaire ou de vocabulaire, quelles en sont leurs réactions ?

a) ils n'ont pas envie de s'exprimer car ils ont peur de manquer les mots à utiliser.
b) ils répondent en hésitant ou en mélangeant avec la langue maternelle (kirundi).
c) ils s'expriment aisément

8°Dans les manuels de français 7ème, il y a des exercices réservés à l'expression orale. Sont-ils faciles pour les apprenants ? a) Oui b) Non

9° Quant à vous, pourquoi une leçon d'expression orale n'est pas bien exploité dans les écoles fondamentale ?

a) Le temps est insuffisant
b) Le niveau bas des apprenants ne le permet pas
c) Elle est difficile à exploiter.

10° Quelle est l'importance de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage du français en 7ème ?.....

……

11°L'évaluation joue-t-elle son rôle si l'on tient compte du temps que l'on dispose pour terminer le programme ?

a) Oui
b) Non

12° Après l'évaluation des objectifs, comment est-ce que vous procédez si vous constatez que les élèves n'ont pas compris la matière après l'appréciation des réponses de vos apprenants ?

a) correction en classe ;
b) Reprise de la matière et réévaluer ;
c) Faute de temps, on avance avec les leçons suivantes.

13. a) selon vous, quelles sont les causes de l'incapacité pour quelques apprenants à pouvoir communiquer oralement ?.....

……
…….

b) D'après vous, comment est-ce que l'on peut pallier l'incapacité à communiquer oralement chez vos apprenants ?.....

14° Que reprochez-vous au programme de 7ème en français tel qu'il a été proposé ?

…….