UNIVERSITÉ DU BURUNDI

GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI

Dépôt institutionnel officiel

https://repository.ub.edu.bi

Analyse des compétences langagières en français des élèves de deuxième année langues du post-fondamental : Cas de la production écrite dans les situations d'intégration dans certaines écoles de la DCE Mukaza

HATUNGIMANA, Jean Marie; Sous l'encadrement de : Pr Clément BIGIRIMANA

2023

UB-ENS

https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1021

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ANALYSE DES COMPETENCES LANGAGIERES EN FRANÇAIS DES ELEVES DE DEUXIEME ANNEE LANGUES DU POST-FONDAMENTAL: Cas de la production écrite dans les situations d'intégration dans certaines écoles de la DCE MUKAZA

Par

Jean Marie HATUNGIMANA

Sous l'encadrement de :

Pr Clément BIGIRIMANA

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

Bujumbura, Août 2023

IDENTIFICATION DES MEMEBRES DU JURY

Président du jury : Dr Pacifique Docile

Directeur de mémoire : Pr Clément BIGIRIMANA

Assesseur : Dr Adelin MPEREJIMANA

DEDICACE

A Paulin HATUNGIMANA, notre cher père ;

A Denise NIMBONA, notre chère mère ;

A Cédrick NIYIBOGORA, Melchisédech MUGISHA, Eloge IRANKUNDA et Ariella AKIMANA, nos frères et sœur;

A la famille du regretté Emile NDARO ;

A tous les enseignants du monde ;

A tout locuteur du français.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, directement ou indirectement, à la réalisation de ce travail.

Notre profonde gratitude est particulièrement dévoilée à Monsieur Pr Clément BIGIRIMANA qui a accepté de nous accompagner malgré ses responsabilités.

Notre reconnaissance est aussi adressée à tous les enseignants de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure qui nous ont offert la formation qui a servi de tremplin pour la réalisation de ce travail.

Aux enseignants enquêtés, nous témoignons notre reconnaissance pour nous avoir fourni des informations nécessaires malgré leurs préoccupations professionnelles.

Un grand merci à toutes les personnes, amis, connaissances et camarades de classe qui nous ont été une chandelle dans notre parcours social et académique.

Enfin, nos remerciements sont adressés à nos parents, à nos frères et sœur pour leurs conseils, leur soutien et leur encouragement qui ont fait aboutir ce produit utile à la société.

RESUME

Ce travail consiste en l'analyse des compétences langagières en français. Il vise particulièrement à analyser le niveau des apprenants en production écrite. Trois méthodes ont été ainsi empruntées dont la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire ainsi que l'analyse des productions écrites des apprenants au cours de l'intégration des acquis. Les résultats montrent que la compétence en production écrite est improductive du fait que d'une part, les apprenants ne maîtrisent pas les outils linguistiques et, d'autre part, ils sont incapables d'intégrer les ressources acquises dans des situations-problèmes. La reconnaissance du statut du français au Burundi, l'exploitation rigoureuse des niveaux d'étude de la langue, l'explicitation des concepts de chaque leçon, l'intensification des activités langagières et l'évaluation hybride permanente, etc. pourraient être les clés du développement des compétences langagières en français, plus particulièrement en production écrite.

Mots clés: compétences langagières, enseignement-apprentissage, évaluation, situation d'intégration, production écrite

ABSTRACT

This work focuses on the analysis of language skills in French. In particular, it aims to analyze learners' level in written production. Three methods were used, including documentary research, a questionnaire survey and analysis of learners' written work during the integration of prior learning. The results show that competence in written production is unproductive because, on the one hand, learners have not mastered the linguistic tools and, on the other, they are unable to integrate the resources they have acquired into problem situations. Recognition of the status of French in Burundi, rigorous use of the language study levels, explanation of the concepts in each lesson, intensification of language activities and permanent hybrid evaluation, etc. could be the keys to developing language skills in French, particularly in written production.

Key words: language skills, teaching-learning, assessment, integration situation, written production

INCAMAKE

Iki gikorwa gishimikiye ku bushobozi bwo kuvuga ururimi rw'igifaransa. Kigana cane cane ku mwihwezo w'urugero rw'abanyeshure mu kuruvuga biciye mu nyandiko. Kugira ngo iyo ntumbero ishikweko, hakoreshejwe inzira zitatu arizo ugusesangura ivyanditswe n'abashakashatsi, ubutohoji ku bigisha b'icigwa c'igifaransa hamwe n'umwihwezo w'ibikorwa vy'abanyeshure mw'ico cigwa mu bihe vy'ugutora inyishu ku bibazo vy'ubuzima busanzwe. Ivyegeranyo vy'ubutohoji n'umwihwezo vyerekana ko abanyeshure barangwa n'uguhobahoba mw'ikoreshwa ry'ubumenyi barose mu bikorwa vy'ubuzima busanzwe. Ku ruhande rumwe, ivyo bitumwa n'uko badafise ubumenyi bukwiye mu bice bigize ururimi rw'igifaransa hamwe no kudashobora gukoresha urwo rurimi mu guhangana n'ibibazo vy'ubuzima, ku rundi ruhande. Bimwe mu vyofasha guteza imbere ubumenyi n'ubushobozi mu gukoresha urwo rurimi, hariho ukuzirikana ishusho y'urwo rurimi mu Burundi, ukwiga guhagije kw'imice yose igize urwo rurimi, ugusobanurwa guhagije kw'amajambo ashimikiyeko icigwa cose cizwe, ukurwiza ibikorwa bijanye no gukoresha ururimi na cane cane ibijanye n'inyandiko hamwe n'isuzuma ryamaho ry'ubumenyi buciye mu bikorwa.

Amajambo mfatirwako: ubushobozi bwo kuvuga, ukwigisha n'ukwiga, ugusuzuma, ikoreshwa ry'ubumenyi mu bibazo vy'ubuzima, ukuvuga guciye mu nyandiko

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

RESUME ..... **iv**

ABSTRACT ..... **iv**

TABLE DES MATIERES ..... **v**

LISTE DES TABLEAUX ..... **ix**

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS ..... **xi**

AVANT-PROPOS ..... **xii**

INTRODUCTION GENERALE **1**

1. Problématique de la recherche 2

2. Intérêt et motivation du choix du sujet 5

3. Objectifs de recherche 6

3.1. Objectif général 7

3.2. Objectifs spécifiques 7

4. Hypothèses de recherche 7

4.1. Hypothèse générale 7

4.2. Hypothèses spécifiques 7

5. Méthodologie du travail 8

6. Délimitation du sujet 8

7. Articulation du sujet 9

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL **10**

CHAPITRE I. ACQUISITION ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES **10**

I.1. Elucidation des concepts 10

I.1.1. Compétence 11

I.1.2. Compétence linguistique 12

I.1.3. Compétence de communication 13

I.1.4. Intégration situationnelle 14

I.1.4.1. Situation 14

I.1.4.2. Intégration situationnelle ou intégration des acquis 14

I.2. Théories linguistiques sur l'acquisition des compétences langagières 15

I.2.1. Manifestations du langage et de la compétence de communication 16

I.2.1.1. Langage-langue-parole : Un trio inhérent à l'acte de communication linguistique 16

I.2.1.2. Manifestations et fonctions du langage selon Jakbson 17

I.2.1.3. Manifestations et développement de la compétence de communication 18

I.2.2. Linguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage du français 20

I.2.2.1. Apports de la Linguistique contrastive en classe de français 20

I.2.2.2. Fondements de la grammaire du sens en classe de français 22

I.2.2.2.1. Esthétique dans la langue 22

I.2.2.2.2. Grammaticalité et agrammaticalité vs compatibilité et incompatibilité 23

I.2.2.3. Sémiologie et les compétences langagières en classe de français 24

I.2.2.4. Linguistique textuelle dans l'enseignement-apprentissage du français 25

I.2.2.4.1. Notion de texte 25

I.2.2.4.2. Notions de cohésion et de cohérence 26

I.2.2.4.3. Notions de progression thématique et de pertinence 27

I.2.2.4.3.1. Types de progression 28

I.2.2.4.3.2. Notion de pertinence 29

CHAPITRE II. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES……31

II.1. Enseignement-apprentissage du français 31

II.1.1. Contextes de l'enseignement-apprentissage du français 31

II.1.2. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français 32

II.1.2.1. Taxonomie de Bloom dans le choix des objectifs pédagogiques 32

II.1.2.2. Enseignement-apprentissage des techniques d'expression orale et écrite en français 34

II.1.2.3. Pédagogie de l'intégration dans l'enseignement-apprentissage du français 35

II.1.3. Typologie et développement des compétences langagières en classe de FLE 37

II.1.3.1. Aptitudes linguistiques et capacité de communication 37

II.1.3.2. Notions d'activités langagières, de domaines et de situations en classe de français 38

II.1.3.2.1. Notion d'activités langagières dans l'intégration des aptitudes linguistiques 38

II.1.3.2.2. Notion de domaines dans l'intégration des aptitudes linguistiques 39

II.1.3.2.3. Notion de situations dans l'intégration des aptitudes linguistiques 40

II.2. Evaluation des compétences langagières en français 40

II.2.1. Concept de l'évaluation et le statut de l'erreur 40

II.2.2. Déontologie de l'évaluation formative des compétences selon Tardif....41

II.2.3. Evaluation en classe de FLE....42

II.2.4. Caractéristiques de l'évaluation de la production écrite de l'apprenant....43

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE....45

CHAPITRE III. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE....45

III. 1. Qu'est-ce que la méthodologie ?....45

III.2. Méthodes empruntées....45

III.2.1. Recherche documentaire....46

III.2.2. Enquête par questionnaire....46

III.2.3. Grille d'analyse....47

III. 2.4. Détermination de la population d'enquête....48

III.2.5. Détermination de l'échantillon....49

III.2.6. Pré-enquête....51

III.2.7. Enquête proprement dite....51

III.2.8. Dépouillement des résultats....52

III.3. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données....53

CHAPITRE IV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS....55

IV.1. Les résultats de l'enquête....55

IV.1.1. Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants....55

IV.1.2. Motivation des enseignants et des apprenants vis-à-vis du français....56

IV.1.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français....59

IV.1.4. Situation du français dans d'autres sections....67

IV.1.5. Modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français....69

IV.1.6. Réactions des enquêtés face au questionnaire....73

IV.2. Résultats de l'analyse....74

IV.2.1. Compétence de production écrite dans le cours de français en 2ème année Langues....75

IV.2.2.1. Présentation des résultats des apprenants du premier palier (A/S : 2022-2023)....76

IV.2.2.2. Présentation de consignes des activités prescrites aux apprenants dans les S.I....77

IV.2.2.3. Analyse des produits des apprenants dans les S.I....79

IV.2.2.3.1. Dimension de la composante linguistique....79

IV.2.2.3.1. 1. Sur le plan lexico sémantique....80

IV.2.2.3.1. 2. Sur le plan morphologique....82

IV.2.2.3.1. 3. Sur le plan syntaxique....84

IV.2.2.3.2. Dimension communicationnelle dans les S.I....85

IV.2.2.3.2. 1. Critère de présentation ou de l'esthétique des feuilles des apprenants....85

IV.2.2.3.2. 2. Metacommunication dans les productions des apprenants....88

IV.2.2.3.3. Composante discursive dans les S.I....90

IV.2.2.3.3.1. État des connecteurs logiques dans les S.I....90

IV.2.2.3.3.2. État de pertinence dans les S.I....92

IV.2.2.3.4. Dimension des composantes sociolinguistique et stratégique dans les S.I....94

IV.2.2.3.4. 1. Sur le plan socio culturel....95

IV.2.2.3.4.2. Sur le plan interdisciplinaire....95

IV.2.3. Intérêt de l'analyse....96

CONCLUSION GENERALE....98

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES....104

ANNEXES....109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1: Population d'enquête 48

Tableau n°2: Répartition de l'échantillon pour l'enquête.....50

Tableau n°3: Répartition de l'échantillon pour l'analyse 50

Tableau n°4: Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants 55

Tableau n°5 : Motivation des enseignants vis-à-vis du français 56

Tableau n°6 : Motivation des apprenants vis-à-vis du français 57

Tableau n°7 : Utilisation du kirundi ou d'autres langues lors de l'enseignement du français..59

Tableau n°8 : Enseignement des techniques d'expression orale et écrite.....61

Tableau n°9: Activités proposées aux apprenants.....61

Tableau n°10 : Définition des concepts linguistiques en classe de FLE.....63

Tableau n°11 : Dissertation en classe de FLE.....64

Tableau n°12 : Eléments para verbaux dans le cours de français 65

Tableau n°13 : Place des concours d'éloquence ou d'écriture.....66

Tableau n°14 : Le français dans les sections à vocation non linguistique 67

Tableau n°15 : Réactions des enseignants d'autres disciplines sur le développement des compétences langagières en français 68

Tableau n°16 : Localisation des lacunes des apprenants en français 69

Tableau n°17 : Critères de choix d'une situation d'intégration 71

Tableau n°18 : Comportements des apprenants face aux situations d'intégration.....71

Tableau n°19 : Réactions des enquêtés face au questionnaire 73

Tableau n°20: Compétences terminale et intermédiaire en production écrite 75

Tableau n°21: Résultats des apprenants du premier palier en français (A/A : 2022-2023).....77

Tableau n°22: Consignes des activités prescrites dans les S.I 78

Tableau n°23: Quelques produits des apprenants sur le plan lexicologique et sémantique.....81

Tableau n°24 : Quelques produits des apprenants sur le plan morphologique 83

Tableau n°25: Quelques produits des apprenants sur le plan syntaxique 84

Tableau n°26: Exemples de produits des apprenants sur la lisibilité et la ponctuation 87

Tableau n°27: Exemples de produits des apprenants dotés des éléments de l'explication.....89

Tableau n°28 : Usage des connecteurs dans les S.I 91

Tableau n°29: Exemples de produits des apprenants dépourvus de pertinence.....93

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

%	: Pourcentage
A/S	: Année Scolaire
BAC/Bac	: Baccalauréat
BECEPFGP	: Bureau d'Etudes et des Curricula de l'Enseignement Post-Fondamental Général et Pédagogique
COM	: Communal/Communale
DCE	: Direction Communale de l'Education
DFLE.	: Didactique du Français Langue Etrangère
DPE	: Direction Provinciale de l'Education
ENS	: Ecole Normale Supérieure
FLE.	: Français Langue Etrangère
FLSH	: Faculté des Lettres et Sciences Humaines
IPA	: Institut de Pédagogie Appliquée
La.	: Langues
LCCI	: Lycée Centre Culturel Islamique
LLAFR.	: Langue et Littérature Africaines
LLF	: Langue et Littérature Françaises
LLT	: Lycée du Lac Tanganyika
LM	: Lycée Municipal
LND	: Lycée Notre Dame
LNDC	: Lycée Notre Dame de Clarté
MEESRS	: Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
MEFTP	: Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle
MENRS	: Ministère de l'Education Nationale et de Recherche Scientifique
PI	: Pédagogie de l'intégration
Pr	: Professeur
PUB	: Public/Publique
S/C	: Sous-Convention
S.I	: Situation d'intégration
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
UB	: Université du Burundi

AVANT-PROPOS

Le langage est un élément indispensable pour tout être humain. Qu'il soit verbal ou non verbal, il permet à l'homme d'exprimer sa pensée et de communiquer avec ses semblables. A cet effet, le langage est inhérent à l'homme et lui permet de comprendre et d'apprendre toutes les langues naturelles. Dans le contexte des langues étrangères, l'homme ou l'apprenant est d'abord amené à intérioriser le système de fonctionnement de la langue qu'il veut apprendre en relation avec les contextes précis et les situations précises.

Cependant, en situation de classe, l'enseignant et l'apprenant non locuteurs natifs du français doivent être mis dans une situation d'enseignement-apprentissage du français matérialisée par la recherche du développement des compétences langagières dont la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Pour cette dernière, l'intégration des acquis en situation réelle doit faire appel aux conditions diverses dont la maîtrise des outils linguistiques acquis, des techniques rédactionnelles, du contexte socio-culturel, etc. Bref, la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. C'est ainsi que, pour y arriver, l'enseignant doit lui aussi définir des objectifs d'enseignement-apprentissage adéquats, créer des situations adéquates permettant la manifestation des compétences des apprenants et élaborer des critères d'évaluation adéquats répondant à ces conditions.

Dans cette perspective, la présente étude se donne à analyser le niveau de maîtrise de la compétence de production écrite en français par les apprenants à travers les situations d'intégration. L'aboutissement aux objectifs de ce travail nécessite trois grands moments. Le premier est celui d'explorer les réflexions de différents chercheurs en matière d'acquisition des compétences langagières, de la didactique des langues et du FLE et de l'évaluation des compétences langagières. Le deuxième porte sur les points de vue des enseignants sur les pratiques de classe de FLE et sur le niveau de sa maîtrise par les apprenants. Le troisième et dernier moment concerne l'analyse des copies des apprenants pendant les S.I où les résultats ont montré que les apprenants courent un niveau en controverse au niveau de la compétence de production écrite lors de l'intégration des acquis.

INTRODUCTION GENERALE

Au Burundi, l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français en particulier n'est pas un secret. Pour le cas du français, c'est une évidence nette car de nombreuses décennies coulent en l'entendant et en le voyant où il est écrit. Ainsi, il connaît ses débuts et dans plusieurs secteurs depuis le début de la colonisation belge en 1916[1] comme le précise Ntahonkiriye (2012 :1).

Cependant, à partir des années 1970, les systèmes éducatifs burundais n'ont cessé de subir des réformes en vue de l'amélioration des connaissances et des conditions d'enseignement-apprentissage des apprenants. Dans cette logique, la réforme la plus récente est celle de la mise en place de l'école fondamentale (2013). Celle-ci est apparue, selon le curriculum du MEESRS cité par Nduwingoma (2018 :1-3), comme solution pour faire face aux échecs, aux redoublements et aux abandons des élèves du primaire et du collège pour ainsi permettre de booster les effectifs des apprenants, de former un apprenant ancré dans sa culture, de former un apprenant responsable, actif dans la vie scolaire et socioprofessionnelle, tout en lui dotant d'une pluralité de compétences.

C'est pourquoi, par exemple, ce même auteur (2018 :4) montre comment une nouvelle spécificité dans le cours de français a vu le jour avec un objectif précis, celui selon lequel l'apprenant doit maîtriser la langue française tout en étant capable de communiquer avec aisance et liberté dans cette langue.

De plus, si nous la concevons sous l'angle de la pédagogie concrète[2] telle qu'appréhendée par Reboullet cité par Bouacha (1978 :268-271), cette révision a aussi touché le cycle post-fondamental et se confondra avec une nouvelle morphologie au niveau des curricula et de l'évaluation. Cela se remarque surtout à travers la naissance de nouvelles sections, l'organisation des programmes dans chaque section centrée sur la spécialisation des apprenants, l'apparition d'une nouvelle approche pédagogique (Pédagogie de l'intégration) et d'un nouveau mode d'évaluation. Au niveau de l'évaluation, une nouvelle notion de « situation d'intégration » est apparue. Par cette

[1] lorsque la Belgique hérita de l'Allemagne vaincue sa possession du Rwanda-Urundi. Depuis cette date, la langue s'est assuré le monopole des communications institutionalisées. Elle est omniprésente dans la haute administration de l'Etat, dans l'éducation, les médias de masse, le commerce, les affaires, l'affichage public et l'étiquetage.
[2] l'une des dimensions de la pédagogie concrète, c'est-à-dire la volonté de cadrer la réflexion pédagogique dans les réalités qui sont celles de l'enseignement du français hic et nunc.

dernière, l'apprenant doit être capable d'intégrer ses savoirs acquis dans une situation donnée pour résoudre un problème de la vie. En d'autres termes, c'est pour donner l'occasion aux apprenants de mettre en évidence leurs compétences devant des situation-problèmes données (en français comme dans d'autres disciplines), des compétences qui résulteraient de la confrontation entre la double catégorie[3] de connaissances comme le montre Bouacha (1978 :166). Ainsi, cette double connaissance à acquérir et à mobiliser aboutirait à la maîtrise du français par les apprenants tant au niveau de son système de fonctionnement qu'au niveau des quatre compétences visées dans le cours de langue.

En conséquence, face à cet état de l'enseignement-apprentissage mené en appui avec la PI, nous avons trouvé pertinent le travail d'analyser la situation de la compétence de production écrite en français lors des S.I et à travers le sujet « Analyse des compétences langagières en français des élèves de deuxième année Langues du Post-fondamental : Cas de la production écrite dans les situations d'intégration dans certaines écoles de la DCE Mukaza ».

1. Problématique de la recherche

Depuis 2014, le Burundi reconnaît respectivement le kirundi, le français et l'anglais comme les langues officielles (voir Loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi, art 5). Ainsi, à part le kirundi revêtant un caractère unique de langue nationale du Burundi, le français est une langue étrangère bien qu'il soit la langue enseignée, d'enseignement et langue d'administration comme le kirundi. Ce caractère aussi important qu'exigeant du français est à prendre en considération depuis l'école, celle qui forme les futurs enseignants, les agronomes, les médecins, les cadres militaires, le futur personnel administratif tant public que privé; bref tous les professionnels dans tous les secteurs possibles de la vie du pays.

De ce fait, pour bien réaliser leurs tâches, tous ces agents devraient maîtriser les outils de communication, les langues y comprises en général et le français en particulier au deuxième pas après le kirundi, langue maternelle pour une grande partie des Burundais. De plus, même les enseignants de différentes disciplines scientifiques participeraient au développement effectif du français chez les apprenants burundais car, comme le précise Clarac (1972 :9), « *ce n'est pas le*

[3]a) la catégorie des connaissances actives, que les élèves ne doivent pas seulement comprendre, mais devenir capables de faire fonctionner oralement et/ou par écrit.
b) la catégorie des connaissances passives, que les élèves doivent simplement reconnaître, c'est-à-dire comprendre lorsqu'ils écoutent et/ou lorsqu'ils lisent.

seul professeur de français, ce sont les professeurs de toutes les disciplines qui ont à exercer un contrôle attentif sur les mots et les tours dont use l'apprenant en parlant et en écrivant ».

Cependant, enseigner, apprendre et parler le français devient une activité délicate aussi chez l'enseignant que chez l'apprenant burundais car, à part les structures grammaticales discordantes entre le kirundi et le français, les modes de leurs acquisitions sont aussi loin d'être similaires compte tenu de différentes dimensions culturelle, linguistique et géographique. De surcroit, le contexte d'apprentissage du français au Burundi résulte parfois de l'obligation. En contexte scolaire et académique, certains apprenants et étudiants sont parfois obligés de suivre contre leur gré la section Langues et les départements de français où la majorité d'entre eux ne veulent apprendre le français que pour être à la suite les enseignants de français.

Malgré tout cela, personne ne peut se passer du statut qu'a encore le français jusqu'ici bien qu'il ne soit pas la seule langue étrangère et enseignée au Burundi. Et pour maintenir ou justifier sa place dans l'enseignement-apprentissage, le premier grand espoir est attendu depuis les écoles et/ou les sections à vocation d'enseignement des langues que nous pouvons qualifier de sections d'excellence pour l'enseignement des langues. C'est pourquoi dans ce même sens, pour y arriver, certains efforts ont déjà été exprimés où les programmes d'enseignement post-fondamental burundais ont déjà été revus en 2016. Par rapport à cette réforme, Jean Pierre Ndayikeza[4] signale que l'objectif global est, pour les cadres de l'éducation, de révolutionner l'enseignement vers la spécialisation au détriment de la généralisation en vue de former un apprenant intelligent et compétent. C'est d'ailleurs ce que nous retrouvons dans le manuel[5]de formation de 2017 sur le renforcement des compétences des enseignants. Selon ce manuel (2017 :1) :

> « *Le système éducatif burundais a entrepris l'approche curriculaire pour la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI). L'objectif majeur visait, essentiellement, d'apprendre aux élèves burundais du post-fondamental général et pédagogique d'atteindre des objectifs (les compétences, en l'occurrence), des niveaux taxonomiques élevés, celui de pouvoir mobiliser, de manière réfléchie, autonome et spontanée, un ensemble intégré de savoirs variés pour résoudre une situation d'intégration donnée* ».

[4] Conseiller pédagogique au BECEPFGP et chef de l'atelier de français lors d'un atelier du 5 Octobre 2022.
[5] réalisé avec l'appui technique du projet PAORC-FE de L'Agence Belge de Développement-CTB au Burundi, sur financement du Royaume de Belgique.

De tout ce qui précède, il s'avère nécessaire de souligner que l'intégration des acquis n'est pas quelque chose facile de la part des sujets parlants. Elle doit se réaliser en passant par un code incontournable qui est la langue et nécessite d'abord la dualité entre la compétence et la performance pour rendre compte de la connaissance de règles de cette langue et de son emploi effectif dans des situations concrètes de communication. C'est dans la mesure où, selon Charaudeau (1992 :639-640), les situations interlocutives[6] ou monolocutives[7] imposent toutes en premier lieu de la connaissance du système linguistique et de la mobilisation des compétences diverses et contextualisées en deuxième lieu. En d'autres termes, les situations de communication ou encore les situations d'intégration témoigneraient de l'appropriation par l'apprenant de savoirs linguistiques et d'habiletés à produire une parole ou un texte écrit, cohésif, cohérent et pertinent en français. C'est au moment où, en acquérant ce système, les apprenants doivent être initiés et s'initier à parler et à écrire pour développer leurs habitudes et habiletés langagières car, comme le précise Widdowson (1978 :57), *"… the aims of language teaching courses are very commonly defined in terms of four skills : speaking, understanding speech (or listening), reading and writing*" qui revoient en français à ces termes repris par Katsy & Blamont (1981 :69) « *les objectifs d'un cours de langue sont fréquemment définis par référence à ce que l'on appelle les quatre « skills » : parler, comprendre le discours oral, lire et écrire* ».

Compte tenu de ces contextes d'apprentissage des langues étrangères, nous remarquons une certaine dimension paradoxale dans la nouvelle réforme éducative burundaise car les apprenants évoluant dans cette dernière n'ont pas atteint un niveau supérieur à celui des anciens en compétences langagières en français. Les lacunes sont restées les mêmes voire se sont multipliées. Peu d'apprenants osent encore s'exprimer en français en classe ou en dehors de l'environnement scolaire. S'ils osent le faire, le français parlé ou écrit ne l'est pas concrètement, mais un français qui ressemble au français, ou encore le français [...] aux multiples facettes si nous reproduisons les propos de Bigirimana qui précise en même temps les raisons de cette pluralité. Selon cet auteur (2019 :10) :

[6] En situation interlocutive, lorsque les partenaires de la communication sont présents physiquement l'un à l'autre, que le contrat permet l'échange, que le canal de transmission est oral, et que l'environnement physique est perceptible par les deux partenaires, le locuteur se trouve dans une situation où il peut percevoir immédiatement les réactions de son interlocuteur.

[7] En situation monolocutive, lorsque les partenaires ne sont pas présents physiquement l'un à l'autre, que le contrat ne permet pas l'échange, que le canal de transmission est oral ou graphique, le locuteur se trouve dans une situation oùil ne peut percevoir immédiatement les réactions de l'interlocuteur (il ne peut que les imaginer).

> « *La pluralité de locuteurs du français, chacun dans sa communauté [socio]linguistique, amène à affirmer l'existence de plusieurs facettes du français. Une langue se parle différemment selon les compétences du locuteur concerné, mais aussi selon les contextes d'enseignement-apprentissage* ».

C'est ainsi que, face à cette problématique de maîtrise des compétences langagières en français des apprenants burundais, nous nous sommes interrogé les questions suivantes :

1) Les apprenants burundais parviennent-ils réellement à maîtriser le français via l'intériorisation du savoir métalinguistique acquis en classe?

2) Les apprenants sont-ils initiés aux techniques et activités de développement des quatre compétences langagières visées dans le cours de langue, en l'occurrence la production écrite, pour les préparer à la résolution des situations-problèmes?

3) N'y aurait-il pas, par contre, d'apprenants qui maîtrisent les règles grammaticales du français mais qui ne se retrouvent pas au cours des situations-problèmes?

C'est au cours de cette recherche que nous essaierons de trouver des réponses à ces questions pour connaître la situation réelle de ces apprenants lors de l'intégration des acquis dans des situations authentiques et à travers l'analyse de la compétence de production écrite.

2. Intérêt et motivation du choix du sujet

Depuis la 1ère année primaire (fondamentale), un apprenant ou un étudiant se présente à l'école ou dans la salle de cours avec un cahier, une feuille, un syllabus, et un stylo dans la main, dans le coude ou dans un sac porté au dos. S'il ne s'est pas muni d'un de ces éléments, il se fait même parfois sortir de la classe comme l'une des sanctions infligées par l'enseignant. Ainsi, même si la tendance est de la substituer à l'ordinanteur, la présence du stylo et de la feuille s'étend aussi à d'autres services publics et privés. Cela sous-entend que, malgré tout, l'on doit écrire et le savoir savant ne peut pas se transmettre seulement de bouche à l'oreille, mais qu'il doit aussi être transrit à l'écrit pour pouvoir être revisité au moment opportun. La communication écrite est donc la banque de tout et, si dans ce sens Horace[8] cité par Bobutaka (2018) souligne que *« les paroles s'envolent, les écrits restent »*, à l'école ou ailleurs, la production écrite nécessite une

[8] « Verba volant, scripta manent » : Expression latine utilisée pendant l'Antiquité pour inciter le peuple à prendre l'habitude de retranscrire les connaissances à l'écrit dans le but de garantir la transmission des savoirs : citation disponible sur le lien : https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=32557 , reconsulté le 20 Juillet 2023.

considération remarquable et les techniques qui lui sont liées doivent être consignées pour garantir la bonne communication et rendre accessible le savoir véhiculé par la langue. Les écrits sont presque témoins de tout ce qui est à la portée du public et écrire justifie déjà l'existence d'une compétence.

De ce qui précède, chercher à comprendre comment « Etre capable de communiquer langagièrement en français » a été très intéressant pour nous et la mise en œuvre de l'acte de communiquer réalisé à travers la production écrite de la part des apprenants en situation de classe a été le fondement du choix de notre sujet. Par conséquent, la considération des deux propositions a été motivée par d'autres contextes pertinents.

En effet, dans la logique de l'idée de Mucchielli (2006 :6) qui affirme *qu'on ne peut ne pas communiquer (…), que tout est communication et que la communication doit nous sauver*, nous sommes convaincus que les langues occupent une place maîtresse dans l'amenuisement ou l'effacement de nos besoins liés à la communication et à la diffusion de connaissances. En premier lieu, dans le cadre des langues étrangères, nous embrassons l'idée de Martinet (1974 : 93) qui suggère que « *si les parents ne se sentent pas de vocation pédagogique, il leur est loisible de confier les jeunes à des maîtres expérimentés* ». Ceci pourrait signifier que les enfants sont mis à l'école pour acquérir un niveau de connaissances que leurs parents ne sont pas parvenus à leur inculquer. D'où, par conséquent, il s'avère nécessaire voire obligatoire que les apprenants acquièrent à l'école des compétences langagières qui les aideraient à communiquer et à accéder au savoir scientifique diversifié pour pouvoir arriver à ce niveau non atteint par leurs parents. En deuxième lieu, le français, comme pour le cas d'autres langues étrangères (l'anglais, le kiswahili,…), n'est pas à négliger pour que les locuteurs du kirundi ne se coupent pas du monde extérieur francophone. Dans ce sens, comme le précise Vigner (2001 : 14), ils apprendraient le français « *pour communiquer avec autrui, pour découvrir d'autres cultures (en particulier la culture française ou francophone) et pour accéder à l'information scientifique et technique* ». Tout cela constitue donc l'ensemble des contextes qui ont suscité notre intérêt de choisir ce sujet de recherche susmentionné.

3. Objectifs de recherche

Comme nous venons de le voir, les langues assurent la fonction essentielle de communication. Pour ce, il est indispensable que les locuteurs non natifs du français (dans le cadre de ce travail)

connaissent d'abord les règles de cette langue pour ensuite les réutiliser dans des situations de communication. C'est pourquoi nous avons défini des objectifs de notre travail dans cette même logique.

3.1. Objectif général

Au cours de notre recherche, l'objectif général sera d'analyser le niveau d'exploitation des compétences langagières en classe de français.

3.2. Objectifs spécifiques

L'apprentissage d'une compétence sert le développement d'une autre comme le précisent Cuq & Gruca (2005 :178) en donnant l'exemple de l'expression et de la compréhension où mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est parler. A partir de ce constat de ces deux auteurs, nous nous attacherons spécifiquement à:

1) connaître la situation réelle d'enseignement-apprentissage du français ;

2) analyser le niveau de connaissances de la langue française dans la mise en œuvre par les apprenants de la compétence de production écrite dans les S.I;

3) contribuer au développement des compétences langagières en français en général et de la production écrite en particulier.

4. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est généralement conçue comme une réponse provisoire à la question. Elle est donc non encore vérifiée. Dans ce travail, nous avons émis une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques ci-dessous.

4.1. Hypothèse générale

Les apprenants burundais apprendraient le français sans le comprendre ou comprendraient le français qu'ils ne peuvent pas parler et/ou écrire.

4.2. Hypothèses spécifiques

Par rapport aux questions que nous nous sommes posées pour mener cette recherche, nous proposons les hypothèses spécifiques suivantes.

1) les apprenants ne maîtriseraient pas les savoirs ou outils linguistiques en français nécessaires aux réalisations effectives langagières;

2) les apprenants ne seraient pas constamment initiés aux techniques et activités de développement de la compétence de production écrite en français pour les préparer aux SI;

3) les apprenants ne parviendraient pas à intégrer pratiquement des acquis en situation à cause de l'incompréhension des concepts et des consignes des activités prescrites par l'enseignant.

5. Méthodologie du travail

Pour arriver à la confirmation ou à l'infirmation de nos hypothèses, notre recherche se réalisera suivant trois volets méthodologiques à savoir :

1) La recherche documentaire ;

2) Le questionnaire d'enquête destiné aux enseignants de français;

3) La grille d'analyse des copies des apprenants.

6. Délimitation du sujet

En premier lieu, au niveau des compétences langagières, nous exploiterons la compétence de production écrite. Cette compétence témoigne de la présence des activités que l'apprenant entend réaliser et les produits de cette réalisation nous permettront de découvrir la manière dont la compétence de production écrite est exploitée à travers les situations d'intégration.

En deuxième lieu, comme le système éducatif s'étend sur tout le territoire national, l'enquête et l'analyse ne porteront pas par contre sur l'ensemble des établissements scolaires du Burundi. Les moyens et le temps limités sont les défis majeurs. Nous considérerons donc quelques écoles du cycle post-fondamental de la DCE Mukaza en Mairie de Bujumbura et seules les classes de deuxième année Langues seront concernées. A côté de cela, au niveau de l'analyse des copies des apprenants, seules les situations d'intégration du premier palier de l'année scolaire 2022-2023 seront considérées.

En troisième et dernier lieu, nous travaillerons sur la deuxième année car, pour nous, c'est une classe à cheval où les apprenants sont déjà dans le bain de la section et se préparent à être certifiés l'année suivante. Cette certification se confondrait ainsi à un niveau plus ou moins considérable dans la maîtrise du français pour permettre à ces futurs jeunes diplômés/certifiés de

mieux s'insérer activement dans la vie socioprofessionnelle burundaise et dans les milieux francophones.

7. Articulation du sujet

Notre recherche s'articulera sur deux parties dont chacune comportera deux chapitres. La première partie qui relève du cadre conceptuel et théorique portera sur l'acquisition et le développement des compétences langagières, l'enseignement-apprentissage du français et l'évaluation des compétences langagières. La deuxième partie qui relève du cadre pratique portera sur l'approche méthodologique de la recherche et la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Le travail se clôturera par une conclusion générale suivie de quelques suggestions par rapport à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français au Burundi.

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans cette première partie, nous nous attacherons à explorer les réflexions de différents chercheurs en matière d'acquisition des compétences langagières, de la didactique des langues et du FLE et de l'évaluation des compétences langagières. Ce sont ces réflexions qui vont éclairer ce travail pour aboutir à ses objectifs ci-haut définis.

CHAPITRE I. ACQUISITION ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES

Dans ce premier chapitre, il sera question d'élucider les concepts clés de ce travail et d'explorer les réflexions de différents chercheurs en matière d'acquisition et de développement des compétences langagières, de la didactique des langues et du FLE et de l'évaluation des compétences langagières.

I.1. Elucidation des concepts

Pouvons-nous, en entreprenant notre travail, épouser les propos d'Abbé Prévost[9] quand il affirme qu' « *il n'est pas nécessaire qu'un auteur comprenne ce qu'il écrit* [car] *les critiques se chargeront de le lui expliquer* »? La réponse est oui ou non en fonction de la nature du travail, car il serait par exemple insensé de mener une étude scientifique sans en définir les concepts-clés pour bien orienter et bien cadrer le travail du chercheur vers sa bonne exécution et compréhension. Aussi, ne pouvant pas exploiter tout le sujet, le chercheur devrait-il définir les mots clés qui le bâtissent pour les délimiter dans le temps et dans l'espace, en les distinguant par rapport au général.

A la suite de ce petit raisonnement, les concepts suivants constituent ainsi les éléments fondamentaux de notre recherche et tendent tous vers l'extension et la compréhension de la notion et des modes d'acquisition et d'évaluation des compétences langagières: compétence, compétence linguistique, compétence communicationnelle, intégration situationnelle. A côté de ces trois concepts, d'autres notions relatives aux fondements de ce travail seront illustrées tout au long même du travail.

[9]Dont la citation est disponible sur le lien : https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/50134, consulté le 26 Août 2022.

I.1.1. Compétence

La notion de « compétence » est occurrente dans divers domaines et est un concept difficile à appréhender car son sens varie d'un auteur à l'autre et d'un domaine à l'autre. Au départ, cette notion renvoyait au langage juridique et signifiait, selon le Trésor de Langue Française (TLF) cité par Lüdi (2008 :3), « *l'aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes. C'est la capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie, i.e. un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être* ».

En situation scolaire, Gillet définit une compétence par son caractère pluriel permettant ainsi la réalisation d'un problème complexe de la vie. Selon cet auteur cité par Dolz & Ollagnier (2002 :129), la compétence se définit comme « *un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche- problème et sa résolution par une action efficace* ». Ainsi, Gillet ajoute qu'une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation, s'applique à une famille de situations et est orientée vers une finalité de familles de situation. Presque vers cette idée de Gillet, Ray & Develay cités par Maingain & Dufour (2002 :187) appréhendent la compétence comme « *une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles* ». C'est dans la mesure où le Conseil de l'Europe (2002 :15) définit la compétence en en distinguant deux catégories dont les compétences qui « *sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » et les compétences générales qui « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* ». Ainsi, ce même Conseil de l'Europe (2002 :15-16) caractérise les compétences générales individuelles et les compétences générales de cette manière :

> « *les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. (…). Les compétences générales comprennent la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. La culture générale ou connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.) – des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines* ».

A partir de ces différentes définitions, nous retenons que la compétence désigne de manière générale l'ensemble de connaissances d'un individu disponibles ou à mettre à la disposition et la capacité de les mobiliser lors de la réalisation d'une tâche complexe. Elle se distingue de la performance par le fait qu'elle renvoie à ce que l'on sait (connaissances du sujet) alors que la performance renvoie à ce que l'on fait (les comportements observables qui résultent de l'action du sujet) comme nous le verrons à la suite.

I.1.2. Compétence linguistique

L'appréhension du sens de la compétence comme ci-haut présenté rapproche celui émis par rapport à la notion de compétence linguistique. La seule différence est liée au domaine d'apparition de cette notion. Dans ce sens, dans le domaine linguistique, Chomsky cité par Lüdi (2008 :3) précise que la notion de compétence linguistique est conçue comme « *un système de règles intériorisé par les sujets parlants et constitue leur savoir linguistique, i.e. la faculté d'un locuteur/auditeur idéal de comprendre et de produire tous les énoncés grammaticaux de sa langue et, surtout d'évaluer la grammaticalité de chaque énoncé produit* ».

Dans le prolongement de cette idée de Chomsky, Dolz & Ollagnier (2002 :78) considèrent la compétence linguistique comme « *un potentiel biologique, inhérent à l'espèce humaine ; elle est constituée de l'ensemble de règles (connaissances grammaticales = compétence= ce que je sais) qui permettent aux individus de générer une infinité de productions langagières (performances= ce que je fais)* ».

En considérant ces définitions, nous pouvons conclure que la compétence linguistique renvoie à l'ensemble de connaissances linguistiques d'un locuteur donné acquises grâce sa faculté innée et qui tiennent lieu de la maîtrise des règles de combinaison régissant cette langue. En d'autres termes, la compétence linguistique s'appréhende au niveau de la langue elle-même dans ses structures en correspondant ainsi à la connaissance des phonèmes et des règles de combinaison pouvant permettre au locuteur et à l'interlocuteur de produire et de comprendre des phrases infinies. Elle renvoie encore au lexique mental du locuteur non encore exploité (potentiel) en situation de communication et à l'ensemble des connaissances de la langue qui président à l'utilisation effective de la langue en situation réelle de communication.

C'est pour cela que, à côté de cette notion de compétence linguistique, d'autres chercheurs évoquent la notion de compétence de communication qui est dépendante de la première.

I.1.3. Compétence de communication

Par rapport aux conceptions des notions de compétence, de performance et de compétence linguistique, Hymes définit la compétence de communication en la situant dans l'utilisation pratique du langage, comme compétence d'usage (ability for use). Ainsi, d'après cet auteur repris par Lüdi (2008 : 4), « *la compétence a trait non seulement à la morphosyntaxe, au lexique et à la phonologie, mais aussi aux règles de politesse, à la cohérence des énoncés, et, de façon plus générale, à la propriété sociale et contextuelle du langage en usage* ». En d'autres termes, la compétence consiste non seulement à disposer de moyens linguistiques formels, mais aussi à savoir les mettre en œuvre de façon appropriée dans une situation de communication donnée.

Dans cette même perspective, Widdowson cité par Katsy & Blamont pose une dualité entre les termes « l'usage et l'emploi » pour distinguer et définir la compétence linguistique et la compétence communicative. Selon cet auteur (1981 :69), « *l'usage correspond à la connaissance des règles linguistiques d'un utilisateur [au moment où] l'emploi concerne la capacité de l'utilisateur/locuteur de se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer de manière efficace* ». Selon ce même auteur, les capacités de communication comprennent les aptitudes linguistiques mais celles-ci ne comprennent pas celles-là. Ici, pour dire que l'usage correspond à la compétence linguistique et que l'emploi correspond à la compétence communicative.

Cependant, le conseil d'Europe (2001 :86) rassemble la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique dans la compétence linguistique et associe les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique à la compétence communicative. Ainsi, par rapport à cela, Moeschler & Auchlin (2006 :195) suggèrent que la compétence de communication « *consiste en un savoir distinguer une phrase grammaticale d'une phrase agrammaticale, un savoir disposer de jugements linguistiques (synonymie par exemple)* ».

Sous l'angle de toutes ces illustrations, nous concluons que la compétence communicative est l'utilisation effective des signes linguistiques selon que le locuteur se trouve dans un besoin d'exprimer sa pensée dans n'importe quelle situation de communication réelle. En d'autres termes, elle consiste en une expression de la pensée par les signes linguistiques et la

manifestation de cette pensée exige donc que tout locuteur passe d'abord par la mobilisation des règles de sa langue; ce qui devient une activité dépendante d'autres phénomènes extralinguistiques. D'où nous concevons la compétence communicative comme la capacité pratique du sujet parlant à mobiliser l'ensemble des éléments linguistiques et extralinguistiques dans toute situation de communication réelle. La maîtrise du code linguistique est donc un élément facilitateur de la compétence communicationnelle tout en étant la base de celle-ci.

I.1.4. Intégration situationnelle

La compréhension de la notion d'intégration des acquis nécessite d'abord la compréhension d'autres éléments qui la sous-tendent dont la situation.

I.1.4.1. Situation

Nyckees (1998 :242) conçoit la notion de situation comme « *l'ensemble des circonstances où s'inscrit l'échange linguistique au cours duquel est prononcée l'unité linguistique considérée* ». Ainsi, il établit une différence entre les notions de « contexte » et de « situation » qui réside dans le fait que la situation n'est pas faite de mots à la différence du co(n)texte. Ce sont donc ces éléments (contexte et situation), bien qu'il y ait d'autres, qui doivent être mis en valeur lors de l'intégration des acquis ou connaissances dans un acte de communication langagière.

I.1.4.2. Intégration situationnelle ou intégration des acquis

Avant de parler de l'intégration situationnelle**,** il s'avère important de définir d'abord le concept d' « intégration ». Selon Roegiers (2001 :22), « *l'intégration est définie comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné* ». Ainsi, dans le domaine pédagogique et concernant les apprentissages eux-mêmes, ce même auteur (2001 :22-23) montre que l'intégration « *c'est la mobilisation conjointe, par l'apprenant, de différents acquis scolaires dans une situation significative* ». C'est ce qu'il appelle l'intégration des acquis ou l'intégration situationnelle qui apparaît comme une démarche dont l'apprenant est un acteur.

En rapprochant ces définitions proposées par rapport aux notions de situation et d'intégration, nous pouvons conclure en affirmant que la situation d'intégration renvoie à la mise en commun de plusieurs ressources par un acteur donné, puis à la sélection des éléments par combinaison

pour se les approprier et les utiliser dans une situation-problème qui s'impose en vue d'y apporter des solutions.

Après cette phase d'illustration des concepts clés de notre travail, nous allons ensuite parcourir différentes réflexions scientifiques émises par rapport à l'acquisition des compétences langagières, à l'enseignement-apprentissage du français et à l'évaluation des compétences langagières. L'objectif premier étant, pour nous, de partir de ces théories pour chercher à comprendre leurs apports à l'amélioration des compétences langagières en français chez l'apprenant burundais lors de l'intégration des acquis dans des situations-problèmes.

I.2. Théories linguistiques sur l'acquisition des compétences langagières

Pour aborder cette section, nous partirons des idées soutenues par Herbert et Leibniz cités respectivement par Chomsky lui-aussi traduit par Nelycya & Sperber lorsqu'il parle de la manière dont le langage est acquis et utilisé. Ainsi, parlant de l'innéité du langage et du caractère indissociable entre la pensée et le langage, ces auteurs (1981 :98-99) montrent respectivement comment :

> « *les notions communes sont comme les facultés de voir, d'entendre, d'aimer, d'espérer, etc. avec lesquelles nous naissons et qui demeurent latentes, ou même disparaissent pour ne plus se manifester tant que les objets ne les stimulent pas ; et rien ne peut nous être enseignée dont nous n'ayons déjà l'idée dans l'esprit* ».

Ces affirmations nous conduisent à être convaincus que les apprenants ont tous les chances d'apprendre le français comme d'autres langues du monde et que seule la réactivation des règles ou connaissances emmagasinées ou ensommeillées dans leurs mémoires à long terme est nécessaire pour pouvoir parler et comprendre ces langues. Cette activité revient donc à la fois à l'enseignant et à l'apprenant qui doivent créer toutes les possibilités et situations possibles pour développer les compétences langagières. C'est dans la mesure où, selon Jeandillou (1997 :5), le langage est fait pour communiquer et qu'on peut le définir comme une faculté de l'esprit humain, une aptitude qui permet d'apprendre et de pratiquer une ou plusieurs langues.

Avec les points qui suivent, nous découvrirons les conditions nécessaires pour acquérir et développer le langage et la communication humains.

I.2.1. Manifestations du langage et de la compétence de communication

De ce qui vient d'être énoncé en haut, différents chercheurs n'ont cessé de chercher à comprendre les modes d'acquisition des compétences langagières, les fonctionnements des langues naturelles ainsi que les éléments qui influencent ou président à la production et à la compréhension des mots, des phrases ou des énoncés. Ce sont les résultats de leurs recherches que nous entendons découvrir sous les angles suivants.

I.2.1.1. Langage-langue-parole : Un trio inhérent à l'acte de communication linguistique

Nous venons de préciser que nombreuses études ont été faites sur le langage. Ainsi, avant de parler du circuit de la parole qui est un acte qui suppose au moins deux individus pour qu'il soit complet selon Saussure (1972 :25-27), ce même auteur montre d'abord comment l'exercice du langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature tandis que la langue est une chose acquise et conventionnelle(…). Dans ce même raisonnement et sur le plan communicatif, Myers (1985 : 96) fait savoir que « *la langue se place dans un contexte social (…) et est parlée du fait de la participation de la personne dans le discours par des énoncés* » tandis que Chomsky (1990 :103) dégage les propriétés qu'ont en commun les langages humain et animal d'être intentionnels. Et plus spécifiquement, le langage est intentionnel car, précise-t-il, « *il y a presque toujours dans le discours humain une intention définie de passer quelque chose à quelqu'un d'autre, de modifier sa conduite, ses pensées ou son attitude générale face à une situation* ».

De ce qui précède, nous remarquons que la communication humaine est nettement différente de la communication animale. A cet effet, parmi les critères de différenciation de ces deux communications, il y a que, comme le souligne Ngendakumana (2020-2021 :6), son langage est doté de la créativité[10], de la compositionnalité[11] et de la représentation[12]. Chomsky (1990 :103) éclaircie cela en précisant que « *le langage humain est syntaxique car tout discours est un acte de parole pourvu d'une organisation interne, d'une structure et d'une cohérence. Il est énonciatif parce qu'il transmet de l'information* ».

[10] Selon cet auteur, l'être humain est capable d'exprimer un nombre de significations quasi illimitée et utilise le langage pour raconter, enseigner, légiférer, etc.
[11] Selon cet auteur, le langage humain est composé d'une double articulation. Les sons (phonèmes) peuvent être associés pour créer des mots différents et ceux-ci peuvent être associés pour former des phrases différentes.
[12] Selon cet auteur, le langage humain est constitué de signes arbitraires qui renvoient à des représentations du monde car il n' y a aucune relation, par exemple, entre le mot chat et l'animal qu'il désigne. Il ne s'agit qu'une convention suivie par l'ensemble des interlocuteurs.

A côté du caractère d'innéité (où le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises) et d'intentionnalité du langage humain chez Chomsky, Martinet dégage un principe de la double articulation[13] qui est une caractéristique essentielle et universelle du langage humain. La deuxième articulation concerne les phonèmes qui sont les plus petites unités dépourvues de sens au moment où la première articulation concerne les morphèmes qui sont les plus petites unités douées de sens et dont l'association aboutit à des mots qui sont combinés pour former des phrases ou des énoncés dans une situation de communication. Pour éclaircir cette dichotomie langagière, Zufferey & Moeschler (2010 :16) s'expriment comme suit :

> « *la première articulation se situe au niveau de la relation entre forme et signification d'un mot (valeur significative), la seconde articulation se situe au niveau des unités linguistiques, à savoir les sons (valeur distinctive) qui forment des unités significatives (mots, morphèmes).Cette double articulation se situe au niveau inférieur. Au niveau supérieur, les mots, reliés à leur signification par le système sémantique combinent pour former des phrases (niveau syntaxique) »*.

De ce qui précède, nous comprenons que la manifestation des sons ou des mots que nous produisons depuis la naissance jusqu'au dernier soupir ne résulte pas d'un seul coup ou d'un seul fait. Il s'agit d'un processus dont la base ou le moteur est le langage qui présente un caractère naturel, inhérent à l'homme lui dotant de la capacité de parler et de comprendre n'importe quelle langue. Pour parler, l'individu doit cependant maîtriser les règles de la langue vue comme un système de signes vocaux (parole) et graphiques conventionnels (langue) utilisés par un groupe social donné (communauté linguistique). La réalisation (parole) qui est une activité individuelle intervient en cas d'acte de prise de parole ou de communication défini à partir des six niveaux du schéma de la communication de Jakbson et auquel, chacun d'eux, correspond une fonction.

I.2.1.2. Manifestations et fonctions du langage selon Jakbson

Pour appréhender la notion de langage, Jakbson (1963 :213-214) distingue six niveaux dans un acte de communication. Ces niveaux sont entre autres le destinateur, le message, le destinataire, le code ou la langue, le contact ou le canal et le contexte auxquels correspondent respectivement les fonctions expressive ou émotive, poétique, conative ou injonctive, métalinguistique, phatique et référentielle. Ainsi, comme l'illustre Jakobson (1963 :209-248):

[13] Segmentation du signe linguistique en unités plus petites

> « *la fonction référentielle (cognitive ou dénotative), ancrée sur le contexte, permet de renvoyer aux représentations imagées du monde réel ou imaginaire (…). La fonction métalinguistique (code ou langue) vise une meilleure intercompréhension par la reformulation du message (…). La fonction expressive ou émotive permet au destinateur de communiquer ses impressions, émotions, son jugement, etc. (…). La fonction conative ou injonctive qui vise à orienter le comportement du récepteur (…). La fonction phatique (contact ou canal) permet d'établir, maintenir, rompre ou rétablir le contact (…). La fonction poétique sert à mettre le message en valeur par divers procédés stylistiques.*».

Cependant, ce schéma de la communication humaine de Jakbson a connu de fortes critiques émises par ses successeurs. Comme le précisent Paveau & Sarfati (2008 :169), parmi ces critiques, il y a que ce schéma n'intègre pas de modèle de production (à l'encodage) et d'interprétation (au décodage) alors que la communication peut faire intervenir d'autres éléments dont les compétences extralinguistiques (encyclopédiques, psychiques ou culturelles). En d'autres termes, ce schéma ne peut pas couvrir l'ensemble des conditions nécessaires à la production et à la compréhension de la communication puisqu'il repose tout court sur le partage d'un code commun dont la langue commune. C'est dans la mesure où d'autres éléments peuvent être mis en valeur pour des fins communicatives dont les inférences et qui font que les phrases dotées de significations soient augmentées de plusieurs sens une fois contextualisées.

I.2.1.3. Manifestations et développement de la compétence de communication

Le modèle de la communication attribuée à Jakbson est un modèle classique (du code) qui, selon Ngendakumana, (2020-2021 :46), associe des significations aux phrases et qui, une fois contextualisées deviennent des énoncés. En conséquence, cet état montre que les énoncés sont susceptibles de donner lieu à des inférences dans la mesure où le sens de l'énoncé produit est le résultat de ces inférences et correspond au vouloir dire du locuteur. Pour ce faire, l'énonciateur doit sélectionner un contexte approprié pour produire son énoncé et si un mauvais contexte est sélectionné par l'interlocuteur, un sens erroné sera attribué à l'énoncé du locuteur. La preuve en est présentée par Austin (1970 :44) quand il suggère que « *l'énonciation extérieure est la description vraie ou fausse d'un événement intérieur* » en s'appuyant sur l'idée d'Hyppolyte qu'il reprend dans ces mots : « *ma langue prêta serment, mais non pas mon cœur* ».

De ce précédent contexte, l'acte de communication ne concerne pas la simple production des phrases. Ainsi, comme l'indique Lasswell cité par Mucchielli (2006 :115), « *la communication*

doit contenir les éléments de réponses aux questions qui parle, pour dire quoi, à qui, comment, dans quel but et avec quel résultat » dont les réponses peuvent aussi sentir la présence des inférences. C'est ainsi que Hymes propose le modèle SPEAKING qui dévoile des composantes essentielles à maîtriser pour une compétence communicationnelle. Ces composantes sont respectivement entre autres le lieu et le moment (Settings), les interlocuteurs (Participants), les objectifs (Ends), la tonalité (Keys), les instruments de communication (Instrumentalities), les normes (Norms) et les genres (Genres).

En effet, selon Hymes cité par Blanchet (2012 :123), a) le lieu et le moment fournissent des indices de signification et de comportement importants et nombreux ; b) les interlocuteurs comprennent aussi les personnes présentes mais qui ne prennent pas la parole ; c) les objectifs se définissent au niveau des intentions comme à celui des résultats ; d) la tonalité englobe les aspects principalement psychologiques de l'échange qui peut être tendu, agressif, détendu, amical, professionnel, intime, etc. ; e) les instruments de communication sont l'oralité, l'écriture, la gestuelle, le téléphone, la vidéo, les vêtements, bref tous les éléments symboliques visuels ou autres ; f) les normes s'appréhendent au sens de règles sociales de comportement linguistique, culturel et social en général : variétés de langues employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous rituels d'échange tel offrir à boire, etc. et g) les genres qui renvoient au sens de type de discours faisant l'objet de conventions langagières et sociales préalables, tels courriers administratifs, publicité, conte, recette de cuisine, description, nouvelle, prise de contact, etc.

Nous notons donc que la compétence de communication a lieu moyennant le recours à plusieurs éléments pour pouvoir émettre et comprendre un énoncé ou un message. C'est pourquoi, cette compétence concerne tous les locuteurs que ce soient les locuteurs natifs ou les locuteurs des langues étrangères. En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne doit pas donc seulement être initié à la maîtrise de ses règles d'usage pour lui doter de la compétence communicative. Il doit plutôt aussi être capable de mobiliser toutes les composantes de cette compétence pour qu'il puisse être en mesure de produire et de comprendre efficacement les messages dans n'importe quelle situation de communication qui s'impose à lui. Ainsi, pour y parvenir, il est mis dans une situation d'apprentissage guidé par un enseignant et sous diverses modalités comme nous le remarquons dans les points ci-après.

I.2.2. Linguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage du français

Comme le titre l'indique déjà, nous essaierons de mettre en évidence les apports de quelques domaines de la Linguistique à l'enseignement-apprentissage du français. De ce fait, nous en considérerons la Linguistique contrastive, la Grammaire du sens, la Sémiologie et la Linguistique textuelle.

I.2.2.1. Apports de la Linguistique contrastive en classe de français

Nous savons, grâce à Chomsky cité par Nshimirimana (2020-2021 :20), que « *tout le monde dispose d'un Appareil Mental Biologiquement Inné (LAD = Language Acquisition Device) qui lui permette d'écouter un langage, de déchiffrer ses règles et de produire ou comprendre des énoncés qu'il n'a jamais entendus* ». Cet appareil, nous permettant de concevoir le langage comme une faculté innée, permet d'apprendre n'importe quelle langue.

Malgré l'existence de cet appareil, l'apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier ne manque pas cependant d'obstacles. Pouvant résulter de la distance géographique, linguistique et culturelle caractérisant un locuteur ou apprenant d'une langue étrangère, les interférences sont des phénomènes adventices qui peuvent s'intercaler pour bloquer ou salir la communication ou l'apprentissage d'une autre langue. En effet, les interférences en langues résultent du phénomène de transfert des habitudes d'une langue A à la langue B et vice-versa. Si ce transfert favorise l'apprentissage, il est qualifié de transfert positif (les structures dans les deux langues sont similaires). Au contraire, il est négatif s'il bloque ou perturbe l'apprentissage et devient une interférence. Cet état de similitudes et de différences est sous-entendu dans les propos de Martinet (1994 :12) qui signale que :

> « *non seulement toutes les langues présentent des traits fondamentaux communs, mais leurs différences ne sont pas en nombre infini, parce que, en tant que langues, elles sont soumises à choisir entre un certain nombre de possibilités* (…). *Enseigner les langues suppose alors l'étude de leurs ressemblances et de leurs différences qui agissent comme des interférences positives lorsqu'elles facilitent l'apprentissage de la nouvelle langue, négatives lorsqu'elles le gênent* ».

De ce qui précède, il s'avère donc nécessaire que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère porte sur une analyse contrastive pour permettre à l'apprenant de se rendre compte des similitudes et des différences des langues au cours de l'acte d'enseignement-apprentissage. Pour l'enseignant, cette approche contrastive lui permettrait de bien mener la phase explicative et bien

organiser la progression des apprentissages dans la langue étrangère car, comme le précise Lado cité par Desoutter (2006 :5), « *il ne s'agit plus d'éviter la langue maternelle dans l'acte didactique mais au contraire de la poser comme objet de comparaison avec la langue d'apprentissage* ». Dans ce sens, Dessoutter (2006 :7) ajoute que « *la langue maternelle est souvent aussi utilisée par les enseignants afin d'assurer la régulation des activités et de la parole et par les apprenants pour communiquer entre eux* ».

Cependant, l'enseignant et l'apprenant devraient savoir que les universaux ou invariants du langage qui sont des traits structuraux communs à toutes les langues du monde, dont la double-articulation, ne suffisent pas dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il faudrait aussi retenir que chaque langue a sa propre grammaire qui détermine son propre fonctionnement. D'où l'enseignant devrait s'appuyer sur l'approche contrastive pour permettre aux apprenants de bien comprendre le fonctionnement des langues, leurs rapports et leurs dissemblances. Il s'agit ici d'un savoir métalinguistique qui contribuerait à la diminution des cas d'interférences linguistiques.

De plus, l'enseignant et l'apprenant ne devraient pas se passer d'autres interférences d'ordre socio-culturel qui résulteraient des universaux interpersonnels. C'est dans la mesure où Delbecque (2006 :305), sous l'angle de la fonction première du langage qui est la communication, explique que :

> « *l'on peut aussi admettre l'existence d'universaux interpersonnels qui règlent la façon dont nous communiquons les uns avec les autres. Ici, les maximes qui ont trait au caractère qualitatif, quantitatif et pertinent de la communication peuvent être intégrées dans l'ensemble des universaux interpersonnels ou pragmatiques* ».

Dans la situation didactique du français au Burundi (comme pour d'autres pays selon leur politique linguistique et éducative), l'enseignant et ses apprenants devraient donc noter et être conséquents que le français et le kirundi entretiennent aussi bien des structures ou éléments linguistiques et culturels aussi bien généraux que spécifiques pour que son enseignement-apprentissage soit aisé.

I.2.2.2. Fondements de la grammaire du sens en classe de français

Par rapport à ce point, nous essaierons de voir la place de la grammaticalité et de la compatibilité lors de l'enseignement-apprentissage de la grammaire pour être efficacement intériorisée par les apprenants.

I.2.2.2.1. Esthétique dans la langue

Sauf dans le cas d'absence d'une volonté politique en matière de planification et législation linguistiques, aucun individu ou aucune communauté linguistique ne veuille que sa langue soit parlée et écrite n'importe comment. Nous qualifierions cet acte de dégradation linguistique or toute langue est censée être bien utilisée suivant les normes qui la régissent pour garantir son esthétique. Cette esthétique dans la langue est aussi implicitée par l'avis de Clarac qui encense la langue française en appelant tous ses usagers à garder sa pureté formelle en cas de son utilisation effective. Selon cet auteur (1972 :10) :

> « les fautes de français et d'orthographe sont aussi bien de fautes dans un devoir d'histoire ou de physique que dans une dictée ou une narration. Les professeurs de sciences qui ont essentiellement pour mission d'enseigner à l'enfant la précision et la rigueur devraient être les plus acharnés à dépasser dans son langage les impropriétés et les incorrections ».

Ceci sous-entend l'implication de toute personne dans l'enseignement ou utilisation d'une langue dotée de ses règles d'usage. Ainsi, chaque fois que l'enfant ou l'apprenant commet une erreur à la fois phonologique, lexicologique, syntaxique, etc., il faudrait que le parent ou l'enseignant, quel que soit son domaine d'intervention, intervienne pour ajuster son langage. Si ce n'est pas le cas, en laissant par exemple l'enfant continuer de produire des phrases dans lesquelles les temps, les modes, le genre, le nombre, ... ne sont pas pris en considération, on risquerait de le voir finir par devenir insensible car Clarac (1972 :16) ajoute que « *tout appauvrissement du langage entraîne tôt ou tard une atrophie de la pensée. Si on apprend à l'apprenant à écrire, on doit tenir compte de la correction, de la justesse dans le choix des termes, de la connaissance de l'orthographe* ».

A cet effet, dans le contexte scolaire burundais, l'enseignement-apprentissage de la grammaire française ne doit pas aller loin de la grammaire utilisée par les locuteurs natifs car, comme l'indiquent Dubois & Charlier (1970 :12), « *les règles de la grammaire [française] doivent permettre de former et d'expliquer toutes les phrases que les locuteurs français considèrent comme appartenant à leur langue* ».

Par conséquent, il importe maintenant de savoir en quoi ces règles de grammaire française justifient la grammaticalité et la compatibilité ou au contraire tiennent lieu de l'agrammaticalité et de l'incompatibilité en situation d'enseignement-apprentissage ou de communication réelle.

I.2.2.2.2. Grammaticalité et agrammaticalité vs compatibilité et incompatibilité

Dans une situation de communication, les phrases ou énoncés peuvent apparaître avec une sensation de grammaticalité, d'agrammaticalité, de compatibilité et d'incompatibilité. Ainsi, les deux premières notions n'entretiennent pas de relation avec les deux dernières.

En effet, la grammaticalité des phrases produites ne fait pas état de leur compatibilité car les règles de grammaticalité se définissent par une adéquation ou une non-adéquation à des règles d'usage d'une langue donnée comme le précisent Dubois et Charlier (1970 :13). Selon ces mêmes auteurs, « *elle se distingue de la signification qui, celle-ci, relève de la compatibilité ou de l'incompatibilité entre les termes du lexique à l'intérieur du cadre défini par la règle grammaticale* ». Cela veut dire que la grammaticalité ou l'agrammaticalité s'évaluent au niveau de la forme des mots combinés les uns entre les autres au moment où la compatibilité et l'incompatibilité se mesurent au niveau du contenu sémantique des phrases ou des énoncés. De façon concrète, les phrases comme a) les USA ont été découverts en 2000 par l'écrivain Albert Camus; b) les enfants ont mangé un chien rouge; c) L'eau froide brûle beaucoup, seraient refusées du point de vue des critères qui ne relèvent pas de la grammaticalité (syntaxe) car ces phrases grammaticales peuvent (d'après les exemples ci-haut proposés) respectivement aller à l'encontre de la vérité, de l'expérience socio-culturelle de la communauté linguistique et des règles de la logique comme le précisent encore Dubois & Charlier (1970 :13).

Au niveau de la compatibilité, c'est la pertinence qui gagne le terrain dans le choix des mots qui dépend du contexte précis. C'est ainsi qu'en situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant devrait aider l'apprenant à apprendre la langue (le français) selon les deux volets de compétence linguistique et communicationnelle en l'aidant à intérioriser les règles de grammaire dans une situation de communication réelle. En d'autres termes, il doit mettre en valeur la compétence de communication qui fait appel à la fois à la connaissance des règles et à l'utilisation de ces règles dans la parole et dans le texte car le rôle essentiel de la langue est de communiquer et maîtriser cette langue c'est, selon Vigner (2001 :61) :

> *« faire un bon usage des outils de la langue, c'est-à-dire de toute la partie organisée en système, selon un répertoire de marques précisément identifiés, ce qui couvre aussi bien la grammaire avec les domaines de la syntaxe et de la morphologie, que l'orthographe et le lexique, dans certains de ses aspects ».*

Cependant, le problème qui se pose ensuite est que l'apprenant qui doit maîtriser la langue étrangère, qui est ici le français, a déjà sa langue maternelle ancrée dans une culture propre à lui. C'est pourquoi l'intégration de ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être se voit parfois réalisé suivant un contexte socioculturel qui l'identifie.

I.2.2.3. Sémiologie et les compétences langagières en classe de français

La sémiologie est un autre domaine exploité dans l'étude des langues naturelles. Selon Saussure (1972 :33), la sémiologie est « *la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ». Fabre & Fabre (1990 :3) renforcent cette définition en suggérant que la sémiologie est « *l'étude de tous les systèmes de communication non linguistiques, l'étude de tous les systèmes de signes non linguistiques* ». Ainsi, en étendant la notion de signe et de code à des formes de communications sociales, Guiraud cité par Baylon & Fabre (1990 :9) considère les rapports de l'homme avec la société et range dans la sémiologie les signes et les codes. Parmi les signes figurent les signes d'identité comprenant les insignes, enseignes, uniformes, noms, surnoms, tatouages, etc. Les signes de politesse quant à eux comprennent le ton, salutations, formules, injures, défis, etc.

Par rapport à ces conceptions de la sémiologie, nous pouvons affirmer que l'utilisation de la langue ne peut pas se réaliser sans que les locuteurs considèrent les éléments non verbaux. Dans ce sens, Tesnière cité par Monneret (2007 :333) considère que « *parler une langue, c'est en transformer l'ordre structurel en ordre linéaire », et que « comprendre une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural* ».

En situation de classe, avec ces transformations, l'enseignant devrait lui aussi voir si l'apprenant d'une langue étrangère en général et du français en particulier est capable d'utiliser correctement les mots en ajustement avec le para verbal. C'est dans la mesure où la structure grammaticale peut être soumise à la perturbation liée à plusieurs choses dont l'intonation, par exemple, comme le souligne Fonagy (1983 :149). Les aspects émotifs ou attitudinaux devraient aussi être pris en compte au cours du développement de la compétence de communication dans une situation réelle de communication car il est impossible qu'un même individu exprime ses idées ou ses émotions

de la même manière lorsque celui-là est par exemple fatigué ou détendu, content ou énervé, un enfant ou un adulte, une autorité ou une simple personne, etc. De plus, peu d'enfants répondront par oui ou par non quand leurs parents leur auront dit « Tu veux un fessé ? ». La réponse se manifestera par un relâchement de l'activité maladroite que l'enfant en question sera en train de faire au lieu de répondre par oui ou par non qui sera une réaction impertinente selon les attentes du parent. Tout cela montre que l'intonation, l'expression du visage ou d'autres gestes corporels peuvent influencer le comportement langagier du locuteur tout en attestant ainsi de la variabilité des phénomènes langagiers qu'il ne faut pas feindre d'ignorer. Dans cette logique, l'enseignement-apprentissage d'une langue surtout étrangère devrait aussi tenir compte de toutes ces dimensions pour exploiter la langue toute entière. En d'autres termes, la compétence communicative devrait dépasser le seul niveau linguistique pour appréhender le choix et le sens des mots et des énoncés selon le contexte extralinguistique dont le sémiologique.

I.2.2.4. Linguistique textuelle dans l'enseignement-apprentissage du français

Il s'agit ici de revenir sur la notion de texte avec ses différentes caractéristiques manifestes et latentes dont la cohésion, la cohérence, la progression thématique et la pertinence. Ces notions sont essentielles dans notre travail car elles constituent les caractéristiques substantielles de la compétence textuelle qui témoigne de la compétence de production écrite qui nous préoccupe dans les situations d'intégration.

I.2.2.4.1. Notion de texte

Le Conseil de l'Europe (2001 :15) définit le texte comme, « *toute séquence discursive, orale et/ou écrit, inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâch**e** ».* Dans ce sens, que ce soit une dissertation, un commentaire composé, un résumé de texte, etc., il s'agit en quelque sorte d'exprimer une idée en produisant en même temps un texte ou un discours. Dans cet acte, le producteur ou le commentateur doit veiller à l'organisation de son discours ou de son texte marquée par une organisation et un enchaînement logique des phrases ou des énoncés. Les relations, les unes avec les autres à l'intérieur de ces derniers doivent être pris en compte de façon à aboutir à un produit cohésif, cohérent et pertinent. En d'autres termes, les idées présentées doivent être clairement et logiquement coordonnées entre elles pour converger sur une conclusion claire car, comme le précise Niquet (2008 :5), *l'absence de liaison*

entre les différentes parties d'un texte affaiblit, en effet, la cohésion de ce dernier, et va même quelquefois jusqu'à lui faire perdre son sens. Cette absence de liaison conduit le texte alors, selon cet auteur, à une succession de remarques éparses dont on ne voit pas ce qu'elles veulent démontrer au moment où avec une coordination judicieuse et évidente des idées, le texte manifeste clairement au contraire le mouvement de la pensée (on voit ce que le candidat veut dire, et son texte convainc bien souvent le lecteur).

C'est pourquoi, dans les situations d'intégration, les apprenants devraient résoudre un problème réel de la vie par la production des énoncés, d'un texte ou d'un discours qui exposent clairement et pertinemment comment se problème a été résolu ou comment il devra/ait être résolu. Ses idées et ses arguments doivent être présentés dans un format bien soigné ainsi que leur progression doit avoir un fil raisonnable.

I.2.2.4.2. Notions de cohésion et de cohérence

Cohésion et cohérence sont deux notions différentes mais interdépendantes. Ainsi, la cohésion est au service de la cohérence et son absence conduirait à l'absence de cette dernière. Cela se remarque à travers les idées de Beaugrande reprises par Paveau & Sarfati (2008 :189) qui soutiennent que :

> *« la cohésion et la cohérence ne sont pas aussi radicalement séparées, loin de là, car la cohésion n'est pas seulement un phénomène particulier, un sous-ensemble de la cohérence discursive, mais elle est aussi un moyen de la construire ; par exemple, dans le cadre de la gestion de l'information, la notion de progression thématique (généralement traitée dans le cadre de la cohésion textuelle) est elle-même un facteur de cohérence pragmatique, le texte étant perçu comme cohérent par le destinataire si effectivement il présente une progression thématique* ».

En effet, la cohésion permet de maintenir l'ordre des idées dans les phrases par la mise à la disposition des connecteurs ou éléments cohésifs en vue d'aboutir à l'acte de parole doté de sens, cohérent. A ce niveau, Paveau & Sarfati (2008 :188-189), reprenant respectivement les idées de Halliday & Hasan et de Beaugrande précisent que :

> « *la cohésion (transphrastique) désigne un ensemble de phénomènes langagiers, repérables par des marques spécifiques, qui permettent aux phrases d'être liées pour former un texte. La notion de cohérence ne concerne pas le niveau linguistique mais l'organisation des représentations qui configurent l'univers mis en place par le texte. D'ordre extralinguistique avec dimension cognitive, elle s'articule sur la compétence encyclopédique des sujets, qui peuvent alors juger de la conformité des données de*

> *l'univers textuel avec les données pré linguistiques qui constituent leurs croyances et leurs savoirs sur le monde* ».

De façon simple et parlant de la cohérence, Saussure (2003 :100) indique que, « *la cohérence est au texte ce que la grammaticalité, ou la syntaxe, est à la phrase* ». Cette grammaticalité fait que la phrase s'appréhende comme le résultat de règles de formation syntaxiques, à laquelle on attache une signification c'est-à dire qu'une phrase n'est pas le résultat d'un acte de parole ou d'un acte de communication du locuteur. Elle n'est que le produit de règles propres au système linguistique dont la caractéristique principale est cette grammaticalité selon Moeschler & Auchlin (2006 :186). C'est dans une situation de communication réelle que le locuteur abandonne une phrase vers un énoncé que nous appréhendons, grâce à ces mêmes auteurs (2006 :186-187), comme « *l'énonciation d'une phrase, la réalisation effective d'une phrase dans le discours du locuteur. C'est l'énoncé qui est l'objet d'observation, auquel on associe non pas une signification, mais un sens* ». Ils concluent que le sens de l'énoncé est donc une donnée accessible, alors que la signification d'une phrase est une réduction du sens de l'énoncé.

I.2.2.4.3. Notions de progression thématique et de pertinence

Pour aborder ces notions de progression et de pertinence, nous pouvons passer par les propos de Mariet quand il parle de la dissertation philosophique. Cet auteur (1982 :85) montre comment :

> « *La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique ; elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée »e et l'aptitude les exprimer par un discours ordonné. Elle ne prend sa vraie signification si elle est entièrement rédigée. Les apprenants doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année* ».

Ce paragraphe révèle tous les éléments que doit contenir tout travail écrit de l'apprenant dans une langue donnée pour attester de son niveau en compétence d'expression écrite. Les idées doivent être émises suivant une certaine chaîne maintenue à travers le choix adéquat des mots et la liaison de ces derniers doit être bien faite pour émettre un message audible et compréhensible.

Dans ce sens, Paveau & Sarfati s'appuyant encore sur Halliday & Hasan soulignent que la cohésion est inséparable de la notion de progression thématique. Selon ces auteurs (2008 :188), « *tout texte présente un équilibre entre des informations présupposées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (principe de cohésion-répétition assurée par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles*

(principe de progression assuré par les rhèmes) d'autre part ». C'est dans la mesure où Sarfati cité par Paveau & Sarfati (2008 :189) précise que :

> « *la notion de progression thématique est construite sur le couple thème/rhème, comprise dans une perspective logico-sémantique : tout texte comporte un thème, i.e. ce dont il est question et qui est donc connu, et un rhème, i.e. ce que l'on dit à propos du thème, qui constitue une information nouvelle. Tout texte pouvant être défini comme un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un thème donné, il existe une dynamique du texte que l'on peut décrire en termes de progression* ».

I.2.2.4.3.1. Types de progression

D'abord, selon Paveau & Sarfati (2008 :189), un texte est organisé selon une progression à thème constant quand chaque phrase ou proposition qui le constitue prend pour point de départ le même thème et développe successivement des rhèmes différents. Ensuite, un texte est organisé selon une progression à thème linéaire si le propos de la phrase ou proposition précédente devient le thème de l'unité suivante, celle-ci dotée d'un rhème lui-même repris comme thème suivant, etc. Enfin, un texte est organisé selon une progression à thème divisé ou dérivé s'il existe un thème d'ensemble ou hyperthème, divisé en plusieurs sous-thèmes à partir desquels les unités successives développent de nouveaux propos.

Dans cette perspective, certains genres, comme l'indiquent Dones & Adam repris par Paveau & Sarfati (2008 :189), contraignent des progressions qui leurs sont propres bien que chaque type de progression dépende des choix des locuteurs. C'est le cas par exemple de la description qui implique plutôt un thème divisé alors que l'explication amènera de préférence une progression à thème linéaire.

De ce qui précède, la typologie de progression proposée par Paveau et Sarfati nous montre en quelque sorte comment les productions orales et écrites des apprenants devraient se comporter comme pour les autres locuteurs. Bien que ces productions ne puissent pas respecter parfaitement ces mesures vu le niveau de ces apprenants, l'enseignant ne s'en passerait sans en dire quelque chose pour bien assurer la bonne maîtrise des caractéristiques de chaque type de progression. C'est dans la mesure où les programmes scolaires prévoient déjà les attentes des apprenants à la fin de chaque leçon ou de chaque palier en sous-entendant la présence de ces types de progression à travers les différents types de texte à apprendre. Cela se remarque au niveau des compétences générales visées à la fin de chaque année où elles montrent respectivement que,

dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'apprenant doit pouvoir produire pendant 3 minutes au moins des énoncés variés de genre narratif, descriptif et informatif (1ère année Langues), de genre explicatif, injonctif et conversationnel (2ème année Langues) et pendant environ 6 minutes des exposés ou comptes rendus argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs, explicatifs ou conversationnels, pour réagir/interagir à une problématique identifiée (3ème année Langues), en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées de genre en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées (Guide de l'enseignant de 1ère, 2e et 3e année Langues du cycle post-fondamental, 2016, 2017, 2018).

I.2.2.4.3.2. Notion de pertinence

Pour exploiter cette notion de pertinence, il nous est utile d'évoquer la notion de maximes conversationnelles de Grice cité par Saussure (2003 :121) qui généralise les hypothèses en deux grandes idées. D'après cet auteur : « *la communication est guidée par l'application de principes généraux qui ne correspondent pas au simple décodage linguistique, et la communication concerne au premier titre les conclusions implicites que le destinataire peut tirer* ». Partant de ces propos, il y a lieu de se demander si les idées ou les propositions des apprenants dans leurs productions au cours des évaluations ne peuvent pas tendre vers cet état de la part d'eux-mêmes ou de leurs évaluateurs qui sont les enseignants.

En effet, par rapport aux principes généraux de cette théorie de la Pertinence, Grice cité par Sperber & Wilson (2003 :123) montre comment le locuteur et le destinataire sont conscients du fait que la communication se fait selon des lois spécifiques découlant d'un principe de coopération entre les intervenants. Selon ces auteurs, ces règles stipulent que le locuteur donne autant d'information qu'il peut mais pas trop (« maxime de quantité »), qu'il donne une contribution véridique (« maxime de qualité »), qu'il parle à propos (« maxime de relation »), et qu'il est clair (« maxime de manière »), cette dernière injonction impliquant notamment que le locuteur est bref, qu'il n'est pas ambigu ni obscur, et en particulier qu'il dit les choses de manière ordonnée (on parle alors de maxime ou de sous-maxime d'ordre).

Cette théorie de la pertinence nous conduit donc à affirmer que le locuteur et le destinataire doivent généralement chercher à produire et comprendre/interpréter leurs énoncés en respectant certaines règles régissant leurs échanges coopératifs pour maximiser leur niveau

d'intercompréhension. Ainsi, les remarques de Sperber & Wilson (2003 :123) concluant sur la maxime de la pertinence comme la base de toutes les autres maximes nous poussent à considérer beaucoup la place qu'elle doit occuper dans tous les échanges verbaux des interlocuteurs. Dans ce sens, même si le monologue intérieur, qui correspond à la communication intrapersonnelle, peut se réaliser indépendamment d'une référence actuelle, il est peu probable voire illogique qu'un individu normal puisse exprimer un message à son interlocuteur indépendamment du contexte précis ou de la situation d'énonciation. Il est donc impertinent qu'un individu prononce des phrases incohérentes quand il exprime ses idées (Chien je moi me marierai avec mère ma au ciel, Viens Monsieur le Président de la République je te veux et je veux t'acheter une bouteille de vin de banane tu es riche) en s'adressant à quelqu'un d'autre en cas d'interlocution. Son message doit à ce niveau tenir compte de plusieurs éléments dont le contexte pour qu'il soit pertinent où le sens de l'énoncé du locuteur doit être pris en compte.

De ce qui précède, nous admettons que, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il serait de même impossible de saisir cette langue si l'enseignant et l'apprenant ne tiennent pas compte de ces éléments linguistiques et extralinguistiques qui régissent la parole surtout qu'ils permettent d'étudier une langue en situation réelle. Ainsi, l'énoncé est à prendre en considération au lieu des phrases isolées qui ne donnent pas la chance à l'apprenant de bien se situer dans les faits langagiers authentiques et l'évaluation devrait aussi par conséquent tendre vers la recherche des capacités des apprenants traduites par une authenticité et véracité de leurs produits.

CHAPITRE II. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES

Au cours de ce chapitre, nous verrons quelques conditions de l'enseignement-apprentissage du français et de l'évaluation des compétences langagières en général et en français en particulier. Ce seront entre autres les contextes et les stratégies d'enseignement-apprentissage du français, la typologie et les caractéristiques des compétences langagières à développer, les notions d'activités langagières, de domaines et de situations en classe de français, la déontologie de l'évaluation et les caractéristiques de l'évaluation de la production écrite.

II.1. Enseignement-apprentissage du français

L'enseignement-apprentissage est un acte qui peut s'opérer sur plusieurs domaines ou disciplines scientifiques. Cependant, il y a des traits communs et des traits spécifiques lors de la réalisation de cet acte. Au cours de ce travail, nous nous limiterons au domaine de l'enseignement-apprentissage du français.

II.1.1. Contextes de l'enseignement-apprentissage du français

Il s'agit ici de relever quelques contextes qui peuvent expliquer et permettre la motivation dans l'enseignement-apprentissage du français à l'étranger et aux étrangers.

En effet, la langue maternelle assure une fonction spécifique et essentielle chez les locuteurs natifs. Cette fonction fait être cette langue comme un outil social et de socialisation. Dans ce sens, Leumeunier-Quere cité par Bertrand (2005 : 45) précise que « *la langue permet l'identité ou l'identification culturelle, l'unité ou l'unification nationale autour d'un bien commun* ». Cependant, le mode d'acquisition de cette langue maternelle est particulier car on l'apprend dans ce scénario que nous présente Martinet (1974: 9) où, selon cette autrice : « *on peut apprendre à parler sans savoir la linguistique, comme on peut digérer sans connaître la théorie de la digestion. C'est ce que semblent faire tous ceux, enfants ou adultes, qui acquièrent une langue par simple contact avec ceux qui la parlent* ». Ces deux situations évoquées par Leumeunier-Quere et Martinet nécessitent la prise en compte à l'endroit des gens qui apprennent les langues étrangères sans quitter leur pays natal. C'est ainsi que, pour les apprendre motivés, les apprenants de ces langues étrangères devraient savoir pourquoi et comment apprendre ces langues en général et le français langue étrangère en particulier (au Burundi).

Dans cette perspective, en montrant ainsi la nécessité d'apprendre d'autres langues, Briquet (2006 :25-27) en recense plusieurs contextes dont « *obtenir un emploi, voyager, accueillir des visiteurs, se documenter sur une technique de pointe ou faire connaître une recherche, négocier une matière politique pour les décideurs politiques ou professionnels, acheter ou vendre, se divertir, etc.* ». Il ajoute que les langues jouent un rôle important dans la mobilité académique, l'employabilité, la contribution à l'efficacité des entreprises et suggère que l'absence de politique en matière des langues se mesure en termes de perte de parts de marché. Ainsi, tous ces éléments justifiant l'importance et le rôle des langues constituent ce qu'appelle Briquet « la motivation ». Il en déduit ainsi la motivation économique, politique, sociale et culturelle.

Par rapport à ces considérations précédentes, il s'agit d'affirmer qu'apprendre d'autres langues permet aux apprenants et aux pays de s'épanouir, de comprendre l'autre et de l'accepter par l'intégration et la tolérance car, selon Briquet, « *on apprécie ce que l'on connaît* ». Au Burundi, ce sont ces différents contextes qui permettraient aux différents apprenants du français langue étrangère de pouvoir l'apprendre avec envie et efficacité après avoir compris pour qui et pour quel intérêt ils l'apprennent. Le rôle revient donc à l'Etat et à l'enseignant pour mettre le public et les apprenants au courant de toutes ces raisons pour lesquelles tout individu a besoin d'apprendre une langue étrangère en général et du français en particulier.

II.1.2. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

En situation d'enseignement-apprentissage, certaines conduites dont la fixation des objectifs et la détermination des méthodes adéquates à chaque matière à enseigner et à apprendre sont adoptées pour faciliter le déroulement des activités. C'est ce que nous verrons en ce qui est de l'enseignement-apprentissage du français.

II.1.2.1. Taxonomie de Bloom dans le choix des objectifs pédagogiques

Dans les domaines de la vie, il est indispensable que toute personne raisonnable se fixe des objectifs pour lui permettre de réaliser ses devoirs ou ses rêves de manière rationnelle et avec succès. Ainsi, la détermination d'un objectif X permet d'avancer d'un point A vers un point Y bien défini. Cette réalité touche également le domaine de l'enseignement pour que tous ses acteurs mènent à bien leur mission.

En effet, le choix des objectifs est un culte dans le domaine d'enseignement. Au niveau de la microstructure (en classe), au début du cours ou au début de chaque leçon, l'enseignant a la matière à enseigner et doit déterminer des objectifs à atteindre après la dispense. Ce sont ces objectifs qui lui aideront à déterminer les méthodes ou techniques appropriées en fonction de la nature de la matière et des comportements des apprenants, mais aussi à vérifier à la fin de cette leçon ou du cours s'il a réussi ou non. C'est ce qu'illustre Bikorindagara (2020-2021 :1) en précisant que « *les objectifs déterminent le choix des stratégies d'enseignement et l'objectif est le fil conducteur de l'action éducative. Les objectifs constituent le référentiel par rapport auquel se réalisera l'évaluation* ».

De ce qui précède, les objectifs déterminent ce dont les apprenants seront capables à la fin de la leçon. Pour ce faire, ils doivent être opérationnels en traduisant un comportement observable et leur choix ne résulte pas d'un travail hasardeux. Il dépend des critères qui faciliteront la détermination de la nature de la compétence à acquérir par les apprenants. C'est ainsi que, par exemple, des niveaux à suivre dans le choix des objectifs pédagogiques ont été élaborés et retenus par différents chercheurs.

Dans le cadre de notre travail, nous sommes revenu sur la taxonomie de Bloom cité par Nduwingoma (2018 :5) qui est « *un modèle pédagogique qui permet une classification des niveaux d'acquisition des connaissances [et] cette taxonomie détermine les objectifs d'apprentissage à atteindre par l'apprenant* ». Ainsi, à partir de cette classification, Bloom repris par De Ketele & al. (2001 :230) recense six niveaux à considérer dans le choix des objectifs pédagogiques et dont dépendra également l'évaluation des acquis des apprenants. Ce sont entre autres les niveaux de la connaissance, de la compréhension, de l'application, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. Selon ce même auteur cité par De Ketele & al. (2001 :230), les trois premiers niveaux appelés niveaux de base concernent l'acquisition des connaissances déclaratives tandis que les trois derniers niveaux correspondent aux connaissances procédurales qui font appel à la mobilisation des savoirs pour traduire une compétence de la part des apprenants.

Nous comprenons, à partir de là, que l'enseignant doit lui aussi mobiliser ses connaissances pour bien choisir les objectifs adéquats à chaque leçon et surtout les objectifs permettant la

mobilisation des ressources acquises vers la réalisation d'une tâche par des apprenants. Il serait donc illogique qu'un enseignant de français, par exemple, ne choisit pas les objectifs amenant ses apprenants à être prêts au développement des quatre compétences visées dans le cours de langue car cela leur permettra de bien intégrer leurs acquis dans une situation de communication réelle ou semi-réelle.

Il reste à savoir comment l'enseignant et l'apprenant parviennent à développer ces compétences en classe de français en recourant aux approches pédagogiques et didactiques. Ainsi, nous nous limiterons à la production orale et écrite et à la pédagogie de l'intégration qui est l'une des approches s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie active qui se réclame un grand rôle à l'apprenant dans une situation didactique et ce dont il est capable dans une situation-problème.

II.1.2.2. Enseignement-apprentissage des techniques d'expression orale et écrite en français

Tout d'abord, les situations orale ou écrite (l'ordre oral ou l'ordre scriptural) renvoient respectivement, selon Chiss & al. (1992 :21-22) à l'ordre dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition et à l'ordre dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture. Dans cette même logique, Desmons & al. (2005 :3-4) montrent que les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit sont :

> « *les traits prosodiques, les liaisons et les enchainements, les contractions, les hésitations, ruptures, l'interjection et mots de discours, les parasitages (bruits de fond), les interruptions de parole, etc. (…). Les spécificités de l'écrit sont l'absence d'un face-à-face, la situation du scripteur, l'angoisse de la page blanche, le transfert des compétences et l'immaturité dans l'écriture* ».

A partir de ces caractéristiques des deux ordres de la mise en pratique de la langue, nous pouvons dire que les techniques d'expression quelle que soit orale ou écrite renvoient aux astuces, moyens ou façons favorisant la tenue du locuteur et du scripteur lors de la réalisation de son expression orale et écrite dans une langue donnée. Dans ce sens et concernant l'expression orale, l'apprenant est d'abord appelé à vaincre les situations liées par exemple à la peur, à l'anxiété sociale, à l'immobilité, etc. qui sont souvent des phénomènes étrangers handicapant le circuit de la parole dans une situation de communication. Les productions écrites des apprenants en classe, quant à elles, devraient être caractérisées par une lisibilité orthographique, une limpidité ou une concision selon qu'ils doivent éviter des ratures ou choisir et utiliser des termes adéquats et

diversifiés, disposer des phrases et paragraphes de manière acceptable et les relier de manière logique, etc.

De plus, contrairement aux moments de l'expression orale, l'apprenant du français langue étrangère devrait éviter, quand il produit par écrit, des redondances de toute nature sauf si la recherche du style de la langue s'impose. Nous notons ici, à titre d'exemple, la redondance graphique en répétant de façon insignifiante le(s) même(s) son(s), la redondance syntaxique, la redondance sémantique, etc. C'est parce que le réalisateur du travail à l'écrit a eu ou aura le temps suffisant pour réfléchir et pour être attentif aux mots à utiliser, ce qui n'est pas le cas pour le locuteur de lors de l'expression orale. Ainsi, l'activité de linéarisation des structures de connaissances contenues dans la mémoire qui sous-entend l'intégration de données linguistiques, psychologiques, sociologiques susceptibles pour rendre compte de la situation de communication telle que définie par Fayol cité par Cornaire & Raymond (1999 :23), devrait être réalisée en fonction de ces différents éléments susdits pour aboutir à un produit (texte) cohésif, cohérent et pertinent.

Enfin, à côté des interférences linguistiques et culturelles qui sont des phénomènes réguliers chez les locuteurs multilingues, d'autres cas étrangers peuvent se remarquer et devraient être pris en compte pour être corrigés dans des situations de prise de parole ou d'écriture. Ce sont par exemple des phénomènes de coarticulation ou des moments où les sons et les graphies imposent de nouvelles formes dans les usages oraux ou écrits. Par exemple, l'apprenant du français devrait savoir que le marqueur de la condition « si » ne doit pas perdre son « i » quand il est suivi d'un pronom personnel « elle/s ». En d'autres termes, lors de l'enseignement-apprentissage, les dimensions de l'expressivité et orthographique de la langue méritent d'être mises en valeur et nécessitent les activités permanentes de prise de parole, de lecture et d'écriture de certaines formes du français.

II.1.2.3. Pédagogie de l'intégration dans l'enseignement-apprentissage du français

Pour faire face aux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs, Roegiers & De Ketele (2001 :14-15) proposent la nécessité de donner sens aux apprentissages. Selon eux, « *la recherche du sens concerne tout ce qui amène à se demander pourquoi on fait ce que l'on fait* ». Ainsi, la réflexion sur le sens, précisent-ils, renvoie notamment à la façon dont l'école outille l'apprenant pour lui permettre de faire face à une situation nouvelle pour lui, c'est-à-dire une

situation qu'il n'a jamais rencontrée. En affirmant cela, les deux auteurs restent convaincus que l'homme a toujours été amené à faire face à des situations nouvelles pour vivre et travailler en société.

En considérant ces propos de Roegies & De Ketele, nous trouvons combien différent voir pertinent l'enseignement-apprentissage qui a subi une forte révolution en changeant ses pratiques avec le temps. Ainsi, le parcours partant de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie active qui, respectivement, atteste du rôle de l'enseignant dans une situation didactique et du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage et dans la résolution des problèmes de la vie révèle ces changements qui se sont manifestés dans l'enseignement-apprentissage.

De ce qui précède et pour éviter qu'il forme les apprenants qui se retrouvent dans la catégorie de ceux que Roegiers & De Ketele (2002 :16) appelle les « analphabètes fonctionnels [14] », l'enseignant doit veiller au rôle de donner du sens aux acquis des apprenants. Il doit voir si l'apprenant est capable de mobiliser les connaissances qu'il a acquises pour résoudre un problème quelconque de la vie active. Il doit donc éviter des apprenants qui connaissent par exemple les parties et la disposition d'une lettre officielle sans qu'ils soient capables de la rédiger en fonction de la situation qui s'impose. Car c'est le moment du mariage entre le scolaire et le social c'est-à-dire l'union entre les connaissances acquises en classe et les connaissances du milieu social.

Concernant l'intégration des acquis, Roegiers & De Ketele mettent en évidence trois composantes qui entrent en jeu dont l'idée d'interdépendance des différents éléments que l'on cherche à intégrer, la coordination et l'idée de polarisation. Selon ces auteurs (2002 :22) :

> « *pour bien se situer dans une logique de l'action et pour garder la dynamique dans laquelle tous les éléments interdépendants sont mis en mouvements, ces éléments sont coordonnés entre eux. L'intégration c'est aussi la coordination de ces éléments en vue d'un fonctionnement harmonieux. Dans le concept d'intégration, il y a enfin l'idée de polarisation, c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens* ».

En conclusion, en analysant ces différentes idées, nous constatons que la PI connaît trois concepts-clés dont la compétence, les ressources et la situation d'intégration. Ainsi, le rapport

[14] c'est-à-dire des personnes qui ont acquis des connaissances à l'école primaire mais qui sont incapables d'utiliser ces connaissances dans la vie de tous les jours.

existant entre ces trois éléments est qu'ils sont interdépendants et l'exercice d'une compétence fait appel aux ressources acquises et à une situation réelle de la vie. En d'autres termes, la maîtrise d'une compétence est garantie par la mobilisation et l'intégration d'un ensemble de ressources (d'ordre cognitif, psychomoteur et socioaffectif) à travers la résolution d'un problème de la vie.

II.1.3. Typologie et développement des compétences langagières en classe de FLE

L'enseignement-apprentissage est mené en développant des compétences précises et complexes. Ces compétences sont complexes en ce sens qu'elles font appel à d'autres compétences et que les unes exercent un rôle important sur les autres ou leur servent de tremplin. C'est ce que nous essaierons de découvrir à travers quelques chercheurs dont Widdowson, Cuq & Gruca, etc.

II.1.3.1. Aptitudes linguistiques et capacité de communication

Dans le domaine des langues, Widdowson établit une typologie des compétences langagières à développer au moyen de deux termes dont aptitude et capacité. Selon cet auteur (1981 :79) :

> « *les aptitudes qui relèvent du support (parler, entendre, composer et comprendre) concernent les aptitudes linguistiques. Elles renvoient à la façon dont le système de la langue est réalisé, ou bien à la façon dont sa réalisation est reconnue, du point de vue de l'usage. Les capacités de communication sont [cependant] des aptitudes qui se définissent en fonction de la manière et du mode d'actualisation du système en emploi* ».

Widdowson conclue que les capacités de communication incluent les aptitudes linguistiques mais que l'inverse n'est pas vrai.

Cependant, Cuq & Gruca (2005 :265-266) trouvent que la compétence de communication est faite de quatre composantes à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la compétence stratégique. Selon leur précision :

> « *la composante linguistique est liée à la connaissance des règles et à des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. La composante sociolinguistique renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et à l'utilisation des formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de la communication. La composante discursive 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. La compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les ratés de la communication* ».

Malgré ce désaccord sur l'appréhension de la notion de compétence de communication, nous admettons que les éléments qui la sous-tendent doivent être configurés dans la mémoire à long terme[15] des apprenants pour être mobilisés à travers des activités langagières issues des domaines divers et réalisées dans des situations précises.

II.1.3.2. Notions d'activités langagières, de domaines et de situations en classe de français

Dans cette section, nous verrons comment ces différentes notions (activités langagières, domaines et situations) sont essentielles lors de l'intégration des aptitudes linguistiques en classe de FLE.

II.1.3.2.1. Notion d'activités langagières dans l'intégration des aptitudes linguistiques

L'intégration des aptitudes linguistiques dans une situation communication est conditionnée par plusieurs conditions dont l'opération des activités langagières. Dans ce sens, le Conseil de l'Europe (2002 :18) précise que :

« la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre par la réalisation des activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation notamment les activités de traduction et d'interprétation, chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit ».

En réalisant ainsi ces activités à travers les productions orale et écrite, le Conseil de l'Europe (2002 :18) indique également qu' « *au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux* ». Au niveau de la production écrite, Widdowson traduit de l'anglais par Katsy & Blamont précise que cette activité a deux faces dont l'une de composer et l'autre de persuader. Selon ces auteurs (1981: 75) :

> « *écrire est l'acte de former des phrases correctes et de les transmettre au moyen du support visuel sous la forme de traces sur le papier [ils appellent cela simplement composer et affirment que c'est l'équivalent de parler]. En même temps, écrire tel que je le fais maintenant [en produisant son ouvrage] n'est pas simplement*

[15] Selon Cuq & Gruca (2005 :185), la mémoire dans laquelle le scripteur puise toutes les connaissances qu'il aura stockées pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture.

> *composer. Ce que je fais en ce moment avec plus ou moins de succès consiste à développer une argumentation et à organiser différents points de manière à vous persuader, vous lecteurs, que j'ai quelque chose de valable à dire. C'est pourquoi cette activité implique davantage la mise bout à bout de phrases tels les wagons d'un train* ».

En situation de classe, ce sont ces caractéristiques qui devraient caractériser les produits des apprenants. Mis dans cette situation de résoudre un problème lors des situations d'intégration, l'apprenant devrait lui aussi manifester une vigilance à travers une argumentation solide fondée sur des idées pertinentes et bien transmises à travers une langue écrite bien soignée et exploitée sous ses diverses formes (lexicales, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, etc.).

II.1.3.2.2. Notion de domaines dans l'intégration des aptitudes linguistiques

Selon encore le Conseil de l'Europe, les activités langagières qui suivent s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers et apparaissent, en relation à l'apprentissage des langues, en quatre secteurs majeurs : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel. Ainsi, ce Conseil (2002 :18) :

> « *Dans le domaine public, on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerçantes et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.). Complémentairement, le domaine personnel sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles. Le domaine professionnel recouvre tout ce qui concerne les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Le domaine éducationnel est celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies* ».

Dans cette même logique et pour garantir la complexité d'un problème à résoudre, le choix des situations d'intégration devrait lui aussi prendre plusieurs formes en multipliant les contextes ou domaines d'intervention dans le choix des réalités langagières. C'est en considérant cette variété des domaines qui permettra aux apprenants d'enrichir le vocabulaire et par conséquent leur qualité de réflexion penchée sur l'intervention de plusieurs domaines de la vie. C'est aussi l'exploitation intégrée de ces divers domaines qui leur permettra de faire face aux différentes

situations-problèmes de la vie car un problème ne peut pas se résoudre en recourant à une seule et unique connaissance émanant d'un seul domaine.

II.1.3.2.3. Notion de situations dans l'intégration des aptitudes linguistiques

Nous l'avons montré au niveau de l'illustration des concepts que la notion de « situation » concerne le niveau non linguistique car elle n'est pas faite de mots comme le contexte linguistique. Pourtant, c'est une notion qui est le plus souvent utilisée au cours des échanges verbaux des interlocuteurs de tous les niveaux (jeunes, adultes, garçons et filles, hommes et femmes, analphabètes et intellectuels, personnes ordinaires et les hauts cadres, etc.). Ainsi, puisqu'aucune chose ne peut être ou se passer sans la position ou le comportement précis dans le temps et dans l'espace, la notion de situation est irréversible dans un acte de communication. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe (2002 :41) suggère ce qui suit :

> « *on peut décrire dans chaque domaine les situations extérieures dans les termes suivants : le lieu et le moment où elles se produisent, les institutions ou les organismes dont la structure ou le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement arriver, les acteurs (notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant), les objets (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement, les événements qui ont lieu, les opérations effectuées par les acteurs et les textes rencontrés dans le cadre de la situation* ».

Ces éléments expliquant le cadre situationnel dans une énonciation doivent être disponibles dans les activités langagières des interlocuteurs comme elles devraient aussi être présentes dans les produits des apprenants au cours de l'intégration des acquis dans une situation de communication réelle. En d'autres termes, pour résoudre un problème de la vie, plusieurs éléments doivent être réunis dont les acteurs, le cadre spatio-temporel pour arriver au dénouement.

II.2. Evaluation des compétences langagières en français

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation est indispensable car elle permet d'atteindre les objectifs visés. Ainsi, nous essaierons de découvrir en quoi elle consiste et comment elle est mise en œuvre en classe en général et en classe de FLE en particulier.

II.2.1. Concept de l'évaluation et le statut de l'erreur

Comme la notion de compétence est un concept polyvalent, la notion d'évaluation est aussi un concept qui recouvre plusieurs domaines. De manière générale, l'évaluation consiste en une action d'évaluer, en cherchant une information ou à rendre compte de l'état de la performance de

l'individu sous forme de comportement observable ou encore de l'état d'une chose ou d'une situation donnée. Cela se concrétise par De Ketele & al. (2001 : 219) qui montrent comment « *l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision* ». C'est donc à travers l'évaluation qu'on estime une chose quant à son prix, à sa valeur, à sa quantité et à sa durée.

D'autres auteurs voient en l'acte d'évaluation une dimension communicationnelle. C'est le cas de Begarra cité par Barlow (1992 :45) qui conçoit cette activité d'évaluation comme étant toujours « *une activité de communication* » alors que Barlow prolonge cette idée en affirmant qu'évaluer, « *c'est communiquer, c'est transmettre à l'apprenant (éventuellement à ses parents ou à l'administration) un certain nombre d'informations sur son travail ou sa conduite, etc.* ».

De ce qui précède, en situation de classe, évaluer ne consisterait donc pas seulement à chercher à barrer ou à valider avec un stylo rouge sur la copie de l'apprenant pour donner ou noter les points. L'enseignant et l'apprenant risqueraient d'être contaminés par ce qu'Astolfi (1997 :11) appelle « syndrome de l'ancre rouge » car, selon cet auteur :

> « *les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner. Dès qu'une erreur est perçue, le reflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement* ».

L'évaluation devrait plutôt être présente pour analyser, apprécier le travail de l'enseignant et de l'apprenant pour changer ou maintenir les stratégies d'enseignement-apprentissage. C'est dans la mesure où elle est l'un des éléments qui permettent de déclencher d'autres situations, soit pour l'enseignant de continuer normalement le cours, soit pour remédier aux difficultés des apprenants.

II.2.2. Déontologie de l'évaluation formative des compétences selon Tardif

Tardif cité par Maingain & Dufour (2002 : 242-243) élabore tout une liste de traits susceptibles de caractériser l'évaluation formative dans une situation scolaire. Ce sont entre autres : a) des contextes où l'évaluation concerne de préférence des tâches contextualisées ; b) l'évaluation

privilégie des problèmes complexes ; c) l'évaluation porte sur l'utilisation efficace de connaissances disciplinaires ; d) la tâche et ses exigences sont connues par les étudiants avant la situation d'évaluation ; e) la correction essaye de comprendre, dans le chef de l'apprenant, ses stratégies cognitives(comment s'y prend-il?) et métacognitives(comment régule-t-il ses procédures?) ; f) les indicateurs de maîtrise sont déterminés en faisant référence à la modélisation opérationnelle des compétences visées ; g) les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées ; h) les informations extraites de l'évaluation doivent tenir compte des aptitudes des étudiants, de leurs connaissances antérieures et de leur degré actuel de maîtrise des compétences visées ; les mêmes démarches d'évaluation sont exigées de tous les étudiants et i) la remédiation nécessaire est disponible pour ceux qui éprouvent des difficultés et où l'autoévaluation fait partie de l'évaluation.

Cette déontologie pourrait aussi, selon notre entendement et compte tenu de sa dimension large dans l'exploitation des compétences des apprenants, s'étendre aux évaluations sommatives pour bien réguler le processus de développement des compétences langagières en français des apprenants.

II.2.3. Evaluation en classe de FLE

Dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et sous l'angle de la pédagogie active, l'apprenant est au centre des apprentissages. C'est ainsi que l'enseignant crée d'abord des situations diverses qui suscitent et motivent l'interaction des apprenants en mobilisant les connaissances qu'ils ont déjà de la langue et de leur environnement socio-culturel ou d'autres connaissances interdisciplinaires. Dans cette perspective, l'évaluation vise ce dont cet apprenant est capable dans la résolution des situations-problèmes variées en français. Lors de l'évaluation, en adhérant aux quelques idées de Tardif (2002 :242) portant sur la déontologie de l'évaluation formative des compétences lorsqu'il montre par exemple comment l'évaluation concerne les tâches contextualisées, privilégie des problèmes complexes et porte sur l'utilisation efficace de connaissances disciplinaires, etc., l'enseignant devrait aussi évaluer en tenant compte des tâches à réaliser, des problèmes à résoudre qui demandent aux apprenants la mobilisation des connaissances qu'ils ont déjà de la langue et de leur environnement socio-culturel.

De plus, pour rendre compte de la réalisation d'une tâche, l'enseignant ne devrait pas oublier d'évaluer le niveau de ses apprenants dans la connaissance interdisciplinaire car il est impossible

qu'ils réalisent cette tâche en s'appuyant sur un seul domaine de connaissances. C'est dans la mesure où cette notion d'interdisciplinarité est conçue, selon Maingain & Dufour (2002 : 66), « *comme une pratique d'interconnexion des disciplines met ainsi en œuvre des processus d'apprentissage intégrateurs et vise l'acquisition de savoirs structurés, transférables et actualisables dans l'action* ».

II.2.4. Caractéristiques de l'évaluation de la production écrite de l'apprenant

L'efficacité de l'évaluation des compétences langagières est garantie par la détermination des critères qui s'appuient sur de nombreux indicateurs[16] dont l'évaluateur et l'évalué ne peuvent pas se passer pour localiser le niveau de maîtrise des compétences langagières. C'est ce que précise Campanale (2001 :2) en affirmant que « l'évaluation scolaire met plutôt l'accent sur l'évaluation de productions réalisées par les apprenants, en fonction de consignes, en vue de se prononcer sur le développement de compétences visées ». De ce qui précède et en fonction du type de tâche prescrite, Campanale (2001 :2-3) cible les critères suivants qui caractérisent une évaluation d'une production des apprenants. En premier lieu, c'est la conformité où la production de l'apprenant doit être conforme aux consignes relatives à la tâche. A côté de l'exactitude ou de la complétude des informations fournies ou des réponses apportées, la production de l'apprenant doit être cohérente (critère de cohérence) quand il s'agit d'une argumentation ou d'un raisonnement. Ensuite, le critère de pertinence d'une explication, des idées développées, des exemples fournis, des choix d'arguments / d'informations / de modèles utilisés, de la problématique, de l'organisation, etc. doit ainsi caractériser le travail de l'apprenant. Le critère de communicabilité de l'expression qui sous-entend la correction de la syntaxe de l'orthographe, la concision de l'expression, la lisibilité de l'écriture et de la présentation doit être considérée lors de l'évaluation. En fin, Campanale met en évidence le critère de l'originalité des idées, de l'expression, des exemples dans les activités proposées aux apprenants.

Dans cette même logique et dans le contexte de l'évaluation des apprentissages transdisciplinaires, Maignan & Dufour (2005 :237-238) suggèrent que :

> « *c'est souvent la réalisation d'un geste, d'une tâche, d'une performance qui révèle la maîtrise globale d'une compétence ou plus souvent encore sa non-maîtrise. L'être humain est jugé compétent sur le plan de la motricité dans la mesure où il sait poser*

[16] Selon Campanale , une version ou une conversion concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. Ainsi, un indicateur peut correspondre à plusieurs critères comme plusieurs critères qui se combinent peuvent correspondre à un même critère.

> *certains gestes, comme marcher, trouver son équilibre, soulever une charge, … Dans ce sens, l'artisan est jugé compétent sur base de la conformité de la pièce fabriquée avec la fonction qu'on en attend, [au moment où] la compétence d'un orateur s'évalue sur base de l'effet produit sur son auditoire* ».

Par conséquent, ces auteurs montrent comment devrait se présenter l'évaluation d'une production écrite tout en évoquant un élément essentiel qui est une grille d'items. Selon ces auteurs (2005 :238) :

> « *si l'évaluation d'une production écrite peut être facilitée et objectivée par le recours à une grille d'items concernant la langue, la cohérence textuelle, la progression argumentative, la mise en page, la prise en compte de la situation de communication, le respect du thème…, il ne faudrait pas tomber dans le travers d'une évaluation reposant sur une comptabilité d'items, au point d'oublier l'appréciation de la production globale qui s'avère efficace ou non par rapport au lecteur* ».

Tous ces critères ci-haut cités indiquent, en effet, comment l'évaluation ne doit pas se faire n'importe comment tant qu'elle vient révéler comment les compétences des apprenants se manifestent à travers les tâches. Et comme une bonne production fait appel à plusieurs critères qui sont à leur tour révélés par autant d'indicateurs, cela nous pousse à soutenir que les compétences langagières en français des apprenants ne seraient pas résultantes d'une seule activité et évaluables sur un seul critère. Comme l'existence d'une compétence demande à l'apprenant la mobilisation de plusieurs ressources, l'évaluation de cette compétence demanderait aussi à l'enseignant l'élaboration d'une consigne dont les critères seront susceptibles de montrer que tel apprenant est réellement capable de quelque chose. Pour y arriver, l'enseignant devra être attentif aux indicateurs en s'assurant qu'ils mettent en évidence les critères préétablis dans l'évaluation et par conséquent détermineront le niveau de compétences de l'apprenant.

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE

Dans cette partie, nous avons d'abord parcouru les différentes méthodes de recherche qui nous ont permis d'accéder aux différentes informations nécessaires à notre recherche. Après la collecte de ces informations issues de l'enquête par questionnaire et de l'analyse du corpus, nous nous sommes attaqués à leur présentation, leur analyse et leur interprétation.

CHAPITRE III. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Tout travail scientifique mérite d'être réalisé suivant une démarche méthodologique logique. Cela touche aussi notre travail où il s'avère important de préciser les volets méthodologiques qui ont été adoptés pour collecter, analyser et interpréter les données.

III. 1. Qu'est-ce que la méthodologie ?

La méthodologie (de recherche) renvoie à l'étude des méthodes utilisées pour étudier de façon argumentée une situation donnée. Elle aide à planifier la recherche, à la documenter de manière précise du début à la fin et à expliquer ses résultats comment ils ont été obtenus. Ainsi, comme le précise Loubet des Bayle (2000 :27), le terme de méthodes, au pluriel, est utilisé pour désigner « *des procédés (…) qui correspondent à des étapes variées de la recherche* ». C'est dans la mesure où**,** au singulier, le terme de méthode désigne « *la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité* ». Par rapport à cette définition, Loubet des Bale considère la méthode d'une recherche comme « *l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée* ». D'ici, il y a lieu de retenir que la méthode est donc la manière d'aborder l'objet d'étude, d'expliquer le chemin parcouru ou la voie à suivre par l'esprit humain pour décrire ou expliquer de façon logique une situation ou un phénomène.

C'est donc suivant ces conceptions que nous essaierons de mener notre travail de recherche pour atteindre efficacement et de manière scientifique les objectifs fixés.

III.2. Méthodes empruntées

La recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'analyse du corpus (des copies des apprenants) sont les techniques ou méthodes de recherche auxquelles nous avons recouru pour recueillir des informations nécessaires à cette recherche.

III.2.1. Recherche documentaire

La lecture des ouvrages d'auteurs différents nous a permis de trouver des théories qui ont fondé et appuyé nos réflexions. C'est pourquoi nous nous sommes appuyé principalement sur des ouvrages et articles (physiques et électroniques) qui abordent les domaines de la Linguistique, de la Pédagogie, de la Didactique, de la Psychologie, de la Communication et de la Méthodologie de recherche. En conséquence, l'analyse et le rapprochement des idées ou théories tirées de ces ouvrages et articles étaient menés dans le sens de la communication, de l'acquisition et du développement des compétences langagières en général et du français particulier.

A côté de cette documentation à travers les ouvrages, nous avons aussi procédé à d'autres méthodes de recherche dont l'enquête par questionnaire et l'analyse des copies des apprenants pour accéder aux informations qui nous étaient au départ inaccessibles.

III.2.2. Enquête par questionnaire

Pour connaître la situation didactique de la langue française dans les classes constituant notre échantillon, nous avons conçu un questionnaire. Celui-ci est défini, selon le dictionnaire de didactique du français cité par Abadi (2011-2012 :115), comme un « *instrument de recherche essentiel qui permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées* ». Dans le même sens qu'interroger, questionner est donc, selon Abadi, un acte qui suscite une réponse, c'est une recherche pour s'informer. Dans ce cas, comme l'écrit Loubet des Bayle (2000 :107), « *le questionnaire est constitué par la liste des questions qui seront posées aux sujets désignés par l'échantillonnage (et ce) questionnaire est soigneusement élaboré avant le début de l'enquête et sera posé sous une forme identique à tous les sujets interrogés* ».

De ce qui précède, nous avons élaboré un questionnaire dont l'ensemble des questions repose sur deux plans dont celui de la forme et celui du contenu. Au niveau du contenu et selon la nature des informations que nous cherchions, les questions avaient pour but d'amener les enquêtés à adhérer à nos propositions ou d'obtenir des renseignements (informations) soit sur des faits, soit sur des actions. Au niveau formel, les questions posées étaient sous trois formes : les questions ouvertes où les interrogés étaient totalement libres de leurs réponses ; les questions fermées où les interrogés étaient amenés à faire directement le choix entre deux positions exprimées par Oui

ou par Non ; et les questions à éventail ou questions-cafétéria ou à choix multiples selon Bayle (2000 :112) où l'enquêté était appelé à choisir librement entre plusieurs réponses correspondant à la même question. Ainsi, l'éventail était ouvert dans certains cas avec une liste limitative des réponses et fermé dans d'autres cas en laissant au répondant une liberté de donner une autre réponse que celles contenues dans la liste. Par cette occasion, nous signalons que nous avons alterné ces types de questions pour éviter, comme l'indique Loubet des Bayle (2000 :123), « *la monotonie et la fatigue des répondants* ».

Ensuite, pour les mettre dans les conditions d'agir proches, nous avons conçu un questionnaire unique pour tous les enquêtés. Dans ce sens, nous avons opté pour rejoindre l'idée de Berthier (2009 :94) qui recommande que:

> « *le questionnaire conçu comme instrument de mesure devra être standardisé, c'est à dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants: on ne doit pas, en cours de passation, modifier les questions ou ajouter des explications* ».

Les résultats de l'enquête ont été ainsi présentés suivant l'analyse quantitative du contenu. Avec cette méthode, nous voulions arriver à des résultats indépendants de notre personnalité et de nos jugements en ne considérant que les réponses des enquêtés interprétées sur base des chiffres. C'est dans la mesure où, selon Loubet des Bayle (2000 :188), le principe fondamental de cette technique consiste à « *étudier le document en dénombrant les différents éléments qui le constituent, en les classant, en chiffrant leur fréquence, leur répétition et ce sont les résultats chiffrés de ce dénombrement qui sont ensuite interprétés* ».

III.2.3. Grille d'analyse

L'analyse est définie, selon De Ketele (2001 :215), comme « *une opération consistant à décomposer une situation en ses éléments en faisant apparaître les relations entre ces éléments* ». Dans notre travail, cette opération nous a permis de découvrir la manière dont la compétence de production écrite en français est exploitée. Ainsi, l'analyse des copies des S.I a été faite suivant deux méthodes alternatives selon le cas : la méthode quantitative et la méthode qualitative. La méthode qualitative ou méthode classique du contenu a été la plus utilisée qui, selon Loubet des Bayle (2000 :186), « *ne procède à aucune quantification et est employée pour faire habituellement l'analyse puis le commentaire d'un texte* ». De plus, nous avons recouru à cette méthode car, selon Mayer cité par Manirakiza (2021 :30), elle « *est subjective et est utilisée*

pour des petits échantillons qui sont une représentation intéressante de la réalité. Elle ne vise pas la généralisation ». D'où, malgré cette subjectivité, cette méthode a été utilisée en raison de son souci de rechercher la signification du document (aussi bien la signification évidente et la signification implicite) comme le précise encore selon Loubet des Bayle. Ainsi, les résultats ont été exprimés en termes d'appréciation de chaque produit de l'apprenant par rapport à la consigne prescrite.

III. 2.4. Détermination de la population d'enquête

Pour bien mener son enquête, l'enquêteur doit identifier le public cible car l'enquête ne doit pas se faire dans le vide. C'est pourquoi il doit déterminer ce que les chercheurs appellent la «population d'enquête», qui est un ensemble d'individus par rapport auxquels portera l'étude et auprès desquels l'enquêteur veut recueillir les informations. Dans le cadre de notre recherche, la population d'enquête comprenait 16 écoles ayant la section Langues et situées dans la DCE Mukaza en Mairie de Bujumbura. Le tableau suivant la détaille :

Tableau n°1: Population d'enquête

Ecoles à Section Langues	1. Lycée Scheppers 2. LLT 3. Lycée COMIBU Buyenzi 4. LM Mutanga	5. LM Rohero 6. LM Bwiza 7. LM Nyakabiga 8. LM Buyenzi	9. LNDC Vugizo 10. LND Rohero	11. Ecole Indépendante 12. Lycée Avenir 13. Aurore de l'avenir 14. Lycée Humanité 15. Lycée Jabe 16. LCCI
Statut de l'école	PUB	COM	S/C	PRIVEE
Total	16			

Néanmoins, la population totale de la DCE Mukaza est trop élevée pour analyser toutes les copies des apprenants de toutes les écoles et classes de la Section Langues. C'est pourquoi, au cours de l'analyse des copies, nous avons été obligé de déterminer l'échantillon pour bien réaliser ce travail.

III.2.5. Détermination de l'échantillon

Notre travail ne consistait pas en un recensement général. Celui-ci exige la considération de toute la population d'enquête. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous avons déterminé un échantillon car, selon Badin (1977 :149), « *comme il est rare qu'une enquête puisse être menée auprès de l'ensemble de la population que l'on désire étudier, la détermination de l'échantillon dans une recherche s'avère indispensable* ». Ces propos sont similaires à ceux de Javeau (1972 :25) cadrés dans le domaine des sciences sociales, où il suggère qu'« *il est très rare qu'une enquête sociologique soit menée auprès de l'ensemble des individus composant une population déterminée* ». L'échantillonnage devient donc une activité qui vise à détacher, à extraire de la population-mère une partie qui la représente (échantillon) c'est-à-dire des individus représentatifs à partir desquels le chercheur peut déduire une conclusion généralisable à toute la population.

Dans le cadre de notre travail, le choix des lieux de l'enquête et des enquêtés a été fondé sur l'échantillon de commodité dont le principe de choix repose sur la disponibilité des enquêté.e.s comme le précise N'da cité par Nduwingoma & Ndereyimana (2020). Dans ce type d'échantillonnage (de commodité[17]), les sujets sont choisis pour des raisons pratiques et le chercheur n'estime pas utile de choisir des sujets représentatifs de la population globale. D'où, ces lieux et ces enquêtés ont été choisis en raison de leur accessibilité et de notre proximité. C'est ainsi que notre échantillon était constitué de 13 (sur 16) enseignants de français des classes de 2ème année Langues des écoles de la DCE Mukaza. Cet échantillon concernait l'enquête par questionnaire. Pour l'analyse, l'échantillon était de 150 copies des S.I de 150 apprenants de la 2ème année Langues de cinq écoles.

[17] Disponible sur le lien : (explorable.com/fr/echantillonnage-de-commodite), consulté le 15 Juin 2022.

Les écoles reprises dans les tableaux qui suivent ont été ainsi retenues comme échantillon lors de l'enquête et de l'analyse des copies des apprenants :

Tableau n°2: Répartition de l'échantillon pour l'enquête

Ecole	Classes	Nombre d'enseignants
Ecole Indépendante	2ème année Langues	1
Lycée Centre Culturel Islamique	2ème année Langues	1
Lycée de Jabe	2ème année Langues	1
Lycée de l'Avenir	2ème année Langues	1
Lycée du Lac Tanganyika	2ème année Langues	1
Lycée Municipal Bwiza	2ème année Langues	1
Lycée Municipal Mutanga Sud	2ème année Langues	1
Lycée Municipal Rohero	2ème année Langues	1
Lycée Notre Dame Clarté de Vugizo	2ème année Langues	1
Lycée Notre Dame de Rohero	2ème année Langues	1
Lycée Scheppers	2ème année Langues	1

Tableau nº3: Répartition de l'échantillon pour l'analyse

Ecoles	Classes	Nombre de copies
Lycée de l'Avenir	2ème année Langues	16
Ecole Indépendante	2ème année Langues	17
Lycée Municipal Bwiza	2ème année Langues	21
Lycée Municipal Rohero	2ème année Langues	72
Lycée Scheppers	2ème année Langues	24

III.2.6. Pré-enquête

La pré-enquête est l'étape indispensable dans le cadre de la recherche. Pour notre cas, cette étape de pré-enquête nous a aidé à mieux tracer ou cadrer le problème que nous abordons dans notre recherche. Ainsi, cette étape nous a permis de disséquer la pertinence ou l'impertinence du questionnaire proprement dit par rapport au problème abordé. Elle apparaît donc comme un questionnaire d'expérimentation pour se rendre compte de la faisabilité ou de l'infaisabilité de l'enquête proprement dite car, comme l'affirment Pinto & Grawitz (1964 :819) « *il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés*».

En marchant sous la lumière des conseils de ces deux auteurs ci-haut mentionnés, nous avons mené des entretiens avec 10 enseignants des disciplines différentes mais sur le français qui est la langue enseignée et d'enseignement. Ces enseignants étaient ressortissants des DCE Ntahangwa et Mukaza en classes différentes. Cette phase de pré-enquête consistait à recueillir des représentations des enseignants par rapport aux compétences langagières en français des apprenants sur leurs établissements. Ici, nous n'avons pas limité cette pré-enquête aux seuls enseignants de la section Langues mais il s'agissait de chercher les informations préliminaires sur tout le cycle post-fondamental général et pédagogique et dans la discipline de français. En analysant les résultats de la pré-enquête, nous avons constaté que les réponses données par les pré-enquêtés étaient localisées loin de nos attentes. Cela nous a conduits à retoucher les questions pour les rendre plus précises et concises car il s'était remarqué quelques confusions et incertitudes dans les réponses proposées par ces enseignants.

Les retouches ont conduit à la conception du questionnaire et la validation de ce dernier par notre Encadreur dans ce travail a ainsi abouti au questionnaire proprement dit, lequel questionnaire a été enfin soumis auprès des enseignants constituant l'échantillon de notre enquête.

III.2.7. Enquête proprement dite

Dans cette partie de l'enquête proprement dite, nous nous sommes approché des enseignants des classes de deuxième année Langues. En premier lieu, nous avons présenté aux directeurs des écoles choisies des copies de l'attestation de recherche dument signée par le Doyen de la Faculté

des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) à laquelle est rattaché notre Master en DFLE. La copie de cette attestation a par la suite reçu un accord signé et scellé par la DPE de la Mairie de Bujumbura pour autorisation de mener une enquête sur le territoire éducatif de la DCE Mukaza. En deuxième lieu, après consultation et accord des directeurs, nous avons rejoint les préfets des études pour nous permettre l'accès aux copies des apprenants faisant objet des situations d'intégration. Ce sont les préfets des études qui ont aussi facilité notre prise de contact avec les enseignants pour nous fournir des informations relatives aux questions du questionnaire de l'enquête.

III.2.8. Dépouillement des résultats

Le dépouillement des résultats de l'enquête et de l'analyse a suivi une certaine méthodologie. En premier lieu, nous avons procédé à l'anonymisation des questionnaires remis pour garantir la confidentialité à nos enquêtés. A ce niveau, nous nous sommes donné la tâche de nommer tous les questionnaires par des codes pris au libre choix et représentés conjointement par les lettres QA de l'API et des nombres ordinaires entiers allant de 1 à 13. Voici comment se présentait cette représentation: QA1, QA2, QA3, QA4, QA5, QA6, QA7, QA8, QA9, QA10, QA11, QA12, QA13. C'est cette méthode qui a été utilisée pour nommer les écoles qui ont fait objet de l'analyse. Nous avons pris conjointement les lettres GA et les chiffres allant de 1 à 5 comme cette analyse s'est faite sur cinq écoles. La représentation était comme suit : GA1, GA2, GA3, GA6 et GA8. Cependant, chaque chiffre ou nombre considéré pour designer l'école où s'est faite l'analyse correspondait en même temps à celui de l'enquêté. L'objectif était de pouvoir établir des écarts et des rapports entre les résultats de l'analyse et ceux de l'enquête car il y avait lieu de confirmer ou d'infirmer les propos de l'enseignant en relation avec les éléments que nous avons constatés sur les copies des apprenants. C'est pourquoi, à titre d'exemple l'enquêté QA8 était l'enseignant de français à l'école GA8 lors de l'analyse des copies. En deuxième lieu, nous sommes passés à l'enregistrement des réponses de chaque enquêté et cet enregistrement des résultats de l'enquête s'est fait suivant les thèmes ou cas à analyser. Ainsi, les questions étaient réparties dans les thèmes suivants:

1. Niveaux et expériences professionnelles des enseignants
2. Motivation des enseignants et des apprenants vis-à-vis du français
3. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

4. Situation du français dans d'autres sections
5. Modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français
6. Réactions des enquêtés face au questionnaire

En troisième et dernier lieu, c'était le tour de l'activité qui consistait à analyser les copies des apprenants. Cette analyse portait sur les situations d'intégration à partir desquelles nous cherchions à analyser comment les apprenants exploitent la compétence de production écrite en français. Dans cette perspective, pour analyser cette compétence, nous avons considéré la composante linguistique (comprenant le niveau lexical, morphologique, syntaxique et sémantique), la composante communicationnelle (avec le volet communicabilité et metacommunication), la composante discursive (compétence textuelle en analysant les volets cohésion et cohérence, progression thématique et pertinence) et les composantes sociolinguistique et stratégique (avec les volets règles socioculturelles et interdisciplinarité) qui, selon Canale & Swain cités par Lüdi (2008:4) sont « *des sous-compétences à acquérir pour pouvoir communiquer* ». De plus, nous avons considéré ces dimensions en sachant que nous ne pouvions pas les épuiser et leur analyse s'est par conséquent faite sur base des consignes des activités proposées dans les S.I. Ainsi, par rapport à chacune de ces consignes et en relation entre les unes et les autres, nous étions amené à commenter les produits des apprenants suivant à la fois les produits attendus de ces apprenants, les indicateurs correspondant à chaque dimension ou composante envisagée et les critères d'évaluation.

III.3. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données

Nous ne pouvons pas exagérer en affirmant que notre enquête s'est déroulée très parfaitement. Les difficultés n'ont pas manqué et les raisons sont multiples. Au départ, nous avions l'objectif de mener une étude comparative où nous devions comparer les compétences langagières en français des apprenants en considérant les écoles choisies comme échantillon selon leurs statuts scolaires et leurs classements à l'examen d'Etat (Edition 2021-2022). Malheureusement, cette étude comparative a été par après abandonnée par le fait que les informations détenues par certaines écoles faisant objet de notre échantillon ne nous sont pas parvenues pour des raisons administrativement avancées par les Directeurs et/ou les Préfets des études. Pour les uns, les copies et les enseignants étaient inaccessibles pour toute personne étrangère et étaient non encore disponibles, pour les autres. En second lieu, nous nous sommes heurtés au problème de ne pas

accéder à temps aux copies des apprenants et aux questionnaires distribués aux enquêtés à cause de rendez-vous qui changeaient jour pour le jour. En dernier lieu notre enquête a connu d'autres irrégularités liées à d'autres activités académiques que nous devions réaliser sans excuse en plus des moyens financiers insuffisants.

CHAPITRE IV. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Comme le titre lui-même l'indique, ce quatrième et dernier chapitre est entièrement dominé par le dépouillement des résultats issus de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des copies des apprenants.

IV.1. Les résultats de l'enquête

L'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'enquête a été faite à la suite du regroupement des résultats suivant les thèmes susdits.

IV.1.1. Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants

En identifiant les enseignants enquêtés par rapport à leurs niveaux d'études et à leurs expériences professionnelles, cela permettrait de comprendre de potentiels écarts et de rapprochements entre nos attentes et les avis des enquêtés. Pour y arriver, nous avons posé la question suivante à laquelle l'enquêté était amené à faire le choix entre deux propositions : *Quels sont vos domaines et niveau d'études? Vous enseignez le français depuis combien de temps?*

Tableau nº4: Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants

1. Niveaux d'études	**Nombre**	**%**
BAC III LLF/IPA/ENS	1	7,69
LICENCE LLF/ LLAFR/ IPA/ ENS	11	84,61
MASTER/MAITRISE	2	15,38
DOCTORAT	O	0
2. Expérience professionnelle en qualité d'enseignant de français	**Nombre**	**%**
Moins d'un an	2	15,38
Plus d'un an	11	84,61
Total	13	100

Sur base de ce tableau, nous remarquons que la grande partie des enseignants enquêtés possèdent une expérience professionnelle allant au-delà d'une année en qualité d'enseignant de français. En effet, 11 enseignants sur 13, soit 84,61% affirment qu'ils ont une expérience professionnelle de plus d'un an tandis que seuls 2 enseignants, soit 15,38% assurent les responsabilités d'enseignant pendant une période de moins d'un an. Par rapport à ces chiffres, nous sommes convaincus que les questions proposées dans ce questionnaire recevront de réponses mûres puisque la grande partie des enseignants (12 sur 13, soit 92,30%) ont de plus suivi le français comme filière de formation à l'Université. Ils se seraient imprégnés de tous les trucs du métier d'enseignement, des méthodes d'enseignement-apprentissage actuellement adoptées dont de la PI. Dans ces sens, ils maîtriseraient les situations des apprenants au niveau de la maîtrise des compétences langagières en français et les situations d'intégration ne seraient pas pour eux quelque chose de nouveau.

IV.1.2. Motivation des enseignants et des apprenants vis-à-vis du français

Les expériences ont montré que la motivation constitue un élément essentiel dans l'apprentissage car elle engendre une certaine force chez l'individu/l'apprenant dans la réalisation d'une tâche ou l'assimilation de la matière. A cet effet, nous avons voulu savoir si les enseignants et les apprenants sont tous fiers d'enseigner et d'apprendre le français, ce qui garantirait sa maîtrise dans les classes enquêtées. Pour nous en rendre compte, nous avons posé la question ci-dessous et à laquelle il fallait répondre par oui ou par nous et de donner les raisons : *Etes-vous fier/ère d'enseigner le français ?*

Tableau n°5: Motivation des enseignants vis-à-vis du français

Vous êtes fiers d'enseigner le français	**Fréquence**	**%**
Oui	13	100
Non	O	0
Total	13	100
Raisons avancées (communes)		
-Filière de formation -Langue d'enseignement -Langue d'administration -Langue de communication internationale -Mission noble pour servir la nation		

Par rapport à ce tableau, nous constatons que tous les enquêtés sont intéressés par l'enseignement du français. 13 enseignants sur 13, soit 100% affirment qu'ils sont tous fiers. Ainsi, cet état de fierté, pour nous, sous-entendrait et garantirait la motivation pendant l'enseignement et la réussite en classe de français car tous les efforts auraient été engagés.

S'agissant de la base de cette fierté, les résultats de l'enquête montrent les raisons multidimensionnelles comme le tableau n°5 le montre toujours. Ainsi, la filière de formation a été la raison qui prime sur les autres en ce qui est de la base de cette fierté comme l'expliquent 7 enseignants (QA2, QA3, QA4, QA5, QA9, QA10, QA13) sur 13, soit 53,84% ayant suivi le français soit à l'ENS, à l'IPA, en LLAFR et LLF à la FLSH. De plus, c'est parce que le français est une langue enseignée et utilisée dans divers contextes comme outil de communication.

A côté de la motivation trouvée chez les enseignants, nous avons voulu savoir si les apprenants sont aussi motivés quant à l'apprentissage du français. Pour le découvrir, nous avons posé la question suivante où il fallait répondre par oui ou par non et justifier pourquoi : *Quand vous enseignez, les apprenants manifestent-ils un intérêt vis-à-vis du français?*

Tableau n°6 : Motivation des apprenants vis-à-vis du français

Les apprenants manifestent un intérêt vis-à-vis du français	**Fréquence**	**%**
Oui	12	92,30
Non	1	7,69
Total	13	100
Justifications	**Fréquence**	**%**
C'est une section choisie	1	7,69
En raison de l'importance du français dans les contextes différents	5	38,46
Le rôle de l'enseignant	5	38,46
La participation des apprenants pendant le cours	2	15,38
Pas de privilèges dans la section des langues comme dans celle des sciences	1	7,69

En référence à ce tableau, nous remarquons que les apprenants manifestent un intérêt vis-à-vis du français au cours de son enseignement-apprentissage car 12 enquêtés sur 13, soit 92,30%

l'affirment. Cela nous permet d'anticiper et d'affirmer que cet intérêt facilite l'apprentissage du français et conduit par conséquent aux résultats satisfaisants au cours des activités langagières proposées en classe. La motivation à deviner à ce niveau traduirait la soif des apprenants de maîtriser le français qui leur permettra de communiquer dans les situations diverses.

S'agissant des fondements de cet intérêt, les résultats obtenus montrent que la motivation des apprenants vis-à-vis du français est due à quatre éléments. Le tableau ci-dessus montre que l'importance du français dans les contextes différents et le rôle de l'enseignant sont les clés fondamentales de cette motivation car leur taux de représentativité est supérieur à celui d'autres justifications émises par d'autres enquêtés. Au niveau de l'importance et du rôle du français, 5 enquêtés sur 13 (QA1, QA7, QA9, QA10 et QA12), soit 38,46% ont suggéré que les apprenants s'intéressent au français car il est la langue officielle au Burundi, la clé pour réussir d'autres cours, très pondéré, est trouvé dans des usages courants et sera utilisé par les apprenants dans leur avenir. C'est au moment où, au niveau du rôle de l'enseignant, encore 5 enquêtés sur 13 (QA2, QA4, QA5, QA6 et QA8), soit 38,46% montrent qu'ils sont eux-mêmes à la base de la motivation des apprenants en variant les méthodes et les activités pendant l'enseignement-apprentissage du français.

Face à ce qui vient d'être présenté et concernant le rôle de l'enseignant, nous comprenons que c'est ce dernier qui crée l'enthousiasme ou le climat sain favorable à l'apprentissage du français tout en essayant de montrer aux apprenants l'intérêt d'apprendre le français. En deuxième lieu et au niveau de la pondération du cours, nous comprenons que le français occupe une place importante parmi d'autres cours de langues dans les classes de la section Langues et que tout désintéressement conduirait à la baisse considérable du pourcentage au niveau du palier ou de toute l'année. En troisième lieu et au niveau des méthodes, chaque situation qui s'impose en classe pendant le cours nécessite une stratégie d'enseignement-apprentissage y relative pour favoriser la réussite de la compétence visée.

Quant à la motivation suscitée par le statut qu'a le français, nous trouvons que les enseignants ont aussi la tâche de dire aux apprenants pourquoi ils apprennent le français pour que cette langue ne se limite pas aux seuls quatre murs de la classe vu qu'ils en auront aussi besoin dans les milieux parascolaires et professionnels.

IV.1.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

Il s'agissait ici de connaître les modes d'enseignement-apprentissage du français et d'évaluation dans les classes faisant objet de notre recherche. Dans ce sens, la première question posée et à laquelle il fallait répondre par oui ou par non et justifier pourquoi est la suivante : *Vous arrive-t-il d'utiliser le kirundi ou d'autres langues quand vous enseignez le français?*

Par rapport à cette question, le tableau ci-dessous montre les résultats:

Tableau nº7 : Utilisation du kirundi ou d'autres langues lors de l'enseignement du français

Vous utilisez le kirundi ou d'autres langues quand vous enseignez le français	**Fréquence**	**%**
Oui	7	53,84
Non	6	46,15
Justifications	-Amener les apprenants à suivre -Faciliter la compréhension du concept -Une langue ne s'enseigne pas par une autre	

En posant cette question, nous sommes parti d'un postulat des chercheurs en sciences du langage qui affirment que l'on fait toujours une référence aux langues que l'on connaît pour apprendre une nouvelle langue. C'est pour suggérer que l'utilisation de la comparaison des langues peut aussi constituer, dans certains cas, une démarche d'enseignement-apprentissage. En analysant ainsi le tableau ci-haut, nous constatons que les enseignants ne voient pas de la même façon l'intervention de la langue maternelle ou d'autres langues pendant l'enseignement-apprentissage du français. Les raisons sont diverses pour les deux camps (celui qui soutient ce recours et celui qui s'y oppose) bien qu'il y ait une partie des enquêtés (5/13, soit 38,46%) qui ne s'est pas justifiée malgré son désaccord face au mélange des langues. En considérant tout de suite les raisons du premier groupe de répondants qui est plus représentatif (7/13, soit 53,84% contre 6/13, soit 46,15%), nous constatons que le recours au kirundi apparaît très avantageux car il apporte un certain impact positif lors de l'apprentissage du français pour les apprenants bien que

ces enquêtés affirment qu'ils ne le font pas tout le temps. Voici ce qu'expliquent par exemple les enquêtés QA1, QA4 et QA10 :

> « *la langue de raisonnement c'est la langue maternelle. Il y a des objets qu'ils ne comprennent pas quand vous expliquez en français seulement. Les langues se complètent. De plus, un vocabulaire expliqué en kirundi est rapidement retenu par les apprenants car ils pensent quotidiennement dans cette langue qui est leur langue maternelle. Donc, nous utilisons le kirundi pour faciliter la compréhension de certains mots* ».

A côté de ce précédent contexte, un autre contexte (même s'il est moins représentatif : 1/13, soit 7,69%) de recours au kirundi intervient dans d'autres cas particuliers quand il s'agit d'amener les apprenants à suivre l'enseignant (QA6). Dans ce cas, nous comprenons que la langue maternelle intervient pour assurer la fonction conative ou injonctive qui, selon Jakbson (1963 :209-248), vise à orienter le comportement du récepteur et permet d'établir, de maintenir, de rompre ou de rétablir le contact et sert donc simplement à établir la communication, à assurer le contact et l'attention entre les interlocuteurs.

Pour le deuxième groupe qui s'est prononcé contre le recours au kirundi ou à d'autres langues au cours de l'enseignement-apprentissage du français, un seul répondant a pu exprimer la raison qu'il le pousse à ne pas utiliser le kirundi ou d'autres langues. Il est catégorique en affirmant que la langue ne s'enseigne pas par une autre. De cette réaction, il y aurait lieu de conclure que la méthode directe qui exige l'enseignement d'une langue étrangère sans recours à la langue maternelle est entièrement exploitée par cet enseignant (QA3). Le pronostic est donc que les apprenants qui évoluent avec cet enseignant seraient mieux placés au niveau des compétences langagières en français. Si ce n'est pas le cas, la raison serait que l'environnement naturel de l'apprenant et des enseignants ne le permet pas. De même, nous imaginons que les réponses marquées par les absentions des enquêtés QA5, QA7 et QA2 auraient révélé la même raison puisque ces enseignants ont précisé qu'ils n'enseignent pas le français en recourant à d'autres langues dont principalement le kirundi.

La deuxième question posée dans le sens des stratégies d'enseignement-apprentissage du français est la suivante : *Apprenez-vous aux apprenants les techniques d'expression orale et écrite en français?*

Par rapport à cette question, il s'agissait tout simplement de répondre par oui ou par non et l'objectif était de savoir si cette pratique existe pour permettre aux apprenants de se familiariser avec la langue orale et écrite.

Tableau nº8 : Enseignement des techniques d'expression orale et écrite

Vous apprenez aux apprenants les techniques d'expression orale et écrite en français	**Fréquence**	**%**
Oui	13	100
Non	0	0
Total	13	100

A travers le tableau ci-haut, tous les enseignants enquêtés (13/13, soit 100%) affirment que les techniques d'expression orale et écrite en français sont apprises aux apprenants. Pour ce, les apprenants qui ont du mal à s'exprimer à travers les deux compétences langagières doivent s'accuser eux-mêmes car ils y sont initiés en classe. La tâche restante reviendrait à eux-mêmes en s'y initiant à leur tour pour continuer d'améliorer ces compétences de production orale et écrite sans oublier les deux autres compétences de compréhension orale et écrite.

Dans le prolongement de la question précédente, nous avons eu le sentiment de connaître les activités qui sont proposées aux apprenants pendant les exercices ou les évaluations pour bien exploiter les quatre compétences langagières en français. C'est à travers la question suivante où les enquêtés étaient amenés à choisir entre la dictée, la lecture, la rédaction, la récitation, la discussion et autres : *Quelles activités proposez-vous aux apprenants pendant les exercices ou les évaluations?*

Tableau nº9: Activités proposées aux apprenants

Items	**Nature d'activités proposées aux apprenants pendant les exercices ou les évaluations**					
	Dictée	Lecture	Rédaction	Récitation	Discussion	Autres
Fréquence	6	8	13	7	9	6
%	46,15	61,53	100	53,84	69,23	46,15

En regardant les chiffres endossés par ce tableau, la première remarque est que les activités proposées en classe de français sont de natures différentes. La preuve en est que tous les items que nous nous sommes proposés ont été représentés. La deuxième remarque est que seules les activités liées à la dictée et à « autres » n'atteignent pas le niveau d'exploitation de 50% dans les classes enquêtées. C'est au moment où d'autres activités liées à la lecture, à la rédaction, à la récitation, à la discussion atteignent le pourcentage de plus de 50%. Par rapport à ces dernières, les résultats montrent par exemple comment les activités de rédaction sont exploitées par 13 enseignants sur 13 (soit 100%) tandis que celles liées à la discussion et à la lecture sont respectivement exploitées par 9 enseignants sur 13 (soit 69,23%) et par 8 enseignants sur 13 (soit 61,53%).

Concernant la partie « Autres », un seul enseignant (QA2) sur les six a pu préciser la nature des activités qu'il exploite. Ce sont notamment les résumés des livres lus que cet enquêté propose aux apprenants comme activités pour exploiter la compétence de compréhension orale.

De toutes ces constatations, il y a lieu de conclure que, parmi les quatre compétences langagières visées dans le cours de langue, la production ou l'expression écrite occupe la première place et intervient à la fois pendant les situations d'enseignement-apprentissage et les situations d'évaluation. L'autre inférence à émettre serait que cette compétence de l'expression écrite est beaucoup plus maîtrisée que les autres compétences (de la production orale, de la compréhension écrite et orale. Ici, cet ordre s'est établi en suivant la fréquence de chaque compétence au niveau de son exploitation en classe à travers le tableau ci-dessus).

Dans le même ordre des questions consistant en des stratégies d'enseignement-apprentissage, nous avons posé une autre question qui nous amènera à découvrir l'intérêt de définir des concepts linguistiques (et/ou littéraires) pendant l'enseignement-apprentissage du français et l'enquêté était d'abord amené à répondre par oui ou par non, puis à justifier pourquoi : *Définissez-vous les concepts linguistiques lors de l'enseignement-apprentissage du français?*

Tableau nº10 : Définition des concepts linguistiques en classe de FLE

Vous définissez les concepts linguistiques quand vous enseignez le français	**Fréquence**	**%**
Oui	12	92,30
Non	1	7,69
Total	13	100
Raisons avancées		
-Pour faciliter la compréhension -Pour vérifier les prérequis et les bagages intellectuels des apprenants		

Sur base des résultats obtenus à travers le tableau ci-haut, nous trouvons que la fonction métalinguistique jouée par le langage telle qu'appréhendée par Jakbson (1963 :209-248) est mise en valeur par les enseignants enquêtés lors de l'enseignement du français. En effet, 12 enquêtés sur 13 (soit 92,30%) affirment que l'illustration ou l'explicitation des concepts linguistiques proposés dans le manuel de français dans les classes de français permet aux apprenants de les comprendre et de les utiliser sans difficultés dans leurs propres productions. Dans ce sens, le fait de savoir par exemple ce que c'est un mode, un article défini ou indéfini, une préposition, le texte explicatif, la phrase, un énoncé, une situation d'intégration, etc. et de définir chacun de ces éléments en identifiant ses propriétés tant sur le plan lexicologique, morphologique, syntaxique, sémantique, etc. constituerait un atout en classe de FLE. Cela pourra par conséquent diminuer l'état de méconnaissance de ces concepts en espérant les productions ultérieures correctes des apprenants suivant chaque niveau de la langue.

Nous supposons donc jusqu'ici que les apprenants maîtrisent déjà les outils langagiers exploités dans leurs classes respectives. Sur le plan de la langue écrite, la question qui vient ensuite cherche à connaître la nature des travaux de rédaction ou de composition qui sont proposées aux apprenants pour les stimuler à exploiter suffisamment leur capacité linguistique. L'intérêt de cette question est qu'elle nous permettra de savoir si les apprenants sont préalablement initiés aux activités qui garantissent leurs potentielles productions soignées et argumentées à la fois au niveau de la forme et du fond dans les S.I. Voici l'énoncé de cette question où les enquêtés étaient aussi appelés à répondre par oui ou par non et à préciser l'objet sur lequel porte un sujet

de dissertation dont le proverbe, la citation et la simple affirmation : *Proposez-vous des fois des sujets de dissertation aux apprenants?*

Tableau nº11: Dissertation en classe de FLE

Vous proposez des sujets de dissertation aux apprenants	**Fréquence**	**%**	
Oui	12	92,30	
Non	1	7,69	
Total	13	100	
Objet sur lequel porte la dissertation			
Items	Proverbe	Citation	Simple affirmation
Fréquence	5	9	7
%	38,46	69,23	53,84

En analysant ce tableau, les réponses dévoilent presque l'unanimité des enquêtés. En effet, 12 enseignants sur 13 (soit 92,30%) affirment que la dissertation est proposée en classe dans le but d'aider les apprenants à développer la compétence en production écrite. En ce qui est de l'objet sur lequel porte cette dissertation, le même tableau montre que les travaux de dissertation portant sur les citations des auteurs sont les plus représentés dans les classes enquêtées. 9 répondants sur 13, soit 69,23% le prouvent. La deuxième position est occupée par les sujets portant sur de simples affirmations où l'apprenant est amené à porter des réflexions ou jugements sur de simples faits. Le taux de représentativité est estimé à 53,84% (7 enquêtés sur 13).

Bien qu'elles ne soient pas exploitées au même niveau, nous admettons que les trois formes exigent aux apprenants un niveau de pensée ou de culture générale non négligeable et en techniques d'expression écrite considérable au niveau de la forme. Mais en même temps, elles permettent aux apprenants de développer leurs cognitions qui trouvent des stimulants dans les situations et domaines divers car un sujet de dissertation peut impliquer l'incorporation des idées émanant des champs de réflexion multidimensionnels (l'histoire, l'économie, la philosophie, la sociologie, la littérature, l'environnement, la politique, etc.) selon l'âge, le statut, le niveau, etc. du rédacteur (disserteur).

La question qui suit concerne le para verbal dans l'enseignement-apprentissage du FLE et son fondement résulte du fait que l'acte de langage ne peut pas être réduit aux seuls signes proprement linguistiques. C'est dans la mesure où d'autres éléments non linguistiques accompagnent les sons, les mots, les phrases et les énoncés que nous produisons. Ces éléments du langage qui, selon Nshimirimana (2020-2021) se superposent aux unités segmentales (phonèmes), constituent ce qu'on appelle « prosodie » et sont par exemple l'accent et l'intonation qui affectent le français. Au niveau de l'intonation, Tomassone (1996 :39) indique que celle-ci, souvent liée au type de phrase, peut traduire les sentiments du locuteur sous diverses formes dont l'intonation exclamative pour exprimer la joie (Je suis contente!); l'intonation interrogative pour exprimer une irritation (Et tu as recommencé ?). D'où nous avons cherché à savoir si les enseignants considèrent cette dimension para verbale en passant par cette question : *Tenez-vous compte de l'intérêt des éléments para verbaux dans le cours de français ?*

Tableau n°12: Eléments para verbaux dans le cours de français

Items	Fréquence	%
Oui	11	84,61
Non	0	0
Abstention	2	15,38
Total	13	100

En analysant les réponses proposées à cette question, le constat est que presque la totalité des enseignants enquêtés (11/13, soit 84,61%) considèrent cette dimension para verbale quand ils enseignent le français. Cela sous-entend donc que les apprenants sont constamment aidés à comprendre le fonctionnement simultané du langage sur le plan segmental et suprasegmental tout en exploitant en même temps ce que ce que Klein (1989 :182) appelle « la réflexion métalinguistique ». C'est le moment d'analyse et de réflexion sur la langue dans laquelle l'apprenant s'exprime ou entend s'exprimer. A ce moment et dans le but de développer ou de rendre compte de son niveau de maîtrise du français, l'apprenant, qui est confronté au problème

de comparaison entre plus d'une langue, réfléchit sur la langue, analyse ses propres productions si elles sont conformes aux conditions de l'organisation de cette langue française. Au niveau de l'oral, ce serait donc l'occasion de comparer son intonation, son articulation, sa nasalisation, bref son expressivité à celles d'autres locuteurs à travers les échanges verbaux ou à travers la radio, la télévision ou d'autres documents sonores et/ou visuels réalisés en français.

Cependant, pour parvenir à tous ces éléments ci-haut présentés, la motivation et l'accompagnement des apprenants dans le développement des compétences langagières constitueraient aussi le tremplin. C'est pour cette raison que nous nous sommes posé cette question ci-dessous pour savoir si, en dehors des situations d'enseignement-apprentissage en classe, il y a d'autres situations où les apprenants peuvent développer leurs compétences langagières en français. Voici l'énoncé de la question où les répondants étaient invités à répondre par oui ou par non : *Organisez-vous des concours d'éloquence ou d'écriture dans votre classe et sur votre établissement ?*

Tableau n°13 : Place des concours d'éloquence ou d'écriture

Items	Nombre de répondants	%
Oui	7	53,84
Non	4	30,76
Abstention	2	15,38
Total	13	100

Le tableau ci-haut montre le niveau de représentativité dans la réalisation des concours d'éloquence et d'écriture au sein des écoles et/ou classes enquêtées. Le constat est que ces activités sont organisées dans la grande partie de ces établissements comme l'indique ce tableau. En effet, 7 enseignants sur 13 (soit 53,84%) affirment que les concours d'éloquence et d'écriture sont réalisés. Cela montre que la recherche de la maîtrise du français est beaucoup mise en valeur au sein de ces écoles. Aussi, pouvons-nous estimer que la motivation proviendrait du fait que le concours présuppose la compétition et la remise des prix aux apprenants qui s'y sont pris bien. Cela fait que des efforts puissent être réunis pour gagner ces prix et ce soit encore une manière

de développer les compétences langagières en français pour les apprenants qui ont osé y participer.

Avec le point qui suit, nous cherchions à découvrir l'état des lieux sur le français dans d'autres sections à vocation non linguistique (ou littéraire : emprunt à l'usage classique du nom section Lettres modernes).

IV.1.4. Situation du français dans d'autres sections

Par rapport à ce point, nous avons d'abord posé la question ci-dessous où les enquêtés étaient appelés à répondre par oui ou par non tout en précisant les points de différence entre les apprenants de la section Langues et ceux d'autres sections dans la maîtrise du français : *Enseignez-vous le français dans d'autres sections?*

Tableau nº14 : Le français dans les sections à vocation non linguistique

Items	Fréquence	%
Oui	9	69,23
Non	4	30,76
Total	13	100
Justifications (communes)	-Le niveau des apprenants de la section Langues est supérieur à celui des apprenants d'autres sections ; -Les apprenants s'y intéressent moins.	

Sur base de ce tableau, nous constatons que 9 enquêtés sur 13 (soit 69,23%), dispensent également le cours de français dans les sections non littéraires. Cela constitue un atout dans la mesure où ces enquêtés connaissent mieux la situation du français dans ces différentes sections et peuvent nous fournir des informations claires. Sur base des avis des enquêtés, les résultats montrent que les deux sections (Langues et non linguistiques) ne présentent pas les mêmes caractéristiques en matière de maîtrise du français. Les justifications y relatives montrent que la section Langues se classe mieux par rapport aux autres. En considérant la section science, l'enquêté QA4 précise que « *le contenu-matière proposé en section science étant lacunaire, leur volume horaire étant beaucoup réduit (1h par semaine), il est difficile de comparer les deux sections. Ceux de la section sciences s'y intéressent peu* ». A côté de ce constat, l'enquêté QA12 ajoute que « *les apprenants qui ne sont pas de la section Langues s'intéressent beaucoup plus*

aux cours de section qu'au français car ils sont les plus pondérés ». Ce dernier cas est logique et pourrait être réciproque en affectant aussi les apprenants de la section Langues qui peuvent s'intéresser beaucoup plus au français ou à l'anglais que les mathématiques du fait que les premiers sont les plus pondérés.

De ce qui précède, il en résulte alors d'affirmer que les lacunes en français des apprenants des sections non littéraires trouvent origine dans le temps imparti qui est trop faible dans ces Sections ; ce qui peut conduire à un certain état de désintéressement ou de ruine de la part des apprenants. Mais le cas particulier est que le français apparaît comme le médium pour que les apprenants puissent apprendre et comprendre les connaissances scientifiques qu'ils acquièrent.

Par conséquent, des doutes nous conduisent aussi à nous interroger si les enseignants ne seraient pas aussi auteurs du faible niveau des apprenants pour la simple raison que seuls les enseignants de français s'investiraient pour aider ces apprenants à s'essayer dans le développement des compétences langagières en français. En d'autres termes, que tout enseignant ne serait intéressé que par la discipline allant dans le sens de sa formation. Nous verrons ce qu'en révèlent nos enquêtés à partir de la question ci-après : *Vous arrive-t-il d'échanger avec les enseignants d'autres disciplines par rapport à l'amélioration des compétences langagières en français?*

Tableau nº15 : Réactions des enseignants d'autres disciplines sur le développement des compétences langagières en français

Items	Fréquence	%
Oui	13	100
Non	O	100
Total	13	100
Réactions (communes)	- le français est quasiment oublié dans d'autres sections - les apprenants négligent beaucoup le français	

Ce tableau montre la participation effective des enseignants de français aux échanges avec les enseignants d'autres disciplines pour relever le niveau des apprenants en français. Tous les 13 enquêtés (soit 100%) ont répondu qu'ils mènent ces échanges. En analysant ainsi les avis des enquêtés, nous remarquons que les enseignants des disciplines non littéraires constatent et

déplorent le niveau des apprenants en français et vont jusqu' à proposer des solutions aux problèmes observés. Comme pour le cas de la question précédente, ces enseignants convergent sur les causes du faible niveau de maîtrise du français dans les sections non littéraires dont le volume horaire faible, la non mise en valeur des compétences langagières, la responsabilisation des enseignants de français dans le développement de ces compétences langagières et la négligence des apprenants desdites sections.

En revanche, pour pallier ce problème de faible niveau, les enquêtés QA5 et QA12 proposent par exemple qu'il faut retoucher les programmes des sciences au niveau du français comme il est la langue d'enseignement. Dans ce sens, ils ajoutent que le volume horaire alloué au français devrait être augmenté et que les apprenants devraient l'apprendre plus que les autres cours.

Après ces résultats sur la situation du français dans les sections non littéraires, les questions qui suivent nous ont permis de découvrir les modes d'évaluation dans les classes enquêtées et les régions de la langue française où les difficultés des apprenants sont beaucoup remarquables. Nous revenons ici à la section Langues qui fait objet de notre recherche.

IV.1.5. Modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français

Par rapport à ce thème, nous avons posé la première question ci-après et les enquêtés étaient appelés à faire le choix entre plusieurs possibilités dont la participation en classe, le lexique-orthographe, la conjugaison, la cohésion-cohérence, la pertinence, la culture générale et autres : *Quand vous enseignez et évaluez, où sont beaucoup remarquables les lacunes des apprenants en français?*

Tableau n°16: Localisation des lacunes des apprenants en français

Les lacunes des apprenants en français sont beaucoup remarquables au niveau de :	**Fréquence**	**%**
Participation en classe	3	23,07
Lexique-orthographe	9	69,23
Conjugaison	13	100
Cohésion-cohérence	7	53,84
Pertinence	6	46,15
Culture générale	2	15,38
Autres	3	23,07

Bien que toutes les dimensions de la langue française et les situations de son enseignement-apprentissage ne figurent pas sur ce tableau, les résultats de celui-ci montrent que les apprenants ont des lacunes en français. La seule nuance est que ces lacunes n'apparaissent pas à la même fréquence. Ainsi, les problèmes de conjugaison sont les plus récurrents selon les résultats de l'enquête car tous les 13 enquêtés (soit 100%) convergent sur l'existence de cette lacune. D'autres lacunes observées et atteignant 50 % se localisent respectivement au niveau du lexique et de l'orthographe, de la cohésion et de la cohérence. Parmi d'autres lacunes observées qui n'atteignent pas 50%, la pertinence occupe la première place avec un taux de représentativité de 46,15%.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que les apprenants accusent d'un faible niveau en français car les éléments ci-haut présentés constituent les bases de la maîtrise de la langue. Si un apprenant a des problèmes de conjugaison, de lexique, d'orthographe, de cohésion et cohérence et de pertinence, cela indique qu'il faut encore fournir de grands efforts pour l'aider à relancer son niveau de maîtrise évaluable au niveau de l'appropriation des outils linguistiques et de leur utilisation dans une situation de communication. C'est ce contexte qui justifierait l'existence réelle d'un apprenant intellectuel et compétent en français (qui a des connaissances et qui sait les mobiliser pour résoudre un problème dans une situation réelle). Cette dimension de double-confrontation entre connaissances et situation-problème est d'ailleurs la condition exigée pour que l'apprenant ne soit pas déboussolé dans les moments d'intégration des acquis.

La question qui suit concerne les situations d'intégration quand il s'agit pour l'apprenant de résoudre un problème de la vie en utilisant les ressources acquises. A travers cette question, il était demandé aux enquêtés de répondre par oui ou par non et de préciser les éléments sur lesquels ils se basent lors du choix d'une situation d'intégration en français : *Etes-vous au courant des situations d'intégration dans l'enseignement-apprentissage?*

Tableau n°17 : Critères de choix d'une situation d'intégration

Vous êtes au courant des situations d'intégration	**Fréquence**	**%**
Oui	13	100
Non	0	0
Total	13	100
Critères de choix d'une situation d'intégration	- Les ressources apprises en classe - La pertinence, la clarté, l'originalité, la précision - La problématique relevant de la vie quotidienne ou l'environnement social des apprenants	

Sur base de ce tableau, aucun enseignant enquêté n'est surpris par la notion de situation d'intégration dans le cours de français. Tous les 13 enquêtés (soit 100%) affirment qu'ils en sont au courant. Cette phase constitue une garantie par rapport aux informations que nous cherchons liées aux conditions ou critères de choix des situations d'intégration et aux comportements des apprenants face à ces dernières. Concernant la phase des conditions ou critères de choix, les résultats des enquêtés montrent que ces derniers sont diversifiés. Sous cet angle, les réponses des enquêtés QA6 et QA3 montrent par exemple comment le choix doit tenir compte des ressources (le contenu-matière), le contexte, les objectifs à atteindre, la problématique. Nous entendons et soutenons que le choix d'une situation d'intégration est donc une activité complexe qui exige la prise en compte de plusieurs éléments. Ceux-ci entrent en interaction logique pour permettre la résolution d'un problème de la vie.

Quant au cas lié aux comportements des apprenants face aux situations d'intégration, nous avons accédé aux informations à travers la question suivante où les répondants étaient aussi appelés à justifier leurs choix : *Les apprenants se sentent-ils à l'aise dans ces situations d'intégration dans l'amélioration des compétences langagières en français?*

Tableau n°18 : Comportements des apprenants face aux situations d'intégration

Les apprenants se sentent à l'aise dans les situations d'intégration	**Fréquence**	**%**
Oui	5	38,46
Non	8	61,53
Total	13	100
Justifications des répondants	- Ce sont des notions qui font peur aux apprenants. - C'est l'occasion pour les apprenants de s'exprimer sur un contexte qui leur est proche et de manifester leurs compétences langagières dans un contexte.	

Sur base de ce tableau, le cas des situations d'intégration divise le champ des enquêtés. D'une part, certains de ces derniers (8/13, soit 61,53%) affirment que les apprenants éprouvent un malaise lors de l'intégration des acquis. D'autre part, d'autres enseignants (5/13, soit 38,46%) n'affirment pas cet état. Pour ce dernier camp des enquêtés qui nient l'existence de malaise de la part des apprenants, le facteur explicateur de bonnes sensations est lié au fait que ces situations d'intégration donnent occasion aux apprenants de s'exprimer librement sur la vie réelle (QA5, QA10 et QA13). C'est dans la mesure où le premier camp de ceux qui trouvent que les apprenants ne sont pas à l'aise avec ces situations d'intégration énonce plusieurs facteurs opposants. Ce sont entre autres les représentations des apprenants face aux situations d'intégration (QA4: *les apprenants considèrent ces activités comme surcharge et facteur d'échec*), la non-maîtrise des notions relatives aux situations d'intégration (QA1 : *notions qui font peur aux apprenants car ils ne maîtrisent pas bien ce qu'ils doivent faire*), l'incompréhension des consignes qui conduit parfois les apprenants à copier et coller les éléments des textes proposés (QA2). Ainsi, en analysant les réponses de ces enquêtés qui affirment l'existence des lacunes au niveau des S.I, il y a lieu de sentir que la compétence en production écrite est douteuse. Nous le verrons à travers l'analyse des copies.

Avant de clôturer cette partie de la présentation des résultats de l'enquête, nous avons posé une question de recueil des représentations des enquêtés face à ce questionnaire. L'objectif de cette question était de chercher à savoir si les enquêtés en trouvent ou pas un intérêt particulier par rapport à leurs préoccupations quotidiennes ou à l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage du français.

IV.1.6. Réactions des enquêtés face au questionnaire

Face à cette question, il fallait répondre par oui ou par non et justifier : *Avez-vous trouvé un intérêt particulier par rapport à ce questionnaire?*

Tableau nº19: Réactions des enquêtés face au questionnaire

Le questionnaire vous a intéressé.	**Nombre de répondants**	**%**
Oui	11	84,61
Non	1	7,69
Abstention	1	7,69
Total	13	100
Réactions des enquêtés	-Le questionnaire est en rapport avec la préoccupation de chaque enseignant dans sa classe ; -Il centralise l'intérêt sur l'apprenant	

Compte tenu des résultats de ce tableau, nous constatons que ce questionnaire a suscité un intérêt vis-à-vis des enquêtés. En effet, 11 enseignants enquêtés sur 13, soit 84,61% affirment qu'ils ont été intéressés par ce questionnaire. Cependant, l'enquêté sur 13, soit 7,69% qui affirme qu'il n'en a pas trouvé intérêt ne s'est malheureusement pas prononcé pour donner la raison. Pour ceux qui affirment qu'ils ont été intéressés, les raisons avancées semblent converger sur son apport à l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage du français. A titre d'exemples précis, les enquêtés QA6, QA8 et QA9 suggèrent respectivement que le questionnaire « *cherche à contribuer à l'amélioration de centraliser l'intérêt sur l'apprenant, m'aide à faire l'autocritique et me rappelle les points sur lesquels je dois me baser pour mener bien mon métier*

d'enseignement ». De notre part, nous avouons que les critiques contribueraient à l'amélioration de nos travaux de recherche ultérieurs.

Des situations d'enseignement-apprentissage du français aux situations d'intégration et à partir des résultats de l'enquête, nous allons ensuite analyser de façon concrète les productions des apprenants dans le prolongement de cette partie consacrée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous pourrons ainsi rendre compte à la fois des facilités des apprenants et de leurs difficultés au niveau de la maîtrise des outils langagiers et de leur mobilisation dans des situations-problèmes. Cette tâche va être réalisée à travers l'analyse des copies des apprenants dans les situations d'intégration.

IV.2. Résultats de l'analyse

Comme nous l'avons déjà montré plus haut, De Ketele, (2001 :215) définit l'analyse comme « *une opération consistant à décomposer une situation en ses éléments en faisant apparaître les relations entre ces éléments* ». Sous cet angle, notre analyse s'est faite sur les produits des apprenants de la deuxième année Langues dans les situations d'intégration. Ainsi, les résultats issus de cette analyse s'étendent sur six items à exploiter comme nous l'avons déjà aussi énoncé dans le cadre méthodologique.

Avant d'aborder cette analyse, il est très important de préciser d'abord les compétences terminales escomptées dans la section Langues. Cela nous permettra en premier lieu de ne pas aller loin de ce qui est déjà proposé dans les méthodes scolaires en cours d'utilisation dans le système éducatif burundais. En deuxième lieu, le fait de revenir sur les compétences visées dans le cours de français dans les classes de la section Langues nous permettra de bien situer la confrontation de nos observations sur les attentes des apprenants de la deuxième année par rapport à celles des apprenants de la première et troisième année.

IV.2.1. Compétence de production écrite dans le cours de français en 2ème année Langues

Tableau n°20: Compétences terminale et intermédiaire en production écrite

Année	**2ème Année Langues**
Compétence	**Production écrite**
Compétence terminale (de l'année)	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire des textes variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel de 20 à 25 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées pour : -expliquer un fonctionnement d'un appareil, l'origine de quelque chose ; -expliquer les causes et les conséquences d'un fait ; -donner un ordre ou un conseil (prescription médicale, un mode d'emploi,…) ; -produire des textes conversationnels.
Compétence intermédiaire du palier 1	Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire des textes variés à dominance explicative de 20 à 25 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées
Planifications détaillées pour le palier 1	Unité 1 : Expliquer un fait social
	Unité 2 : Expliquer un fait lié à l'environnement
	Unité 3 : Expliquer un fait littéraire
Point d'attention (aux enseignants)	Imaginez des séquences de mise en situation contextualisées qui créent des liens entre les apprenants et leurs environnements réels (économique, familial, loisirs).

Par rapport à ce tableau, nous notons que le développement des compétences terminale et intermédiaire en production écrite est fait sur base d'un type de texte précis. C'est le texte explicatif qui, selon le Guide de l'enseignant (2017 :41) a pour but de transmettre des informations en facilitant la compréhension. Pour dire que la production de l'apprenant de la 2ème année Langues doit contenir les caractéristiques de ce type de texte étudié en classe.

De ce qui précède, l'apprenant ne se limite plus seulement à faire une simple présentation en décrivant, en informant et en racontant mais aussi en étant capable d'expliquer ce qu'il exprime. Lors du développement de la compétence écrite (ou des situations d'intégration), les textes que doivent produire les apprenants doivent avoir une prédominance explicative comme nous le retrouvons toujours dans le Guide de l'enseignant dans ladite classe. Cependant, pour parvenir à produire ces textes, les apprenants doivent d'abord comprendre ce qui leur permet de les créer dont la maîtrise des notions acquises. Cette phase constitue pour nous un niveau significatif pour espérer qu'un tel ou tel autre apprenant marque une progression ou une régression dans la maîtrise des compétences langagières en général et de la production écrite en particulier. C'est pourquoi même, pour y arriver, les niveaux de compétences (terminales et intermédiaires) et les moyens ont été élaborés suivant l'ordre d'apprentissage (compétence de compréhension orale, compétence de compréhension écrite, compétence de production orale et compétence de production écrite) (voir le tableau ci-dessus pour le cas de la compétence de production écrite).

IV.2.2. Analyse des compétences langagières dans les S.I

Comme nous l'avons déjà signalé, cette analyse concerne la tâche proprement dite de notre recherche. Nous allons d'abord présenter les résultats des apprenants du premier palier et les consignes des activités qui leur sont prescrites par les apprenants dans les S.I.

IV.2.2.1. Présentation des résultats des apprenants du premier palier (A/S : 2022-2023)

Les résultats ci-après concernent les classes de 2ème année Langues des écoles GA1, GA2, GA3, GA6 et GA8 dans le cours de Français dont les titulaires ont été respectivement repris sous les noms de QA1, QA2, QA3, QA6 et QA8 utilisés lors de la présentation des résultats de l'enquête par questionnaire. En un peu de mots, les cinq écoles avaient un effectif total de 150 apprenants s'étant présentés dans les examens du premier palier (A/S : 2022-2023). Parmi eux, 74, soit 49,33% n'ont pas eu 50% dans la série des ressources tandis que 112, soit 74,66% ne sont pas parvenus à avoir 50% dans la série de vérification des compétences (S.I). Le tableau ci-dessous montre de façon particulière les détails des résultats de chaque classe de 2ème année Langues dans ces différentes écoles :

Tableau nº21: Résultats des apprenants du premier palier en français (A/A : 2022-2023)

			Résultats							
Items			**Ressources**				**Compétences (S.I)**			
Ecoles	**Classes**	**Nombre d'apprenants**	**Réussite**	**%**	**Echec**	**%**	**Réussite**	**%**	**Echec**	**%**
GA1	2ème La.	17	4	23,52	13	76,47	4	23,52	13	76,47
GA2	2ème La.	21	14	66,66	7	33,33	3	14,28	18	85,71
GA3	2ème La.	24	4	16,66	20	83,33	12	50	12	50
GA6	2èmeLa. 1&2	35+37	25+20	71,42+54,05	10+17	28,57+ 45,94	7+9	20+ 24,32	28+28	80+ 75,67
GA8	2ème La.	16	9	56,25	7	43,75	3	18,75	13	81,25
TOTAUX										
Ecoles	**Classes**	**Apprenants**	**Réussite en ressources**	**%**	**Echec en ressources**	**%**	**Réussite en S.I**	**%**	**Echec en S.I**	**%**
5	6	150	76	50,66	74	49,33	38	25,33	112	74,66

IV.2.2.2. Présentation de consignes des activités prescrites aux apprenants dans les S.I

La consigne des activités renvoie au caractère injonctif du faire dire ou du faire faire comme le précisent Cuq & Gruca (2005 :134). Cela veut dire que le non-respect de cette consigne soumet le sujet à une sanction. En situation de classe, ce sujet devient l'apprenant qui doit réaliser les tâches en respectant le sens des consignes prescrites par l'enseignant pour réussir. Dans notre travail, les consignes présentées ci-dessous ont été données dans les cinq écoles de notre échantillon. Ce sont celles-là qui ont fait objet d'analyse de la compétence de production écrite en français des apprenants lors des S.I.

Tableau nº22: Consignes des activités prescrites dans les S.I

Ecoles	Titre du texte-support	Consignes
GA1	Les indices textuels (Texte tiré de La vie des abeilles, Grasset, 1901)	A l'aide de ce texte et des leçons sur le texte explicatif, rédige un texte de 15 lignes pour : Donner les principales informations du texte Montrer les indices du texte explicatif Montrer le rôle social des abeilles
GA2	Lecture et adolescence	Tu viens de lire ce texte. En t'aidant de ce texte et de ce que tu as appris en classe sur le texte explicatif, écris un texte de 25 lignes pour : Présenter à tes camarades les principales informations du texte ; Expliquer à tes camarades l'importance de lire des œuvres littéraires ; Expliquer trois manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents.
GA3		En t'aidant de ce texte et des leçons sur le texte explicatif, écris à tes camarades de classe un article de 10 à 15 lignes pour : Présenter la principale information du texte ; Expliquer à tes camarades les espèces de cellules des abeilles ; Repérer les difficultés rencontrées lorsqu'on cherche dans la nature une mesure fixe qui pût servir de point de départ.
GA6	L'internet	Tu as un ami qui ne s'est jamais connecté à l'internet et tu as lu ce texte. En t'aidant de ce

		texte et de ce que tu as appris sur le texte explicatif, écris-lui un texte de 20 à 25 lignes pour : Lui présenter les principales informations du texte ; Lui expliquer l'importance de l'internet ; Lui expliquer que l'internet peut aussi être utile dans l'enseignement-apprentissage mais qu'il y à prendre et à laisser.
GA8	Vincent, un garçon très doué (d'après FERTAT & al. L'heure de Français, p.102 Cf. Guide de l'enseignant, 2ème année Langues, 2016 : 96)	En t'aidant de ce texte et des leçons sur le texte descriptif, rédige un texte de 15 à 20 lignes environ pour : Réécrire à ta manière deux principales informations sur l'aspect physique du personnage ; Réécrire à ta manière deux principales informations sur les traits moraux du personnage ; Décrire aux jeunes joueurs un autre personnage qui possède quatre autres qualités d'un bon sportif.

IV.2.2.3. Analyse des produits des apprenants dans les S.I

Au cours du travail d'analyse des copies des apprenants, nous allons considérer les cinq dimensions qui ont été envisagées tel que nous l'avons déjà précisé plus-haut. Ainsi, à partir des consignes ci-dessus, l'analyse présente les résultats ci-après :

IV.2.2.3.1. Dimension de la composante linguistique

Par rapport à cette compétence, les niveaux de la langue analysés portent sur le plan lexicologique, morphologique et syntaxique en association avec la dimension sémantique qui

facilite la détermination du sens conféré au mot, c'est-à-dire s'il est bien choisi et bien utilisé dans un énoncé selon le contexte de son utilisation précis

De ce qui précède, la toute première question que nous sommes posée a été celle de savoir si les apprenants sont capables d'utiliser correctement les formes de la langue française en conformité avec ses contraintes internes (la connaissance des règles et des structures grammaticales, du vocabulaire, etc.). Par rapport à la compétence en production écrite, les critères d'évaluation des produits des apprenants devraient se converger sur la concision de l'expression utilisée, l'exactitude dans l'écriture des formes des unités linguistiques (verbales, pronominales, genres et nombres, etc.), la grammaticalité et la compatibilité des phrases et des énoncés. Tous ces éléments se réunissent dans l'ensemble du critère d'utilisation correcte des outils comme le précise le MEESRS (2016 :96) dans le Guide de l'enseignant en 2ème année Langues en français.

IV.2.2.3.1. 1. Sur le plan lexico sémantique

Selon la définition retenue en ce qui est de la lexico-sémantique par Ntahonkiriye (2018-2019), la lexicologie est « *une science qui s'occupe des mots au point de vue de leur origine, de leur formation et de leur sens* ». Dans cette perspective, notre analyse s'est orientée vers la dimension de la morphologie lexicale des classes grammaticales dont le verbe, les noms, les prépositions, les adjectifs, les pronoms, les adverbes, etc. Ainsi, bien qu'ils ne présentent pas les mêmes gravités sur toutes les écoles ci-haut ciblées, les résultats de l'analyse face à cette composante lexicale peuvent se résumer comme suit : une certaine irrégularité ou souffrance des apprenants au niveau du choix et de l'utilisation correcte des outils de la langue. Cette conclusion a été formulée à partir d'un fait constaté qui expose la majorité des apprenants qui ne pouvaient pas parvenir à achever une phrase de deux lignes sans commettre une faute sur le plan lexical (et morphologique) sauf quand les éléments du texte proposé par l'enseignant étaient recopiés intégralement. Les indicateurs en sont nombreux et quand il s'agissait de montrer le rôle social des abeilles et d'expliquer l'importance de lire des œuvres littéraires, le tableau ci-après montre les produits de quelques apprenants des écoles GA1, GA2 et GA6:

Tableau nº23: Quelques produits des apprenants sur le plan lexicologique et sémantique

Ecoles	Produits des apprenants
GA1	A3 : Faut le monde connaît l'importance des abeilles. Elles nous donnent du miel et le miel est l'une des choses qu'on a besoin. (…) c'est pour ça que nous devons les protéger, non seulement les abeilles aussi tous les insectes…. A6 : Enfin, les abeilles sont d'une grande importance ca pour leur miel qui consiste un médicament naturel pour certaines maladies. Les abeilles ont pour rôle de nous fournir cette substance et nous devions en prendre soin A8 : Tout d'abord les abeilles sont bénéfiques et on a besoin d'eux. En effet les abeilles commence chaque fois par construire quatre cellules… A11 : AU BURUNDI, Les abeilles ont les élevées. Dans les élevages d'abeilles a une grande développe dans la population Burundaise.
GA2	A21 : Il y a beaucoup des étrangers dans le cas de vacances Ils peut venues ici dans notre pays et si tu peut parler bien le français tu peut devenir leur interpréter.
GA6	A25 : Bonjour mon ami, je vais chez toi pour se discuter sur l'internet

En analysant ce tableau, nous constatons que les apprenants éprouvent des difficultés lors du choix et de l'utilisation de certains mots. Certains apprenants ont du mal à trouver ou à choisir le mot qu'il faut en fonction de son sens dans un énoncé (une grande développe au lieu d'une grande enveloppe, … dans le cas de vacances au lieu de en cas de/pendant les vacances, je vais chez toi pour… au lieu de je viens chez toi pour…). D'autres apprenants ont du mal à reconnaître les conditions d'utilisation des pronoms relatifs (… le miel est l'une des choses qu'on a besoin au lieu de « dont on a besoin »), de certaines expressions (…, non seulement les abeilles aussi tous les insectes au lieu de « non seulement les abeilles mais aussi/également tous les insectes »). De plus, certains apprenants ne reconnaissent pas le genre (les abeilles sont bénefiques et on a besoin d'eux au lieu de « on a besoin d'elles » tandis que d'autres souffrent lors de la dérivation pour former de nouveaux mots (…tu peut devenir leur interpréter au lieu de « leur interprète »), etc.

A côté de ces précédentes situations, le cas le plus fréquent qui a été observé dans toutes les écoles enquêtées est lié à la mauvaise orthographe des mots utilisés dans les produits des apprenants.

IV.2.2.3.1. 2. Sur le plan morphologique

S'agissant de la morphologie des classes grammaticales dans les S.I, les résultats de l'analyse montrent que les apprenants ne sont pas réguliers. Par exemple, au niveau de la morphologie du verbe, nous avons identifié des problèmes de reconnaissance des radicaux (bases ou racines), des personnes, des terminaisons et des temps des verbes. C'est dans la mesure où un verbe par exemple, qui n'est pas correctement conjugué avec le sujet, le complément s'il y a lieu et dans le temps ou mode adéquat, peut conduire à l'accès difficile au sens de l'énoncé.

Ces constatations ci-haut émises ont touché toutes les classes enquêtées. En considérant par exemple les consignes ayant été prescrites aux apprenants des écoles GA2, GA3 et GA6 où il s'agissait de présenter/réécrire la/les principale/s information/s du texte, les produits des apprenants se présentaient de la manière suivante :

Tableau nº24 : Quelques produits des apprenants sur le plan morphologique

Ecoles	Produits des apprenants
GA2	A2 : Les principales informations du texte est parlé les adolescents d'aujourd'hui qui conseil les comportements, les hyperboles, les conduites et les mauvaises comportements A4: Les principes information du texte sont lecture et adolescence A11 : Les principales informations du texte : dans le texte il y a la présence et les conseil et la vérification dans ce texte dans ce texte il y a beaucoup des informations et encore il y a des quelques chose qu'on va fut les personnes dans le passé mes camarades je explique nous sa qu'il y a de l'importance de lire des œuvres littéraires que vous pouvez comprus des mots difusil et connus de conjugue les verbes difucil et connais les termes, les expressions, les signes, les accents, etc. (Deuxièmement l'internet nous aider à savoir beaucoup de chose, il nous permet de s'amuser, jouer et aussi en regardant des films qui sont en France pour augmenter la prononciation),(ce le personne qui ne sont pas malade tout le moment. Il (le sport) fabrique le corps), (… et aussi il nous explique comment le personne peut décider de faire une entreprise qu'il veut sans avoir le décourage dans leur entreprise et encourage lui-même
GA3	A3 : La principale information du texte : ce que les abeilles ont des quatre cellules A4 : la formation principale d'abord A9 : La principale information du texte est de nous explique ou de nous montre que les abeilles ont différents espèces de cellules
GA6	A23 : L'internet est la reseau plus facilé pour l'information qui ne connes pas

Sur base de ce tableau, nous remarquons que les verbes parler, comprendre, expliquer et connaître sont mal conjugués dans les phrases où ils ont été respectivement employés par les apprenants A2, A11, A9 et A23 des écoles GA2, GA3 et GA6. Ainsi, le premier cas est caractérisé par les apprenants qui ont des difficultés au niveau de la conjugaison dont les exemples typiques sont le verbe « parler » qui a été conjugué avec l'auxiliaire « être » alors que le contexte de la phrase ne le permettait pas et le verbe « connaître » où l'utilisateur l'a mal conjugué au présent (connes au lieu de connais). Le deuxième cas concerne les apprenants qui

n'identifient pas les conditions d'utilisation d'un verbe selon qu'il est conjugué ou ne l'est pas (vous pouvez comprus au lieu de « vous pouvez comprendre », la principale information du texte est de nous explique au lieu de « est de nous expliquer »).

IV.2.2.3.1. 3. Sur le plan syntaxique

Sur ce plan, c'est la place des mots les uns par rapport aux autres dans une phrase qui nous a intéressé. Ainsi, les produits des apprenants ont été analysés sur base du schéma structurel de la phrase de base correspondant aux constituants obligatoires dont le groupe nominal sujet concaténé au groupe verbal prédicat (P ⇨GN+GV). La grammaticalité et la compatibilité des phrases et des énoncés ont été les cibles de cette analyse.

Sous cet angle, le tableau ci-dessous montre quelques produits des apprenants:

Tableau n°25: Quelques produits des apprenants sur le plan syntaxique

Ecoles	Produits des apprenants
GA1	A1 : Faut le monde connaît l'importance des abeilles A7 : Le miel, utile pour la santé et la cire utile dans la production de certains objects
GA2	A1: Les camarades sont message d'un texte les adolescents d'aujourd'hui il ne peut pas etre l'abstinence; A5 : Les principales informations du texte sont : des adolescents d'aujourd'hui ne lisent guère et peut-être ne savent plus lire. Dans les textes explicatifs sont plus informations par exemple… ; A6 : Les principales informations du texte ce que les adolescents d'aujourd'hui nous sommes très différents que dans les années passé, les adolescents d'hier ils sont aimé de lire les livres même cherchent des histoires et de poète comme blaise Pascal…
GA3	A6: Pour les abeilles on est d'abord les cellules royales qui sont exceptionnelles ; A8 : Enfin lorsqu'on cherche dans la nature une mesure fixe qui pût servir de point de départ on peut rencontrées les difficultés comme les autres animals dangereux ; on peut aussi cherche mais pas trouvé
GA6	A3 : Cher amis je l'honneur de parler les principales informations du texte : D'abord, l'importance de l'internet sont beaucoup comme : l'internet est un excellent moyen pour la recherche de l'info et du savoir; A23 : L'internet est la reseau plus facilé pour l'information qui ne connes pas.
GA8	A7 : il ne faut pas fair fasse ce que tu ne vais pas qu'il fasse à toi ; être sportif se savoir beaucoup de chose dans votre santé ; A9 : malin comme un singe ; vif comme un live; A11 : ce le personne qui a de physique ; ce le personne qui ne sont pas malade tout le moment ; -etc.

Sur base des résultats de ce tableau, nous constatons que les apprenants, qui n'ont pas laissé de places vides à chaque consigne, ont produit des phrases tricolores : 1) les unes syntaxiquement correctes mais agrammaticales (même si les résultats étaient variables) car un apprenant X pouvait par exemple commettre une faute syntaxique à un temps X et ne pas la refaire à un temps Y). Pour ceux qui n'ont pas manifesté un tel cas, le constat a été que 2) ou ils maîtrisaient bien les outils linguistiques et leur utilisation en situation de communication 3) ou ils recopiaient les éléments du texte tels qu'ils étaient proposés par l'enseignant (voir par exemple le produit de l'apprenant A5 de l'école GA2).

A travers ce même tableau, nous remarquons que les produits des apprenants sont caractérisés par des erreurs fréquentes liées à l'omission ou la mauvaise place de certains éléments grammaticaux dont les groupes ou membres nominaux sujets (Faut le monde connaît l'importance des abeilles), les verbes (malin comme un singe ; vif comme un live), etc. De plus, il y a des apprenants qui assimilent certains cadres oraux à ceux écrits en rattachant par exemple deux ou plusieurs mots qui devraient être syntaxiquement séparés à l'écrit. C'est le cas des exemples comme « je l'honneur au lieu de j'ai l'honneur », « ce le personne au lieu de c'est la personne », etc.

IV.2.2.3.2. Dimension communicationnelle dans les S.I

Pour aborder cette dimension, nous nous sommes interrogés si, en classe de français, les apprenants sont capables de communiquer et de metacommuniquer par le langage écrit lisible, bien structuré, intelligible suivant les contextes linguistique et extralinguistique dans lesquels il est produit. Par rapport à cette question, la communicabilité et la metacommunication se remarqueraient dans les produits des apprenants à travers l'esthétique de la feuille marquée par une lisibilité orthographique, une bonne disposition des paragraphes, une ponctuation correcte et par une élucidation ou clarification des concepts et des idées.

IV.2.2.3.2. 1. Critère de présentation ou de l'esthétique des feuilles des apprenants

A côté du texte qui doit être mis en paragraphes et de l'absence de ratures qui sont des critères devant être élaborés et suivis par l'évaluateur comme l'indique le MEESRS (2017 : 96) à travers le Guide de l'enseignant en 2ème année Langues, d'autres éléments comme le traçage de lignes sur la copie, la datation ainsi que la numérotation caractéristique de la présentation ont été considérés lors de l'analyse des copies. Ainsi, en regardant les copies des apprenants, le constat

est que le critère de présentation ne préoccupe pas un bon nombre d'apprenants. Ces derniers n'en tiraient pas attention même si tous les enquêtés avaient affirmé à 100% (voir le tableau n°8) qu'ils enseignent les techniques d'expression orale et écrite. Ce qui s'y ajoute est que seulement un évaluateur (1 sur les 5, soit 20%) avait pu attirer l'attention des apprenants qui avaient fait des ratures sur les feuilles de l'examen.

Au niveau de la disposition des paragraphes qui permet la délimitation des idées les unes par rapport aux autres dans un texte, le constat est que les paragraphes étaient superposés de façon à ne pas permettre d'identifier facilement la partie de l'introduction, du développement et de la conclusion. Cette situation était d'ailleurs empirée par le mauvais choix des connecteurs qui introduisaient le travail de l'apprenant (D'abord, en effet, etc. sans qu'il y ait été d'autres idées préalables). A ce niveau et à titre d'exemple, à l'école GA1, un seul apprenant (A2) sur 17 est parvenu à produire un texte contenant les trois parties d'une composition.

Un autre constat particulier a été fait à l'école GA8 où tous les 16 apprenants ont répondu sous formes de tirets en commençant par les numérotations et réécritures des consignes. Il était malheureusement difficile de croire que c'était l'enseignant qui leur avait recommandé de procéder de cette manière car la situation d'intégration proposée aux apprenants figurait déjà dans le Guide de l'enseignant où même les critères d'évaluation étaient définis (Voir les premières phrases de ce point sur le critère de présentation).

Dans la même logique de l'esthétique des choses, une écriture lisible ponctuée par des signes non linguistiques constitue une grande richesse dans un travail fait à l'écrit. Elle ne fatigue pas par conséquent les yeux et le courage du lecteur en lui facilitant la communication voire la compréhension des idées transcrites par le rédacteur. Ce serait le même cas entre l'enseignant et l'apprenant. En revanche, en analysant les copies des apprenants, le tableau ci-dessous fait constater le contraire.

Tableau nº26: Exemples de produits des apprenants sur la lisibilité et la ponctuation

Ecoles	Produits des apprenants
GA1	A5: D'abord on nous parle de quatre espèces de cellules de construction on a des abeilles. Premièrement il y a les cellules loyales…
GA2	A7 : D'abord le texte nous a dit comment l'éducation chez les adolescents d'aujourd'hui est formé dans le texte nous a dit que les adolescents d'aujourd'hui ne veut pas lire des livres et ils ne vont pas écoutés et observés ce que l'enseignant on dit et les adolescents d'aujourd'hui ils n'ont pas l'expérience dans les études ; A12 : Les principales information du texte c'est les adolescents d'aujourd'hui ne lisent guere et peut etre ne savent plus lire.et l'importance de lire des œuvres littéraires quand tu es litterature tu as perté beaucoup de chose Il y a des choses que ne comprends pas et quand tu ne connaître pas de lire tu ne comprands pas les chose qui as envoyé
GA6	A31 : Bonjour mon camarade tu sais, je veux te parler que l'internet est le réseau informatique mondiale le plus utilisé dans le monde même ici chez nous aussi au Burundi

L'absence de ponctuation, l'absence d'espacement entre les éléments de chaque consigne, les ratures excessives, la calligraphie parfois invisible (bien qu'elles ne soient pratiquement pas représentables ici) ainsi que l'utilisation permanente des lettres majuscules au milieu du texte et des lettres minuscules en début de chaque nouvelle consigne ont été les principaux éléments qui justifient la non exploitation du critère de présentation par les apprenants. C'est dans la mesure où l'absence de ces éléments fait que le lecteur/l'enseignant n'atteigne pas facilement le message émis par le scripteur/l'apprenant et la communication entre les deux peut ne plus être agréable.

Cependant, le fait de dire que la ponctuation comme d'autres éléments n'était pas mise en valeur ne signifie pas que les signes de ponctuation n'étaient pas utilisés mais plutôt ils étaient moins exploités et parfois mal utilisés. Dans certains cas, les apprenants ne mettaient pas de signe de ponctuation alors qu'il était obligatoire ; dans d'autres cas ils utilisaient un signe incompatible en fonction de la manière dont l'idée était exprimée (voir par exemple le produit de l'apprenant A11

de l'école GA1 : AU BURUNDI, Les abeilles ont les élévées. Dans les élévages d'abeilles a une grande développe dans la population Burundaise).

IV.2.2.3.2. 2. Metacommunication dans les productions des apprenants

La metacommunication est une autre forme caractéristique de la maîtrise de l'objectif global de la communication et de la maîtrise des outils linguistiques. Ainsi, comme le précise Hymes cité par Blanchet (2012 :122), la metacommunication intervient quand il y a mécompréhension ou écart apparemment trop grand entre intentions et résultats. Dans ce cas, cet auteur précise qu'on peut (ou on doit) alors metacommuniquer, c'est-à-dire communiquer à propos de la communication. Dans ce sens, Jeandillou (1997:9) explique que metacommuniquer « *c'est en d'autres termes expliciter les sens des mots ou des tournures* ». Lors de l'explication, la dimension metacommunicationnelle devrait donc se manifester à travers la reformulation ou la clarification des idées, les définitions, les synonymes comme l'explicite le MEESRS (2017 :41-45) à travers le Guide de l'enseignant en 2ème année Langues en donnant des exemples d'indices de chacun de ces procédés de l'explication dont en un mot (la définition, la reformulation), en d'autres termes (l'explicitation) et d'autres indices linguistiques comme c'est… que, à l'origine de, c'est donc, c'est-à-dire, c'est à ce prix, etc.

Par rapport à ces petites considérations théoriques, les résultats de l'analyse montrent des lacunes considérables car un grand nombre d'apprenants n'est pas parvenu à metacommuniquer dans les S.I. Ces résultats ont révélé quatre images : la première qui fait apparaître les apprenants qui comprennent les consignes et qui réutilisent correctement les outils dans leurs propres textes ; la deuxième qui montre les apprenants qui n'utilisent pas les éléments de l'explication ; la troisième qui montre les apprenants qui répondent à la consigne en énumérant les différents procédés de l'explication et la quatrième qui révèle les apprenants qui laissent des places vides à la consigne ou qui disent qu'ils ne savent pas. Le tableau ci-après montre quelques produits des apprenants relatifs au texte explicatif:

Tableau nº27: Exemples de produits des apprenants dotés des éléments de l'explication

Ecoles	Produits des apprenants
GA1	A1: On peut voir que c'est un texte explicatif à partir des mots suivants : d'abord qui montre le début, ensuite, puis, normalement qui essaye d'expliquer la situation, enfin qui montre la fin A2: Les abeilles sont des animaux qui ont un mode de vie pas comme les autres animaux A5: On peut relever ses informations dans le texte grâce à des indices dans le texte comme on sait que, d'abord, ensuite, puis, enfin, à part, …; A7 : Ensuite, ces informations sont caractérisés par des indices se trouvant dans le texte dont nottamment: les connecteurs logiques et chronologiques, les termes comparatifs ainsi que les periphrases; A10: Ensuite, les indices qui montrent que ce texte est un texte explicatif, c'est l'emploie des termes comme, …
GA2	A5 : Pour moi je suis apprenant littéraire, le matin avant le cour je viens à la bibliothèque à rechercher à ce livre càd l'importance de lire des oeuvres littéraires sont plus importance exemple des enquêtes et les sondages, les observations des enseignants et bibliothécaires apportent sur ce point des témoignages convergents
GA3	A1 : Les abeilles sont de quatre espèces de cellules, il y a les cellules royales qui sont (…), ensuite les cellules (…) puis les petites cellules.
GA6	A6 : Bonjour mon ami. Je vous invitès à utiliser l'internet parce que il y a plusieurs moyens qui est bon et mauvais Autrement dit je presentes les informations du texte que j'ai lu dans le texte il nous a dit que l'internet est un réseau informatique mondial accessible au public.
GA8	A6 : Ce le personne qui dit la vérité, ce le personne qui est sensible

Par rapport à ce tableau, le constat est que certains apprenants ont répondu à la consigne en énumérant les indices du texte explicatif au lieu de se les approprier et les utiliser dans leurs propres textes. Il y a eu peut-être l'incompréhension de la consigne. C'est ce que nous retrouvons à partir des produits des apprenants A1, A5, A7 et A10 de l'école GA1. C'est au moment où les

apprenants comme A2 de l'école GA1, A5 de l'école GA2, A1 de l'école GA3, A6 de l'école GA6 et A6 de l'école GA8 ont bien compris la consigne. Leurs produits sont dotés des indices caractéristiques des éléments du texte explicatif. Ce sont entre autres le verbe « sont » utilisé pour définir le thème, l'expression « parce que » pour donner la raison sur un fait, « autrement dit » pour reformuler une idée en vue de l'expliciter et le présentatif « c'est » pour identifier ou définir les qualités de la personne dont l'apprenant parle.

IV.2.2.3.3. Composante discursive dans les S.I

Cette dimension est beaucoup significative dans cette analyse car elle met en évidence la compétence textuelle des apprenants. Ainsi, c'est la cohésion, la cohérence, la progression thématique et la pertinence qui ont été abordées dans cette dimension.

En effet, produire une phrase ou un énoncé est différent de produire un texte ou discours car les conditions exigées ne sont pas les mêmes. Courtillon (2003 :74) l'explicite en affirmant que :

« *produire une phrase écrite, en classe de langues, en réponse à une question ou à un exercice est une sorte de capacité scolaire minimale qui suppose la connaissance des règles grammaticales. Produire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit* ».

Sous cet angle, la question que nous nous sommes posée était de savoir si les apprenants sont capables d'utiliser correctement les connecteurs logiques responsables de l'organisation effective du fond et de la forme dans leurs productions. Par rapport à cette question, le bon usage des connecteurs logiques devraient constituer les uns des critères essentiels dans l'évaluation car un texte ou un discours est cohésif, cohérent et pertinent si les informations ou idées sont enchaînées et organisées de façon logique au moyen de ces connecteurs logiques.

IV.2.2.3.3.1. État des connecteurs logiques dans les S.I

Les résultats de l'analyse ont montré qu'il y a des irrégularités au niveau de la compétence textuelle des apprenants. Ainsi, il a été observé le problème de confusion sémantique de certains connecteurs où les apprenants les utilisaient les uns à la place des autres ou utilisaient les expressions synonymiques dans une même phrase. Cela conduisait le lecteur à ne pas reconnaître facilement le fil des idées de l'apprenant ou de quoi il parlait exactement. De ce qui précède, l'analyse nous a conduits à constater qu'il y a des apprenants qui ne connaissent pas les conditions d'utilisation de certains connecteurs. Le tableau ci-dessous le montre :

Tableau n°28 : Usage des connecteurs dans les S.I

Ecoles	Produits des apprenants
GA1	A13 : Dans ce texte, il y a aussi des indices du texte explicatif comme on sait que, D'abord, qui sont
GA3	A2 : D'abord la principale information du texte est que les abeilles construisent quatre types de cellules. Ensuite, les cellules royales sont exceptionnelles, (…). Et enfin les difficultés rencontrées sont l'irrégularité de ces cellules A3: Les abeilles construisent quatre espèces de cellules. Premièrement les cellules royales (…). Enfin lorsqu'on chercha dans la nature une mesure fixe qui pût servir de point de départ et d'étalon incontestable
GA6	A9 : En effet, je voudrais te dire comment (…). En effet, je voudrais aussi le présenter (…).

Ce tableau montre par exemple comment dans le produit de l'apprenant A25 de l'école GA6 transparaît la redondance sémantique exprimée à travers les connecteurs « enfin » et « pour terminer » utilisés dans le même paragraphe conclusif du travail : « *Enfin, l'internet Il nous aide à étudié et faire les devoirs. Pour terminer, on peut dire qui l'internet est vraiment indispensable dans notre vie* ».

Dans la même logique du mauvais choix ou placement des connecteurs, nous constatons, par rapport au texte produit par l'apprenant A3 de l'école GA3, qu'il manque d'autres éléments transitoires qui pourraient compléter le nombre d'arguments nécessaires pour remplir les conditions d'utilisation de l'adverbe « enfin »). A ce niveau, d'autres marques d'énumération comme deuxièmement, troisièmement, etc. pourraient être directement consécutives à cet adverbe pour que le texte soit cohérent.

Le même constat est fait au niveau des indices de l'explication « d'abord, ensuite et enfin », qui, normalement, introduisent des arguments qui bâtissent une même idée. Pour concrétiser cela, l'apprenant comme A2 de l'école GA3 a utilisé ces indices un à un pour les trois consignes, où le premier indice « d'abord » a été utilisé pour introduire les idées de la première consigne au même moment où les indices « ensuite » et « enfin » ont respectivement introduit les idées de la deuxième et troisième consigne. C'est ce que nous retrouvons aussi chez l'apprenant A9 de

l'école GA6. Celui-là a utilisé de façon incompatible deux indices « d'abord » et « aussi » dans une même phrase alors que ce dernier connecteur devrait sous-entendre une autre information antérieure ou un autre argument qui devraient aller dans le même sens que ceux introduits par lui (aussi) : « *En effet, je voudrais te dire comment (…). En effet, je voudrais aussi le présenter (…).* A partir de cette deuxième phrase, l'apprenant en question devrait d'abord achever l'idée introduite par l'expression « en effet », puis introduire au moins un premier argument qui soutiendrait cette idée avant d'utiliser le connecteur « aussi » qui sous-entend un deuxième argument qui soutiendrait la même idée soutenue par le premier argument. C'est le même cas pour l'apprenant A13 de l'école GA1 qui propose le texte suivant : « *Dans ce texte, il y a aussi des indices du texte explicatif comme on sait que, D'abord, qui sont* » alors qu'il commençait les informations de la deuxième consigne.

IV.2.2.3.3.2. État de pertinence dans les S.I

Le critère de pertinence fait état des énoncés produits qui font écho au type de texte consigné avec des idées enchaînées de façon logique et claire ainsi que la production qui donne des informations nécessaires sur chaque thème. Si nous assimilons ainsi ce contexte aux maximes conversationnelles de Grice cité par Sperber et Wilson (2003 :123), l'apprenant doit donc fournir toutes les informations possibles et nécessaires (« maxime de quantité »), à caractère véridique (« maxime de qualité »), qui cadrent avec la consigne (« maxime de relation »), et qui sont claires (« maxime de manière ») sans qu'elles soient ambigües ni obscures.

Dans la logique de ce précédent contexte, les résultats montrent, en revanche, qu'il y a des lacunes par rapport au critère de pertinence. A part les apprenants qui ont laissé des places vides ou qui ont répondu qu'ils ne savaient pas [(exemple de l'apprenant A2 de l'école GA8 : 1) Je ne sais pas ; 2) Je ne sais pas ; 3) Je ne sais pas)], ce qui les conduisait à la note zéro, il y a d'autres apprenants qui n'ont pas répondu dans la logique des consignes prescrites. De plus, tantôt les informations fournies n'étaient pas complètes (suffisantes), tantôt elles étaient dépourvues de caractère véridique et compatible. Les exemples en sont nombreux et le tableau ci- après endosse l'échantillon de ces cas liés au critère de pertinence :

Tableau n°29: Exemples de produits des apprenants dépourvus de pertinence

Ecoles	Produit de l'apprenant
GA1	A1 : On peut voir que c'est un texte explicatif à partir des mots suivants : d'abord qui montre le début, ensuite, puis, normalement qui essaye d'expliquer la situation enfin qui montre la fin. A4 : On peut relever ses informations ans le texte grâce à des indices dans le texte comme (on sait que …, d'abord, ensuite, puis, enfin, à part)
GA2	A2 : Les principales informations du texte est parlé les adolescents d'aujourd'hui qui conseil les comportements, les hyperboles, les conduites et les mauvaises comportements. L'importance de lire des œuvres littéraires sont avancé la langue et parler les autres homme qui parler la langue française. Le livre qui est le mot difficile, d'abord tu lis et tu regarde dans le dictionnaire pour comprendre beaucoup. Alors c'est l'importance. A3 : L'éducation des filles est peçue dans le Burundi traditionnel en les traitant traditionnellement comme le Burundi d'hier. Maintenant l'éduction des filles est très changé n ce n'est pas comme les années passées, mais il y a des parents qui essayent de traité leurs filles dans la culture Burundais. A12 : et les trois manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents prémiérement Il faut que tous les Jeunes était obligé d'aller à l'école pour améliorer de lecture la deuxiémement, Il faut que tous les Jeunes était obligé d'aimer le lecture beaucoup des bandes dessinées la troisièmement Il faut obligé le livre de lecture au bibliotheque pour ammener tous les Jeunes d'aller au bibliotheque pour ammener le livre de lecture A14 : En effet, l'importance de lire des œuvres littéraires sont : d'abord tu doit être l'enseignant, président, directeur, etc A16 : Au Burundi, les adolescents vont attaquer toutes les personnes entre 11 à 18 ans. Pour éviter les conséquences cause par l'adolescent, il faut quitter quelque les amis pour éviter quelque problèmes cause par l'adolescent. par exemple, les maladies comme le VIH/SIDA, des grossesse non desirée, abandon à l'école. A18 : Dans notre pays les filles d'aujourd'hui Elles sont l'habitude de s'occuper. Elles sont les mêmes droits d'allée à l'école les filles ont la valeur que les garçons par exemple les filles Elles sont dans la communauté, dans l'administration ont la même droit d'aller à l'école… A19 : Les principales informations du texte : Les adolescents d'aujourd'hui il est différent l'adolescent d'hier. Les adolescents d'aujourd'hui c'est une idée transmise est les expériences d'aller à l'école pour bien étudier. Mais assuré même de la crise le plus intéressant il est visité l'étudie.

En référence à ce tableau, il y a lieu de constater que les apprenants ont des problèmes de compréhension des consignes prescrites par l'évaluateur. Cette incompréhension est à l'origine de l'impertinence dans certains produits de ces apprenants qui sont loin de cadrer avec les consignes. Regardons par exemple les produits des apprenants (A14) et (A18) de l'école GA2.

Pour le premier, la consigne prescrite était d'expliquer à ses camarades l'importance de lire des œuvres littéraires tandis que pour le second elle faisait expliquer trois manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents. En analysant respectivement les produits de ces deux apprenants, le constat est qu'il y a un net écart entre les résultats attendus et les résultats constatés. Plus concrètement, l'importance de lire des œuvres littéraires n'a rien avoir avec la condition première d'être l'enseignant, le président ou le directeur ; plus encore les manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents n'entretient aucune relation logique avec le produit de l'apprenant (A18) correspondant à ces propos : « *Dans notre pays les filles d'aujourd'hui Elles sont l'habitude de s'occuper. Elles sont les mêmes droits d'allée à l'école les filles ont la valeur que les garçons par exemple les filles Elles sont dans la communauté, dans l'administration ont le même droit d'aller à l'école…* ». C'est ce même cas que nous avons constaté dans les produits des apprenants (A2, A3, A12, A16 et A19) à travers ce même tableau.

Signalons aussi que ces apprenants présentés au tableau ci-haut ont respectivement eu les notes suivantes dans les S.I : 10/60, 5/60, 8/60, 3/60, 0/60, 0/60 et 2/60 même si les critères d'évaluation n'ont été définis ni sur les copies des apprenants ni sur la grille de l'enseignant.

Terminons en signalant que certains enseignants ont proposé des activités qui ne cadrent pas avec les compétences terminales de la 2ème année Langues. Cela constitue aussi l'impertinence des consignes dans ce sens où le choix de l'évaluation ne correspond pas aux objectifs du cours. C'est le cas par exemple de l'enseignant QA8 de l'école GA8 (voir le tableau n°22) qui donne des consignes relatives au texte descriptif de la 1ère année Langues alors que le Guide de l'enseignant dans cette classe (2ème année) recommande le développement de la compétence à partir des activités faisant intervenir le type de texte explicatif (voir le tableau n°20). Cela ne garantit pas donc la progression des apprenants et peut provoquer une désorientation chez-elle s'ils arrivent en 1ère année Langues où ils sont amenés à intégrer les acquis sur un nouveau texte (argumentatif) alors qu'ils n'ont pas été exercés à réutiliser les procédés du texte explicatif proposé en 2ème année Langues lors des S.I.

IV.2.2.3.4. Dimension des composantes sociolinguistique et stratégique dans les S.I

Ces composantes interviennent dans notre analyse pour nous aider à découvrir comment les apprenants exploitent et intègrent les connaissances issues des domaines d'expérience, de la

culture générale ou de l'interconnexion des connaissances multidisciplinaires dans leurs productions écrites réalisées en situation de communication réelle.

IV.2.2.3.4. 1. Sur le plan socio culturel

La capacité à communiquer à l'écrit, comme pour d'autres compétences langagières, est aussi facilitée par la maîtrise de la composante sociolinguistique qui, selon Cuq & Gruca (2005), renvoie « *à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et à l'utilisation des formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de la communication* ». Ainsi, en abordant cette composante, nous avons considéré les signes d'identité dont les noms, les surnoms et les formules de politesse qui traduisent les relations culturelles interpersonnelles.

Pour accéder aux informations, nous avons analysé les produits des apprenants de l'école GA6 où la tâche assignée à l'apprenant consistait à écrire un texte à son ami qui ne s'est jamais connecté à l'internet. Dans la logique des critères de présentation et de pertinence, la production serait un texte en forme de lettre de nature simple (relationnelle) mais remplissant certaines conditions dont l'indication du destinataire, l'objet (qui devrait apparaître à travers les informations principales du texte), les formules de salutation ou d'appel ainsi que les trois parties de tout travail de rédaction argumenté (qui comprendraient respectivement et logiquement les trois consignes prescrites dans la S.I) qui correspondraient à l'introduction, au développement et à la conclusion. Cependant, les résultats ont montré que parmi les 37 apprenants de cette école dont nous avons analysé les copies, 12 seulement, soit 32,16 % sont parvenus à mettre en valeur la formule de salutation pour exploiter le niveau affectif et socioculturel. Les indicateurs en étaient entre autres « Bonjour mon ami » ; « Bonjour mon camarade » ; « Cher ami » ; « Salut mon pot » ; « Ma chère amie », « Mes chers amis », etc. A travers ces mêmes exemples, nous remarquons que les apprenants ont pu inférer en rendant compte de l'utilisation des nominations propres aux relations familières avec leurs camarades. La relation définie reste celle d'égal à égal et est donc horizontale (entre les pairs).

IV.2.2.3.4.2. Sur le plan interdisciplinaire

Par rappel, Maingain & Dufour (2002 :66) affirment que la pratique de l'interconnexion des disciplines permet de mettre en œuvre des processus d'apprentissage intégrateurs pour viser (ou rendre compte de) l'acquisition de savoirs structurés, transférables et actualisables dans l'action.

Dans ce sens, si l'apprenant à par exemple appris le cours de Français, d'Anglais, de Sciences humaines et sociales, de Biologie, d'Entrepreneuriat, etc., les connaissances y acquises devraient l'appuyer dans la résolution des situations-problèmes de la vie. Dans les produits des apprenants, l'interdisciplinarité se manifesterait à travers le recours aux concepts ou expressions d'autres disciplines (indices); les idées présentées sur base des arguments faisant écho des disciplines variées. Cela constituerait une richesse ou des ingrédients cognitifs de la part des apprenants en situation d'intégration des acquis.

En analysant ainsi les produits des apprenants proposés dans les S.I, les résultats ont montré que certains apprenants accusent d'un appauvrissement cognitif car ils manquent de renforts issus des connaissances du monde ou d'autres disciplines. Cet état de pauvreté cognitive pouvait aussi résulter d'un écart entre l'environnement social (ou le domaine approprié) des apprenants et le sujet (activité langagière) proposé par l'enseignant dont le contenu et les consignes ne favorisaient pas directement l'accès au référent (à la notion) chez certains apprenants. Ainsi, un apprenant pouvait directement identifier le thème concerné et en même temps s'égarer sur les propos ou informations nouvelles à apporter au thème lors de l'explication. Par exemple, les consignes relatives aux pratiques de l'élevage des abeilles pourraient échapper aux apprenants natifs de la Mairie de Bujumbura qui n'ont jamais vu par exemple l'essaim des abeilles et les pratiques d'essaimage en manquant les mots/idées pour le dire même s'ils connaissent bien les abeilles et le miel. La conséquence était qu'ils reproduisaient les éléments du texte proposé par l'enseignant au lieu de faire passer leurs propres idées.

D'autres apprenants, qui n'avaient pas compris les consignes, évitaient de laisser des places vides en allant à l'encontre du sujet et des consignes. Cette débrouillardise des apprenants les poussait à proposer des idées relatives à d'autres sujets ou s'expliquaient en disant qu'ils ne savaient pas (voir par exemple sur le tableau n°29 les produits des apprenants A2, A3, A12, A14, A16, A18, A19 de l'école GA2 et les propos de l'apprenant A2 de l'école GA8).

IV.2.3. Intérêt de l'analyse

Cette analyse des copies a révélé les points forts et les points faibles des apprenants dans la mise en œuvre de la compétence de production écrite. En exploitant les différentes dimensions de cette compétence dont les composantes linguistique, communicative, discursive, sociolinguistique et stratégique, l'analyse pourra servir de tremplin pour les enseignants et les

apprenants dans le développement des compétences langagières en français. Dans ce sens, ils pourront faire ce qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire ou pourront ajuster à partir de ce qu'ils faisaient déjà. Par conséquent et de façon précise, les éléments de la grille d'analyse utilisée pourront être parmi les références pour maintenir ce tremplin.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche cadre avec l'analyse des compétences langagières en français et spécifiquement la production écrite dans les situations d'intégration. L'objectif de recherche était de découvrir le niveau d'exploitation des ressources acquises en français par les apprenants au cours des situations d'intégration. Ce travail était ainsi centré sur les constatations des enseignants en matière de compétences langagières en français en général et sur l'analyse des copies des apprenants de la 2ème année Langues sur la production écrite dans les S.I en particulier.

Notre questionnement était de savoir si les apprenants burundais parviennent à maîtriser le français via l'intériorisation du savoir métalinguistique acquis en classe, si les apprenants sont initiés aux techniques et activités de développement des quatre compétences langagières visées dans le cours de langue en l'occurrence la production écrite pour les préparer à la résolution des situations-problèmes et s'il n'y a pas d'apprenants qui maîtrisent les règles grammaticales du français mais qui ne se retrouvent pas au cours des situations-problèmes.

L'hypothèse générale de notre recherche était que les apprenants burundais apprendraient le français sans le comprendre ou comprendraient le français qu'ils ne peuvent pas parler et/ou écrire. Les hypothèses spécifiques étaient que les apprenants ne maîtriseraient pas les savoirs ou outils linguistiques en français nécessaires aux réalisations effectives langagières, les apprenants ne seraient pas constamment initiés aux techniques et activités de développement de la compétence de production écrite en français pour les préparer aux S.I et ne parviendraient pas à intégrer pratiquement des acquis en situation à cause de l'incompréhension des concepts et des consignes des activités prescrites par l'enseignant.

En vue de vérifier les hypothèses, nous avons organisé ce mémoire en deux parties dont chacune comporte deux chapitres. Dans la première partie théorique, le premier chapitre a abordé l'élucidation des concepts clés de notre recherche et les théories sur l'acquisition et le développement des compétences langagières. En premier lieu, nous avons successivement défini les notions de compétences langagières en passant par les dichotomies entre compétence et performance, compétence linguistique et compétence communicationnelle avant de les relativiser avec le domaine d'enseignement-apprentissage en général et du français en particulier pour

aborder les notions de production écrite et de situation d'intégration. En deuxième et dernier lieu, nous avons parlé des considérations théoriques tout en commençant par les manifestations du langage et de la compétence de communication pour terminer avec les apports de la Linguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage du FLE. Au cours de ce chapitre, nous avons exposé divers contextes d'acquisition et de développement des compétences langagières sous l'angle psychologique, linguistique, sociologique, etc. Le deuxième chapitre, purement pédagogique et didactique, a abordé les théories sur l'enseignement-apprentissage du Français et l'évaluation en classe FLE. Il a été ainsi l'occasion de parler de la pédagogie de l'intégration, des conditions et des critères de l'évaluation en général et en FLE en particulier.

Dans la deuxième partie portant sur le cadre pratique, le troisième chapitre était consacré à la méthodologie de la recherche où nous avons recouru à trois méthodes. Nous avons d'abord exploité les réflexions de différents auteurs sur les pratiques de recherche pour bien mener notre travail. Nous avons ensuite procédé à l'enquête par questionnaire pour rassembler les avis des enseignants en matière d'enseignement-apprentissage du français. Le questionnaire ainsi conçu comportait dix-sept questions ouvertes et fermées regroupées en cinq thèmes dont les niveaux et expériences professionnelles des enseignants, la motivation des enseignants et des apprenants vis-à-vis du français, les stratégies d'enseignement-apprentissage du français, la situation du français dans d'autres sections, les modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français et les réactions des enquêtés face au questionnaire. Nous avons enfin procédé à l'étape proprement dite de notre travail dont l'analyse des copies des apprenants de la 2ème année Langues de la DCE Mukaza en Mairie de Bujumbura. Cette analyse a porté sur leurs produits des apprenants dans les situations d'intégration du premier palier de l'année scolaire 2022-2023 en appui avec la grille d'analyse. Ainsi, les résultats issus de cette analyse s'étendaient sur six items à exploiter. Au premier niveau, c'étaient les consignes des activités prescrites pendant les S.I. Ce sont ces consignes dont a fait ensuite objet de l'analyse des cinq autres items dont les dimensions ou composantes envisageables en compétences langagières, les critères d'évaluation dans les productions des apprenants, les questionnements émis sur les comportements des produits attendus des apprenants, les indicateurs correspondant à chaque critère et les observations ou les résultats constatés.

Le quatrième et dernier chapitre de ce travail portait sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête et de l'analyse. Dans la logique de la problématique et des objectifs formulés, il a permis de vérifier les hypothèses que nous avons formulées.

En effet, la première hypothèse selon laquelle « les apprenants ne maîtriseraient pas les savoirs ou outils linguistiques en français pour bien les utiliser dans une situation de communication réelle » a été confirmée**.** 69,23 %, 100% et 53,84% des enquêtés affirment respectivement que les apprenants éprouvent des difficultés liées au lexique-orthographe, à la conjugaison et à la cohésion-cohérence (voir tableau n°16) au cours des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Cela étant, au moment où ces éléments constituent les unes des bases de la maîtrise des compétences langagières dont la production écrite.

La deuxième hypothèse selon laquelle « les apprenants ne seraient pas constamment initiés aux techniques et activités de développement de la compétence de production écrite en français pour les préparer aux S.I » a présenté des résultats dichotomiques. D'une part, elle a été infirmée dans la mesure où 100% des enquêtés affirment qu'ils enseignent les techniques d'expression orale et écrite en français. A cet effet, 100% et 53,84% montrent respectivement qu'ils proposent aux apprenants des activités de rédaction et organisent des concours d'éloquence ou d'écriture dans le but d'aider les apprenants à développer leurs compétences d'expression orale et écrite (voir les tableaux n^{o}9 et n°13). D'autre part, cette hypothèse a été confirmée du fait que les résultats constatés à travers les copies des apprenants font état des faiblesses en matière des techniques d'expression écrite. La plupart des produits des apprenants dans les S.I ne répondent ni aux critères de forme ni aux critères de fond (voir les tableaux n^{o} 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 et 29).

La troisième et dernière hypothèse selon laquelle « les apprenants ne parviendraient pas à intégrer pratiquement des acquis en situation à cause de l'incompréhension des concepts et des consignes des activités prescrites par l'enseignant » a été confirmée. Bien que 92,30% des enquêtés (tableau n^{o}10) affirment qu'ils définissent les concepts linguistiques pour faciliter la compréhension de la matière à apprendre aux apprenants, 61,53% des enquêtés (tableau n^{o}18) affirment que les apprenants ne sont pas bien portants dans les S.I.

De façon lapidaire, la compétence de production écrite dans les S.I est trop lacunaire chez les apprenants de la section Langues. Pour toutes ces trois hypothèses, les résultats constatés ont été

concrétisés à partir de l'analyse des copies portant sur les S.I. Ces résultats prouvent que les apprenants ont des lacunes au niveau de la maîtrise des besoins langagiers et ont du mal à les utiliser dans des situations problèmes. La preuve en est que sur les 150 copies analysées, seuls 38 apprenants (soit 25,33%) ont eu 50% (donc 30/60) dans les S.I avec des échecs allant jusqu'à 74,66% (112/150). C'est au moment où la réussite, au niveau de l'évaluation des ressources, s'étendait à 50,66% (76/150) contre les échecs estimés à 49,33% (74/150) (voir le tableau n°21). Cela est surtout dû à la non-maîtrise des outils langagiers nécessaires à l'exploitation de cette compétence, à la non-maîtrise des notions relatives aux S.I ainsi qu' à l'incompréhension des consignes prescrites (ce qui conduit parfois les apprenants à copier et coller les éléments des textes proposés, à ne pas répondre dans la logique des consignes et/ou à laisser des places vides en ne sachant pas ce qu'ils devraient faire).

Pour ce faire, la valorisation du statut porté par le français, l'exploitation rigoureuse de tous les niveaux d'étude de la langue, l'intensification des activités langagières, la valorisation saine de la culture d'élucider les concepts-clés de la matière à apprendre et les pratiques permanentes de l'évaluation hybride appelant ressources acquises et leur intégration dans une situation réelle seraient les clés du développement et de la maîtrise des compétences langagières en français, en l'occurrence la production écrite.

SUGGESTIONS

A l'issue de notre travail, la synthèse conduit à la confirmation des lacunes des apprenants au niveau des compétences langagières en français en général et en production écrite en particulier. Ainsi, pour contribuer à pallier ces dernières et à améliorer le développement des compétences langagières, nous aimerions émettre quelques suggestions :

-Au gouvernement du Burundi, nous suggérons de réviser et de faire exécuter la politique linguistique éducative et de prendre le devant dans la motivation des apprenants dans l'apprentissage de chaque discipline. Dans cette logique, il serait par exemple très motivant d'entendre un jour le ministère en charge de l'Education nationale ordonner que tous les apprenants burundais doivent impérativement atteindre un niveau tel dans une langue d'enseignement avant de franchir un autre cycle d'enseignement. Cela apporterait de fruits quant à l'apprentissage et la maîtrise des langues et d'autres disciplines.

-A l'Université du Burundi et à l'Ecole Normale Supérieure de mettre en place des sites web qui abritent des bibliothèques virtuelles pour mettre à la portée de tous les acteurs les travaux scientifiques qui y sont réalisés. Ces publications seraient conservées selon les domaines pour permettre l'accès facile à d'autres chercheurs. Nous sommes à l'ère des NTIC et, comme de tels travaux sont très utiles à la société, la condition d'y accéder ne devrait pas se limiter à la présence physique du lecteur à la bibliothèque physique.

-Aux institutions en charge de l'élaboration des curricula de réviser les programmes des sections non littéraires. L'unique heure par semaine accordée par exemple à la section des Sciences ne permet pas d'exploiter largement les compétences langagières données. De plus, l'Etat forme des apprenants cosmopolites et ces derniers ont besoin d'être formés suffisamment sur plusieurs domaines possibles, y compris les langues dont le français, pour faciliter leur intégration sociale et professionnelle universelle.

-Aux enseignants du français de faire exploiter suffisamment les séances d'expression libre sur les quatre compétences langagières telles que prévues dans le Guide de l'enseignant. De plus, les enseignants devraient créer d'autres occasions supplémentaires pour entraîner les apprenants à intérioriser et appliquer les connaissances acquises dès le niveau fondamental. Dans ce sens, des activités liées aux récitations, aux exposés, aux mises en scène des situations de la vie, aux concours d'écriture et d'éloquence, etc. seraient considérées pour préparer les apprenants à se familiariser avec les actes langagiers;

-Aux enseignants d'autres disciplines de s'impliquer dans le travail de faire développer les compétences langagières des apprenants en français. En fait, vu son statut en tant que langue enseignée et d'enseignement, tout enseignant qui pense à la réussite de ses apprenants ne resterait par conséquent indifférent face à la langue française qui doit aider les apprenants à accéder au savoir savant de diverses disciplines;

-Aux apprenants de mettre en valeur la raison d'être à l'école et l'intérêt d'apprendre les langues dont le français pour atteindre les objectifs de leur identité désirée, engagée et assignée.

Au terme de ce travail, nous pensons avoir inspiré les enseignants et les apprenants dans l'amélioration des compétences langagières en général en français et en production écrite en particulier. En revanche, tous les aspects de ces compétences langagières n'ont pas été exploités car nous ne pouvions pas y arriver dans ce seul travail et nous seuls. Pour ce faire, nous appelons d'autres chercheurs intéressés par l'enseignement des langues en général et du français en

particulier à exploiter le plus largement possible d'autres formes de sujets en rapport avec l'enseignement des langues en milieux scolaires et non scolaires. Nous en proposerions ainsi des sujets comme: « Problématisation de l'environnement sociolinguistique burundais et de l'enseignement-apprentissage du français à l'ère des NTIC et de la globalisation. Jeux, enjeux et stratégies » et « Discordance des politiques linguistique et éducative burundaises en matière d'enseignement et d'utilisation des langues en milieux scolaires, universitaires et administratifs publics ». Ce dernier sujet intéresserait le plus les aspirants au Doctorat.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abadi D., (2011-2012), *Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Université El- Hadj Lakhdar Batna.

Astolfi J.-P., (2003) (5è Ed.), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Austin J., (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil.

Badin P., (1977), *La psychologie de la vie sociale: Les aspects psychosociaux de la personnalité*, Paris, Centurion.

Barlow M., (1992), *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale.

Berthier N., (2009), *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*, Paris.

Bertrand O., (2005), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Paris, Editions de l'Ecole Polytechnique.

Bigirimana C., (2019), « *Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes* », Synergies Portugal. : disponible sur le lien : file:///tmp/mozilla_bibliotheque0/BigirimanaClment_synPortugal_N7_2019.pc. Revisité le 13 Juillet 2023.

Bikorindagara R., (2021-2022), *Cours de stratégies d'enseignement-apprentissage*, UB, IPA, Bac III.

Blanchet P., (2012) (2e éd.), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Bobutaka B., (2018), « *Service d'archives et centre de documentation : des plateformes pour la communication des organisations* », Institut de recherche d'études africaines : disponible sur le lien :https://www.editionsharmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=32557.

Bouacha A., (1978), *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette.

Briquet R., (2006), *L'immersion linguistique*, Bruxelles, Editions Labor.

Campanale F., « *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation* ». : disponible sur le lien : http://lotoformation.free.fr/ressources/evaluation/evaluation1.pdf. Revisité le 4 Juin 2023.

Charaudeau P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Livre.

Chiss J.-L. et al. (1992), *Linguistique française*, Paris, HACHETTE.

Chomsky N. (Traduit de l'anglais par Nelycya & Sperber), (1981), *La linguistique cartésienne. Un chapitre de l'histoire de la pensée rationnaliste suivi de La nature formelle du langage*, Paris, Seuil, pp.125-126.

Chomsky N., (1990), *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.

Clarac P., (1972) (5e éd.), *L'enseignement du français*, Paris, PUF.

Conseil de l'Europe, (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. : disponible sur le lien : www.coe.int/lang-CECR ou sur https://rm.coe.int/16802fc3a8. Consulté le 4 Juin 2023. Consulté le 20 Juillet 2023.

Cornaire C. & Germain C., (1999), *La production écrite*, Paris, CLE International.

Courtillon J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

Crahay M., (1994), *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck.

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

Delbecque N., (2006) (2è Ed.), *Linguistique Cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage, Bruxelles, De Boeck*.

Desmons F., (2005), *Enseigner le FLE (francais langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Editions Belin.

Desoutter C., (2006), « *Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères aujourd'hui?* », Université de Bergame.

Dolz J. & Ollagnier E., (2002), *L'énigme de la compétence en éducation,* Bruxelles, De Boeck.

Dubois J. & Charlier F.-C., (1970), *Eléments de Linguistique française*, Paris, Librairie Larousse.

Dupont P., (2002), *Pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck.

Eluerd R., (1984) (2éd.), *L'usage de la Linguistique en classe de français*, Paris, Les Editions ESF.

Fabre B. & Fabre P., (1990), *Initiation à la linguistique*, Nathan Université.

Fonagy I., (1983), *La vive voix. Essais de pyscho-phonétique*, Paris, Payot

Gaonac'h D., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier.

https ://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Ntahonkiriye-Melchior-MEF-Fi. Revisité le 13 Juillet 2023.

Jackbson R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

Javeau C., (1972), *Enquête par questionnaire*, Bruxelles, EUB.

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

Jonnaert P. & Borght C.-V., (2003), *Créer des conditions d'apprentissage.Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants.*

Katsy & Blamont G., (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Credif.

Klein W., (1989), *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

Loubet des Bayle J.-L., (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales,* Paris-Montréal : disponible sur le lien:

https://www.academia.edu/37014525/Initiation_aux_methodes_des_sciences_sociales. Consulté le 4 Juin 2023.

Lüdi G. (2008), « *De la compétence linguistique au répertoire plurilingue »,* Universitat Basel. : disponible sur le lien : doc.rero.ch/record/17588. Consulté le 31 décembre 2022.

Maingain A. & Dufour B., (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarite*, Bruxelles, De Boeck.

Manirakiza E., (2021), *Pratique de la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement de la grammaire française en classe de la première année Langues Post-fondamentale* : Cas de la DCEN Ruyigi.

Mariet F., (1982), *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier Erudition.

Martinet A., (1974), *Le français sans fard*, Paris, PUF.

Martinet J., (1994), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue,* Paris, PUF.

MEESRS, (2016), *Section Langues-français- première année post-fondamentale : Guide de l'enseignant*, Bujumbura.

MEESRS, (2017), *Section Langues-français- deuxième année post-fondamentale : Guide de l'enseignant*, Bujumbura.

MEFTP, (2018), *Section Langues-Français-troisième année post fondamental* : *Guide d'enseignant de François (section Langues)*, Bujumbura.

Moeschler J. & Auchlin A., (2006), *Introduction à la Linguistique contemporaine,* Armand Colin.

Monneret P., (2007), *Exercices de linguistique*, Paris, PUF.

Morin I. & Tillier A., (2009), *Le français dans le monde. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris, Clé International.

Morissette D., (1996), *Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens*, Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

Mucchielli A., (2006) (4e éd.), *Les Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette Livre.

Mucchielli r. & Arlette, (1969), *Lexique des sciences sociales*, Paris. Entreprise moderne d'Edition/Éditions sociales Françaises.

Myers M.J., (2004), *Modalités d'apprentissage d'une langue, Bruxelles*, De Boeck.

Nduwingoma P. & Ndereyimana E., (2020), « *Les questionnaires d'examen de français: qu'évaluent les enseignant.e.s burundais.es?* », Mashamba. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs.

Nduwingoma P., (2018), « *Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi »,* Université Félix-Houphouët-Boigny, Département des Sciences du langage. Revue Universitaire des Sciences de l'Education.

Ngendakumana W., (2004), *Compétence linguistique et compétence communicative pour l'efficacité de l'enseignement du français Langue Seconde dans les Ecoles secondaires du Burundi*.

Ngendakumana W., (2020-2021), *Cours de Linguistique appliquée à l'enseignement du français*, Université du Burundi, DFLE, Master I.

Ngendakumana W., (2020-2021), *Cours de Linguistique textuelle et enseignement du français,* Université du Burundi & Ecole Normale Supérieure, DFLE, Master 1.

Niquet G., (1996), *Expression écrite et orale. Ecrire avec logique et clarté*, Paris, Hatier.

Nisubire, (2002), *La compétence lexicale en français langue seconde*, Les Editions Modulaires Européennes ou EME.

Nshimirimana E., (2020-2021), *Cours de Linguistique appliquée à l'enseignement du français*, Université du Burundi & Ecole Normale Supérieure, DFLE, Master I.

Ntahonkiriye M., (2012), *« Le francais comme langue de l'élite au Burundi* : Un inconvénient plutôt qu'un avantage », Université du Burundi.

Ntahonkiriye M., (2018-2019), *Cours de Lexico-sémantique*, Université du Burundi, LLF, Bac III.,

Paveau M.-A. & Sarfati G.-E. (2008), *Les grandes théories de la linguistique*. *De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin.

Pinto R. & Grawitz M., (1964), *Méthode des sciences sociales*, T2, Paris, Dalloz.

Prévost A. : disponible sur le lien : https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/50134. Consulté le 26 Août 2022.

Redouane K., *Cours de Sociolinguistique*, Université Constantine I : disponible sur le lien: https://www.studocu.com/row/document/universite-constantine-1/la-sociolinguistique/cours-de-sociolinguistique/4736197. Consulté le 4 Juin 2023.

Roegiers X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles, De Boeck.

Saussure F. (1972, 2016), *Cours de Linguistique générale*, Paris, Editions Payot & Rivages.

Saussure L., (2003), *Temps et pertinence. Eléments de pragmatique cognitive du temps*, Bruxelles, De Boeck.

Tomassone R., (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.

Vigner G., (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé international.

Widdowson H.-G., (1978), *Teaching language as communication*, Oxford University Press.

Zufferey S. & Moeschler J., (2010), *Initiation à la linguistique française*, Paris, Armand colin.

ANNEXES

Annexe 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE

UNIVERSITE DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI.

ATTESTATION DE RECHERCHE

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

« **ANALYSE DES COMPETENCES LANGAGIERES EN FRANÇAIS DES ELEVES DE DEUXIEME ANNEE LANGUES DU POST-FONDAMENTAL : Cas de la production écrite dans les situations d'intégration dans certaines écoles de la DCE Mukaza**»

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

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

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Pr Clément BIGIRIMANA

08/01/2023

Fait à Bujumbura, le… /01/2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

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

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

I. PRESENTATION DU CHERCHEUR ET CONSIGNE

Madame, Monsieur,

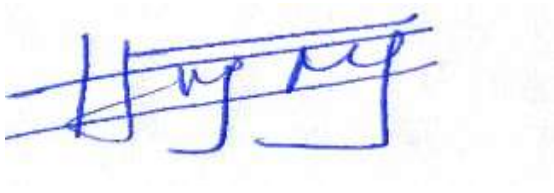
Je m'appelle Jean Marie HATUNGIMANA. Je suis étudiant de deuxième cycle universitaire en Didactique du français langue étrangère. C'est dans le cadre de la formation que je suis en train de mener une recherche pour mon travail de fin d'études de Master.

Par conséquent, j'aimerais vous demander de bien vouloir accepter de me fournir des informations en répondant à ce questionnaire. Vous avez été choisi(e) parce que, en tant que professeur(e) de français dans la section Langues du Post fondamental, vous maîtrisez bien le programme prévu dans le manuel de français et la situation des élèves en matière de compétences langagières en français. De ce fait, vos informations me seront d'une grande utilité.

Vous êtes donc invité(é) à répondre correctement au présent questionnaire en exprimant votre idée dans les lignes en pointillés pour certaines questions d'une part, et en cochant dans les cases d'autre part. Vos réponses seront traitées avec discrétion, et pour vous garantir l'anonymat, vous ne mettrez pas votre nom sur ce questionnaire. Votre présentation concerne seulement l'indication des informations demandées sous la section II.

Je vous remercie d'avance de votre bonne collaboration.

L'étudiant, Jean Marie HATUNGIMANA.



II. QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

1. Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants

Q1. Quels sont vos domaines et niveau d'études? Vous enseignez le français depuis combien de temps? A. Moins d'un an ☐ B. Plus d'un an ☐

2. Motivation des enseignants et des apprenants vis-à-vis du français

Q2. Etes-vous fier/ère d'enseigner le français ?

A. Oui ☐ B. Non ☐ Pour quelle(s) raison (s) ?

Q3. Quand vous enseignez, les apprenants manifestent-ils un intérêt vis-à-vis du français?

A. Oui ☐ B. Non ☐ Pourquoi?

3. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

Q4. Vous arrive-t-il d'utiliser le kirundi ou d'autres langues quand vous enseignez le français?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Si oui, pourquoi choisissez-vous de faire recours au kirundi et à ces autres langues?

Q5. Apprenez-vous aux apprenants les techniques d'expression orale et écrite en français?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Q6. Quelles activités proposez-vous aux apprenants pendant les exercices ou les évaluations?

A. Dictée ☐ B. Lecture ☐ C. Rédaction ☐

D. Récitation ☐ E. Discussion ☐ F. Autres ☐

Q7. Définissez-vous les concepts linguistiques lors de l'enseignement-apprentissage du français?

A. Oui ☐ B. Non ☐ Pourquoi ?

Q8. Proposez-vous des fois des sujets de dissertation aux apprenants?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Si oui, sur quel objet porte cette dissertation?

A. Proverbe ☐ B. Citation ☐ C. Simple affirmation ☐

Q9. Tenez-vous compte de l'intérêt des éléments para verbaux dans le cours de français ?

Q10. Organisez-vous des concours d'éloquence ou d'écriture dans votre classe et sur votre établissement ? A. Oui ☐ B. Non ☐

4. Situation du français dans d'autres sections

Q11. Enseignez-vous le français dans d'autres sections? A. Oui ☐ B. Non ☐

Quelle différence remarquez-vous entre les apprenants de la section Langues et ceux d'autres sections dans la maîtrise du français?

Q12. Vous arrive-t-il d'échanger avec les enseignants d'autres disciplines par rapport à l'amélioration des compétences langagières en français?

A. Oui ☐ B. Non ☐ Quelle est leur réaction?

5. Modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français

Q13. Quand vous enseignez et évaluez, où sont beaucoup remarquables les lacunes des apprenants en français?

A. Participation en classe ☐ B. Lexique-orthographe ☐ C. Conjugaison ☐

D. Cohésion-cohérence ☐ E. Pertinence ☐ F. Culture générale ☐ G. Autres ☐

Q14. Etes-vous au courant des situations d'intégration dans l'enseignement-apprentissage?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Sur quels éléments basez-vous votre choix d'une situation d'intégration en français?

Q15. Les apprenants se sentent-ils à l'aise dans ces situations d'intégration dans l'amélioration des compétences langagières en français? A. Oui B. Non Pourquoi ?

6. Réactions des enquêtés face au questionnaire

16. Avez-vous trouvé un intérêt particulier par rapport à ce questionnaire?

A. Oui ☐ B. Non ☐ Si Oui, lequel ?

Annexe 3 : GRILLE D'ANALYSE

ITEMS					
Consignes des activités prescrites dans les S.I	Dimensions ou composantes envisagées dans la compétence de production écrite	Questionnements sur les comportements des produits attendus des apprenants	Critères d'évaluation dans les productions des apprenants	Indicateurs correspondant à chaque critère	Observation ou résultats constatés
	Composante linguistique (sur le plan lexical morphologique, syntaxique, sémantique)	Les apprenants sont-ils capables d'utiliser correctement les formes de la langue française en conformité avec ses contraintes internes dont le choix des mots à utiliser, la morphologie des pronoms, genres des mots, constructions verbales, la grammaticalité et la compatibilité des phrases et des énoncés, etc.	Concision de l'expression, exactitude dans l'écriture des formes des unités linguistiques (verbales, pronominales, genres et nombres, etc.), grammaticalité et compatibilité des phrases et énoncés		
	Composante communicationnelle (sur le plan communicatif)	Les apprenants sont-ils capables de communiquer et de metacommuniquerpar le langage écrit lisible, bien structuré, intelligible suivant les contextes linguistique et	Communicabilité liée à la lisibilité de l'écriture et de la présentation, à la reformulation ou clarification des idées		

		extralinguistique dans lesquels il est produit ?			
	Composante discursive (compétence textuelle)	Les apprenants sont-ils capables d'utiliser correctement les connecteurs logiques responsables de l'organisation effective du fond et de la forme dans leurs productions ?	Cohésion, cohérence et pertinence (enchainement des informations ou des idées et leur compatibilité dans un énoncé ou texte).		
	Composantes sociolinguistique et stratégique (Règles socioculturelles, culture générale et interdisciplinarité)	Les apprenants sont-ils capables d'intégrer des éléments culturels, des connaissances relatives aux domaines d'expérience et des connaissances interdisciplinaires dans leurs productions écrites réalisées en situation de communication réelle?	Conformité aux consignes recommandées, aux convictions des apprenants et aux règles socioculturelles qui régissent ou influent sur la langue, interconnexion des disciplines.		