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

Etat des lieux de l'enseignement et de l’évaluation de la compétence de l’expression écrite: Cas de la 3ème Langues des écoles Post- Fondamentales de la DPE Karusi

Mpongerabansi, Tony; Sous la direction de : Prof. Nduwingoma Pierre

2024
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1984

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EVALUATION DE LA COMPETENCE DE L'EXPRESSION ECRITE: CAS DE LA 3ème LANGUES DES ECOLES POST-FONDAMENTALES DE LA DPE KARUSI.

Par

MPONGERABANSI TONY

Sous la direction de :

Prof. NDUWINGOMA Pierre

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

Bujumbura, juin 2024

Etat des lieux de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence de l'expression écrite: CAS DE LA 3ème Langues des écoles Post-Fondamentales de la DPE Karusi.

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président: Dr Willy NGENDAKUMANA

Assesseur: Dr P. Claver MUKARABE

Rapporteur : Pr Pierre NDUWINGOMA

DÉDICACE

À notre père GAHUNGU Joseph ;

À notre regrettée mère GAKOBWA Clotilde ;

À nos frères et sœurs ;

REMERCIEMENTS

Le présent travail nous offre l'occasion d'exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui nous ont aidés pour la réalisation de ce travail.

Nos remerciements s'adressent sincèrement au Pr Pierre NDUWINGOMA, qui a bien voulu diriger ce travail depuis la conception jusqu'à la mise en forme du document final. Grâce à sa compréhension, à sa disponibilité et à ses conseils, ce travail a été réalisé.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en 3e année Langues de la DPE Karusi qui ont accepté de répondre à nos questions sur leurs pratiques méthodologiques en classe de français. Ils nous ont sincèrement aidé dans l'élaboration de ce mémoire.

Nous désirons remercier également tous les professeurs et tous ceux qui, par leurs conseils, leurs écrits, ou leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons particulièrement nos enseignants de l'école primaire jusqu'à l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir-être et qui ont mûri notre esprit de recherche. Nous voudrions exprimer notre reconnaissance envers les amis et collègues qui nous ont apporté leur soutien tout au long de cette étude.

Nous tenons à remercier également les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail à sa juste valeur.

Nous ne pourrions pas terminer sans évoquer la présence permanente de nos parents et de nos frères et sœurs. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre respectueuse gratitude.

Enfin, nous remercions toute personne ayant contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail.

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

RESUME

La compétence de l'expression écrite joue un rôle crucial dans la maîtrise du français en général et dans le développement des compétences de base en particulier. Au Burundi, beaucoup d'apprenants du post-fondamental éprouvent des difficultés de la compétence de communication à cause d'un faible niveau de la production écrite. L'objectif de ce travail est de montrer l'état des lieux de l'enseignement-évaluation de l'expression écrite en français c'est-à-dire voir si les enseignants exploitent régulièrement les activités d'expression écrite dans l'enseignement post fondamental et d'analyser la pertinence des évaluations faites en classe. Les résultats de l'enquête auprès des enseignants de français en 3ème Langues de quelques établissements scolaires de la DPE KARUSI montrent que les activités d'expression écrite sont non exploitées et que les évaluations faites ne sont pas pertinentes en classe de 3ème langues du post fondamental. Ces résultats ont été prouvés et renforcés par l'analyse des copies des évaluations des apprenants faites en classe dans certains établissements de ladite DPE. Cette analyse des copies des évaluations des apprenants ont également prouvé que les enseignants du français en 3ème Langues n'évaluent pas la compétence de l'expression écrite.

Mots clés : Enseignement, compétence et évaluation.

ABSTRACT

Written expression skills play a crucial role in mastering French in general and in the development of basic skills in particular. In Burundi, many Post-Basic learners experience difficulties with communication skills due to a low level of written production. The objective of this work is to see if the teachers regularly use written expression activities in post-basic education and to analyze the relevance of the assessments made in class. The results of the survey among teachers of French in 3rd Languages in some schools of the DPE KARUSI show that written expression activities are not exploited and that the assessments made are not relevant in the 3rd post-basic language class. These results were proven and reinforced by the analysis of copies of learner evaluations carried out in class in certain establishments of that DPE**.** This analysis of the copies of the learners' evaluations also proved that teachers of French in 3rd Languages do not evaluate the competence of written expression.

Keywords: Teaching, competence and assessment.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIÈRES v

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS viii

LISTE DES TABLEAUX ix

AVANT-PROPOS x

INTRODUCTION GENERALE 1

1. Motivation du choix du sujet 2

2. Problématique 3

3. Hypothèses de recherche 4

3. 1. Hypothèse générale 4

3.2. Hypothèses spécifiques 5

4. Objectif de recherche 5

5. Méthodologie de recherche 5

6. Délimitation du sujet 5

7. Articulations du sujet 6

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE 7

1.1. Elucidation des concepts clés 7

1.1.1. Enseignement 7

1.1.2. Evaluation 8

1.1.3. Compétence 10

1.2. Cadre théorique 11

1.2.1. Enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'approche communicative et actionnelle 11

1.2.2. Notion de tâche langagière....14
1.2.3. Généralités sur l'évaluation des compétences langagières....17
1.2.3.1. Sortes d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage....17
1.2.3.2. Caractéristiques d'une évaluation objective....18
1.2.3.3. Types de l'évaluation....20
1.2.3.4. Fonctions de l'évaluation....21
1.2.3.5. Critères de choix d'une évaluation....22
1.2.3.6. Effets perturbateurs d'une évaluation et grille d'appréciation d'une production d'un apprenant....23
CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE....26
2. 1. Instruments de recherche....26
2. 1. 1. Questionnaire....26
2.1.2. Analyse documentaire....28
Tableau 1: Nombre de copies analysées à chaque établissement....29
2.2. Présentation du terrain d'enquête....29
2. 3. Population d'enquête....30
Tableau 2: Établissements de la DPE Karusi abritant la section Langues....31
2. 4. Echantillonnage....32
2.5. L'enquête....33
2.5.1. La pré-enquête....33
2.5.2. L'enquête proprement dite....33
2.6. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche....34
2.7. Traitement des données....35
CHAPITRE III. PRESENTAT1ON ET ANALYSE DES RESULTATS....37
3.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête par questionnaire....37
3.1.1. Identification des enquêtés....37
3.1.2. Niveau de maîtrise de l'expression écrite en français....38

3.1.3. Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en français 39

3.1.4. Procédés méthodologiques utilisés dans l'enseignement de l'expression écrite 41

3.1.5. Stratégies de maîtrise de l'expression écrite 44

3.1.6. Difficultés d'enseignement de l'expression écrite 44

3.1.7. Evaluation de l'expression écrite en français 45

3.1.8. Avis des enseignants sur l'amélioration de l'expression écrite en français 46

3.2. Analyse des résultats des évaluations de 3ème Langues 47

3.2.1. Connaissance 48

3.2.2. Compétence 49

3.2.3. Connaissance et compétence 50

3. 3. Critères de notation 50

3.4. Discussion des résultats 52

CONCLUSION GENERALE 56

SUGGESTIONS 59

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 61

ANNEXES 66

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

% : Pourcentage
A.C : Approche Communicative
EAC : East African Community
BAC : Baccalauréat
CAE : Communauté de l'Afrique de l'Est
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DCE : Direction Communale de l'Education
DPE : Direction Provinciale de l'Education
DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère
ECOFO : École Fondamentale
ENS : École Normale Supérieure
FLE : Français Langue Étrangère
LLFRA : Langue et Littérature Françaises
LCO : Lycée Communal
IPA : Institut de Pédagogique Appliquée
N° : Numéro
PF : Post-fondamental
Pr : Professeur
UB : Université du Burundi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombre de copies analysées à chaque établissement 29

Tableau 2: Établissements de la DPE Karusi abritant la section Langues.....31

Tableau 3: Qualification des enquêtés 37

Tableau 4: Expérience professionnelle des enquêtés.....38

Tableau 5 : Niveau de maîtrise de l'expression écrite du français 39

Tableau 6: Enseignement de l'expression écrite.....39

Tableau 7: Fréquence hebdomadaire des leçons d'expression écrite 40

Tableau 8 : Méthodes utilisées dans l'enseignement de l'expression écrite.....41

Tableau 9 : Modalités de travail dans des leçons d'expression écrite 43

Tableau 10 : Formes des questions proposées dans des leçons de grammaire-orthographe ...45

Tableau 11: Pertinence de ces formes de questions.....45

AVANT-PROPOS

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

Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement et de l'évaluation de l'expression écrite en classe de troisième Langues et le désir de pallier aux lacunes qu'éprouvent les apprenants en compétence de l'expression écrite ont changé notre motivation. Nous signalons que notre objectif est de montrer l'état des lieux de l'enseignement-évaluation de l'expression écrite en français c'est-à-dire voir si les enseignants exploitent régulièrement les activités d'expression écrite dans l'enseignement post fondamental et d'analyser la pertinence des évaluations faites en classe.

Notre préoccupation est de privilégier des évaluations qui vérifient les compétences au cours de l'enseignement-apprentissage du FLE, ce qui emmène les apprenants vers l'apprentissage réussi de l'expression écrite qui est le maillon des compétences langagières. Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux de plusieurs personnes et sous la supervision du Pr Pierre NDUWINGOMA.

INTRODUCTION GENERALE

La maîtrise de la langue est une véritable plus-value professionnelle. En effet, la langue est un outil de travail dans tous les secteurs de la vie d'un peuple. Elle est également le véhicule de la culture ; véritable caractéristique d'un peuple comme l'a constaté CLARAC (1962:20): « *Qui ne sait pas s'exprimer ne peut se faire comprendre, bien plus, il ne peut se comprendre lui-même.* »

La maîtrise de la langue étrangère permet de s'adapter plus facilement à une culture différente. Elle permet également de communiquer avec d'autres personnes pour réaliser les objectifs professionnels ou d'autres formes. Ainsi, tout Burundais a besoin de maîtriser le français pour pouvoir communiquer ses intentions et interagir sur celles des autres. Il s'agit par exemple de comprendre et rédiger certains écrits et documents administratifs étant donné que cette langue est utilisée dans l'administration. En plus, l'apprenant burundais doit éprouver un besoin significatif de maîtriser le français pour s'acquitter de certaines difficultés linguistiques puisqu'il est en même temps langue enseignée et langue d'enseignement depuis l'école fondamentale (ECOFO) jusqu'à l'Université. Cela lui confère le statut d'un moyen efficace de communication à l'oral comme à l'écrit comme l'expliquent CUQ et GRUCA (2005:188): « *Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ».

En outre, la maîtrise d'une langue transparaît à travers la capacité de communiquer aisément tant à l'oral qu'à l'écrit. Au Burundi, la maîtrise de la compétence écrite pour les apprenants burundais de l'école post fondamentale ; section Langues devrait être une réalité car cette langue qui est à la fois matière et véhicule des connaissances est enseignée depuis la première année de l'ECOFO. Cependant, la maîtrise du français en général et écrit en particulier pour lesdits apprenants burundais laisse à désirer. En effet, dans l'enseignement du français en expression écrite, le constat déjà établi est que le niveau des élèves est en nette régression et tend à être inquiétant.

Cette baisse du niveau en expression écrite en français, a été et reste une préoccupation de beaucoup de chercheurs en didactique du français langue étrangère. C'est le cas de NGENDAKUMANA (1999 :36) qui a constaté que: « *En analysant le français écrit ou encore*

en faisant un petit tour d'horizon sur la façon dont les élèves énoncent une idée (oralement ou par écrit) en français, nous nous rendons compte que le chemin à parcourir reste long ».

De ces propos, il voulait nous montrer que la maîtrise de la langue française en expression orale et écrite reste toujours une préoccupation.

Cette recherche s'inscrit donc dans le cadre de l'enseignement du français en général et de l'expression écrite en particulier en mettant une attention particulière sur la compétence de l'expression écrite des apprenants de l'école post-fondamentale ; section Langues en français.

1. Motivation du choix du sujet

Le choix de ce sujet n'a pas été le fruit du hasard. L'enseignement/apprentissage des langues dans les pays de l'Afrique de l'Est en général et au Burundi en particulier s'inscrit dans le cadre de la nouvelle réforme linguistique. En effet, la langue française vient d'être acceptée comme langue officielle au sein de la Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC). Cependant, tous les pays de l'EAC vont procéder à l'enseignement/apprentissage du français pour préparer les futurs cadres des pays qui vont contribuer au développement durable de ces pays comme le précise NDUWINGOMA (2018:44):

> L'enseignement/apprentissage du français vise à préparer des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part dans le développement économique et social de la collectivité.

Nous comprenons donc que la langue française est plus importante au Burundi. En plus, les Burundais locuteurs du français pourront profiter de son intégration dans la Communauté Est Africaine (CEA). Les Burundais pourront s'intégrer surtout dans le secteur professionnel car le champ sera partagé entre les 3 langues en usage à savoir l'anglais, le kiswahili et le français. C'est pour cette raison que l'expression écrite est une compétence que les apprenants doivent maîtriser afin de pouvoir s'exprimer aisément et avec assurance dans des situations diverses.

Ainsi, il nous a été plus important de choisir les apprenants de la section Langues parce qu'ils sont les mieux placés dans la maîtrise des langues en général et du français en particulier. Leur débouché est un peu vaste. Ils pourront être des enseignants de langues, y compris le français, des futurs cadres et gestionnaires des affaires publiques et sociales au Burundi, dans la CEA et

ailleurs. Avec la maîtrise de l'écrit, ils devraient être bien outillés en français pour entrer dans la compétition sur le marché international de travail.

Il est plus important qu'un apprenant burundais maîtrise la langue française comme l'explique BUKURU (2015:2) en ces mots : « *Il s'avère nécessaire que les élèves possèdent parfaitement cet outil de communication combien important dans la vie scolaire et socioprofessionnelle* »

Cependant, le niveau des apprenants en expression écrite laisse toujours à désirer. Certains étudiants ne parviennent pas à écrire correctement une lettre de demande d'emploi à la fin de leurs études. Cela sera pour lui une barrière pour accéder au travail. Rappelons aussi que le français est un instrument qui véhicule la culture et permet l'ouverture au monde. Il est également tant utilisé dans le secteur public qu'au secteur privé.

Ayant constaté que beaucoup d'enseignants se lamentent jusqu'à accepter que le niveau des apprenants en expression écrite devient de plus en plus redoutable, nous avons alors jugé bon à nous lancer dans la recherche de ce qui est à l'origine de ce problème de la non maîtrise de l'expression écrite en français. Notre sujet de recherche intitulé ainsi comme suit : « E**tat des lieux de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence de l'expression écrite : Cas de la 3e Langues des écoles post-fondamentales de la DPE KARUSI** ».

2. Problématique

L'enseignement/apprentissage du français a une importance capitale dans le système éducatif burundais. Dans le domaine éducatif, il couvre une double dimension : il est à la fois langue enseignée et la langue d'enseignement. A travers ce statut, la maîtrise du français oral et écrit pour les apprenants de l'école post fondamental section Langues qui ont appris le français dès la première année de l'ECOFO devrait être une évidence. Néanmoins, le constat déjà fait est que les apprenants ont beaucoup de difficultés en français en général et en expression écrite en particulier. Ce problème a été aussi signalé par certains professeurs de français. NICIMPAYE (2020:3) dans son mémoire de fin des études de master a écrit ceci: *« Le bas niveau en français des apprenants n'est plus donc un secret. Il nécessite donc une thérapie dans l'immédiat ; sinon nous risquons de voir cette langue de Molière tomber en désuétude. »* Par-là, il a voulu nous montrer combien le français est en cours de régression.

Ce même constat a été aussi remarqué RWASA et SIBOMANA (2011 :2) en ces termes suivants: « *Depuis quelques temps, les partenaires de l'éducation se plaignent d'une baisse continuelle du niveau des élèves en français que ce soit à l'école primaire, au secondaire et même à l'Université»*. L'expression écrite est donc une compétence que les apprenants doivent maîtriser afin de pouvoir s'exprimer avec aisance et assurance dans des différentes situations de communication.

Étant donné que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » dit-on et que toute compétence s'acquiert progressivement à travers des activités d'entraînement, il s'impose alors de se demander ce qui est à l'origine de ce faible niveau en français écrit chez les apprenants burundais de l'école post-fondamentale, section Langues.

De ce qui précède, quelques interrogations surgissent quant à la cause de ce bas niveau en expression écrite du français des apprenants. Dans l'enseignement/apprentissage du français au post fondamental section Langues, les évaluations faites mesurent-elles les ressources ou la compétence écrite? Les activités d'expression écrite sont-elles exploitées en 3ème Langues du post fondamental? Les évaluations faites sont-elles pertinentes en 3ème langues du post fondamental? Ce sont ces questions qui vont nous guider dans cette recherche.

3. Hypothèses de recherche

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage d'une langue est de pouvoir communiquer aisément dans une langue donnée. Cependant, nous avons déjà évoqué que les apprenants ont des difficultés liées à l'expression écrite. C'est pour cette raison que nous avons formulé des hypothèses qui vont nous aider à trouver une solution à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite. Ainsi, nous partons d'une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

3. 1. Hypothèse générale

Dans l'enseignement/apprentissage du français au post fondamental, section Langues en français, les évaluations faites mesureraient les ressources et non la compétence écrite.

3.2. Hypothèses spécifiques

1. Les activités d'expression écrite seraient non exploitées en 3ème langues du post fondamental.

2. Les évaluations faites ne seraient pas pertinentes en 3ème langues du post fondamental.

4. Objectif de recherche

Il n'y a pas de travail de recherche sans objectifs. L'objectif global de cette recherche est de montrer l'état des lieux de l'enseignement-évaluation de l'expression écrite en français chez les apprenants burundais de l'école post fondamentale section Langues.

Notre travail de recherche va se poursuivre avec trois objectifs spécifiques suivants :

1. Montrer que les enseignants exploitent régulièrement les activités d'expression écrite dans l'enseignement post fondamental section Langues.

2. Analyser la pertinence des évaluations faites en 3ème langues

5. Méthodologie de recherche

Afin de vérifier si les hypothèses proposées sont réelles, nous avons procédé à l'enquête par questionnaire administrée auprès des enseignants de 3ème Langues post-fondamental et l'analyse documentaire.

6. Délimitation du sujet

Tout travail de recherche scientifique exige la précision et la délimitation du milieu et de la population d'enquête sur lesquelles sera prélevé l'échantillon. C'est la raison pour laquelle il faut préciser le terrain de travail. Notre travail est surconscrit dans la DPE de KARUSI car elle a manifesté ces dernières années des performances considérables où elle a occupé des premières places au concours de certification, d'orientation et à l'Examen d'Etat. Au début, nous aurions pensé travailler sur toutes les classes post-fondamentales de la section Langues de la DPE Karusi. Néanmoins, nous avons jugé bon de travailler sur les classes de 3ème Langues en raison de leur profil. Ils sont des candidats à l'Examen d'Etat où ils doivent faire des situations d'intégration en expression écrite. En plus, les apprenants de 3ème langues s'apprêtent à aller poursuivre leurs études à l'enseignement supérieur ou à embrasser la vie professionnelle.

En plus, notre lieu de résidence ainsi que notre faible moyen financier nous ont obligé de nous limiter à des classes de 3ème Langues post-fondamentales de quelques établissements de la DPE Karusi.

7. Articulations du sujet

Notre travail est marqué par une introduction générale. Ensuite, il est composé de trois chapitres dont le premier pour la théorie et les deux derniers pour la pratique. Le premier chapitre intitulé cadre conceptuel et théorique est réservé à la définition des concepts-clés. Il concerne également les généralités sur l'évaluation de compétence de l'expression écrite du français langue étrangère. Le second chapitre porte sur le cadre méthodologique de la recherche.

Comme cette recherche est liée à l'analyse de l'évaluation de compétence écrite du français langue étrangère, un travail de recherche sur terrain est nécessaire. Enfin, le troisième chapitre relève de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation des résultats des données de l'enquête menée sur terrain.

L'étude se termine par une conclusion générale suivie de quelques suggestions à l'endroit de différents partenaires éducatifs.

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Ce premier chapitre traite l'élucidation des concepts clés et l'aspect théorique de l'expression écrite du français langue étrangère en général et son évaluation en particulier. Il s'agit en premier lieu de définir différents concepts qui vont intervenir au cours de cette recherche. Nous allons ensuite passer en revue les méthodes et les méthodologies d'enseignement de l'expression écrite et celles de son évaluation.

1.1. Elucidation des concepts clés

Ce premier point concerne la définition et l'explication de certains concepts qui apparaissent de façon récurrente au cours de ce travail afin de faciliter leur compréhension et leur utilisation à bon escient. Ces concepts que nous allons définir et expliquer sont l'enseignement, l'évaluation et la compétence écrite.

1.1.1. Enseignement

Le concept « enseignement » couvre des définitions distinctes selon les courants pédagogiques. C'est un processus utilisé en situation de classe dans la mesure où il est centré sur deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant.

RAYMOND (2006 : 121) conçoit l'enseignement comme suit :

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

Quand l'acquisition d'automatisme est privilégiée, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les apprenants à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Si le rapport aux apprenants est privilégié, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité proposée. C'est insister sur les mises en activité des apprenants à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

Somme toute, l'enseignement est une intervention extérieure à l'apprenant. Il convient alors à l'enseignant de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant l'acquisition des nouvelles connaissances.

1.1.2. Evaluation

Evaluation vient du verbe évaluer. Ce verbe est utilisé dans différents domaines qui font la vie quotidienne de l'individu. Ce terme est défini par plusieurs auteurs. RAYNAL et RIEUNIER (2005 :133) disent qu*'évaluer est une action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit,...*

Nous pouvons ainsi dire qu'évaluer consiste, à collecter les informations concernant les apprentissages déjà réalisés ou en cours d'apprentissage, à porter un jugement de valeur sur ceux-ci et à décider de la suite l'intervention pédagogique sur la base de ce jugement comme l'expliquent CHAMPY et ETEVE (2005 :391), « *évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision* ».

A la suite de ce qui précède, nous allons d'abord définir le terme évaluation avant d'évoquer les types d'évaluation.

En effet, le terme « évaluation » est employé dans plusieurs secteurs notamment en pédagogie, économie, agriculture, médecine, ... Cependant nous sommes intéressé par l'aspect pédagogique du terme**.** GALISSON et COSTE (1976 :198) définit l'évaluation comme la mesure, selon des modalités éprouvées, donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examinateur ou de l'expérimentateur, des résultats obtenus : Soit un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage, soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative.

L'évaluation est, selon ISABELLE (2007 :23), une prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation en les rapportant à des normes ou à des objectifs.

Si l'évaluation n'a pas, en principe, de finalité sélective, elle sert simplement, grâce à des contrôles et tests appropriés, à déterminer par exemple le niveau des connaissances acquises,

le taux de rétension, etc. Soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative. Dans la mesure où les épreuves permettant l'évaluation sont adéquates et/ou les résultats significatifs et correctement interprétés, l'évaluation est partie intégrante de toute recherche et expérimentation pédagogiques.

Selon CUQ et GRUCA (2009 :209) , l'évaluation est un rapport central que toute formation instaure entre les objectifs plus ou moins énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables.

Toute formation doit avoir des objectifs qui doivent être énoncés au départ afin de faire une évaluation pour vérifier si les objectifs ont été atteints ou non.

Ce qui intéresse ici, est la situation d'apprentissage. Tout formateur doit remplir deux grands rôles : celui de pédagogie (quand il facilite les apprentissages) et celui de sélectionneur (quand il attribue des notes et fait passer des examens). A chacun de ces rôles correspond à un type d'évaluation. Comme il est évident qu'on évalue toujours dans le but de prendre une décision, c'est la nature de la décision à prendre qui permet à distinguer deux types d'évaluation à savoir : évaluation sommative et l'évaluation formative.

Selon RAYNAL et RIEUNIER (2005 :133), l'évaluation sommative est une évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue. Ainsi, évaluation sommative est une évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection.

L'évaluation formative est une « évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un

feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation.

Pour RAYNAL et RIEUNIER (2005 :133) l'évaluation formative ayant pour but d'informer l'apprenant, puis l'enseignant du degré d'atteindre les objectifs. Cette évaluation ne doit jamais avoir une ambition d'attribuer une note ou de prendre des sanctions aux évalués.

1.1.3. Compétence

La compétence est le système de règles intériorisé de sujets parlant et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles d'après DUBOIS et al. (2007 :138).

ROEGIERS (2006:4) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations*».

De ce qui précède, nous comprenons la compétence comme étant un comportement adopté par un apprenant face une situation problème et qui lui permet de mobiliser des ressources acquises lors de sa formation scolaire ou académique pour résoudre cette situation-problème. La compétence doit préciser ce qui est attendu de l'apprenant, le type de support et condition d'exécution de la tâche et les ressources requises.

CUQ et GRUCA (2009 :155) disent que la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues. Ils le définissent comme un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, *écrit* et *oral*, et de deux manières différentes, *compréhension* et *expression*.

La compétence est la caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches.

PAQUAY (2002 :23) définit la compétence comme un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être. De ce qui précède, la compétence permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.

A côté de la compétence, nous pouvons également définir « écrit », « expression écrite » ou « écriture ». L'adjectif « écrit » est, d'après REY (1998 :1374), dérivé du verbe « écrire » qui vient du latin *escrire* ou *scribere* signifiant « *ce qui rapporte à l'action de tracer des caractères, de composer une œuvre*. »

L'expression « langue écrite » a deux sens différents. Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on écrit, c'est-à-dire quand on fait un travail d'écrivain ou qu'on rédige des textes exigeant une certaine tenue. Dans ce cas, la langue écrite est la langue littéraire. La langue écrite s'oppose aussi à *langue familière* ou à *langue populaire*. L'école enseigne ainsi qu'il y a des choses qu'on dit et qu'on n'écrit pas : ainsi ça est une forme parlée, cela une forme écrite. Dans un second sens, la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée selon DUBOIS et al. (2007 :164).

Quant à l''écriture, elle est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au premier degré. DUBOIS et al. (2007 :165) dit que la parole se déroule dans le temps et disparait, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.

1.2. Cadre théorique

1.2.1. Enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'approche communicative et actionnelle

Nous allons, dans ce point, parler de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en nous focalisant sur l'approche communicative et actionnelle. Ainsi, nous allons proposer l'approche actionnelle peu éloignée de l' l'approche communicative mais encore plus ciblée dans l'enseignement des actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible.

Quant à l' l'approche communicative**,** elle a pour objection d'apprendre à communiquer en langue étrangère, de permettre à l'apprenant de s'approprier une compétence de communication comme l'indique son appellation. TAGLIANTE (2006 :64) dit que l'approche communicative

mettait l'accent sur la communication entre les personnes et plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès.

Les composantes de la compétence de la communication varient selon le même auteur. Nous proposons d'analyser la compétence de communication sous la forme des quatre composantes qui sont la composante linguistique, la composante de communication ou discursive, la composante socioculturelle ou sociolinguistique et la composante stratégique. La composante linguistique concerne la compréhension et expression orale et écrite comme règles lexicales, morphologiques, syntaxiques, phonologiques et de grammaire sémantique qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages. La composante de communication ou discursive cible l'intention de communication qui anime un locuteur comme donner des renseignements, donner un ordre, donner des explications, raconter, décrire, justifier son point de vue. La composante socioculturelle ou sociolinguistique intègre les règles socio-culturelles d'emploi de la langue (normes sociales), comme la distinction par exemple de « Tu » et de « Vous ».

La composante stratégique porte sur les stratégies verbales et non verbales, utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours. Se pose alors le problème des apprenants dont la réussite en compétence communicative est loin d'être égalée en compétence linguistique.

CUQ et GRUCA (2009 :266) précisent que ces quatre composantes qui mettent en valeurs les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériels pédagogiques : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.).

Pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'approche communicative, il nécessite une gamme d'éléments dont l'orthographe, la grammaire, le lexique, la syntaxe, la sémantique, etc.

L'enseignant doit enseigner toutes les règles de ces éléments pour que l'apprenant soit capable de s'exprimer à l'écrit.

Les manuels de langue qui se réclament de l'approche communicative ne s'accordent cependant pas tous sur la façon de traiter la grammaire. Selon TAGLIANTE (2006 :155), certains accordent une très grande place aux conceptualisations et très peu à la grammaire explicite, considérant que ce qui est découvert par soi-même n'a pas besoin d'être mémorisé pour être acquis ; d'autres, à l'opposé, privilégient l'étude de solides bases grammaticales sur lesquelles l'apprenant bâtira sa compétence communicative. La grammaire d'une langue est une description complète des conventions grammaticales d'une langue concernant les phénomènes d'accord et les phénomènes de conjugaisons, de déclinaisons, du nombre et du genre et les modes des constructions des phrases ainsi que les règles d'orthographes.

« Orthographe » et « grammaire » sont en quelque sorte des étapes préalables pour que l'apprenant puisse produire des textes écrits avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui.

Le français exige plusieurs règles grammaticales par rapport à d'autres langues. Cela est manifeste car les problèmes d'accord et de conjugaison sont très complexes comme l'affirment MOESCHLER et AUCHLIN (2009 :135) dans les termes suivants :

> « […], ce sont toutes des grammaires de la langue écrite. La plupart des règles qu'elles contiennent, concernent la langue écrite, notamment les faits de rection et de flexion. Pour une langue comme le français, cela se justifie pleinement car les problèmes d'accord et de conjugaison sont très complexes par rapport à d'autres ».

Toutes les règles fondamentales de ponctuation et d'accord aident les apprenants à reconnaître la nature des mots pour appliquer correctement les règles de différents accords dans la phrase. Il s'agit des terminaisons des verbes, le genre et le nombre.

TAGLIANTE (2006 :157) continue à préciser que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à la correction de ce qu'il écrit. Il peut également travailler en groupe et demander de l'aide aux autres apprenants ou à l'enseignant. Il peut se servir d'un dictionnaire, d'un guide de conjugaison, voire de ses notes.

Pour cette même autrice, certains énoncés fautifs, qui ne seraient même pas relevés à l'oral, ne peuvent pas être le même cas à l'écrit. La grammaire de l'oral n'est pas transposable à l'écrit. L'écrit est beaucoup plus exigeant, car c'est par l'écrit que se structurent et se visualisent les structures et le lexique

Comme nous venons de le constater dans la citation précédente, c'est la grammaire qui joue un grand rôle dans l'enseignement de l'écrit. Ainsi, nous allons proposer l'approche actionnelle peu éloignée de l'approche communicative mais encore plus ciblée sur l'enseignement des actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible.

Pour l'approche actionnelle, elle reprend, selon TAGLIANTE (2006 :64), tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'escompte : la réussite de la communication langagière**.**

D'après ROSEN (2006 : 17) « [...] *la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer*. Dans ce sens, cette nouvelle approche est centrée sur la résolution d'une situation-problème basée sur la notion de « tâche » à accomplir par l'apprenant.

1.2.2. Notion de tâche langagière

On enseigne un savoir-agir en société, en privilégiant l'accomplissement d'actions (de tâches langagières) en langue cible. La tâche est, selon CUQ et GRUCA (2009 :444), une activité langagière au caractère contraignant, et dont l'exercice n'est qu'une des formes possibles : toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions précisées par la procédure.

Le Conseil de l'Europe (2001 :16), définit également la notion de « tâche » dans le CECR comme suit :

> « C'est toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Dans le même cadre de l'approche actionnelle, le CECR (2001 :18) précise que les activités doivent relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Un enseignant enseigne un savoir-agir en société, en privilégiant l'accomplissement d'actions (tâches langagières) en langue cible. TAGLIANTE (2006 :68) donne un exemple de la réalisation d'une tache en disant que chaque personne effectue tous les jours de nombreuses tâches, grandes ou petites, dans tous les domaines. Elle passe un coup de téléphone à un ami pour lui renseigner les nouvelles, raconter le film qu'on a vu la veille, l'inviter à diner. Elle se rend à son travail et participe à une réunion pour faire le point sur l'état d'avancement d'une action, elle rédige une note et un cahier des charges pour un nouveau projet.

Toutes ces tâches quotidiennes demandent de recourir au langage, oral ou écrit. Une personne s'en acquitte sans y penser lorsque c'est dans sa propre langue, mais cela peut poser problème dès qu'il s'agit de les accomplir dans un pays étranger, dans une langue étrangère.

Dans la pratique, en classe, une approche actionnelle sera basée sur des tâches données à l'apprenant et qu'il pourra être ensuite évalué, en fonction des critères définis comme le souligne TAGLIANTE (2006 :68).

Somme toute, en approche communicative ou actionnelle, la majorité des activités de production impliquent la réalisation d'énoncés qui correspondent à une intention de communication, soit simulé, soit authentique, nécessaire à l'accomplissement de la tâche langagière proposée.

La présentation de la tâche comme un processus

L'expression écrite fait intervenir un groupe de compétences comme la création d'idées et la planification, mais aussi l'agencement de mots sous forme de phrases et de paragraphes. Ces

tâches sont interdépendantes, et une difficulté à exécuter l'une d'elles peut compromettre tout le processus.

Ainsi, la présentation de la tâche comme un processus est la principale stratégie pour pouvoir développer la compétence de l'expression écrite. Les trois étapes fondamentales de l'expression écrite à savoir : la préparation, la composition et la révision doivent être enseignées de manière explicite. Il existe de nombreuses façons de présenter l'écriture comme un processus. Une méthode couramment utilisée, selon FAMOSE (2006 :1), consiste à développer des stratégies d'apprentissage autorégulé. Cet auteur définit l'apprentissage autorégulé comme un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognitions, leur motivation et leur comportements guides et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement.

L'approche pédagogique qui développe l'apprentissage autorégulé produit l'impact le plus marqué. L'apprentissage de l'autorégulation a un effet positif sur la maîtrise des émotions et la pensée critique.

L'enseignant sensibilise progressivement les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées présentées s'organisent et se présentent (la cohérence) et comment les phrases se combinent entre elles pour former un tout qui présente un sens (la cohésion) comme le montre TAGLIANTE (2006 :129).

Cette même autrice propose quelques démarches à adopter pour la correction. L'enseignant doit d'abord faire apprendre les apprenants à s'évaluer. C'est-à-dire qu'ils connaissent en premier lieu les questions à se poser lors de la relecture de leur production.

Ils vérifient en deuxième lieu les accords de genre et de nombre, la correction des temps employés, le registre de langue, la cohésion des phrases, la cohérence de la structuration,…

L'enseignant pratique ensuite souvent que possible la correction collective et sélective (facilitée si les productions sont écrites sur des transparents et projetées à la classe au rétroprojecteur) : examiner les uns après les autres les accords, les verbes, le lexique, la cohésion, la cohérence. Enfin, il doit proposer des activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi.

1.2.3. Généralités sur l'évaluation des compétences langagières

L'évaluation est une démarche ou un processus conduisant à formuler un jugement sur une action. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères et d'indicateurs explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

PAQUAY (2002 :16) dit que les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent. Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences. C'est également par une participation du sujet à l'évaluation de ses apprentissages que l'apprenant développe son autonomie ; celle-ci est véritablement au cœur de la compétence en construction.

De ce fait, nous développons les points essentiels pour montrer l'importance de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage à savoir : Sortes d'évaluation dans l'apprentissage, caractéristiques d'une évaluation objective, types de l'évaluation, fonctions de l'évaluation, critères de choix d'une évaluation, effets perturbateurs d'une évaluation et grille d'appréciation d'une production d'un apprenant.

1.2.3.1. Sortes d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage

L'évaluation joue un rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage des apprenants. PAQUAY (2002 :14) distingue deux sortes d'évaluation à savoir : une évaluation des connaissances et une évaluation des compétences. L'évaluation de transfert des connaissances est une question centrale de l'enseignement/apprentissage qui donne accès aux compétences. Elle est en effet celle du transfert des connaissances pour faire face à une situation de mobilisation. Les situations de mobilisation peuvent être diverses.

Ce problème se pose également à chaque fois que le formateur évalue. Il veut vérifier si l'apprenant peut mobiliser ses connaissances pour faire face à une situation nouvelle, plus complexe, plus authentique (proche de situations de vie).

Cet auteur continue à dire que si les situations d'apprentissage et les situations de mobilisation sont trop différentes l'une de l'autre, les apprenants ont le sentiment d'être piégés : ils disent n'avoir pas eu l'occasion de se préparer à une tâche trop différente de celles qu'ils ont réalisées en cours d'apprentissage.

Par contre, l'évaluation de la compétence implique nécessairement la confrontation à des situations complexes où la compétence doit s'exercer. À défaut de confronter les sujets à des situations de vie, on les confronte à des situations simulées les plus authentiques possibles, c'est-à-dire les plus semblables possibles à des situations réelles.

1.2.3.2. Caractéristiques d'une évaluation objective

La validité, la fidélité et la faisabilité ou la praticabilité sont des éléments fondamentaux pour qu'une évaluation soit objective. Si ces trois conditions se réunissent lors de l'évaluation, on dit que l'évaluation a réussi.

La validité est la qualité d'une activité d'évaluation qui fait que cette activité mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer, ce pour quoi elle a été conçue comme l'a écrit TAGLIANTE (2005 :23). La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question selon le CECRL (2001 :135).

La fiabilité est la mesure de retrouver le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves. Plus importante, en fait, que la fiabilité est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme d'après le CECRL (2001 :135).

La fiabilité d'un test concerne l'exigence de reproductibilité des résultats. BOLTON (1998 :10) stipule que de même qu'en mesurant à plusieurs reprises un objet on obtient, dans certaines limites de tolérance, toujours la même longueur, de même on devrait toujours obtenir le même nombre de points pour une performance donnée.

TAGLIANTE (2005 :23) propose que la fidélité de la notation doive toujours être stable et constante quelles que soient les conditions de passation et de correction.

Nous pouvons demander aux correcteurs d'être fidèle lors de l'attribution des notes afin que la correction soit entièrement objective.

La faisabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a

des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères selon CECRL (2001 :136).

Un test valide et fidèle ne sera pas utilisé s'il n'est pas praticable. Afin d'être faisable, l'instrument d'évaluation doit, selon NDUWINGOMA (2018 :60), prendre en considération les ressources humaines, matérielles et techniques.

La grille de correction comporte les critères à partir desquels la performance va être appréciée et évaluée. La grille permet de se référer à différents correcteurs ou évaluateurs aux mêmes critères en fonction des objectifs d'apprentissage. L'évalué doit pouvoir en prendre connaissance avant l'évaluation, de façon à comprendre sur quoi sa performance va être évaluée et donc à pouvoir agir en conséquence.

TAGLIANTE (2005 :24) évoque un autre outil essentiel dont l'enseignant dispose lors de l'évaluation qui est le barème de notation. Selon lui, le barème de notation va attribuer un certain nombre de points à chaque critère. Le total de ces points est pondéré en fonction de l'importance qu'on leur attribue.

Pour essayer de rendre la notation objective, on met en relation le nombre de fautes et la longueur du texte. Le quotient des fautes (longueur du texte du candidat/nombre de fautes) fournit une valeur brute pour l'évaluation de la performance en langue, valeur qui, en association avec la qualité du travail écrit (composition/style), est transposée en points de compensation et donne ainsi la note de la performance langagière productive comme le dit BOLTON (1998 :91).

Pour terminer ce point, nous pouvons donner un exemple d'objectifs opérationnels. A la fin de la séquence d'apprentissage, après avoir entendu deux fois l'enregistrement laissé sur un répondeur téléphonique, l'élève devra être capable, en 15 minutes, de rédiger un message à l'attention d'un ami, rapportant au moins 80% des informations contenues dans l'enregistrement.

L'objectif est clair, univoque. La performance est observable (une rédaction). Les conditions sont présentes (deux écoutes).Le critère d'acceptabilité est précisé (au moins 80%*).*

La formulation de la consigne respectera les quatre principes de Hameline cité par TAGLIANTE (2005 :25): « Apres avoir écouté deux fois un enregistrement laissé sur un répondeur téléphonique, rédigez un message à l'attention d'un ami en reprenant au moins quatre des cinq informations données.»

1.2.3.3. Types de l'évaluation

Il est nécessaire de bien distinguer les principaux types d'évaluation dans un parcours d'apprentissage. L'enseignant doit savoir ces types d'évaluation pour bien concevoir une évaluation comme un processus continu tout au long de l'enseignement/apprentissage. Ces principaux types de l'évaluation sont diagnostique, formative ou sommative et chacune pouvant se dérouler selon différentes modalités.

Quant à l'évaluation diagnostique, elle présente trois objectifs. Le premier objectif consiste à différencier la réalité de chaque élève dans le processus d'enseignement. Le second consiste à vérifier les compétences des apprenants. Enfin, il s'agit d'identifier à travers eux les causes des difficultés d'apprentissage récurrentes.

L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles.

L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. Quant à CUQ et GRUCA (2009 :210) l'évaluation formative contient un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'évaluation formative est la trajectoire de construction de l'apprentissage, tant de l'élève que de l'enseignant, par la possibilité d'analyser les progrès des élèves ainsi que leur apprentissage.

L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative et ponctuelle. Comme explique KAYEMBE (2009 :33), évaluation sommative vise à certifier que l'apprenant a bien atteint les objectifs visés par le chapitre, le

module, l'unité d'instruction concernée ou encore l'ensemble du programme. Elle aboutit à la sanction des apprentissages de l'élève : notes, bulletins, certificats, etc.

Ce type d'évaluation également appelé classificatoire, est basé sur deux aspects: la classification, qui détermine à quel niveau de connaissance l'apprenant a atteint jusqu'au stade final de ses études avec ses notes et, l'approbation, qui détermine s'il est capable ou non d'avancer dans son niveau d'utilisation.

1.2.3.4. Fonctions de l'évaluation

L'évaluation a des différentes fonctions. PAQUAY (2002 :14) dit que une évaluation a une fonction d'améliorer l'apprentissage (à visée formative) mais aussi a une fonction de faire le bilan des acquis (à visée certificative). Elle a également une autre fonction essentielle de motiver les apprenants. En effet, la fonction de l'évaluation est formative si l'information recherchée est l'autant pour l'apprenant que pour l'enseignant de savoir si les objectifs fixés sont atteints ou non selon les critères formulés par l'enseignant. Pour cela, l'enseignant utilise des activités de l'évaluation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée. Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Elle mène à la reconnaissance des compétences et elle a une valeur formative comme le précise TAGLIANTE (2006 :37).

Pour l'apprenant, elle l'aide à situer ses acquis et performances en développement vis-à-vis des objectifs d'apprentissage et à comprendre ses erreurs (pour pouvoir ensuite s'ajuster).Pour l'enseignant, elle l'informe du progrès des apprenants, lui indique les points à clarifier ou à retravailler, et régule ainsi sa démarche.

Sa fonction est sommative lorsque le contrôle vérifie la conformité des performances de l'apprenant à la norme de la langue cible. Pour cela, l'évaluateur utilise des tests calibrés, des exercices, des examens qui donnent lieu à une note. Elle mène à la certification et elle a une valeur sociale d'après TAGLIANTE (2006 :37).

CECRL (2001:141) définit l'évaluation formative comme un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants.

Selon cet auteur, l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

Par fonction pédagogique de l'évaluation, il faut donc entendre la possibilité, pour les apprenants, de faire le point sur leurs acquis, à tout moment de l'apprentissage, et le moyen, pour les enseignants, de modifier leurs méthodes suivant les effets produits. Cette fonction pédagogique de l'évaluation est, selon PETITJEAN (1984 :5-20), étroitement dépendante du mode de travail pédagogique dans lequel s'insère la pratique de l'enseignant.

1.2.3.5. Critères de choix d'une évaluation

Une évaluation doit forcément renseigner sur le niveau d'acquisition des compétences. En effet, le corps d'une telle évaluation doit remplir des critères suivants comme intégration des connaissances. Tout enseignement cherche à intégrer des connaissances. Après ce processus, l'évaluation intervient pour vérifier si les connaissances enseignées ont été intégrées. Ce sont **ces** connaissances déclaratives ou procédurales qui permettront une résolution de problèmes complexes selon SCALLON (2004:16). Le même auteur dit également que les questions de l'évaluation doivent être proches de la réalité, de la vie courante. Par exemple, aucun objectif ne permet d'évaluer la capacité d'un individu à conduire une voiture, mais l'on peut lui demander à performer en conduisant une voiture sur un parcours réel (authenticité).

Ainsi, une évaluation authentique vérifie la maîtrise des compétences dans un contexte réaliste. Elle porte sur des problèmes complexes, elle permet le développement des compétences et la mobilisation des connaissances disciplinaires. SCALLON (2004: 16) ajoute que les apprenants examinés à travers des questions d'ordre vrai ou faux, n'ont pas besoin d'élaborer des réponses complexes. Il leur suffit de cocher une case correspondant à une réponse toute faite. Il préconise un changement de recourir à des situations-problèmes invitant l'individu à construire une réponse relativement élaborée. C'est une évaluation centrée sur la compétence qui est efficace et qui vise les compétences et non les connaissances. En effet, l'apprenant peut maîtriser toute les règles et procédures mais se révéler incapable d'accomplir une tâche. Il faut alors multiplier des évaluations qui habituent les apprenants à résoudre des situations réelles ou proches de la réalité.

En outre, les pratiques modernes de l'évaluation prévoient une interaction entre l'évalué et l'évaluateur au moment où les plus anciennes interdisaient toute forme d'interaction. L'évaluateur doit suivre toutes les manifestations d'une performance, voire son évolution pour enfin témoigner le résultat.

Pour un aspect multidimensionnel, SCALLON (2004: 16) dit que l'observation doit être contextualisée. Elle doit se baser sur des situations permettant l'observation de l'individu sous plusieurs aspects. Cet auteur ne pourra terminer sans dire que l'évaluation doit s'intéresser à ce que l'élève sait faire mais aussi à la façon dont il s'y prend ou au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence**.**

1.2.3.6. Effets perturbateurs d'une évaluation et grille d'appréciation d'une production d'un apprenant

Il a été souvent réclamé qu'une évaluation doit se faire de manière objective. Or, selon GERARD (2002) cité par EL YOUSSIFI et al. (2022 :259), les tentatives tant théoriques que pragmatiques de rendre l'évaluation objective semblent toutes déboucher sur un échec.

De plus, lors de l'attribution d'une valeur à la production de l'élève, la subjectivité de l'évaluateur prend forme et complique alors le processus d'évaluation d'après BERTHIAUME, DAVID et DAVID (2011) cité aussi par EL YOUSSIFI et al. (2022 :259).

EL YOUSSIFI et al. (2022 :259) précisent que l'évaluateur pourrait se laisser influencer par des éléments qui sont en relation avec la défectuosité du barème. En d'autres termes, certains effets qui perturbent l'évaluateur lors de sa correction émanent d'un dysfonctionnement au niveau du barème de notation. L'enseignant pourrait aussi biaiser son propre jugement par des éléments externes liés au contexte de la correction, par exemple les images antérieures qu'il a de ses étudiants, l'effet de la fatigue, etc. Il est aussi probable que l'enseignant soit contaminé par des effets liés à son style docimologique. Autrement dit, la manière par laquelle il a tendance à corriger.

Les principaux effets perturbateurs d'une évaluation, selon EL YOUSSIFI et al. (2022 :259), sont l'effet de halo, l'effet de stéréotypie, l'effet d'ordre de correction, l'effet de fatigue, l'effet de l'idéologie du correcteur et l'effet de contamination. .

Pour l'effet de halo, les réponses d'un élève de belle allure peuvent être surestimées. Cela est valable à l'oral. A l'écrit, une écriture lisible, le soin apporté à la copie (présentation) peut influencer le correcteur de façon positive.

L'effet de stéréotypie montre qu'une immuabilité plus ou moins accusée s'installe dans la correction que fait l'enseignant sur le travail de l'apprenant. Les mêmes élèves se retrouvent très souvent avec les mêmes notes. Ou encore, selon que la première copie est bonne ou médiocre, sa correction peut influencer les copies suivantes.

L'effet d'ordre de correction : Par le fait que le professeur a encore à l'esprit les arguments avancés par dans la première copie, cela peut influencer la copie suivante.

L'effet de fatigue est causé par la fatigue et la surcharge des copies des apprenants. Dans ce cas, le professeur ne consulte plus son barème et agit par simple intuition.

L'effet de l'idéologie du correcteur se manifeste quand l'idéologie du correcteur tend à primer sur celle de l'apprenant, malgré les bons arguments qu'il avance pour défendre son point de vue. Quant à l'effet de contamination, l'avis des confrères a un rôle influent sur le jugement du correcteur

En gros, pour éviter les effets perturbateurs de l'évaluation, il faut élaborer une grille d'appréciation d'une production d'un apprenant.

Somme toute, nous avons vu d'une part les concepts clés liés à l'évaluation de l'expression écrite en français et leurs significations et d'autre part ses théories essentielles et nécessaires. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation mérite une attention particulière. Elle sert à vérifier les compétences que possèdent les apprenants après un moment d'apprentissage.

Pour ce faire, une évaluation doit vérifier l'intégration des connaissances, doit être authentique et doit vérifier les compétences. Nous comprenons bien qu'un enseignant qui ne s'intéresse pas à l'évaluation ne pourrait pas réussir son engagement. Un bon enseignant doit savoir comment enseigner et comment évaluer pour réussir sa noble mission d'enseigner.

Dans le chapitre suivant, nous allons voir une méthodologie utilisée pour mener à bien notre recherche. Il s'agit de la méthodologie liée à la collecte des données et celle liée à l'analyse des résultats.

CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Tout travail de recherche exige de suivre une certaine méthodologie pour recueillir les informations. En effet, pour rendre les résultats plus fiables, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant. C'est dans cette optique que ce chapitre décrit les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir des informations. Il s'agit de questionnaires d'enquête et de l'analyse des copies des évaluations faites en classe. Le chapitre nous aide enfin à décrire notre population d'enquête.

2. 1. Instruments de recherche

Lors de la récolte des informations, plusieurs méthodes peuvent être mises en place. A ce sujet, DEKETELE et ROEGIERS (1993) citant lui-même HAGGETT (1977) distinguent quatre méthodes dont l'interview, l'observation, le questionnaire et la méthode documentaire. A ces méthodes s'ajoute l'expérimentation qui permet de tester l'efficacité de la nouveauté du travail. Le choix de la méthode à utiliser dépend du type d'informations recherchées, les informateurs ainsi que la nature du sujet à traiter. Ainsi, dans ce travail, compte tenu de la nature du sujet et les informations recherchées, nous avons choisi comme méthodes de recherche, le questionnaire et l'analyse documentaire.

2. 1. 1. Questionnaire

La méthode de recherche par questionnaire d'enquête rentre dans la catégorie des méthodes qui associent la population d'enquête dans la réalisation du travail (méthodes participatives). Ces méthodes permettent aux enquêtés de se sentir impliqués dans le travail et partant, de donner de vraies informations sur les questions posées. LE MENER et OPPENCHAIM (2018 : 91) disent que la connaissance et l'action sont des objectifs de la recherche participative: « *Les recherches participatives, quel que soit le courant dont elles se revendiquent, poursuivent en général un double objectif de connaissance et d'action ».*

Ainsi, cet avantage qu'apporte le questionnaire, associé au fait qu'il est un instrument de recherche qui emploie le mode écrit, a attiré notre attention pour réaliser le présent travail. Le choix de cette méthode pour réaliser cette étude a aussi été motivé par la compétence de notre population d'enquête, le mode de travail des enquêtés et notre champ de travail.

Concernant la population d'enquête, elle est constituée par des enseignants de FLE de toutes les classes de 3ème post fondamentales, section Langues. Ceux-ci disposent des compétences requises pour pouvoir donner toute information par voie écrite.

Du côté de mode de travail des enquêtés, les enseignants sont soit en classe pour enseigner ou autour d'une table en leurs lieux de travail respectifs pour préparer les leçons ou corriger les copies des évaluations. Ainsi, le choix du questionnaire cadre donc avec leur mode d'emploi du temps mais aussi le questionnaire leur laisse l'autonomie. Avec le questionnaire, l'informateur réfléchit profondément sur toute réponse à fournir car, il a la prérogative de travailler en autonomie.

En ce qui concerne le champ de travail, les établissements scolaires sont des emplacements publics éparpillés. Dans la province Karusi, notre terrain d'enquête, les établissements scolaires constitutifs de notre population se trouvent dans certaines communes de toute la province. Le questionnaire nous aide donc à rencontrer nos enquêtés avec notre temps limité.

En outre, la méthode de recherche par questionnaire facilite le travail d'analyse et d'interprétation des résultats. En effet, avec le questionnaire, le chercheur part du palpable et évite toute subjectivité. DAVAL (1967 : 190) cité par NICIMPAYE (2020 : 47) constate que :

> «La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions ».

La méthode par questionnaire est donc avantageuse et permet d'avoir des informations quantitatives fiables.

En effet, selon DAVAL (1967 : 190), « *la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées* ». Cela reste valable par le fait que l'enquêté se sent évalué lorsqu'il répond aux questions d'enquête. Il revient donc au chercheur de rassurer son informateur sur le traitement des informations fournies et le but ultime de l'enquête.

Lors de la conception du questionnaire d'enquête, nous nous sommes inspiré des notions de statistiques que nous avons vues au cours de formation de Master. En effet, dans le but d'attirer

l'attention de l'enquêté et d'éviter toute tendance ennuyeuse, il est conseillé de privilégier des questions courtes (vrai ou faux), très compréhensibles et des questions à choix multiples. Cependant, dans le but de recueillir des informations fiables, nous avons ajouté, pour certaines questions, des questions ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres réponses pour justifier son choix.

2.1.2. Analyse documentaire

A part de l'utilisation des questionnaires d'enquête, nous avons également ajouté une analyse des copies des évaluations des élevés pour nous rendre compte que les informations fournies à l'aide des questionnaires d'enquête sont conformes à la réalité. Nous estimons que ce dernier donne plus de confiance étant donné que pour le questionnaire, l'enquêté peut fournir une information biaisée comme le souligne TIRELLI (1964:46), que « *la personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter*. »

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes utilisées lors de la recherche car ce qui est important pour le chercheur, est de choisir une méthode efficace selon le sujet de recherche, la population à laquelle il s'adresse et le type d'informations dont il a besoin. C'est pourquoi après l'analyse des manuels, nous avons préféré d'allier l'enquête et l'analyse de corpus pour recevoir des données quantitatives et qualitatives.

Cependant, pour mener à bien l'analyse, nous avons demandé aux préfets des études les copies des évaluations des élèves pour les analyser. Nous avons aussi récupéré des énoncés faisant l'objet de l'évaluation. Cette dernière est composée par des travaux journaliers des élèves et des examens de la fin du trimestre.

Comme nous avons voulu faire une analyse de copies représentant toutes les catégories des apprenants, nous avons préféré regrouper les copies collectées à chaque établissement en deux catégories selon la note obtenu, c'est-à-dire le premier et le dernier apprenant de la classe. Cela nous permet d'élargir la population pour trouver des résultats fiables.

Cette stratégie nous a permis de les classer dans les catégories suivantes : celles des forts et celles des faibles. C'est ainsi que nous avons pris le premier apprenant ayant reçu une bonne note

et le dernier qui a reçu une mauvaise note de la classe pour analyser au moins deux copies pour chaque classe.

Pour cela, nous avons appliqué cette technique au nombre des copies des apprenants de chaque classe pour trouver un nombre réduit des copies à analyser. Cette technique concerne seulement l'analyse des productions des apprenants se trouvant sur leurs copies, les questionnaires des évaluations sont donnés pour vérifier s'ils visent le développement de compétence de l'expression écrite.

Tableau 1: Nombre de copies analysées à chaque établissement

Ecole	**Nombre de copies analysées**
Lycée Communal Rusamaza	2
Lycée Communal Munanira	2
Lycée Communal Bugenyuzi	2
Lycée Communal Gashanga	2
Lycée Communal Karusi	2
Lycée Communal Buhiga	2
Lycée Communal Rusi	2
Lycée Communal Nyabibuye	2
Total	16

2.2. Présentation du terrain d'enquête

Le lieu d'enquête est exclusivement composé par des certains établissements scolaires de la DPE Karusi. Au niveau des établissements éducatifs et scolaires, la DPE Karusi comprend des écoles fondamentales, des Lycées Communaux (LCO) et des Lycées publics. Elle comprend, en plus des établissements publics, des établissements privés. Dans notre travail, seuls les établissements

publics, c'est-à-dire les Lycées communaux (qui ont le post fondamental, section Langues) ont retenu notre attention.

Le choix de cette province n'est pas le fruit du hasard. Ella a été choisie en tenant compte de la note et place des examens d'Etat qu'elle occupe dans les dernières années successives au niveau national. La première place occupée successivement plus de quatre années à l'examen d'Etat nous a motivées. C'est pourquoi nous avons choisi la province Karusi comme un terrain de réalisation de notre travail.

2. 3. Population d'enquête

Avant de définir la population d'enquête, il paraît important d'élucider le concept de population dans le contexte scientifique. En effet, selon POLISANO (2018 : 18), la population « est le groupe ou l'ensemble d'objets équivalents ». Les objets à leurs tours sont appelés « des individus ».

La population d'enquête est selon RONGÈRE (1971 : 56) « le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels portent l'enquête, la population d'enquête doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour le présent travail, la population d'enquête est constituée de tous les enseignants de français de 3ème Langues de post fondamental de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de Karusi, plus précisément ceux de la DCE Gihogazi, Bugenyuzi, Buhiga, Shombo, Nyabikere, Gitaramuka et Mutumba, section Langues. Ainsi, nous voudrions travailler sur tous les établissements abritant section Langues se trouvant dans toutes les DCE de la DPE Karusi mais les moyens et le temps nous ont fait défaut.

Le choix de cette section et cette classe n'est pas aussi le fruit du hasard. Nous avons choisi la section des Langues par le fait que c'est une section qui a des apprenants qui passent beaucoup de temps à apprendre les langues en général et le français en particulier. Et la classe de troisième langues parce que c'est une année terminale où les apprenants font l'examen d'Etat, c'est-à-dire

qu'ils terminent leurs études avec des compétences nécessaires pour entrer dans une nouvelles professionnelles.

A cause de la limite du temps et de moyens pour enquêter tous les enseignants et analyser les copies des élèves de toute la province, nous avons été obligé d'avoir recours à l'échantillon.

Tableau 2: Établissements de la DPE Karusi abritant la section Langues

Numéro	**Etablissement**	**Nombre d'enseignants**
1	Lycée Communal Rusamaza	1
2	Lycée Communal Munanira	1
3	Lycée Communal Bugenyuzi	1
4	Lycée Communal Gashanga	1
5	Lycée Communal Karusi	1
6	Lycée Communal Buhiga	1
7	Lycée Communal Mayenzi	1
8	Lycée Communal Rusi	1
9	Lycée Communal Shombo	1
10	Lycée Communal Nyabibuye	1
11	Lycée Communal Gitaramuka	1
12	Lycée Communal Marenga	1
13	Lycée Communal Gisimbawaga	1
14	Lycée Communal Mutumba	1
	Total	14

Notre population d'enquête est constituée de 14 établissements scolaires correspondant aux 14 enseignants de français, 3ème Langues du post fondamental. Si le champ à parcourir s'avère vaste, souligne POLISANO (2018 : 18) « la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement », le chercheur est obligé de recourir à l'échantillon.

2. 4. Echantillonnage

A défaut de travailler sur toute la population, le chercheur choisit, selon sa méthode, un sous-ensemble représentatif de la population. Ce nouvel ensemble s'appelle « échantillon ». L'échantillon est alors, selon DEL BAYLE (1978) cité par KATIHABWA (2010 : 38) « la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers ».

Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage aléatoire simple pour trouver les écoles (10 sur 14) à soumettre le questionnaire d'enquête. Concernant l'échantillonnage, nous avons appliqué la formule de JAVEAU (1978 :49) qui précise que *« la confiance à donner aux informations fournies par un échantillon est en fonction de la taille de la population au cas où l'échantillon représente 20% ou plus de la population d'étude ».*

Cet auteur ajoute également que *« pour des raisons financières et temporaire, le chercheur peut prendre 10% à condition que la taille de l'échantillon ne soit pas réduite à moins de 30 ».*

Nous nous sommes servi de cette technique de Javeau pour trouver aléatoirement un nombre représentatif des écoles qui abritent la 3ème Langues à soumettre le questionnaire d'enquête selon l'effectif des enseignants enquêtés.

Quant à l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillon est choisi sans tenir compte d'aucun critère. C'est le choix au hasard où chacun peut être sélectionné pour constituer l'échantillon. C'est-à-dire que chaque élément de la population a la chance d'être choisi. Nous avons écrit les noms de toutes les écoles constituant notre population sur les petits morceaux de papier, puis nous avons plié en cachant ces noms de notre population. Après, nous avons procédé à faire le tirage au sort.

2.5. L'enquête

L'enquête s'est déroulée en deux périodes : nous avons d'abord effectué une pré-enquête, puis nous avons procédé à l'enquête proprement dite.

2.5.1. La pré-enquête

Pour la première période, nous avons opté à l'administration de questionnaire de manière adéquate. Nous avons d'abord vérifié ce questionnaire dans le but de voir s'il est bien conçu. C'est une étape de la pré-enquête. Elle « *est l'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête : elle est une étape de recherche des hypothèses mais des hypothèses vérifiables* » d'après MUCCHIELLI (1975 :13) cité par NDUWINGOMA (2010 :34-35).

Ainsi, pendant la période de la pré-enquête, le questionnaire a été soumis aux professeurs du français dans la section Langues post fondamental de Lycée Communal de Rusamaza et de Munanira se trouvant dans ma commune Gihogazi. Ils ont accepté à compléter le questionnaire à volontiers. Ce questionnaire devait être récupéré ultérieurement.

La pré-enquête nous a permis de procéder à la vérification du questionnaire d'enquête que nous avons utilisé pendant l'enquête proprement dite pour avoir des informations fiables comme le conseille DAVAL (1961 :198) : *« En général, le test d'un questionnaire permet à découvrir les questions inutiles, les questions faisant double emploi, les questions incomprises ou comprises différemment ».*

C'est dans cette logique qu'après l'analyse des résultats de la pré-enquête, nous avons constaté que certaines questions semblaient mal conçues raison pour laquelle elles ont été reformulées. Les questions qui n'étaient pas adaptées avaient été supprimées.

Ainsi, après avoir révisé le questionnaire, nous avons élaboré une nouvelle version à utiliser dans l'enquête proprement dite. Bref, la pré-enquête nous a permis d'élaborer le questionnaire définitif.

2.5.2. L'enquête proprement dite

Nous nous sommes rendu sur terrain pour faire l'enquête proprement dite le dix-septième jour du mois de Mars 2023. A cette occasion, il a été question d'administrer le questionnaire à 10

enseignants de français de 3ème Langues post fondamental. Ces enseignants ont accepté à répondre aux questions qui leur ont été posé.

Pour éviter des éventuelles incompréhensions qui peuvent se manifester pour l'un ou l'autre enquêté, nous avons procédé à la lecture de tout le questionnaire avant notre séparation. Cela nous a permis de relever toute ambigüité qui peut se produire lors de remplissage du questionnaire de la part de l'enquêté.

Comme ces enquêtés ne devaient pas répondre immédiatement aux questions qui leur ont été posé pour éviter notre influence, ils sont partis avec les questionnaires tout en ayant promis leur récupération le plus rapidement possible.

2.6. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations.

Lors des recherches par questionnaire, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains enseignants qui n'ont pas facilement livré leurs informations. C'est ainsi que le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur qui a caractérisé nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires distribués qui n'étaient pas respectés.

Pour la collecte des copies des évaluations des apprenants, cette étape n'est pas bien passée. Les 10 écoles choisies, 8 préfets des études seulement ont accepté de nous donner les copies des évaluations des apprenants. Ici, il convient de rappeler que l'analyse des copies des évaluations des apprenants consiste à vérifier si les évaluations faites sont pertinentes.

Somme toute, deux méthodologies sont choisies en raison de leur pertinence pour réaliser cette étude qui se veut beaucoup plus pratique que théorique. L'enquête auprès des enseignants de français 3ème Langues post fondamental la DPE Karusi nous a aidé à atteindre cette population par le biais d'un questionnaire d'enquête à compléter. Apres l'enquêté, l'analyse des copies des apprenants est faite afin d'affirmer ou de remettre en cause les avis des enseignants.

Dans le chapitre suivant, nous avons abordé la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude. Il s'agit de l'analyse des données récoltées à partir de questionnaire et des données obtenues à partir des copies des apprenants analysées.

2.7. Traitement des données

Pour l'enquête par questionnaire, nos questions de recherche ont été regroupées en thèmes pour faciliter le dépouillement. Dépouiller le questionnaire d'après JAVEAU (1978:32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ». Nous déduisons de cela que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas n'importe comment. C'est un travail qui doit beaucoup tenir compte des hypothèses de recherche qui ont été formulées dès le départ.

Ainsi, le dépouillement des résultats s'appuiera sur les thèmes conçus à cet effet. Nous allons en outre passer au traitement des résultats obtenus grâce à l'analyse des sujets et des copies des évaluations pour confronter les réponses du questionnaire aux réalités du champ de travail.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. En effet, selon MUCCHIELLI (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* » Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence ou en pourcentage. Dans le même ordre d'idée, BOUDON (1969 : 31) souligne l'importance de la méthode quantitative en ces termes : « *Elle permet de recueillir sur un ensemble d'éléments des informations comparables d'un élément à l'autre. C'est cette comparabilité des informations qui permet ensuite le dénombrement et plus généralement l'analyse quantitative des données.* »

Ainsi, nous avons utilisé la méthode quantitative pour récolter des réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient de voir la fréquence de chaque indicateur.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données obtenues à l'aide des sujets et des copies des évaluations des apprenants. Dans cette même

direction, nous avons procédé à découper les données en unités de sens pour dégager la signification sous-jacente des consignes et questions et à l'analyse dans l'ensemble les copies des apprenants. La même méthode (méthode qualitative) nous a également aidé lors de l'interprétation des questions fermées.

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

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

CHAPITRE III. PRESENTAT1ON ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous l'avons scindé en trois points principaux à savoir : la présentation et l'analyse des résultats de l'enquête obtenus par questionnaire, la présentation et l'analyse des résultats obtenus à l'aide des copies des évaluations des apprenants et l'interprétation (discussion) des résultats.

3.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête par questionnaire

Nous avons procédé dans ce point à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus à l'aide du questionnaire. D'abord, nous avons commencé à présenter les données récoltées sur terrain. Ensuite, nous avons procédé à les analyser.

3.1.1. Identification des enquêtés

L'identification des enquêtés nous a permis de connaître leur qualification ainsi que leur expérience professionnelle.

Tableau 3: Qualification des enquêtés

Domaine de formation	Qualification	Effectif
	Licencié en LLFRA	1
	ENS FRA III	1
	IPA FRA V	2
	ENS FRA V	1
	IPA FRA-BAC III	2
	ENS FRA-BAC III	2
	L.L.F Bac III	1

Ce tableau montre que les enseignants de français de notre milieu d'enquête ont des qualifications différentes avec des niveaux différents. Sur 10 enseignants enquêtés, 2 enseignants sont des licenciés en Langue et Littérature françaises ; 2 enseignants licenciés agrégés en IPA français ; 1 licencié agrégé à l'ENS, 1 enseignant bachelier en français de l'Ecole Normale Supérieure, 1 enseignant de niveau ENS III et 1 enseignant bachelier en Langue et Littérature

Françaises. En plus, il y a 4 enseignants de niveau IPA V et IPA Bac III, c'est-à-dire 2 enseignants pour chaque catégorie.

Ainsi, nous comprenons que plus de 8 enseignants sont qualifiés à l'enseignement du français. Par rapport au niveau de formation, tous les enquêtés ont le niveau requis pour pouvoir enseigner le français au post fondamental. Cela doit impacter positivement leurs pratiques enseignantes. Ils ont des connaissances et compétences suffisantes à enseigner tous les aspects du français.

Il reste à savoir si ces enseignants de français ont une expérience professionnelle.

Tableau 4: Expérience professionnelle des enquêtés

Quelle est votre expérience professionnelle en tant qu'enseignant de français ?	Années d'expérience	Effectif
	1-5 ans	4
	6-10 ans	4
	11-15 ans	1
	16-20 ans	1
	21-25 ans	0
	Plus de 25 ans	0
	Total	10

Au regard de ce tableau, l'expérience professionnelle des enquêtés est variée. Parmi ces 10 enseignants enquêtés, 4 enseignants ont une expérience comprise entre 1 et 5ans ; 4 enseignants de 6-10 ans; 1 enseignant de 11-15 ans ; 4 enseignants avec une expérience d'années comprises entre 16-20 ans 1 enseignant de 21-25ans et 1 enseignant avec une expérience de plus de 25 ans. Ce tableau nous montre que 6 des enseignants enquêtés ont une expérience professionnelle de plus de 5ans. Cela signifie que les enseignants ont une expérience suffisante pour mieux enseigner le français.

3.1.2. Niveau de maîtrise de l'expression écrite en français

Cette variable permet de reconnaître le niveau de maîtrise de l'expression écrite des apprenants et sur ce, voir si leur niveau influe sur la bonne conduite des activités d'enseignement/apprentissage.

Tableau 5 : Niveau de maîtrise de l'expression écrite du français

Question	Niveau des apprenants en français	Effectif
Comment est le niveau de vos apprenants en expression écrite en français ?	Excellent	0
	Très bon	0
	Bon	1
	Moyen	1
	Faible	8
	Total	10

Ce tableau montre le niveau de maîtrise de l'expression écrite en français par les apprenants du cycle post-fondamental. En effet, 10 enquêtés qui ont répondu à la question posée, 8 enquêtés ont dit que le niveau des apprenants en expression écrite est «faible». Pour les niveaux « moyen » et « bon », ils sont représentés au même degré. D'un côté, 1 enseignant affirme que les apprenants ont un niveau « bon » en expression écrite, de l'autre côté, 1 enseignant est témoin que le niveau des apprenants en expression écrite est « moyen ».

Comme ce tableau le montre, le niveau des apprenants en expression écrite en français est lacunaire. Ce «faible» niveau se manifeste dans les productions écrites et résultats des apprenants. Ils produisent des phrases et textes insensés avec un bon nombre de fautes de différentes sortes ; conjugaison, orthographe, grammaire, sens, etc. Bref, ils commettent beaucoup de fautes de fond et de forme.

3.1.3. Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en français

Ce thème renseigne le niveau de maîtrise de l'expression écrite et l'emploi des supports didactiques que les enseignants emploient en classe d'expression écrite.

Tableau 6: Enseignement de l'expression écrite

Question	**Réponses**	**Fréquence**
Dans vos pratiques quotidiennes, enseignez-vous l'expression écrite?	Oui	8
	Non	2
	Total	10

Au regard de ce tableau, nous voyons que la majorité d'enseignants enseignent l'expression écrite dans leurs pratiques quotidiennes. En effet, sur 10 enseignants enquêtés, 8 enseignants donnent des leçons d'expression écrite au moment où 2 enseignants n'enseignent pas l'expression écrite. Malgré qu'il y ait encore un taux non négligeable d'enseignants qui n'enseignent pas l'expression écrite en français, cette compétence est plus importante dans la communication quotidienne. D'abord, elle est parmi les compétences langagières que l'apprenant doit apprendre et maîtriser pour communiquer. Ainsi, son enseignement consiste de prime abord à initier les apprenants à la complexité de la langue.

Ensuite, à part qu'une activité d'expression écrite constitue un barème de vérification du niveau de compréhension des notions grammaticales, c'est en s'exprimant que l'apprenant s'améliore en expression écrite. En plus, l'expression écrite joue un rôle important dans la vie de tous les jours comme l'oral. Enfin, les enseignants enquêtés se basent sur les statuts du français au Burundi surtout celui de langue d'administration et estiment que la maîtrise de cette compétence revêt une importance capitale : « nous formons les futurs cadres du pays ou des gens qui pourront occuper des postes qui peuvent leur exiger de donner des rapports en français ».

Le tableau ci-après renseigne la fréquence de leçons d'expression écrite enseignées par semaine.

Tableau 7: Fréquence hebdomadaire des leçons d'expression écrite

Question	Leçons d'expression écrite	Effectif
Combien de leçons d'expression écrite enseignez-vous par semaine ?	Aucune	0
	Une leçon	8
	Deux leçons	1
	Trois leçons	0
	Plus de trois leçons	1
	Total	10

Au regard de ce tableau, beaucoup d'enseignants, c'est-à-dire 8 enseignent une leçon d'expression écrite par semaine au moment où seul 1 enseignant dit avoir enseigné deux leçons, d'une part et trois leçons d'autre part.

Par rapport aux supports pédagogiques, les enseignants utilisent des cahiers de supports, guides de l'enseignant et des textes. Selon les justifications de nos enquêtés, ces supports sont pertinents car ils permettent aux apprenants de réfléchir profondément sur les notions de grammaire, vocabulaire et structure apprises. Néanmoins, ils soulignent quelques limites de ces outils. Ils ne sont pas complets.

Ils donnent comme illustration, les guides et les manuels de l'élève dont certains thèmes ne sont pas adaptés au niveau des apprenants par exemple les notions d'histoire ou d'autres disciplines qui sont proposées alors que les apprenants n'ont jamais appris l'histoire ou ces cours. Face à cette situation, la tâche revient à l'enseignant. Il doit ainsi créer lui-même le support approprié. En plus, les manuels scolaires ne sont pas suffisants. Ils devraient être accompagnés par des activités extrascolaires comme la lecture des livres (romans, etc.) renforcées par des clubs de français.

3.1.4. Procédés méthodologiques utilisés dans l'enseignement de l'expression écrite

L'enseignement de l'expression écrite comme les autres compétences impose des procédés et méthodologies. Les résultats d'enquête montrent que les enseignants recourent à plusieurs modalités.

Tableau 8 : Méthodes utilisées dans l'enseignement de l'expression écrite

Question	Méthodologies utilisées	Nombre d'enseignants
Comment procédez-vous méthodologiquement dans l'enseignement de l'expression écrite ?	Je donne aux apprenants des sujets et je leur demande de produire un texte d'un certain volume	6
	Les élèves proposent des sujets autour desquels ils construisent un court texte	0
	Les élèves proposent des situations autour desquels ils construisent un court texte	0
	Je donne et explique aux apprenants des situations d'expression écrite et je leur demande de produire un texte d'un certain volume	4
Total		10

Ce tableau contient des informations relatives à la façon dont les enseignants procèdent pour enseigner l'expression écrite. Les situations évoquées impliquent des sujets mis en contexte, autrement dit des situations problèmes dans lesquelles l'apprenant est interpellé à intervenir à travers l'écrit tandis que les sujets sont hors contexte (comme les méfaits de la polygamie).

Au regard de ce tableau, nous distinguons ainsi trois catégories d'enseignants en fonction de leurs méthodes dans des leçons d'expression écrite. La première catégorie concerne des enseignants qui donnent à leurs apprenants des sujets sur lesquels ils produisent un texte d'un certain volume. Ils sont au nombre de 6. La deuxième catégorie concerne 4 enseignants qui donnent et expliquent aux apprenants des situations d'expression écrite sur lesquelles ils produisent un texte d'un certain volume. Quant à la troisième catégorie, il s'agit des procédés méthodologiques sur lesquels les enseignants ne se sont pas exprimés. Nous comprenons donc que les enseignants de français ne donnent pas la liberté aux apprenants de se choisir des sujets ou des situations de communication écrite.

Dans les pratiques de classe en expression écrite, les enseignants donnent des sujets qui sont contextualisées (deuxième catégorie). Cela implique que leurs pratiques sont rangées dans les lignes directives de l'approche actionnelle et pédagogie d'intégration selon lesquelles, l'activité d'enseignement apprentissage doit être significative et mise en contexte. Ici, l'attitude d'expliquer d'abord aux apprenants ce qu'ils vont faire est à encourager car les apprenants découvrent ce qu'il faut faire, comment le faire et où tirer les outils pour le réaliser. Ainsi, l'apprenant reconnaît dans quels cas il va rencontrer et utiliser ces acquis dans la vie quotidienne ou professionnelle. Néanmoins, une grande majorité d'enseignants donnent des activités d'expression écrite qui ne plongent pas les apprenants dans une situation réelle; tantôt elles ne sont pas expliquées aux apprenants, tantôt elles ne sont pas contextualisées. En plus, il y a des enseignants qui pensent et donnent des activités contextualisées mais qui ne s'y attachent pas longtemps et reviennent dans des pratiques qui ne sont pas complexes. Ces genres d'activités ne contribuent pas grand-chose dans la construction des savoirs de l'apprenant parce qu'il ne se retrouve pas. Il est ainsi difficile d'évaluer l'apprenant car les outils de production et critères d'évaluation n'étant pas précisés.

Tableau 9 : Modalités de travail dans des leçons d'expression écrite

Question	Modalités de travail dans des leçons d'expression écrite	Effectifs exprimés
Comment placez-vous les apprenants dans des leçons d'expression écrite proprement dites ?	Les élèves échangent en groupes sur un sujet donné et puis, ils se choisissent un représentant pour la lecture ou l'écriture de la production au tableau	3
	Les élèves ne travaillent qu'individuellement	1
	Les élèves ne travaillent qu'en groupes	0
	Les élèves travaillent d'abord individuellement, puis en groupes	6
Total		10

Proposer une situation de production écrite ne suffit pas, l'enseignant doit ainsi déterminer les conditions/modalités dans lesquelles les apprenants font l'activité.

Au regard de ce tableau, deux modalités sont utilisées dans des leçons d'expression écrite. Les élèves travaillent en groupes ou en autonomie. Parmi les 10 enseignants enquêtés, 3 enseignants laissent les apprenants échanger en groupes sur un sujet donné et au terme des échanges se choisir un représentant pour la lecture ou l'écriture de la production écrite au tableau. 6 enseignants commencent par faire faire les travaux en autonomie, puis les travaux en groupes. C'est une bonne attitude car les élèves entrent dans les groupes avec leurs propres perceptions, ce qui engendre des conflits sociocognitifs. Après les travaux en groupes, s'en suivra la restitution des productions au tableau.

De ce qui précède, les enseignants jugent ces modalités efficaces pour quelques raisons. En effet, c'est l'occasion de mettre en application les notions (grammaticales) antérieurement apprises et permet d'améliorer l'expression écrite. En plus, elles amènent les élèves à réfléchir, échanger, les forts épaulant les moyens et les moyens épaulant les faibles. Grosso modo, ces modalités (en autonomie puis en groupes) accordent un rôle prépondérant à l'apprenant et lui permet de comparer ses idées avec celles de ses camarades.

Néanmoins, il y a des enseignants qui laissent leurs apprenants travailler individuellement. Dans ce cas, la construction des savoirs est impossible car les interactions n'ont pas eu lieu.

3.1.5. Stratégies de maîtrise de l'expression écrite

Pour savoir les stratégies utilisées, nous avons posé la question suivante : Quelles stratégies utilisez-vous pour que tous les apprenants s'expriment par écrit et maîtrisent l'expression écrite ?

Les propos fournis par nos répondants montrent que différentes stratégies sont utilisées par les enseignants en vue d'amener les apprenants à maîtriser l'expression écrite. Certains envisagent une courte activité de production écrite après chaque leçon de production écrite, multiplient les exercices ou activités de production écrite et incitent les élèves à lire des livres et fréquenter les bibliothèques. D'autres proposent aux apprenants des textes supports en fonction desquels ils s'expriment individuellement avant d'échanger en groupes. Ils croient que leur échange d'égal à égal développe les capacités étant donné qu'ils se corrigent. Néanmoins, doivent les accompagner dans leurs tâches. Ils sont autonomes mais l'enseignant peut intervenir à tout moment.

Avec cette multiplication des activités de production écrite, certaines sont faites en classe, d'autres à la maison pour en faire une évaluation en classe.

3.1.6. Difficultés d'enseignement de l'expression écrite

Pour savoir des difficultés rencontrées au cours de l'enseignement de l'expression écrite en classe, nous avons posé à nos enquêtés la question suivante : Quelles difficultés rencontrez-vous dans une leçon de production écrite ?

Lors de l'enquête, les enseignants se sont exprimés sur les défis qui hantent l'enseignement et la maîtrise de l'expression écrite en français. Les plus fréquents mentionnés sont entre-autres : les manuels et programmes qui ne sont pas adaptés à l'enseignement de l'expression écrite ; le bas niveau des apprenants (en particulier le niveau bas en expression écrite), le trouble d'apprentissage ou manque de confiance en soi ou manque de motivation de continuer ses apprentissages ; désintérêts dûs au chômage observé ici et là, aux apprentissages du fondamental ou découragement ; la langue qui semble avoir des caprices (constituée d'un vaste domaine varié

surtout au niveau de l'orthographe) ; la moindre formation reçue depuis le premier cycle de l'Ecofo jusqu'au quatrième cycle.

3.1.7. Evaluation de l'expression écrite en français

Chaque compétence enseignable doit être évaluée. Ainsi, nous voyons dans les passages qui suivent si l'expression écrite est évaluée ou pas.

Tableau 10 : Formes des questions proposées dans des leçons de grammaire-orthographe

Question	**Forme des questions d'évaluation proposées**	**Effectif**
Quelle forme d'évaluation donnez-vous pour vérifier la maîtrise de l'expression écrite ?	Questions fermées (choix multiples et/ou vrai ou faux)	0
	Questions ouvertes (phrases ou textes à trous)	2
	Dictées	1
	Composition	7
	Total	10

Au regard de ce tableau, plusieurs formes de questions sont données ; des questions ouvertes (phrases ou textes à trous), des dictées et des compositions. Les enseignants qui donnent souvent des questions ouvertes (phrases ou textes à trous) sont au nombre de 2 au moment où ceux qui donnent les questions de production comme les compositions sont au nombre de 7. De l'autre côté, seul un enseignant donne des évaluations de genre « dictées ».

Nos répondants se sont aussi exprimés sur la pertinence de ces formes de question.

Tableau 11: Pertinence de ces formes de questions

Question	**Choix**	**Fréquence**
Pensez-vous que ces formes d'évaluation sont pertinentes ? OUI ou Non	Oui	9
	Non	1
	Total	10

Au regard de ce tableau, 9 enquêtés jugent pertinentes les formes des questions d'évaluation au moment où un seul enquêté dit qu'elles ne sont pas pertinentes.

En effet, elles sont pertinentes pour multiples raisons. Grâce à ces formes, les apprenants ont l'occasion de mobiliser toutes les connaissances (grammaticales, syntaxiques, sémantiques et lexicales) en même temps. Elles permettent aux apprenants de mobiliser les apprentissages, à rendre effectifs les acquis en particulier les connaissances grammaticales. Ainsi, ils les extériorisent aux moments opportuns. En plus, ces formes de questions sont pertinentes puisque les compétences de production (orale et écrite) constituent la base pour les apprenants en général et en particulier ceux des langues. De surcroît, elles aident les apprenants à mener une réflexion profonde. Enfin, ces formes de questions d'évaluation constituent un moment de vérification du niveau des apprenants en expression écrite car, à titre d'exemple, c'est à travers la composition que l'enseignant vérifie la maîtrise de l'expression écrite.

3.1.8. Avis des enseignants sur l'amélioration de l'expression écrite en français

Au cours de l'enquête, nous avons voulu recueillir les perceptions des enseignants sur les stratégies pour améliorer les pratiques enseignantes de l'expression écrite, c'est-à-dire celles permettant aux apprenants d'améliorer leur écrit. Les enseignants se sont exprimés librement et donnent des avis variés et logiques. Pour certains, la meilleure stratégie serait de ramener les programmes de l'ancien système ou retoucher les programmes en vogue, autrement dit les enrichir en changeant les notions moins nécessaires ou des redondances en les remplaçant par des notions qui visent à développer les compétences au lieu de développer des connaissances seulement. Ils proposent aussi la mise en place des aménagements pédagogiques en diversifiant notamment les supports pédagogiques, en reformulant les consignes, en adaptant les exercices pour qu'ils soient à la portée de tout élève. Ici, ils partent du constant selon lequel la majorité des écoles n'ont pas des supports pédagogiques en suffisance alors que ces derniers ont une importance capitales dans les activités d'enseignement/apprentissage. Pour eux, la disposition des livres et dictionnaires favorisera les initiatives et encouragements chez les apprenants à la lecture et à l'écriture.

Parallèlement, par le fait que les classes sont pléthoriques, les leçons devaient se voir réorganisées et leur durée majorée afin de prendre un temps où tous les apprenants vont

s'exprimer et où encore l'enseignant pourra remédier à toutes les erreurs des apprenants. Dans cette logique d'amendement des programmes, les formes d'évaluation proposées au cycle 4 de l'Ecole Fondamentale seraient changées et remplacées par des formes d'évaluations qui exigent à l'apprenant de réviser effectivement et maîtriser la matière.

Des questions de formes fermées (de genre choix multiples, vrai ou faux, oui ou non) seraient réduites. Il serait logique de les remplacer par des questions ouvertes qui imposent et habituent l'apprenant à reproduire ou reformuler les phrases. Au cycle 3, les notions de conjugaison, accord et celles de voix et discours au cycle 4 devraient être renforcées.

D'autres mentionnent qu'il faut séparer les unités des cours de langues dans les cycles de l'Ecole Fondamentale et valoriser le français qui est la langue d'enseignement. D'autres encore, proposent la création et la valorisation des activités extrascolaires qui se font en français comme les clubs de français ainsi que l'organisation des compétitions.

3.2. Analyse des résultats des évaluations de 3ème Langues

Comme nous avons voulu faire une analyse de copies représentant toutes les catégories des apprenants, nous avons préféré regrouper les copies collectées à chaque établissement en deux catégories selon la note obtenue. Cela nous permet d'avoir des résultats fiables.

Cette stratégie nous a permis de les classer dans les catégories suivantes : celles des forts et celles des faibles. C'est ainsi que nous avons pris une copie pour chaque catégorie d'apprenants pour analyser au moins deux copies pour chaque classe.

Pour cela, nous avons appliqué cette technique au nombre des copies des apprenants de chaque classe pour trouver un nombre réduit des copies à analyser. Cette technique concerne seulement l'analyse des productions des apprenants se trouvant sur leurs copies, les questionnaires de l'évaluation sont donnés pour vérifier s'ils visent le développement de compétence de l'expression écrite.

Parmi 10 écoles que nous avons voulu faire une enquête, huit écoles ont pu nous donner des copies des évaluations des élèves et les responsables scolaires nous avaient donné des rendez-vous qu'ils n'avaient pas honorés pour les deux écoles qui restent. C'est-à-dire que huit préfets

des études avaient accepté de contacter les enseignants de français pour nous donner leurs copies. Sur les copies et les sujets d'évaluation que nous avons analysés, nous avions trouvé que six enseignants sur huit avaient donné des questions visant les compétences de l'expression écrite des apprenants. Il y a deux écoles où les enseignants n'avaient pas donné aucune question visant le développement de la compétence de l'expression écrite.

Dans l'analyse des questionnaires, nous n'avons pas analysé les questions à part mais plutôt dans leur ensemble. Sur base de ces différentes questions d'évaluation recueillies auprès des différentes classes de différentes écoles, nous regroupons les questions dans deux catégories, la connaissance et la compétence.

3.2.1. Connaissance

La connaissance vérifie les objectifs de bas niveau et contribuent à la réalisation des tâches issues des objectifs supérieures. Dans les questionnaires analysés, un grand nombre d'enseignants donnent des questions qui vérifient la connaissance. Il s'agit de demander à l'apprenant de se rappeler ou reproduire une notion apprise ou bien reproduire sa signification. Les exemples ci-après l'illustrent bien.

1. Donnez l'adjectif dérivé de : 1.adorat 2.toucher 3.ouie 4.vue 5.goût
2. Donnez deux adverbes qui renforcent une action ponctuelle

On utilise également l'adverbe interrogatif « qu'est-ce que…, que…., de quoi….. » ou déterminant interrogatif « quel ». A titre d'exemples, analysons les trois questions suivantes.

1. Qu'est-ce qui t'a surpris dans PREMIER AMOUR?
2. Quels sont les personnages du texte ?
3. De quoi parle-t-on dans le texte ?

Les évaluations qui vérifient les connaissances des apprenants font partie de la catégorie d'évaluations où l'apprenant est appelé à prouver seulement la maîtrise des règles, des procédures d'une langue par exemple. Ce type comprend des activités dépourvues de tout contexte, de toute situation réelle. Autrement dit, ce sont des situations isolées. Ce ne sont pas de tâches complexes. De ce fait, nous avons déjà constaté que deux enseignants sur huit avaient

donné des évaluations qui vérifient les ressources. Pour les six qui restent, il y a trois enseignants qui avaient donné beaucoup de questions qui avaient une pondération élevée par rapport aux celles qui visent le développement des compétences de l'expression écrite.

Nous avons constaté que ces évaluations qui vérifient les ressources sont plus fréquentes. Ce sont des évaluations vérifiant en totalité les savoirs.

Ces évaluations se trouvent dans les objectifs pédagogiques de catégorie inférieure (connaître, comprendre et appliquer) selon la taxonomie de Bloom.

3.2.2. Compétence

La notion de compétence est une connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés (créativité) GALISSON & COSTE (1976 :35). Ainsi, la compétence est au-delà des connaissances mais la réalisation des tâches de compétence fait que les apprenants mobilisent des connaissances variées dans une situation réelle.

L'analyse des questions de notre corpus montre que les enseignants donnent peu de questions qui vérifient la compétence. Il s'agit des questions contextualisées qui montrent la signification de la tâche et le comportement observable que doit afficher l'apprenant. Les sujets et situations ci-dessous en montrent clairement.

I. Rédiger une lettre de demande d'emploi à adresser au directeur général de la Regideso
II. En t'aidant de ce texte et des leçons sur le texte argumentatif, rédige un texte de 25 à 30 lignes pour:

a) Leur présenter en tes propres mots la thèse adverse à celle de l'auteur.
b) Leur présenter en tes propres mots les arguments qui soutiennent cette thèse adverse.
c) Leur donner ton point de vue sur le sujet traité avec deux arguments à l'appui.

En répondant à ces questions, l'apprenant doit mobiliser des connaissances. La résolution de telles situations permet une réflexion et une production autonome de l'apprenant. Dans le corpus

utilisé, ce sont seulement trois enseignants qui avaient accordé une place importante aux évaluations visant le développement de compétence de l'expression écrite, Selon la taxonomie de Bloom, ces évaluations rentrent dans les objectifs de catégorie supérieure (analyse, synthèse, créer). Elle est constituée de 3 enseignants de notre corpus.

3.2.3. Connaissance et compétence

Une activité d'évaluation devrait vérifier l'atteinte des objectifs définis lors des apprentissages. Elle habitue en outre l'apprenant à la réalisation des tâches susceptibles de se produire dans la vie réelle. Cependant, certains enseignants donnent une place prépondérante aux évaluations qui visent la vérification des connaissances. Cela se manifeste à travers les évaluations données par les trois enseignants, ils donnent des questions vérifiant d'une part les connaissances et d'autre part les compétences. En effet, dans notre corpus, nous avons trouvé c'est le cas des examens où les enseignants doivent évaluer les connaissances et les compétences. Néanmoins, les questions qui vérifient la connaissance sont moins pondérées que celles vérifiant la compétence.

A titre d'exemple, l'examen du deuxième palier A/S 2022-2023 est pondéré sur 150 points dont 90 points pour l'évaluation des connaissances et 60 points pour l'évaluation des compétences.

3. 3. Critères de notation

Un critère est une qualité attendue d'une action, d'une production, d'une réalisation. Il permet de porter un jugement, une estimation. (IFADEM- Évaluation et gestion des grands groupes, 2014:20). De ce qui précède, l'enseignant distribue une note aux apprenants grâce au critère donné à l' avance. Les critères auxquels l'enseignant fait référence lors de la correction des copies des apprenants pour une tache visant la compétence de l'expression écrite sont la pertinence, les unités linguistiques et la cohérence textuelle.

En effet, nous avons analysé les copies sur lesquelles les apprenants avaient fait les évaluations visant le développement de compétence de l'expression écrite. Nous analysons ici les erreurs commises par la plupart des apprenants pendant l'exécution de leur tâche donnée. Ces erreurs sont en majorité des erreurs liées à la pertinence, aux unités linguistiques et à la cohérence textuelle.

Au niveau de la pertinence de la production, il y a une adéquation à la situation d'énonciation et de communication touchée par la consigne, au type de texte attendu et au contenu à développer. Les unités linguistiques sont liées à l'orthographe, à l'ordre des mots, à la construction des types de phrases, au choix du lexique et la cohérence est l'absence de contradiction, la progression logique de l'information, des arguments, des idées…

Néanmoins, nous avons identifié beaucoup d'erreurs qui illustrent que beaucoup d'apprenants ne sont pas familiers aux activités de la production écrite.

Les erreurs commises sont liées à la progression thématique ou la majorité des apprenants ne respectent pas la cohésion et la cohérence dans leurs rédactions.

Nous avons repéré quelques exemples comme cette copie d'un apprenant du lycée communal Nyabibuye. *« Les principales informations contenue dans le texte. C'est le copinage entre les deux personnes qui s'appelle Eric et Anne aussi l'auteur raconte que Eric, quand il entra à l'école fondamentale pour débuter ses études à l'école, il n'avait pas passer qu'un jour, il tombera amoureux d'Anne. … »* Nous avons constaté que les idées sont agencées de manière incohérente. D'abord, l'apprenant a commis des erreurs de ponctuation. Il a commencé sa première phrase en mettant un point dans un espace inapproprié. Il a également mis des virgules inutiles dans les phrases et il y a aussi l'absence des points dans le paragraphe. Nous pouvons aussi évoquer des erreurs liées à la concordance des temps comme la conjugaison du verbe entrer au passé simple « entrra », du verbe passer « il n'avait passer », du verbe tomber, « il tombera ». Tout cela fait que le texte devient insensé. Les apprenants ont beaucoup de difficultés en rapport avec l'agencement des idées et d'utilisation des connecteurs logiques et d'autres unités linguistiques pour pouvoir produire une bonne production écrite.

En gros, nous pouvons dire que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs liées à la cohérence, à la pertinence et à l'usage des unités linguistiques. Tout cela est dû au manque de compétence ce qui fait que l'apprenant fait face à la confusion de règles à utiliser et de l'influence de la langue maternelle et aux autres langues en contact avec le français. De ce fait, nous remarquons que beaucoup d'apprenant ne sont pas habitués de faire les tâches visant le développement de la compétence de l'expression écrite.

3.4. Discussion des résultats

Nous avons constaté que le niveau des apprenants en expression écrite est faible à travers notre étude. Le tableau numéro 6 montre que beaucoup d'enquêtés qui ont répondu à la question posée concernant le niveau des apprenant en expression écrite ont confirmé que le niveau des apprenants en expression écrite est «faible». Il y a une minorité des enseignant qui ont dit que les apprenants ont les niveaux « moyen » et « bon » en expression.

Comme ce tableau le montre, le niveau des apprenants en expression écrite en français est lacunaire. Ce «faible» niveau se manifeste dans les productions écrites et les résultats des apprenants. Ils produisent des phrases et textes insensés avec un bon nombre de fautes de différentes sortes ; conjugaison, orthographe, grammaire, sens, etc.

C'est aussi l'avis de NDIMURWANKO et NKURIKIYE (2018 :72) quand ils disent que leurs enquêtés ont confirmé que le niveau des élèves est très bas en français écrit.

SABUKIZA et NIYONDIKO (2018 :68) affirme également que les enseignants évoquent la faiblesse des élèves en français comme problème majeur pour l'enseignement de l'expression écrite.

Dans le même ordre d'idée, HABERISONI et KARONDO (2016 :58) ajoutent que l'absence des techniques rédactionnelles est à la base du faible niveau des élèves en expression écrite.

Néanmoins, nous voyons que la majorité d'enseignants enquêtés disent qu'ils enseignent l'expression écrite dans leurs pratiques quotidiennes (tableau 7). En effet, pour les enseignants enquêtés, la quasi-totalité de ces enseignants disent qu'ils donnent des leçons d'expression écrite au moment où il y a de certains enseignants qui n'enseignent pas l'expression écrite. La compétence de l'expression écrite est parmi les compétences langagières que l'apprenant doit apprendre et maîtriser pour communiquer.

SABUKIZA et NIYONDIKO (2018 :63) montrent que les enseignants ont affirmé qu'ils enseignent aussi la rédaction à leurs apprenants.

Ainsi, les apprenants commettent beaucoup d'erreurs liées à la cohérence, à la pertinence et à l'usage des unités linguistiques. Tout cela est dû au manque de compétence ce qui fait que

l'apprenant fait face à la confusion de règles à utiliser et de l'influence de la langue maternelle et aux autres langues en contact avec le français. De ce fait, nous remarquons que beaucoup d'apprenant ne sont pas habitués de faire les tâches visant le développement de la compétence de l'expression écrite.

Nous partageons cette idée avec NIBOGORA (2020 :56) en disant que les apprenants se heurtent à des difficultés en rapport avec la rédaction. Comme il l'a constaté, les erreurs commises par les apprenants sont des erreurs de performances qui sont dûs à l'inattention des apprenants et les erreurs de compétences issues de la confusion des règles à utiliser et de l'influence de la langue maternelle et ou les autres langues en contact avec le français.

Ensuite, à part qu'une activité d'expression écrite constitue un barème de vérification du niveau de compréhension des notions grammaticales, c'est en s'exprimant que l'apprenant s'améliore en expression écrite. En plus, l'expression écrite joue un rôle important dans la vie de tous les jours comme l'oral. Les enseignants enquêtés se basent sur les statuts du français au Burundi surtout celui de langue d'administration et estiment que la maîtrise de cette compétence revêt une importance capitale : « nous formons les futurs cadres du pays ou des gens qui pourront occuper des postes qui peuvent leur exiger de donner des rapports en français ».

A travers le tableau 11, les enseignent acceptent qu'ils donnent des activités travaillant la compétence de l'expression écrite. Les enseignants qui donnent souvent des questions ouvertes (phrases ou textes à trous) sont moins nombreux au moment où ceux qui disent qu'ils donnent les questions de production comme les compositions sont nombreux. De l'autre côté, seul un enseignant donne des évaluations de genre « dictées ». Mais nous avons trouvé le contraire sur les copies des apprenants. Les erreurs commises par les apprenants nous prouvent qu'ils ne sont pas habitués à des activités de l'expression écrite.

NIBOGORA (2020 :56) a également constaté que beaucoup d'apprenants ne sont pas habitués aux activités de lecture et d'écriture.

C'est aussi l'avis de NDUWINGOMA (2018 :200) affirmant que le discours des enseignants au sujet de l'évaluation de la production ou expression écrite ne rejoint pas la pratique évaluative puisque son analyse rend compte d'une discordance entre le déclaratif des enquêtés et les sujets

d'évaluation recueillis. Malgré le discours de ces enquêtés qui décrit la façon dont les enseignants évaluent l'expression écrite, les épreuves dévoilent une absence de questions ou de sujets d'expression écrite ; seule la question ouverte de l'épreuve concerne l'expression libre des apprenants.

Cet auteur dit qu'à partir de son analyse de corpus du déclaratif des enseignants indique qu'ils ont recours, soit à un sujet de rédaction pour doter aux apprenants la compétence de production écrite, soit des questions ouvertes. Mais l'étude du corpus des épreuves recueillies démontre que les enseignants n'utilisent presque pas ces deux outils pour évaluer. L'étude de NDUWINGOMA (2018 :200) montre que parmi les questions d'évaluation collectées, une seule question a trait à l'expression écrite.

De ce qui précède, une activité d'évaluation devrait vérifier l'atteinte des objectifs définis lors des apprentissages. Elle habitue en outre l'apprenant à la réalisation des tâches susceptibles de se produire dans la vie réelle. Dans le corpus utilisé, ce sont seulement trois enseignants sur huit qui avaient accordé une place importante aux évaluations visant le développement de compétence de l'expression écrite, Selon la taxonomie de Bloom, ces évaluations rentrent dans les objectifs de catégorie supérieure (analyse, synthèse, créer). Bref, la majorité des enseignants n'évaluent pas la compétence de l'expression écrite.

NDUWINGOMA (2018 :61), à travers son étude, affirme les compétences évaluées axées sur les savoirs déclaratifs. L'étude montre que les exercices d'évaluation concernent plus des savoirs mémorisés, leur compréhension et leur application. Les objectifs vérifiés relevant du niveau bas, la psychologie cognitive les regroupe dans la compétence déclarative. Cet auteur conclut que les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom n'étant pas concernés par les épreuves de français proposées par des enseignants des établissements burundais enquêtés et il observe que la compétence procédurale n'est pas évaluée.

Cela a été également confirmé par HABERISONI et KARONDO (2016 :61) à travers leur étude. Elles ont conclu que la majorité des enseignants n'évaluent pas la compétence de l'expression écrite à cause de non fréquence de l'évaluation de la compétence de l'expression écrite dans les activités scolaires et de l'objectivité dans la correction des travaux de rédaction qui n'est pas totale.

NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020 :12) ont fait le même constat. Ils disent que des résultats issus du corpus constitué des items soumis aux élèves du fondamental, deux remarques importantes ont été décelées : l'évaluation dans les classes de français porte plus sur les outils linguistiques que sur les aspects communicatifs. En outre, seules deux compétences communicatives sont évaluées, à savoir la lecture-compréhension et la production de phrases simples où les apprenants sont invités à utiliser le lexique textuel.

En somme, même si les enseignants enquêtés nous ont dit qu'ils donnent des activités travaillant la compétence de l'expression écrite, nous avons trouvé le contraire lors de l'analyse des copies des apprenants. Les erreurs commises sur les copies des apprenants nous prouvent qu'ils ne sont pas suffisamment entrainés aux activités de la production écrite. Cette discordance de cette analyse nous révèle que les activités développant la compétence de l'expression écrite sont négligées.

Dans notre corpus, nous avons trouvé que c'est le cas des examens où les enseignants doivent évaluer les connaissances et les compétences. Néanmoins, les questions qui vérifient la connaissance sont moins pondérées que celles vérifiant la compétence. Malgré la nécessité de cette évaluation de la compétence de l'expression écrite, les évaluations qui vérifient les ressources sont plus fréquentes. Ce sont des évaluations vérifiant en totalité les savoirs. Elles se trouvent dans les objectifs pédagogiques de catégorie inférieure (connaître, comprendre et appliquer) selon la taxonomie de Bloom.

CONCLUSION GENERALE

Nous sommes investis dans la réalisation de ce travail dans le but de voir l'état des lieux de l'évaluation de compétence de l'expression écrite en français aux apprenants de 3e Langues post-fondamental de la DPE Karusi. Nous pouvons affirmer que notre but a été atteint dans la mesure où nous avons donné la théorie sur l'évaluation mais aussi sur la compétence de l'expression écrite en français. Cela nous a permis de confronter les avis des différents chercheurs pour pouvoir mener à bien le travail.

Pour le premier chapitre, nous avons passé en revue les éléments nécessaires pour l'enseignement et l'évaluation de compétence de l'expression écrite en classe de FLE. Il a été question de définir les concepts clés et parler d'une façon brève des considérations théoriques d'enseignement et l'évaluation du français en général, et de l'expression écrite en particulier.

Le deuxième chapitre décrivait la méthodologie que nous avons utilisée dans le recueil des données par questionnaire et de l'analyse des copies des évaluations des apprenants. Nous pouvons signaler que les résultats obtenus dans le troisième chapitre sont ceux qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer les deux hypothèses de recherche. Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues du questionnaire, les lignes suivantes montrent les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Premièrement, l'hypothèse générale selon laquelle les évaluations faites mesureraient les ressources et non la compétence écrite dans l'enseignement/apprentissage du français au post fondamental, section Langues en français a été confirmée. En effet, les résultats montrent que 3 enseignants sur 8, selon les sujets des évaluations et les copies des apprenants analysés, sont les seuls qui évaluent les compétences. C'est-à-dire les 5 enseignants qui restent, donnent des évaluations qui vérifient les ressources.

Bref, avec toutes ces analyses, nous pouvons conclure que les évaluations faites mesurent les connaissances et non les compétences dans l'enseignement/apprentissage du français, section Langues

Deuxièmement, l'hypothèse selon laquelle les activités d'expression écrite seraient non exploitées en 3è langues du post fondamental a été infirmée.

En effet, les résultats de l'enquête montrent que la majorité des répondants c'est-à-dire 6 enseignants sur 10 commencent par faire faire les travaux en autonomie, puis les travaux en groupes. C'est une bonne attitude car les apprenants entrent dans les groupes avec leurs propres perceptions, ce qui engendre des conflits sociocognitifs. Après les travaux en groupes, s'en suivra la restitution des productions au tableau (cf. Tableau 10).

Troisièmement, l'hypothèse selon laquelle les évaluations faites ne seraient pas pertinentes en 3è langues du post fondamental a été aussi infirmée. 9 répondants sur 10 ont répondu que les évaluations faites sont pertinentes car les apprenants ont l'occasion de mobiliser toutes les connaissances (grammaticales, syntaxiques, sémantiques et lexicales) en même temps. Elles permettent également aux apprenants de mobiliser les apprentissages, à rendre effectifs les acquis en particulier les connaissances grammaticales. Elles sont pertinentes puisque les compétences de production écrite constituent la base pour les apprenants en général et en particulier ceux des langues. D'où les évaluations sont pertinentes (cf. Tableau 11 et 12). Néanmoins, nous avons trouvé que la plus part des erreurs commises sur les copies des évaluations des apprenants sont liées au fait que les apprenants ne sont pas habitués aux tâches de production écrite même si les enseignants enquêtés ont confirmé qu'ils donnent habituellement des activités travaillant la compétence de l'expression écrite.

La vérification de ces hypothèses a été faite grâce à la façon dont nous avons organisé le travail. Nous l'avons organisé en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré au cadre conceptuel et théorique, le deuxième chapitre est consacré au cadre méthodologique tandis que le troisième chapitre était consacré à la présentation, analyse et interprétation des résultats.

Pour le premier chapitre, il s'agissait de définir en premier lieu les notions utilisées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage comme évaluer, évaluation, évaluation formative, évaluation sommative, compétence, écriture, etc. Ce premier chapitre traite également la théorie en rapport avec l'évaluation de compétence de l'expression écrite.

Dans le deuxième chapitre, nous avons développé la méthodologie que nous avons utilisée pour effectuer notre étude. Il s'agissait des méthodes utilisées pour la collecte des données, l'analyse et l'interprétation des résultats. Pour cela, nous pouvons rappeler que les outils utilisés pour collecter les données sont les questionnaires d'enquête et l'analyse des copies des apprenants.

Dans le troisième chapitre et dernier chapitre, il s'agit de présenter, d'analyser et d'interpréter les données récoltées sur terrain. En premier lieu, il s'agissait de présenter et analyser et puis interpréter les données reçues par les questionnaires d'enquête. En deuxième lieu, c'était l'analyse des copies des apprenants.

Au cours de la réalisation de cette recherche, nous nous sommes servi des sujets d'évaluation des enseignants et les copies des évaluations des apprenants pour voir si les enseignants donnent des évaluations vérifiant la compétence de l'expression écrite et pour mesurer le degré de réussite et les erreurs éventuelles commises par les apprenants en expression écrite.

Lors de l'étude, nous avons constaté que les enseignants n'exploitent pas régulièrement les leçons travaillant la compétence de l'expression écrite à cause de certaines difficultés. Lors de l'enquête, les enseignants se sont exprimés sur les défis qui hantent l'enseignement et la non maîtrise de cette compétence. Ces défis exprimés sont les manuels et programmes qui ne sont pas adaptés à l'enseignement de l'expression écrite. Le bas niveau des apprenants (en particulier le niveau bas en expression écrite), le trouble d'apprentissage ou manque de confiance en soi, manque de motivation de continuer ses apprentissages puis que le désintérêt dû au chômage observé ici et là, aux apprentissages du fondamental et la faible formation reçue depuis le premier cycle de l'Ecofo jusqu'au quatrième cycle.

Quant à l'évaluation de compétence de l'expression écrite, nous avons vu que la majorité des enseignants ne donnent pas des évaluations qui visent la vérification de compétence de l'expression écrite. Cela se manifeste à travers le constat de notre recherche. Les enseignants qui donnent les évaluations qui vérifient suffisamment les compétences sont au nombre de 3 d'autres vérifient en petit nombre les compétences sont 3 au moment où d'autres enseignants qui donnent des évaluations vérifiant totalement de connaissances sont au nombre de 2 sur 8.

Un constat fait à la fin de notre travail de recherche est que toutes les hypothèses formulées sont confirmées et que la non-exploitation des activités de la compétence de l'expression écrite est un handicap majeur quant au développement des compétences écrite des apprenants de la section Langues.

SUGGESTIONS

En tenant compte de la synthèse des résultats de notre recherche, il a été démontré que les exploitations des activités de l'expression écrite et leurs évaluations contribuent efficacement à l'amélioration du développement de la compétence écrite chez les apprenants du cycle PF. A l'égard de la majorité des enseignants qui n'exploitent pas des activités de l'expression écrite et qui ne les évaluent pas, nous aimerions émettre des suggestions à l'endroit des acteurs intervenant dans le secteur éducatif.

Premièrement, nos suggestions vont à l'endroit du ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique. Il devrait organiser des formations initiales et continues sur l'enseignement, l'exploitation et l'évaluation de compétence de l'expression écrite à l'endroit des enseignants de français dans la section langues du cycle PF. Cela permettra aux enseignants d'aider les apprenants à développer leurs compétences écrites.

Deuxièmement, nos suggestions vont à l'endroit des enseignants. Ils devraient exploiter toutes les activités de compétences écrites en général et la compétence de l'expression écrite en particulier en se basant sur toutes les leçons travaillant ces compétences plutôt que se focaliser sur les autres compétences. Ils devraient également évaluer cette compétence de l'expression écrite au lieu de se baser sur l'évaluation des ressources.

Troisièmement, aux concepteurs de programmes, nous leur suggérons de donner une place lisible aux supports d'activités adaptés et suffisants et multiplier des leçons de compétence de l'expression écrite qui donnent plus d'intérêt au travail de l'apprenant. Nos suggestions vont enfin à l'endroit des apprenants du cycle PF. Nous les invitons à aimer la lecture et à s'atteler aux activités de productions écrites afin de développer leur capacité de compétences écrites, pilier des autres compétences langagières.

Tout compte fait, nous espérons que ce travail contribuera à l'amélioration du développement des compétences écrites du français en général et de l'expression écrite en particulier. Pourtant, nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet de recherche. Nous avons touché une seule

dimension, l'enseignement et l'évaluation de compétence de l'expression écrite de 3e année Langues de la seule DPE Karusi.

D'autres chercheurs pourront toucher d'autres aspects comme « état des lieux de l'enseignement et l'évaluation de compétence de la compréhension écrite des écoles post-fondamentales section Langues. »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. BLED E. et BLED O., 2006, Le Bled, *Orthographe-Grammaire-Conjugaison*, Paris, Hachette
2. BOLTON S., 1998, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Berlin, Didier/Hatier.
3. BOUDON, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.
4. BUKURU P., 2015, *Rôle de la lecture dans les performances des élèves des lycées communaux en expression écrite en français*, Mémoire, Université du Burundi, Bujumbura.
5. CHAMPY P. et ETEVE C. (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Editions Nathan
6. CLARAC P., 1972, *L'enseignement du français*, Paris : PUF
7. COMMISSION EUROPEENNE. (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier.
8. CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), CECRL : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Paris, les Éditions Didier.
9. CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Le Cadre européen commun pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
10. CUQ J. P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire*, Paris, CLE international.
11. CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
12. CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
13. DAVAL R. (1961), *Traité de psychologie sociale*, Tome I, Sciences Humaines et Psychologie Sociale. Les méthodes, Paris, PUF.
14. DE KETELE J.M et ROEGIERS X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck (Collection Pédagogique en développement, Méthodologie de la recherche).

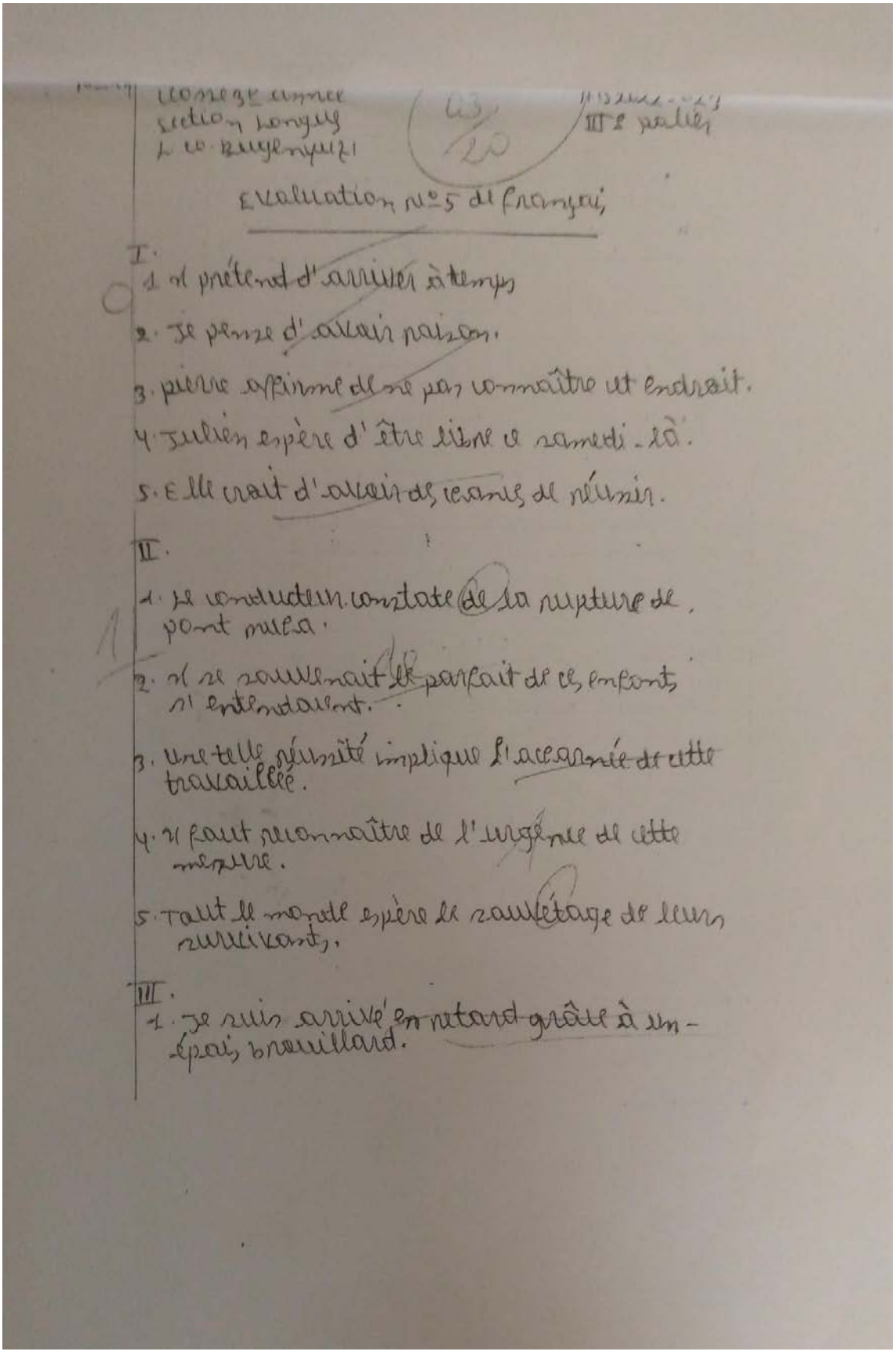
15. DE LANDSHEERE G., (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin. DESMONS F. & al, (2005), *Enseigner le français langue étrangère, pratiques de classe*, Paris, Éditions Belin.
16. DESMONS F. et al., (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*, Paris, Berlin.
17. DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.
18. DUFOUR C. et LARIVIERE V. (2012), *Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non probabilistes*, Scientific Research Publishing.
19. EL YOUSSIFI M. et al. (2022), Evaluation des effets des biais de la correction sur l'objectivité du jugement évaluatif en enseignement supérieur. *In Revue Marocaine de l'évaluation et de la recherche en Education*, pp.259-263. « [en ligne] : revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/36547. Consulté le 16/01/2024.
20. FAMOSE J.P. (2006), *L'estime de soi : Une controverse éducative*, Paris, PUF.
21. GALISSON R. & COSTE D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
22. HABERISONI J. et KARONDO J. (2016), *Les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage de la rédaction française chez les élèves de la 9ème année en Mairie de Bujumbura : Cas de trois lycées de la zone de Nyakabiga*, Mémoire, Ecole Normale Supérieure, Bujumbura.
23. HEY A. (dir) 1998. *Dictionnaire historique de la langue française* Tome 1, Paris : Dictionnaire Le Robert-SEJER.
24. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459 consulté le 17/01/2024.
25. IFADEM (2014), *Evaluation et gestion des grands groupes*, Livret Premier.
26. ISABELLE A. (2007), *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF.
27. JAVEAU C. (1978). *L'enquête par questionnaire* : *manuel à l'usage du praticien*. Institut de sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles.
28. JAVEAU, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Institut de sociologie. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
29. KATIHABWA, J. (2010). *Impact didactique de la non-maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de Master.Université Burundi, Bujumbura.

30. KAYEMBE, N.-B. (1999). *Définir les objectifs d'apprentissage. Guide pratique*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, Collection Profession Instituteur.
31. KONSEBO. P.M. & SYLLA.S., (2015), *Pédagogie des Grands Groupes*: Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso, Ouagadougou.
32. LE MENER E. et OPPENCHAIM N. (2018), « *L'attachement à l'école des familles sans logement à l'épreuve de l'instabilité résidentielle* », Métropolitiques, URL.
33. MAJAMBERE, E. (2020). *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi* ? *Cas de quelques établissements de la DCEN NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura*. Mémoire de master, U.B-ENS, Bujumbura.
34. MOESCHLER J. et AUCHLIN A., 2009, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin.
35. MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.
36. NDIMURWANKO F. et NKURIKIYE G. (2018), *Contribution à l'amélioration des compétences écrites chez les élèves. Cas de la pertinence et de la cohérence des productions écrites en français en classe de la 1ère Langues des DCE de Bubanza et Nyabitsinda*, Mémoire, Ecole Normale Supérieure, Bujumbura.
37. NDUWINGOMA P. et NDEREYIMANA E. (2020), Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant.e.s burundais.es *? In Mashamba : Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs.* [en ligne] :https://www.semantischolar.org/paper/les-questionnaires-d%e2%80%99examen-de-fran%c3%a7ais. Consulté le 16/01/2024.
38. NDUWINGOMA P., (2018), « Analyse de sujets d'évaluation en français dans les écoles fondamentales au Burundi » *In Assempe, Revue Universitaire des sciences de l'éducation,* N°10, EDUCI.[enligne] :https://www.revues.scienceafrique.org//mashamba/texte/nduwingoma_et_ndereyimana/. Consulté le 19/01/2024.
39. NDUWINGOMA P., 2010, *Apprentissage de l'expression orale en français : points de vue des enseignants des classes de 7ème année de la DPE Karusi*, Mémoire, FLSH, Université du Burundi, Bujumbura.

40. NDUWINGOMA, P. (2019), *Les compétences communicatives en français au Burund*i, L'exemple du cycle IV des écoles fondamentales, Thèse de doctorat, Mauritius, Éditions Universitaires Européennes.
41. NGENDAKUMANA W., (1999), *Impact du français langue d'enseignement sur la réussite scolaire*, Mémoire, IPA, Université du Burundi, Bujumbura.
42. NIBOGORA F., (2020), *Analyse des erreurs commises en français écrit par les apprenants de la classe de la deuxième année de la section des Langues : Cas des établissements de la DCEN MPINGA-KAYOVE*, Mémoire, FLSH, Université du Burundi, Bujumbura.
43. NICIMPAYE B., (2020), *L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français : Enquête menée en 3ème post-fondamental dans la Mairie de Bujumbura*, Mémoire, FLSH, Université du Burundi, Bujumbura.
44. PAQUAY L., (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Université Catholique de Louvain.
45. PETITJEAN B. (1984), Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *In: Pratiques: linguistique, littérature, didactique, n°44, 1984*. L'évaluation. pp. 5-20. [en ligne] :
46. RAYMOND, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
47. RAYNAL F. et REIUNIER R. (2005), Pédagogie : *Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF.
48. REY N. (1998), « L'évolution de l'enseignement du français oral ou comment est-il devenu objet de l'enseignement dans les plans d'études genevois ? » *in Actes du 9ème colloque d'AIRDF, Québec, du 26 au 28 Août 2004. ROCLEG. (1983),* Pédagogie interactive, Paris, Retz. [en ligne] : https://books.openedition.org/septentrion/14817, consulté le 17/01/2024.
49. ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.
50. RONGERE P. (1971), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Librairie Dalloz.
51. ROSEN R. (2006), Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère, *Synergies Canada,* № 5 (2012), University of Guelph, School of Languages and Literatures.[en ligne] : https://journal.lib.uoguelph.ca/ /index.php/synergies/article/view/1686/2764, consulté le 18/01/2024.

52. RWASA (C) & SIBOMANA (M-R), (2011). *Impact du français Langue Etrangère sur le niveau des élèves du collège en expression orale*, mémoire, U.B.
53. SABUKIZA D. et NIYONDIKO D. (2018), *Problématique liée à l'enseignement-apprentissage de la rédaction du résumé de texte : Etude menée dans les classes de la 1ère Lettres Modernes de quelques établissements des DCE de Rutovu et Songa*, Mémoire, Ecole Normale Supérieure, Bujumbura.
54. SCALLON G. (2004), *l'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, Edition du Renouveau.. . .
55. TAGLIANTE C., (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris, Christine Ligonie.
56. TAGLIANTE C., 2006, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
57. TIRELLI G. (1964), « *Traité de Psychologie sociale* ». Paris: PUF

ANNEXES



Collège année
Section Langues
Le 10 Novembre

03/20

IIIe palier

Evaluation n°5 de français

I.

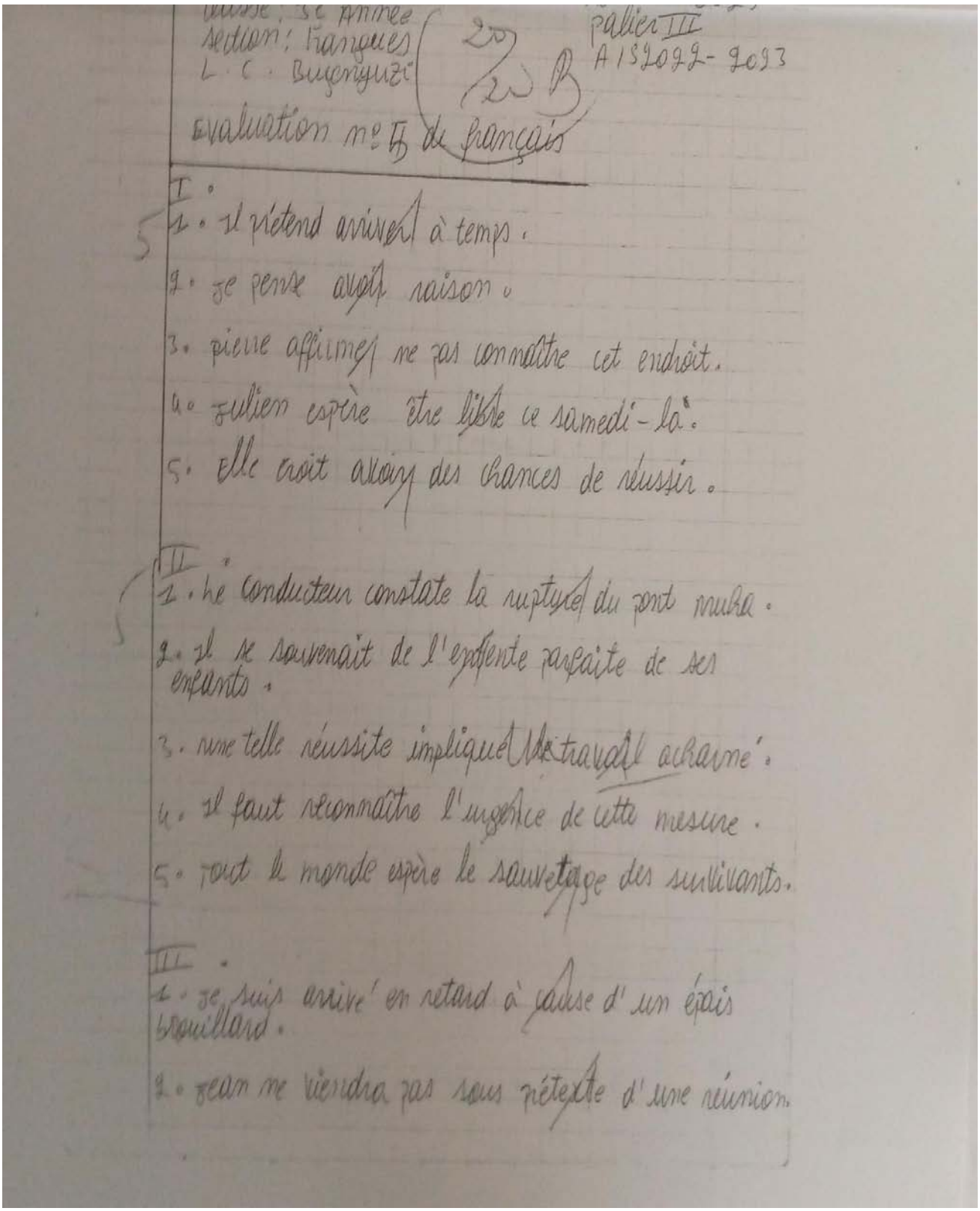
1. Il prétend d'arriver à temps
2. Je pense d'avoir raison.
3. Pierre affirme de ne pas connaître cet endroit.
4. Julien espère d'être libre ce samedi-là.
5. Elle croit d'avoir des copains de réussir.

II.

1. Le conducteur constate de la rupture de pont mica.
2. Il se souvenait le parcait de ces enfants il entendaient.
3. Une telle réussité implique l'acharnée de cette travaillée.
4. Il faut reconnaître de l'urgence de cette mesure.
5. Tout le monde espère le soulèvement de leurs survivants.

III.

1. Je suis arrivé en retard grâce à un épais brouillard.

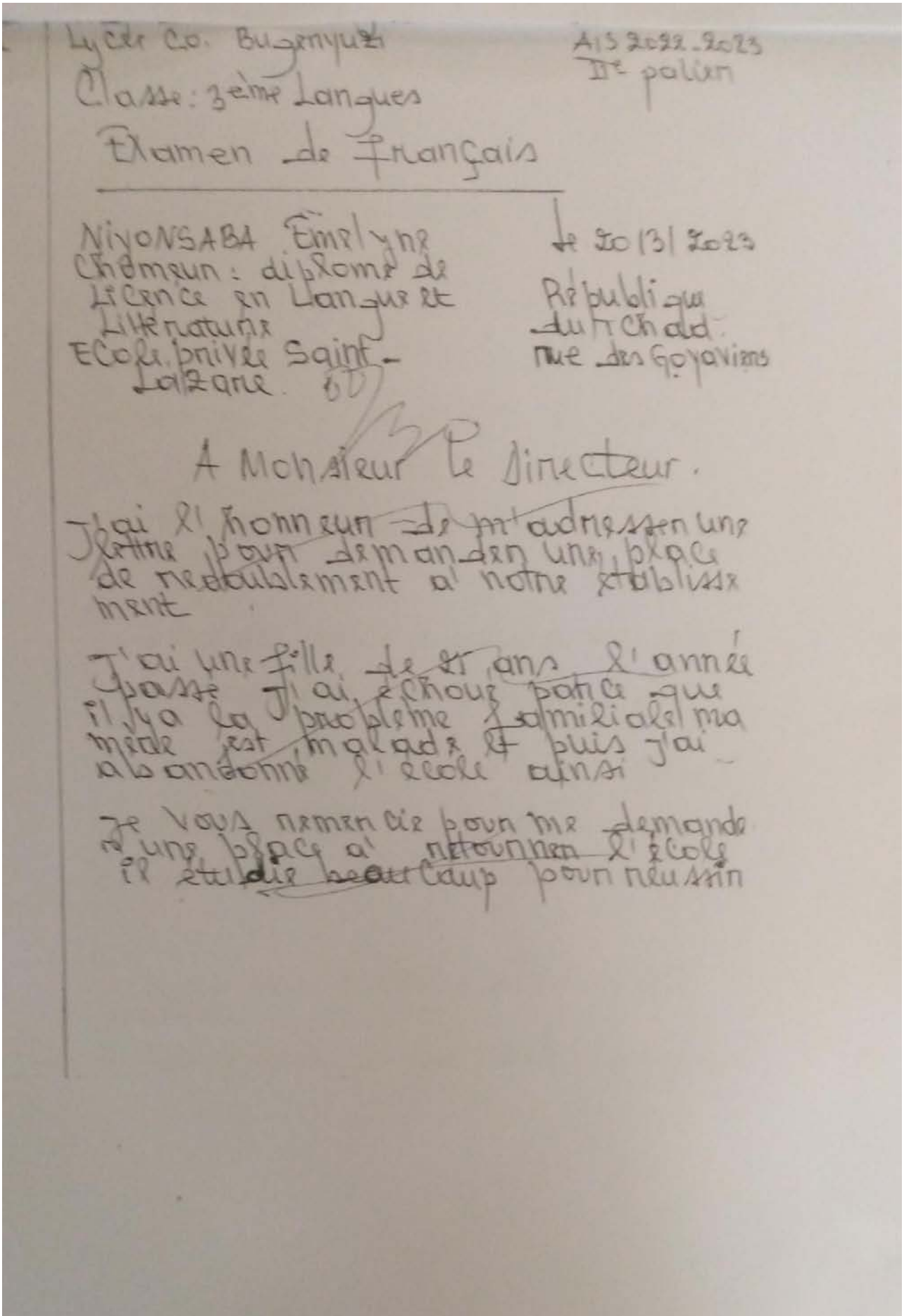


classe: 3e Année palier III
section: Langues
L.C. Bugenyuzi A1S2022-2023
Evaluation n° II de français

I.
1. Il prétend arriver à temps.
2. Je pense avoir raison.
3. Pierre affirme ne pas connaître cet endroit.
4. Julien espère être libre ce samedi-là.
5. Elle croit avoir des chances de réussir.

II.
1. Le conducteur constate la rupture du pont muba.
2. Il se souvenait de l'expérience parfaite de ses enfants.
3. une telle réussite implique un travail acharné.
4. Il faut reconnaître l'urgence de cette mesure.
5. Tout le monde espère le sauvetage des survivants.

III.
1. Je suis arrivé en retard à cause d'un épais brouillard.
2. Jean ne viendra pas sous prétexte d'une réunion.



Lycée Co. Bugenyuzi
Classe: 3ème Langues
Examen de Français

AS 2022-2023
IIe palier

NIYONSABA Emelyne
Chômeur: diplômé de Licence en Langue et Littérature
Ecole privée Saint-Lazare

le 20/3/2023

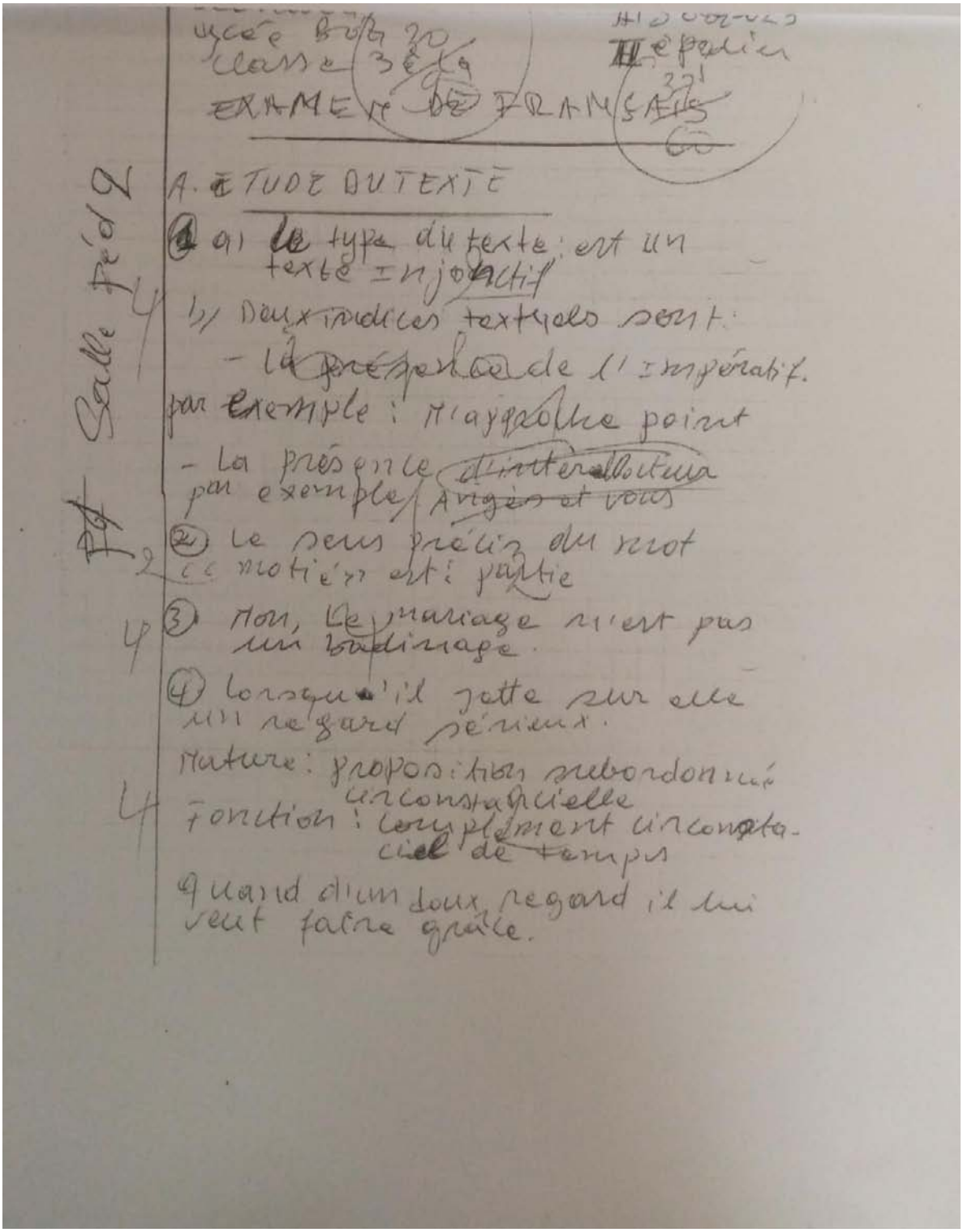
République du Tchad
rue des Goyaviers

A Monsieur Le Directeur.

J'ai l'honneur de m'adresser une lettre pour demander une place de rétablissement à notre établissement

J'ai une fille de 8 ans l'année passée j'ai échoué parce que il y a le problème familial ma mère est malade et puis j'ai abandonné l'école ainsi

Je vous remercie pour ma demande une place à retourner l'école il étudie beaucoup pour réussir



Lycée Bob 20
classe 3ème A
EXAMEN DE FRANÇAIS
II ème partie
60

A. ÉTUDE DU TEXTE

① Le type du texte est un texte Injonctif

½ Deux indices textuels sont :
- La présence de l'Impératif. par exemple : N'approche point
- La présence d'interlocuteur par exemple Avoue et vous

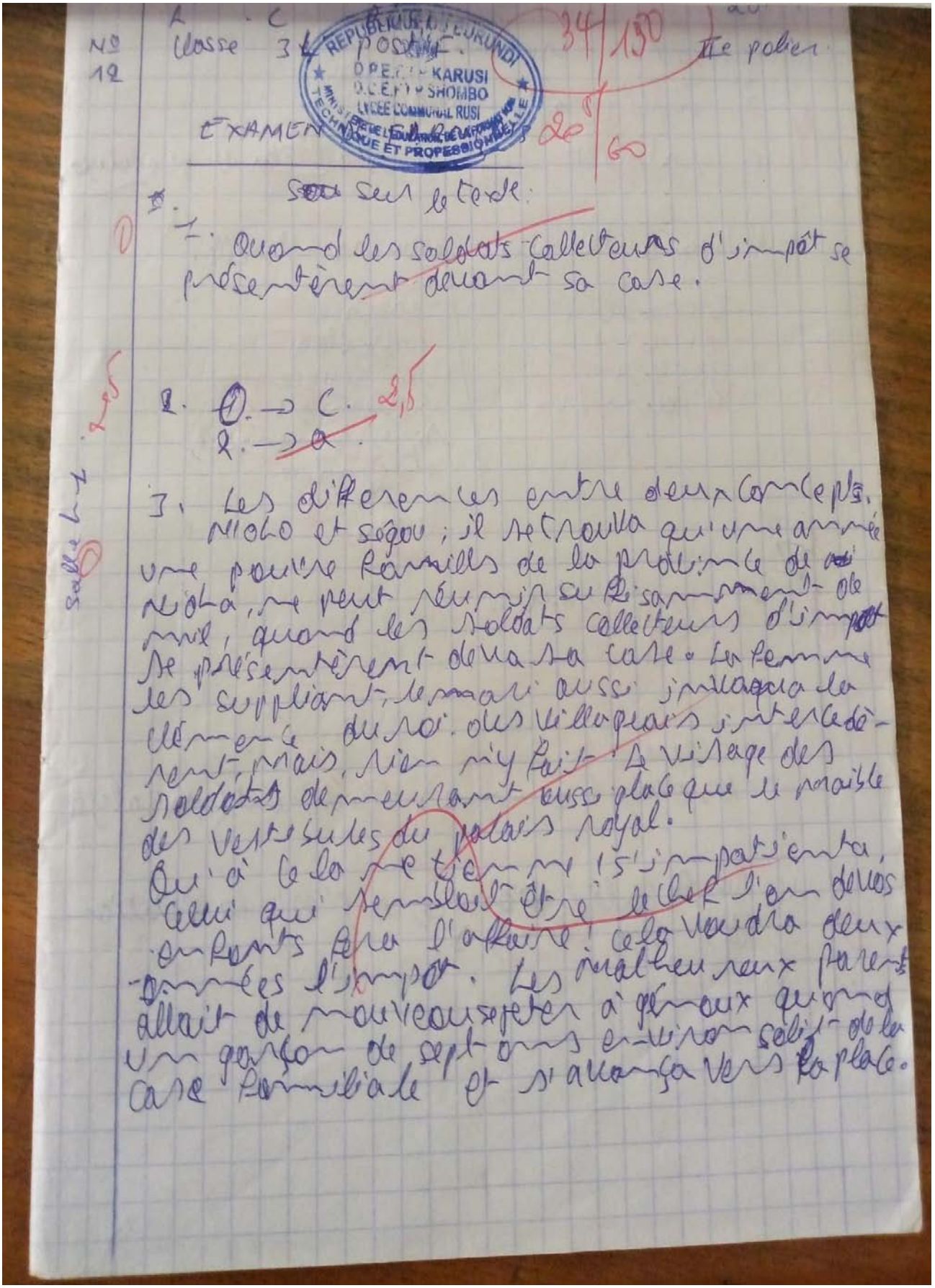
② Le sens précis du mot « moitié » est : partie

③ Non, Le mariage n'est pas un boulimage.

④ Lorsqu'il jette sur elle un regard sérieux.

Nature : proposition subordonnée circonstancielle
Fonction : complément circonstanciel de temps

Quand d'un doux regard il lui veut faire grâce.



A. C

N° 12

Classe 3 POSTE.

34/130

Me polien

EXAMEN

20/60

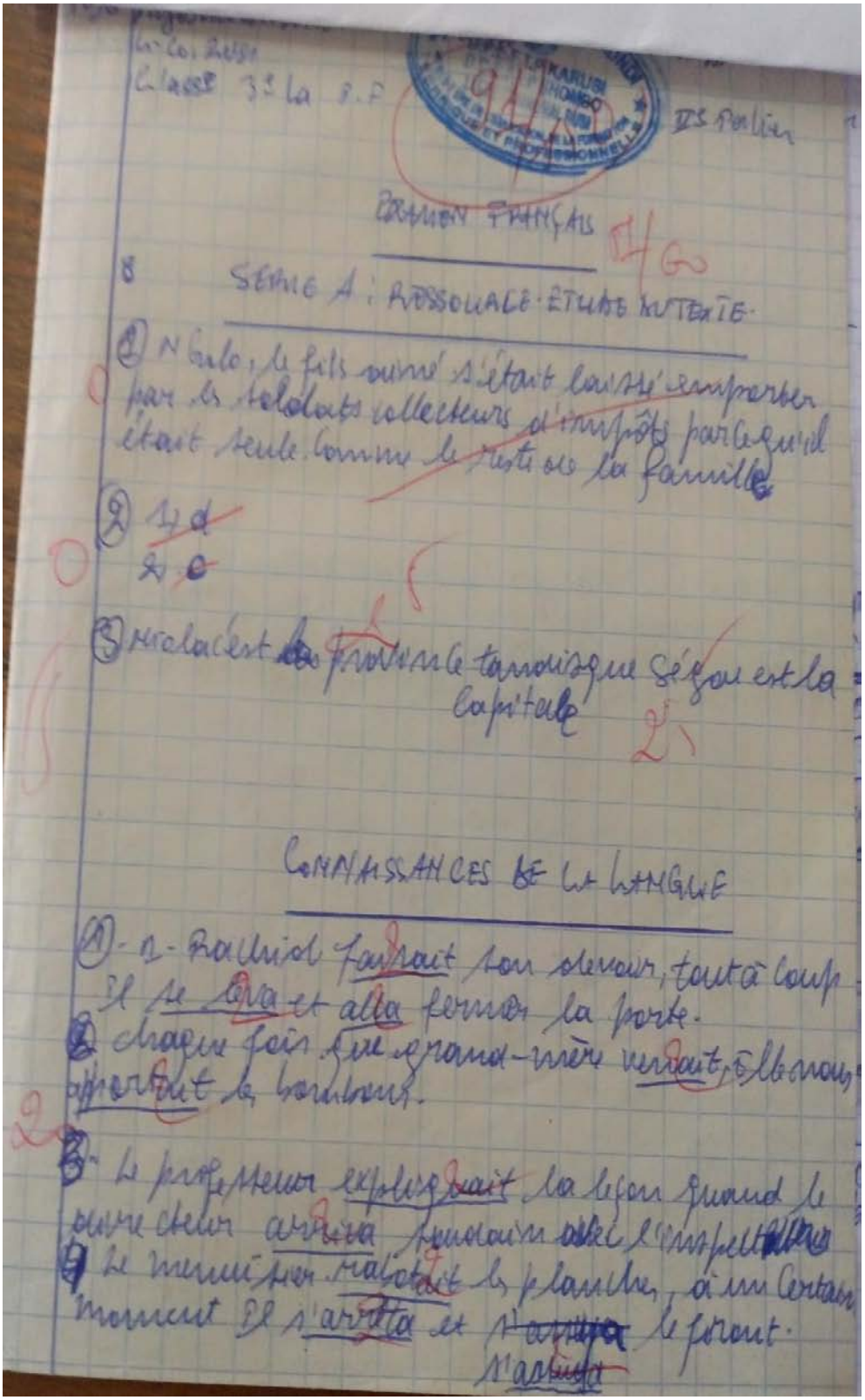
Sur le texte:

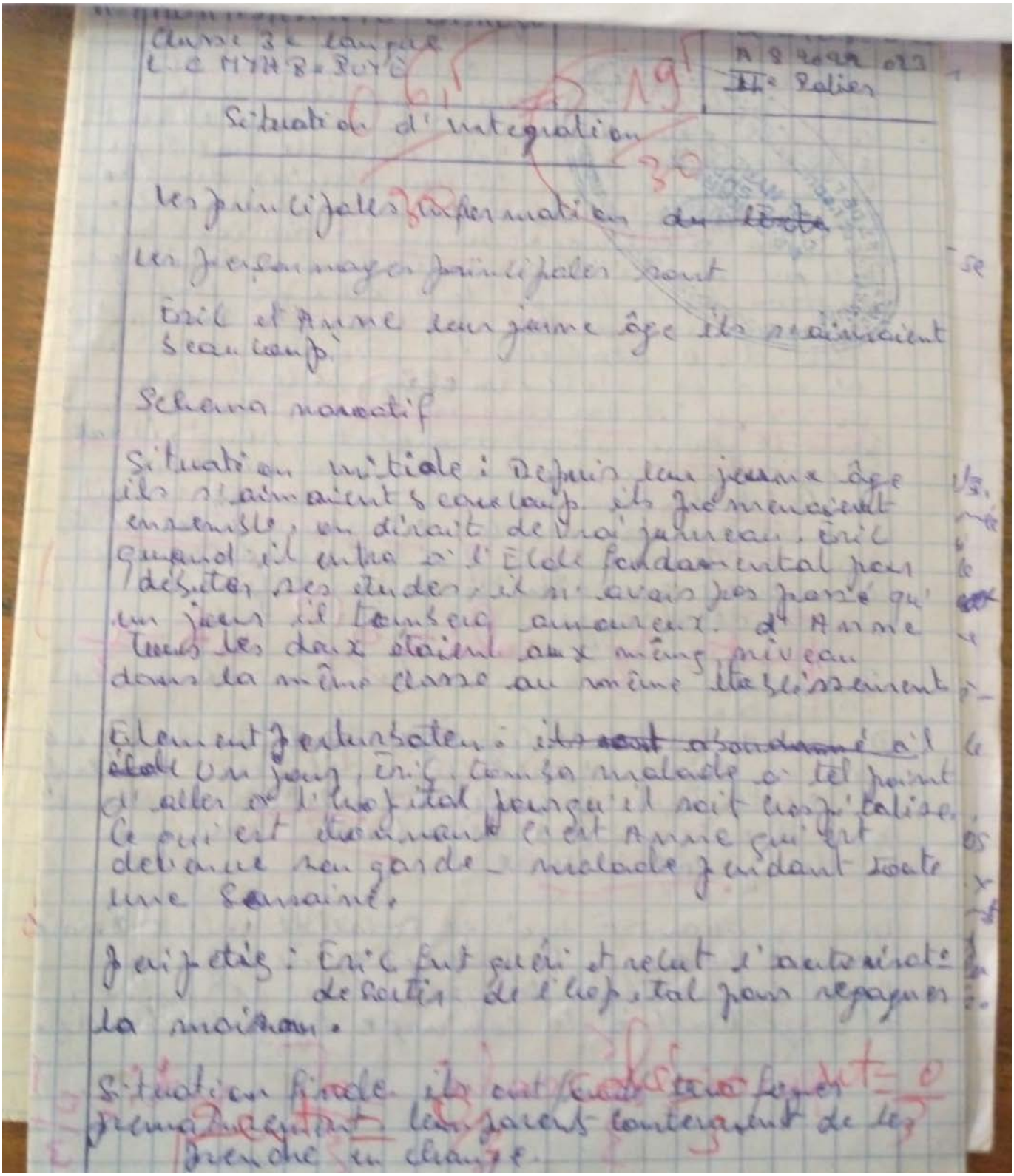
1. Quand les soldats collecteurs d'impôt se présentèrent devant sa case.

2. ~~0~~ → C. 2,5
2. → ~~a~~.

3. Les différences entre deux Concepts. Nioko et Sogou; il se trouva qu'une année une pauvre Familles de la province de Nioka, ne peut réunir suffisamment de mil, quand les soldats collecteurs d'impôt se présentèrent devant sa case. La femme les supplia, le mari aussi implora la clémence du roi. Les villageois intercédèrent mais, rien n'y fait. Le village des soldats demeurant aussi place que le marché des Vestibules du palais royal.

Qu'à cela ne tienne! s'impatienta, celui qui semblait être le chef d'entre eux. Puis dans l'affaire! cela vaudra deux années d'impôt. Les malheureux parents allait de mauvais sorts à genoux quand un garçon de sept ans environ sortit de la case familiale et s'avança vers la place.





Classe 3e Langue
L.C MYM B. Bur
N 8 2092 023
IIIe Palier

Situation d'integration

Les principales information ~~du texte~~

Les personnages principales sont

Eric et Anne leur jeune âge ils s'aimaient beaucoup.

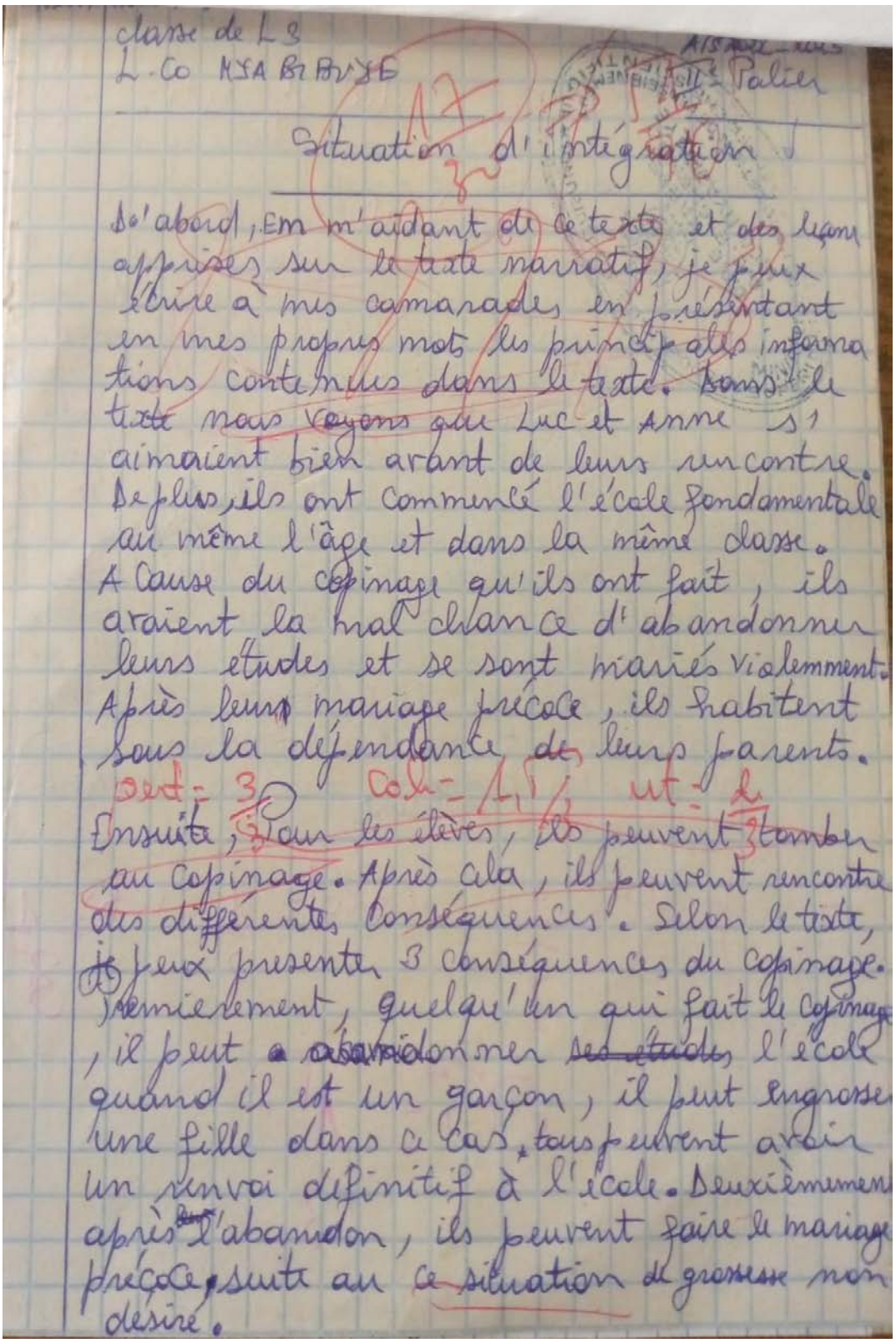
Schema narratif

Situation initiale : Depuis leur jeune âge ils s'aimaient beaucoup. ils grandissaient ensemble, on disait de vrai jumeaux. Eric quand il entra à l'Ecole fondamental pour débuter ses études, il n'avais pas prévu qu'un jours il tomberai amoureux. d' Anne Tous les deux étaient au même niveau dans la même classe au même établissement

Element perturbateur : ils ~~sont abandonné~~ à l'école Un jour, Eric tomba malade à tel point d'aller à l'hopital lorsqu'il soit hospitalisé. Ce qui est étonnant c'est Anne qui fut désignée sa garde - malade pendant toute une Semaine.

Peripeties : Eric fut guéri et relut l'autorisation de Sortir de l'hopital pour regagner la maison.

Situation finale ils ont ~~fait~~ fait leurs premiers ~~pas~~ leurs parents continuent de les prendre en charge.

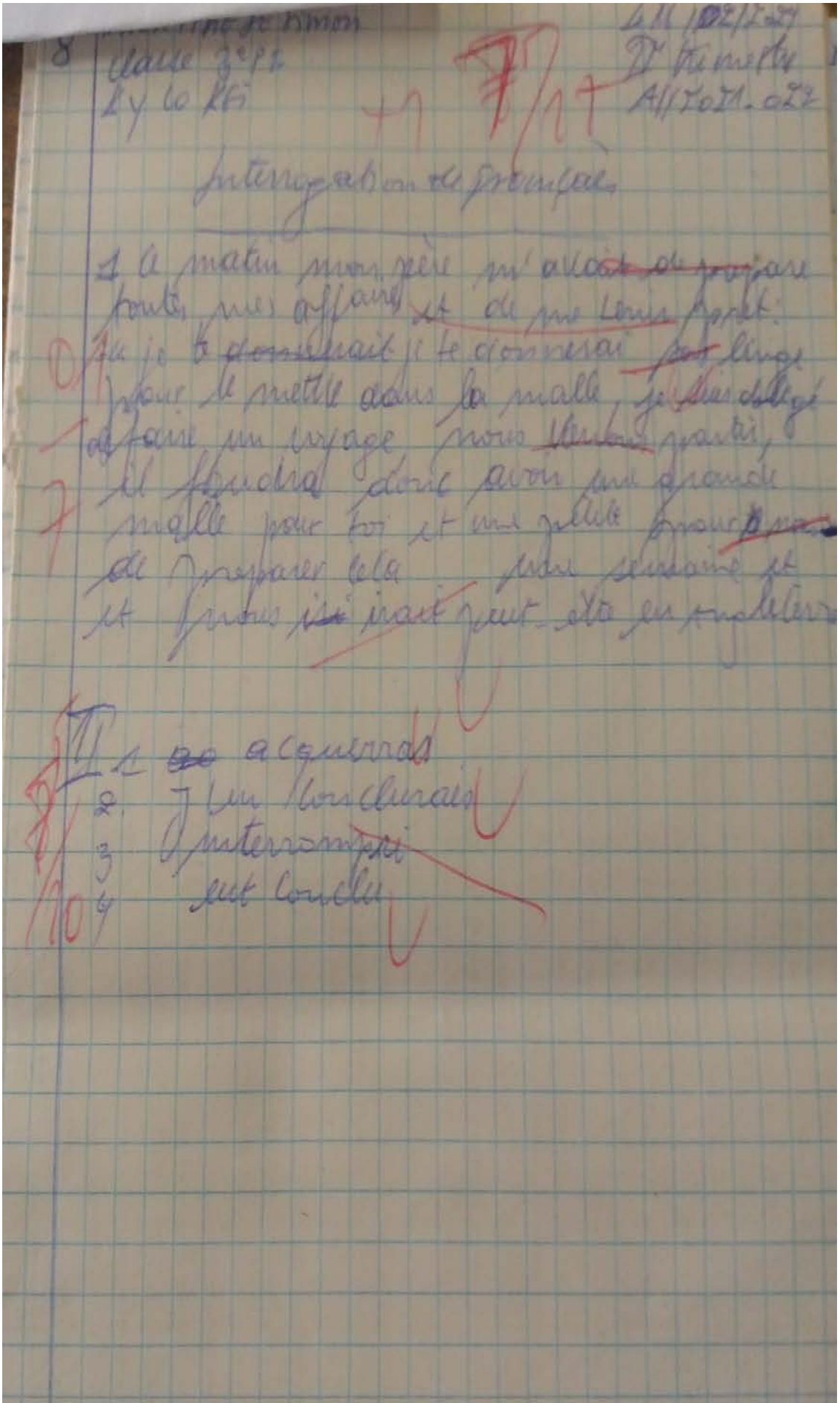


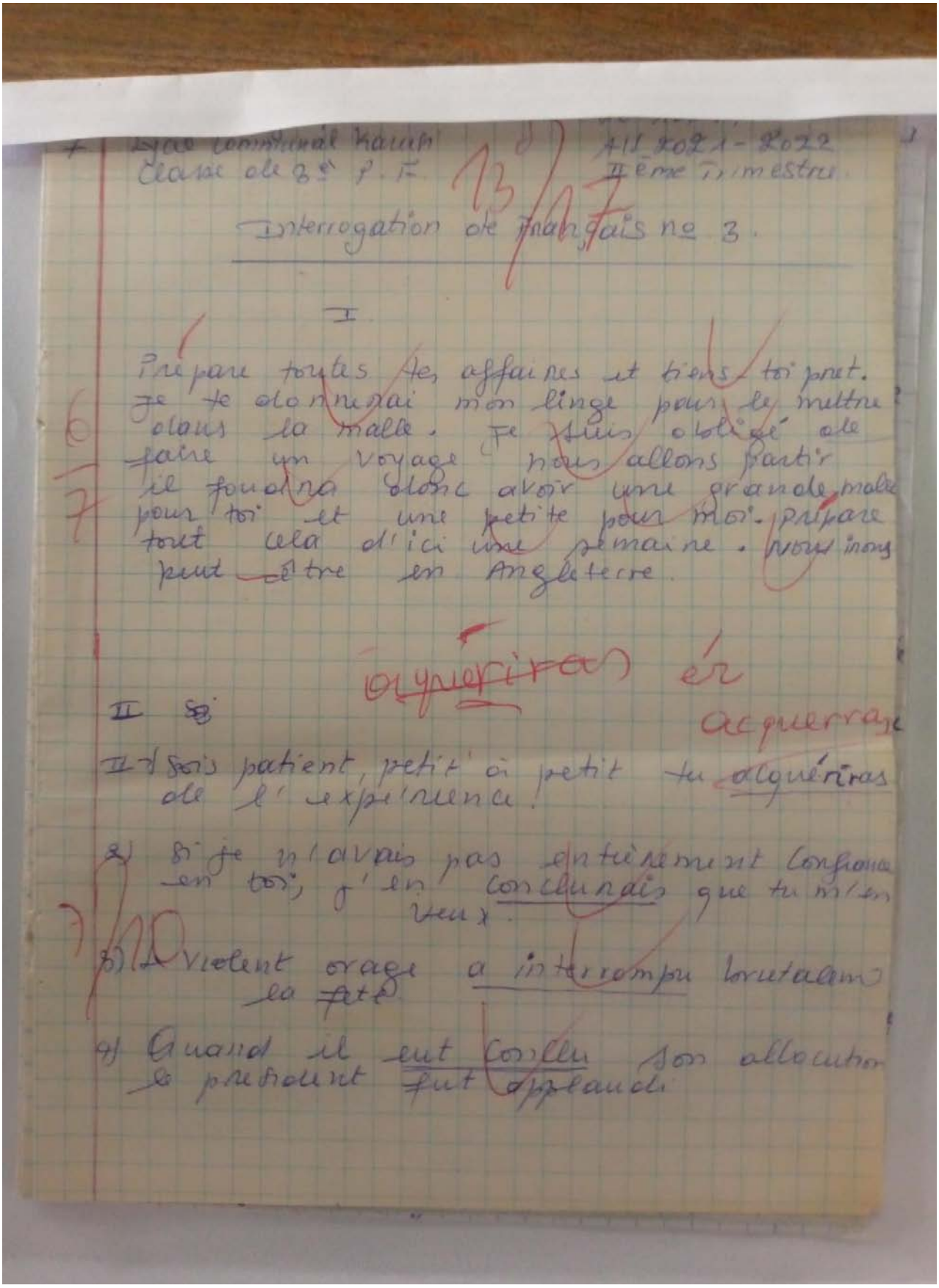
classe de L3
L.Co KSA Br Bu/SE

Situation d'intégration

D'abord, En m'aidant du de texte et des leçons apprises sur le texte narratif, je peux écrire à mes camarades en présentant en mes propres mots les principales informations contenues dans le texte. Dans le texte nous voyons que Luc et Anne s'aimaient bien avant de leurs rencontre. De plus, ils ont commencé l'école fondamentale au même l'âge et dans la même classe. A Cause du copinage qu'ils ont fait, ils avaient la mal chance d'abandonner leurs etudes et se sont mariés violemment. Après leurs mariage précoce, ils habitent sous la défendante de leurs parents.

Ensuite, pour les élèves, ils peuvent tomber au copinage. Après cela, ils peuvent rencontre des differentes conséquences. Selon le texte, je peux presenter 3 conséquences du copinage. Premièrement, quelqu'un qui fait le copinage, il peut abandonner ses etudes l'école quand il est un garçon, il peut engrosse une fille dans ce cas, tous peuvent avoir un renvoi définitif à l'école. Deuxièmement après l'abandon, ils peuvent faire le mariage précoce suite au ce situation de grossesse non desiré.





Lycée communal Kaura Année 2021-2022
Classe de 3e P. F. IIème Trimestre.

Interrogation de français n° 3.

I.

Prépare toutes tes affaires et tiens toi prêt. Je te donnerai mon linge pour le mettre dans la malle. Je suis obligé de faire un voyage nous allons partir il faudra donc avoir une grande malle pour toi et une petite pour moi. Prépare tout cela d'ici une semaine. nous irons peut être en Angleterre.

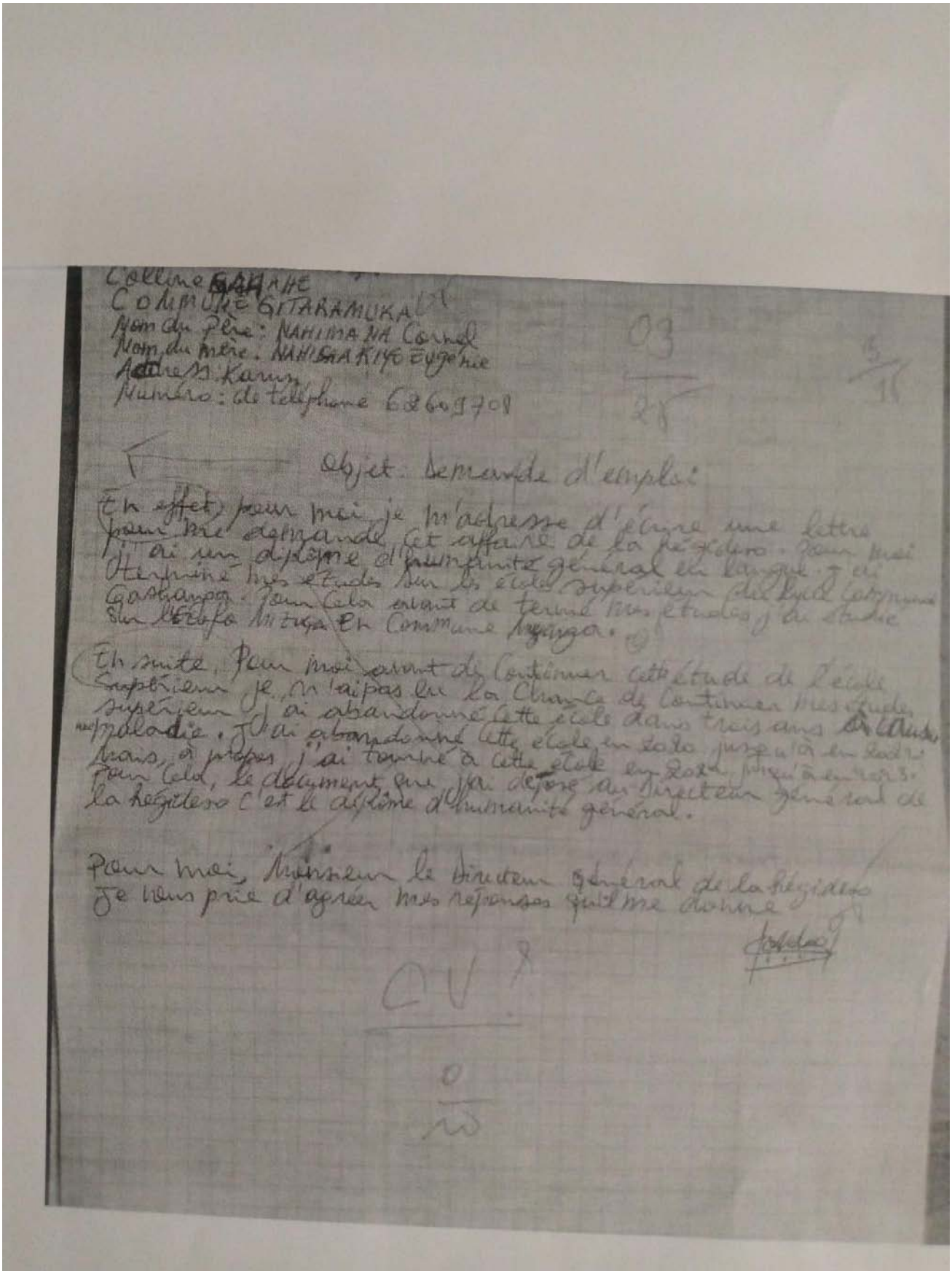
II

1) Sois patient, petit à petit tu acquerras de l'expérience!

2) Si je n'avais pas entièrement confiance en toi, j'en conclurais que tu n'en veux.

3) Un violent orage a interrompu brutalement la fête.

4) Quand il eut conclu son allocution il prit part applaudi.



Colline GAHAHE
Commune GITARAMUKA
Nom du père : NAHIMANA Cornel
Nom du mère : NAHIMANA Kiyo Eugénie
Adresse : Karusi
Numéro de téléphone 68603709

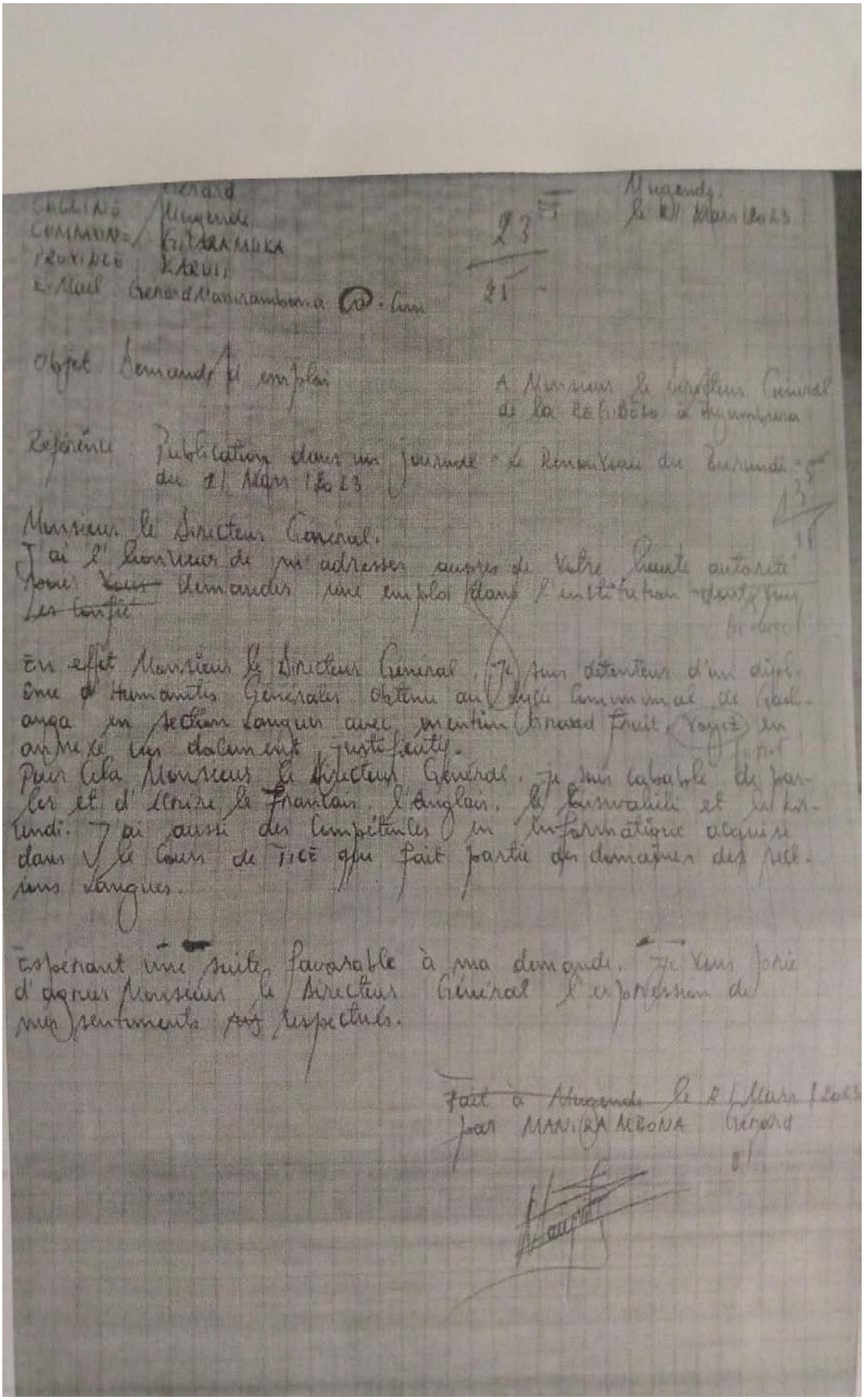
Objet : Demande d'emploi

En effet, pour moi je m'adresse d'écrire une lettre pour me demande cet affaire de la préfecture. Pour moi j'ai un diplôme d'humanité général en langue. J'ai terminé mes études sur le école supérieur du Lycée Lesmans Gasiganga. Pour cela avant de terminé mes études j'ai étudié sur l'école Mutaga En Commune Bugenyuzi.

En suite, Pour moi avant de continuer cette étude de l'école Supérieur je, n'ai pas eu la Chance de continuer mes étude supérieur j'ai abandonné cette école dans trois ans en 4ème maladie. J'ai abandonné cette école en 2016 jusqu'à en 2017. Mais, à propos j'ai tombé à cette école en 2018 jusqu'à en 2019. Pour cela, le document que j'ai déposé au Directeur général de la Régideso c'est le diplôme d'humanité général.

Pour moi, Monsieur le Directeur général de la Régideso Je vous prie d'agréer mes réponses que me donne

CV



Gérard
Ntagende
KIBARAMUKA
KARUSI
E-Mail Gerard.ntagende@yahoo.com

Ntagende
Le 11 Mars 2023

23
21

Objet Demande d'emploi

A Monsieur le Directeur Général de la Recherche à Bujumbura

Référence Publication dans un journal « Le Renouveau du Burundi » du 11 Mars 2023

Monsieur le Directeur Général,

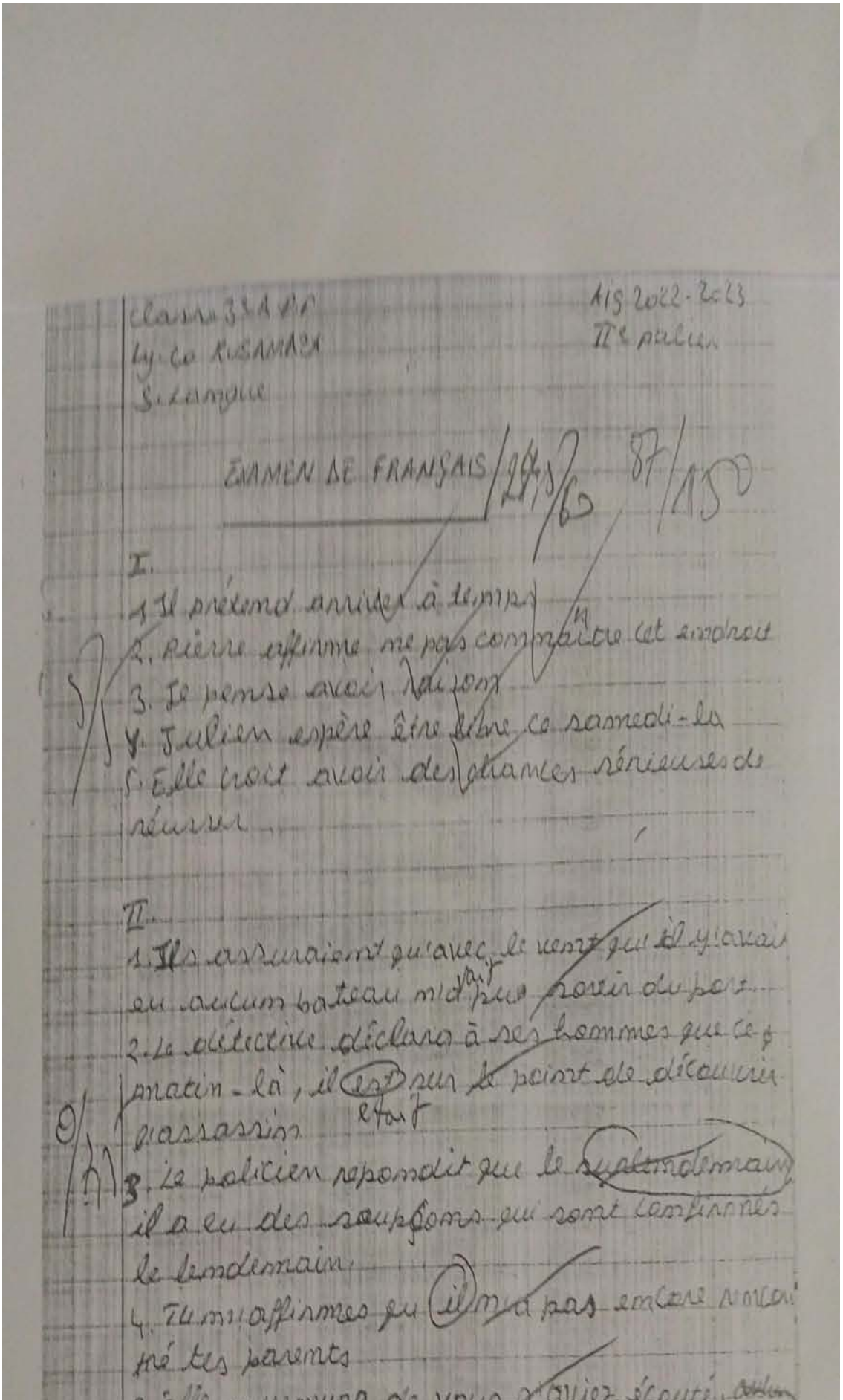
J'ai l'honneur de m'adresser auprès de Votre Haute autorité pour ~~leur~~ demander une emploi dans l'institution dont vous êtes responsable.

En effet Monsieur le Directeur Général, Je suis détenteur d'un diplôme d'Humanités Générales obtenu au Lycée Communal de Gashanga en section Langues avec mention Grand Fruit. Voyez en annexe les documents justificatifs.

Pour cela Monsieur le Directeur Général, Je suis capable de parler et d'écrire le Français, l'Anglais, le Kirundi et le Kiswahili. J'ai aussi des compétences en informatique acquises dans le cours de TICE qui fait partie des domaines des futures langues.

Espérant une suite favorable à ma demande, Je vous prie d'agréer Monsieur le Directeur Général l'expression de mes sentiments très respectueux.

Fait à Ntagende le 11 Mars 2023
par MANIRAKIZA NDONA Gérard



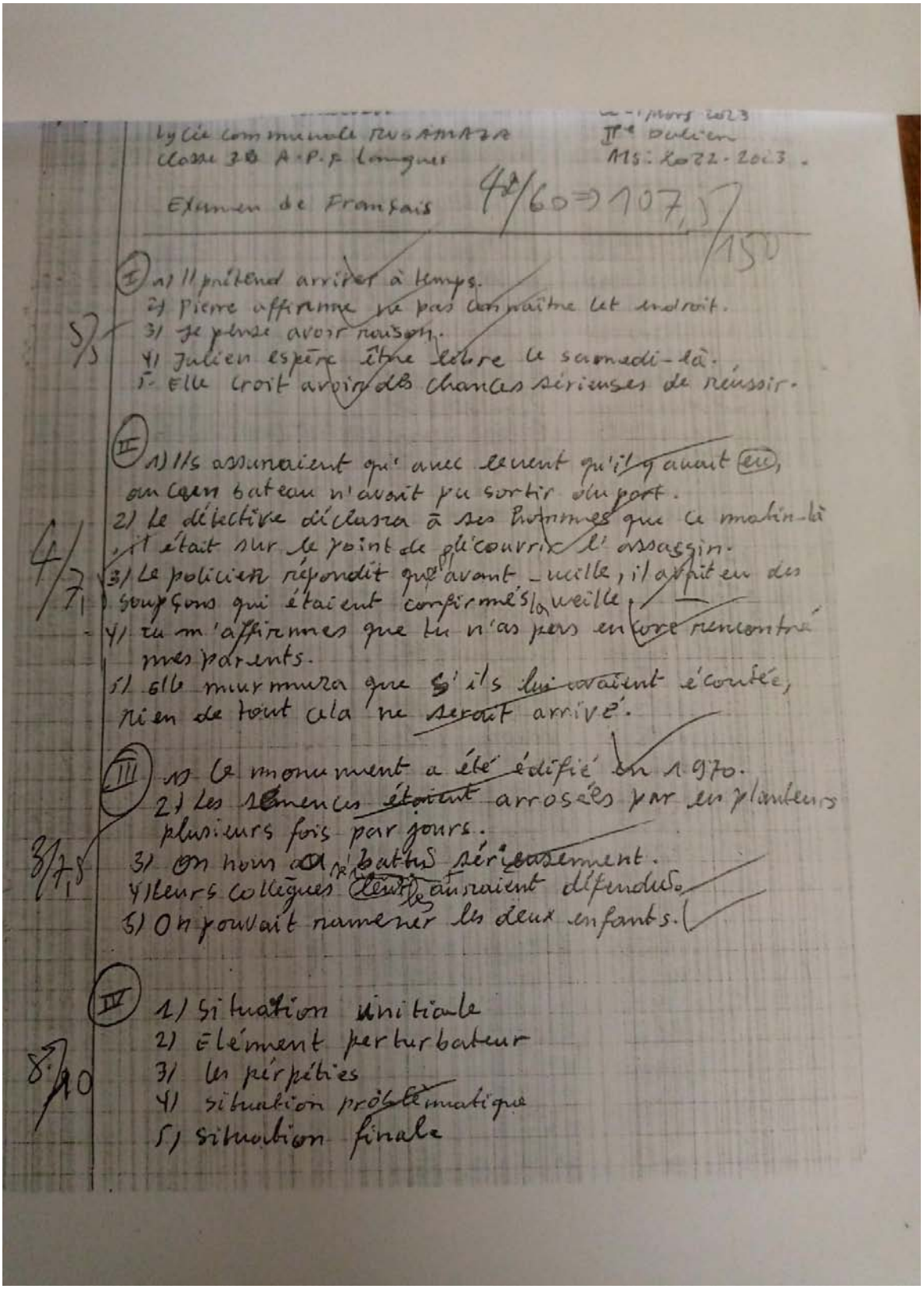
Classe 3ème A/C
Lycée Rusaka
S. Langue

AN 2022-2023
IIe palier

EXAMEN DE FRANÇAIS / 28/3/23 / 87/150

I.
1. Il prétend arriver à temps
2. Pierre affirme ne pas connaître cet endroit
3. Je pense avoir raison
4. Julien espère être libre ce samedi-là
5. Elle croit avoir des chances sérieuses de réussir

II.
1. Ils assuraient qu'avec le vent qui était si fort aucun bateau n'allait pouvoir sortir du port
2. La détective déclara à ses hommes que ce matin-là, il était sur le point de découvrir l'assassin
3. Le policier répondit que le lendemain il a eu des soupçons qui sont confirmés le lendemain
4. Tu m'affirmes qu'il n'a pas encore rencontré tes parents



Lycée communal Rusaka — Mars 2023
Classe 3B A.P.P Langues — Prof Julien
Examen de Français — Ms: Ka22-2013.

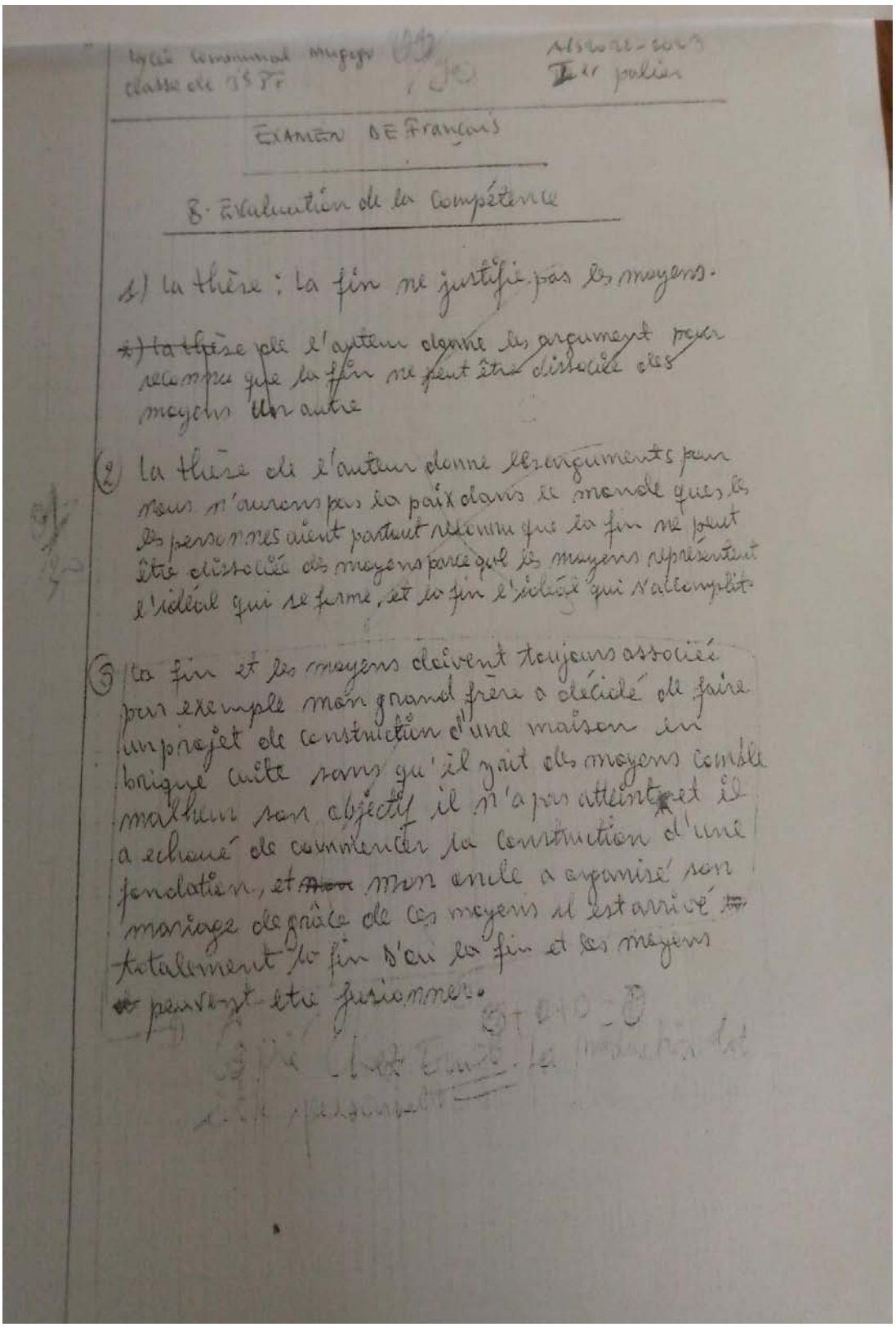
42/60 ⇒ 107,5/150

I) 1) Il prétend arriver à temps.
2) Pierre affirme ne pas connaître cet endroit.
3) Je pense avoir raison.
4) Julien espère être libre le samedi-là.
5) Elle croit avoir des chances sérieuses de réussir.
5/5

II) 1) Ils assuraient qu'avec ce vent qu'il y avait eu, aucun bateau n'avait pu sortir du port.
2) Le détective déclara à ses hommes que ce matin-là, il était sur le point de découvrir l'assassin.
3) Le policier répondit que avant-veille, il avait eu des soupçons qui étaient confirmés la veille.
4) tu m'affirmes que tu n'as pas encore rencontré mes parents.
5) Elle murmura que s'ils lui avaient écoutée, rien de tout cela ne serait arrivé.
4/7

III) 1) Ce monument a été édifié en 1970.
2) Les semences étaient arrosées par les planteurs plusieurs fois par jours.
3) On nous a battus sérieusement.
4) Leurs collègues leur auraient défendus.
5) On pouvait ramener les deux enfants.
3/7,5

IV) 1) Situation initiale
2) Elément perturbateur
3) Les péripéties
4) situation problématique
5) situation finale
8/10



Lycée communal Muyaga
classe de 3ème F

Année 2023
Prénom

EXAMEN DE Français

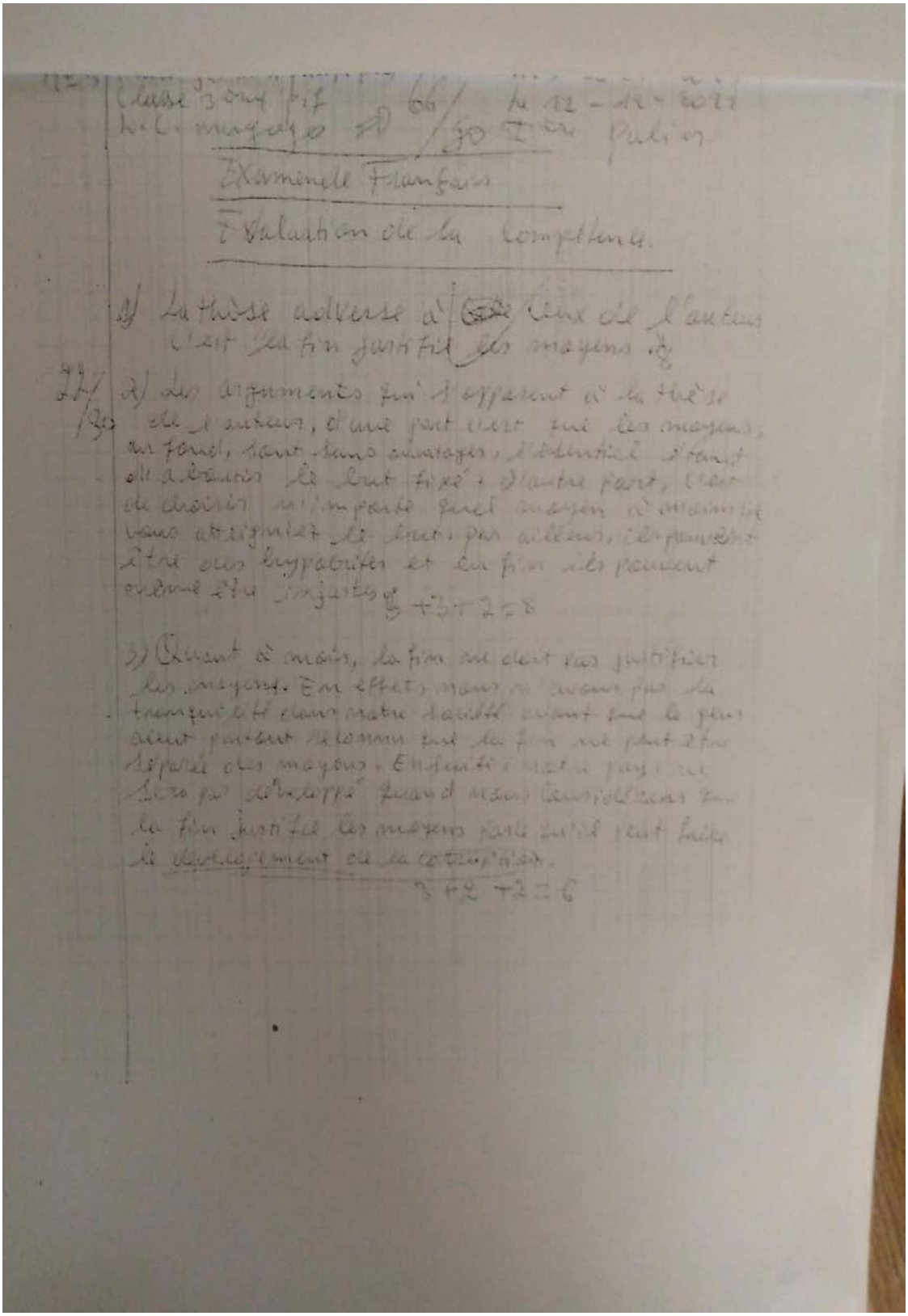
B. Evaluation de la compétence

a) la thèse : la fin ne justifie pas les moyens.

b) la thèse de l'auteur donne les argument pour réclamer que la fin ne peut être dissociée des moyens l'un autre

(2) la thèse de l'auteur donne les arguments pour nous n'aurons pas la paix dans le monde que les personnes aient partout réclamé que la fin ne peut être dissociée des moyens parce que les moyens représentent l'idéal qui se forme, et la fin l'idéal qui s'accomplit.

(3) la fin et les moyens doivent toujours associés par exemple mon grand frère a décidé de faire un projet de construction d'une maison en brique cuite sans qu'il ait des moyens comble malheur son objectif il n'a pas atteint et il a échoué de commencer la construction d'une fondation, et mon oncle a organisé son mariage de grâce de ces moyens il est arrivé totalement la fin d'où la fin et les moyens doivent être justifiés.



Classe : 3ème fil 66/ le 12-12-2022
L.C. maternelle 30 I ère Publique

Examen de Français

Evaluation de la compétence.

1) La thèse adverse à celle de l'auteur c'est la fin justifie les moyens.

2) Les arguments qui s'opposent à la thèse de l'auteur, d'une part vise les moyens, au fond, sans aucun avantage, l'essentiel étant d'atteindre le but fixé. D'autre part, l'on ne doit pas imposer quel moyen on emploie pour atteindre le but, par ailleurs, ils peuvent être des hypocrites et en fin ils peuvent même être injustes. 3+3+2=8

3) Quant à moi, la fin ne doit pas justifier les moyens. En effet, nous n'avons pas la tranquillité dans notre société avant tout le peuple doit prendre conscience que la fin ne peut être séparé des moyens. Enfants, notre pays ne sera pas développé quand nous travaillons pour la fin justifie les moyens parce qu'il peut faire le désordre dans la société. 3+2+2=6

Questionnaire d'enquête pour enseignants de la 3eme Langues

I. Identification des enquêtés

1. Nom de votre établissement:……

2. Classe:……..

3. Quelle est votre qualification?

a. D7☐ b. Licencié en langues et littératures françaises C. IPA III ☐ d. ENS III ☐

e. Licencié en langues et études africaines ☐ f. IPA IV ☐ g. ENS I☐

h. autres (à préciser)……

4. quelle est votre expérience en tant qu'enseignant de français ?

a.1-5 ans ☐ b.6-10 ans ☐ c.11-15 ans ☐ d.16-20 ans ☐

e.21-25 ans ☐ f. Plus de 25 ans ☐

II. Maîtrise du français et de l'expression écrite en français

5. Comment est le niveau de vos apprenants en expression écrite en français ?

a. Excellent ☐ b. très bon☐ c. bon☐ d. moy☐ e. faib☐

Qu'est-ce qui le montre ?

…….....

.....……

……

III. Fréquence des activités d'expression écrite et difficultés liées à une classe pléthorique

6. Dans les pratiques quotidiennes, enseignez-vous l'expression écrite ? Oui ☐ Non ☐

Si oui/non

pourquoi ?.....

.....

.....

7. Combien de leçons d'expression écrite enseignez-vous par semaine ?

a. aucune ☐ b. une leçon ☐ c. deux leçons ☐ d. trois leçons ☐ e. Plus de trois ☐

IV. Procédés méthodologiques et supports pédagogiques utilisés dans l'enseignement de l'expression écrite

8. Comment procédez-vous méthodologiquement dans l'enseignement de l'expression écrite ?

a. Les élèves proposent des sujets autour desquels ils construisent un court texte ☐

b. Les élèves proposent des situations autour desquelles ils construisent un court texte ☐

c. Je donne aux apprenants des sujets et je leur demande de produire un texte d'un certain volume ☐

d. Je donne et explique aux apprenants des situations d'expression écrite proprement dites ? ☐

9. Comment placez-vous les apprenants dans des leçons d'expression écrite proprement dites ?

a. Les élèves échangent en groupes sur un sujet donné et puis, ils se choisissent un représentant pour la lecture ou l'écriture de la production au tableau ☐

b. Les élèves ne travaillent qu'individuellement ☐

c. Les élèves ne travaillent qu'en groupes ☐

d. Les élèves travaillent d'abord individuellement, puis en groupes. ☐

10. Cette (ces) disposition(s) est/sont - elle(s) pertinente(s) ?.....

.....

.....

.....

11. Quelles stratégies utilisez-vous pour que tous les apprenants s'expriment par écrit et maîtrisent l'expression écrite ?.....

.....

.....

.....

12. Quels supports pédagogiques utilisez-vous dans l'enseignement de l'expression écrite ?

1. …….

2. ……

3.

……

……

13. Trouvez-vous ces supports adaptés à l'enseignement de l'expression écrite ?

……

……

……

14. Quelles sont les difficultés rencontrées au cours de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite ?

……

……..

V. Evaluation de l'expression écrite en français dans une classe post fondamentale de la section Langues

15. Quelle forme d'évaluation donnez-vous pour vérifier la maîtrise de l'expression écrite ?

a. Questions fermées (choix multiples et/ou vrai ou faux) ☐

b. Questions ouvertes (phrases ou textes à tro☐ c. Dictees d. Comp☐tion

e. Autres (à préciser☐

16. Pensez-vous que ces formes d'évaluation sont pertinentes ? OUI ou Non

Justifiez .....

VI. Avis de l'enseignant

17. Que pensez-vous des difficultés du français en expression écrite des apprenants après leur cursus post-fondamental ?

……

……

……

18. Qu'est-ce que vous proposez pour que les apprenants du post-fondamental maîtrisent l'expression écrite en français ? …….