



COMPETENCES LANGAGIERES DES ELEVES BURUNDAIS EN FRANÇAIS: Cas de la production écrite
LANGUAGE SKILLS OF BURUNDIAN LEARNERS IN FRENCH: The case of written production

Clément BIGIRIMANA*
Université du Burundi (Burundi)
clement.bigirimana@ub.edu.bi

Jean Marie HATUNGIMANA
Université du Burundi (Burundi)
hatleclezio1@gmail.com

Edith NDEREYIMANA
Université du Burundi (Burundi)
edith.ndereyimana@ub.edu.bi

Résumé	informations sur l'article
<p><i>Le présent article porte sur l'analyse des compétences langagières en production écrite en français des élèves burundais et ce, à l'aide d'une recherche documentaire, d'un questionnaire ainsi que d'une analyse des productions écrites des apprenants en situation d'intégration. Les résultats montrent que la compétence en production écrite est très limitée du fait que d'une part, les apprenants ne maîtrisent pas les outils linguistiques et d'autre part, ils sont incapables d'intégrer les ressources acquises dans des situations-problèmes.</i></p>	<p>Reçu 29 Septembre 2023 Acceptation 27 Décembre 2023</p> <p>Mots clés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ compétences langagière ✓ Situation d'intégration ✓ Production écrite
Abstract :	Article info
<p><i>This work focuses on the analysis of language skills in French, in particular in written production of Burundian learners, using documentary research, a questionnaire survey and analysis of learners' written work during the integration of prior learning. The results show that competence in written production is more limited because, on the one hand, learners have not mastered the linguistic tools and, on the other, they are unable to integrate the resources they have acquired into problem situations.</i></p>	<p>Received . 29 September 2023 Accepted 27 December 2023</p> <p>Keywords:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ language skills ✓ integration situation ✓ written production

1. INTRODUCTION

A partir de 1973, le système éducatif burundais connaît déjà trois réformes dont l'introduction de l'École fondamentale en 2013. Elle comporte quatre niveaux à savoir : premier cycle (1^{ère} et 2^{ème}) ; deuxième cycle (3^{ème} et 4^{ème}) ; troisième cycle (5^{ème} et 6^{ème}) et quatrième cycle (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}). Ainsi, comme le précise le curriculum du MEEERS cité par Nduwingoma (2018 : 1-3), l'implantation de ce nouveau système est une solution pour faire face aux échecs, aux redoublements et aux abandons des élèves du primaire et du collège. C'est donc, précise-t-il, pour permettre de booster les effectifs des apprenants, de former un apprenant ancré dans sa culture, de former un apprenant responsable, actif dans la vie scolaire et socioprofessionnelle, tout en lui dotant d'une pluralité de compétences.

Par conséquent, la mise en place de cette école fondamentale a occasionné des changements au niveau du cycle post-fondamental (2016) avec une nouvelle morphologie au niveau des curricula et de l'évaluation. Au niveau de l'évaluation, en classe de français, les situations d'intégration sont venues pour permettre aux apprenants de mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être en vue de résoudre un problème de la vie au moyen de la langue française.

C'est donc ce mode d'évaluation à partir duquel nous avons trouvé pertinent le travail d'analyser comment les apprenants burundais exploitent les compétences langagières en production écrite en français, étant donné que l'intégration des

acquis n'est pas une tâche facile de la part des apprenants des langues étrangères. Celle-ci nécessite d'abord la dualité entre la compétence et la performance qui, selon Dolz & Ollagnier (2002 : 78) renvoient à « l'ensemble de règles (connaissances grammaticales = compétence= ce que je sais) qui permettent aux individus de générer une infinité de productions langagières (performances= ce que je fais) » dans des situations de communication. C'est pourquoi, en situation de classe, Widdowson (1978) repris par Katsy & Blamont (1981 :69) précise que « les objectifs d'un cours de langue sont fréquemment définis par référence à ce que l'on appelle les quatre skills : parler, comprendre le discours oral, lire et écrire ».

En effet, il est évident que peu d'apprenants osent encore s'exprimer en français en classe ou en dehors de l'environnement scolaire ; et s'ils osent le faire, le français parlé ou écrit ne l'est pas concrètement, mais un français qui ressemble au français, ou encore « le français [...] aux multiples facettes » (Bigirimana, 2019 : 10). Et face à cette problématique, des interrogations jaillissent : les apprenants burundais parviennent-ils réellement à maîtriser le français via l'intériorisation du savoir métalinguistique acquis en classe? Les apprenants sont-ils initiés aux techniques et activités de développement des quatre compétences langagières visées dans le cours de langue, en l'occurrence la production écrite, pour les préparer à la résolution des situations-problèmes? N'y aurait-il pas, par contre, d'apprenants qui maîtrisent les règles grammaticales du

français mais qui sont déboussolés au cours des situations-problèmes?

Dans cet article, nous porterons l'attention sur l'analyse du niveau de l'exploitation de la compétence de production écrite en français pour comprendre l'origine des difficultés des apprenants burundais de la 2^{ème} année Langues du post-fondamental lors des situations d'intégration, et cela à l'aide d'une recherche documentaire, d'un questionnaire ainsi que d'une analyse des productions écrites des apprenants en situation d'intégration que nous allons montrer les compétences langagières des apprenants burundais en production écrite en français.

2. L'enseignement-apprentissage du français au Burundi

Le couple « enseignement-apprentissage » suppose l'acquisition des compétences. Cette dernière est une notion polyvalente qui, au départ, renvoyait au langage juridique et selon le Trésor de Langue Française (TLF) cité par Lüdi (2008 : 3) à « l'aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes ». Son extension vers le domaine de la linguistique a fait naître d'autres notions interdépendantes dont la compétence linguistique et la compétence de communication. La compétence linguistique est, selon Chomsky cité par Lüdi (2008 : 3), conçue comme « un système de règles intériorisé par les sujets parlants et constitue leur savoir linguistique, i.e. la faculté d'un locuteur/auditeur idéal de comprendre et de produire tous les énoncés grammaticaux de sa langue et, surtout d'évaluer la

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

De ce qui précède, le développement de la compétence écrite passant par ce que Chiss & al. (1992 : 21-22) appelle la situation écrite (ou l'ordre scriptural) et qui renvoie à l'ordre dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture se réalise au Burundi et dans les classes de français suivant deux échelons interdépendants : compétence terminale et compétence intermédiaire. Voici ci-après, à titre d'exemple, ce qui se remarque dans le cours de français en 2^{ème} année Langues du post-fondamental.

Tableau 1 : Compétences terminale et intermédiaire en production écrite

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

Par rapport à ce tableau, nous notons que le développement des compétences terminale et intermédiaire en production écrite est fait sur base d'un type de texte précis. En 2^{ème} année Langues, c'est le texte explicatif qui est hautement privilégié et qui, selon le Guide de l'enseignant (2017 : 41), a pour but de transmettre des informations en facilitant la compréhension. Cela pour montrer que la production de l'apprenant de cette classe doit contenir les caractéristiques de ce type de texte étudié en classe. Dans ce sens, il est à conclure que l'apprenant ne se limite plus à faire seulement une simple présentation en décrivant, en informant et en racontant mais aussi en étant capable d'expliquer ce

qu'il exprime. Lors du développement de la compétence écrite (ou lors des situations d'intégration), les textes que doivent produire les apprenants doivent avoir une prédominance explicative comme nous le retrouvons toujours dans le Guide de l'enseignant dans ladite classe. Cependant, pour parvenir à produire ces textes, les apprenants doivent d'abord comprendre ce qui leur permet de les créer dont la maîtrise des notions acquises. Cette phase constitue pour nous un niveau significatif pour espérer qu'un tel ou tel autre apprenant marque une progression ou une régression dans la maîtrise des compétences langagières en général et de la production écrite en particulier.

3. Evaluation des compétences langagières en production écrite en français

L'efficacité de l'évaluation des compétences langagières est garantie par la détermination des critères qui s'appuient sur de nombreux indicateurs¹ dont l'évaluateur et l'évalué ne peuvent pas se passer pour situer le niveau de maîtrise des compétences langagières. C'est ce que précise Campanale (2001 :2) en affirmant que « l'évaluation scolaire met plutôt l'accent sur l'évaluation de productions réalisées par les apprenants, en fonction de consignes, en vue de se prononcer sur le développement de compétences visées ». Dans le contexte de l'évaluation des apprentissages transdisciplinaires, Maignan & Dufour (2005 :237-238) suggèrent que « c'est souvent la réalisation d'un geste, d'une tâche, d'une performance qui révèle la maîtrise globale d'une compétence ou plus souvent encore sa non-maîtrise ». C'est au moment où ces mêmes auteurs (2005 :238) montrent que le recours à une grille d'items concernant la langue, la cohérence textuelle, la progression argumentative, la mise en page, la prise en compte de la situation de communication, le respect du thème... constitue le moyen qui peut faciliter et objectiver l'évaluation d'une production écrite. De toutes ces considérations, les critères d'utilisation correcte des outils, de présentation et de pertinence à côté du texte qui doit être mis en paragraphes et de l'absence de ratures doivent être élaborés et

suis par l'évaluateur comme l'indique le Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2017 : 96) à travers le Guide de l'enseignant en 2^{ème} année Langues.

Cela étant, nous avons interrogé trois critères à savoir le critère d'utilisation correcte des outils de la langue, le critère de présentation et le critère de pertinence. Au niveau du critère d'utilisation correcte des outils, les indicateurs considérés portaient sur la concision de l'expression utilisée, l'exactitude dans l'écriture des formes des unités linguistiques (verbes, pronoms, genres et nombres, etc.), la grammaticalité et la compatibilité des phrases et des énoncés. Pour le critère de présentation, les indicateurs mis en valeur ont été la lisibilité orthographique, la bonne disposition des paragraphes, la ponctuation correcte et l'élucidation ou la clarification des concepts et des idées à côté de la mise en paragraphes du texte et de l'absence de ratures. Quant au critère de pertinence, les indicateurs ont été les énoncés produits qui font écho au type de texte consigné et la production qui donne des informations nécessaires cadrant avec chaque thème.

D'après les résultats, 92,30% des enquêtés (soit 12/13) définissent les concepts linguistiques (et/ou littéraires) lors de l'enseignement-apprentissage du français et certains d'entre eux affirment que l'illustration ou l'explicitation des concepts linguistiques proposés dans le manuel de français permet aux apprenants de les

Selon Campanale, une version ou une conversion¹ concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. Ainsi, un

indicateur peut correspondre à plusieurs critères comme plusieurs critères qui se combinent peuvent correspondre à un même critère.

comprendre et de les utiliser sans difficultés dans leurs propres productions.

Ainsi, parmi les quatre compétences langagières visées dans le cours de langue, la production ou l'expression écrite occupe

Tableau n°2: Activités proposées aux apprenants

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

Par rapport à ce tableau, il se remarque que les activités liées à la rédaction sont exploitées par 100% des enquêtés alors que celles liées à la discussion et à la lecture sont respectivement exploitées par 69,23% et 61,53%.

S'agissant du travail de développement de la compétence en production écrite, nous avons cherché à connaître la nature des travaux de rédaction ou de composition qui

la première place et concernant les activités proposées aux apprenants, le tableau ci-dessous montre les résultats suivants :

sont proposées aux apprenants pour les stimuler à exploiter suffisamment leur capacité linguistique. L'intérêt de cette question était de nous permettre de savoir si les apprenants sont préalablement initiés aux activités qui garantissent leurs potentielles productions soignées et argumentées à la fois au niveau de la forme et du fond dans les situations d'intégration.

Tableau n°3: Dissertation en classe de FLE

Proposez-vous des sujets de dissertation aux apprenants ?	Fréquence	%	
Oui	12	92,30	
Non	1	7,69	
Total	13	100	
Quel est l'objet sur lequel porte la dissertation ?			
Items	Proverbe	Citation	Simple affirmation
Fréquence	5	9	7
%	38,46	69,23	53,84

En analysant ce tableau, presque l'unanimité des enquêtés (soit 92,30%), affirment que la dissertation est proposée en classe dans le but d'aider les apprenants à développer la compétence en production

écrite. En ce qui est de l'objet sur lequel porte cette dissertation, le même tableau montre que les travaux de dissertation portant sur les citations des auteurs sont les plus représentés dans les classes enquêtées.

9 répondants sur 13 (soit 69,23%), le prouvent. La deuxième position est occupée par les sujets portant sur de simples affirmations où l'apprenant est amené à porter des réflexions ou jugements sur de simples faits. Le taux de représentativité est estimé à 53,84% (7 enquêtés sur 13).

Ainsi, bien qu'elles ne soient pas exploitées au même niveau, nous admettons que les trois formes exigent aux apprenants un niveau de pensée ou de culture générale non négligeable et en techniques d'expression écrite considérable au niveau de la forme. Mais en même temps, elles

permettent aux apprenants de développer leurs cognitions qui trouvent des stimulants dans les situations et domaines divers car un sujet de dissertation peut impliquer l'incorporation des idées émanant des champs de réflexion multidimensionnels (l'histoire, l'économie, la philosophie, la sociologie, la littérature, l'environnement, la politique, etc.) selon l'âge, le statut, le niveau, etc. du rédacteur (disserteur).

Lors des évaluations, nous avons cherché à découvrir les zones où les lacunes des apprenants en français étaient beaucoup remarquables.

Tableau n°4: Localisation des lacunes des apprenants en français

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

Bien que toutes les dimensions de la langue française et les situations de son enseignement-apprentissage ne figurent pas sur ce tableau, les résultats de celui-ci montrent que les apprenants ont des lacunes en français. La seule nuance est que ces lacunes n'apparaissent pas à la même fréquence. Ainsi, les problèmes de conjugaison sont les plus récurrents car tous les 13 enquêtés (soit 100%) convergent sur l'existence de cette lacune. D'autres lacunes observées et atteignant 50 % se localisent respectivement au

niveau du lexique et de l'orthographe, de la cohésion et de la cohérence. Parmi d'autres lacunes observées qui n'atteignent pas 50%, la pertinence occupe la première place avec un taux de représentativité de 46,15%.

Au vu de ce qui précède, il se remarque que :

-Sur le plan lexico sémantique, certains apprenants ont du mal à trouver ou à choisir des mots qu'il faut en fonction de leurs sens dans un énoncé.

-Sur le plan morphologique (au niveau de la morphologie du verbe à titre d'exemple), certains apprenants de toutes les classes enquêtées ont du mal à conjuguer certains verbes selon les personnes, l'auxiliaire, les temps adéquats (Les principales informations du texte est parlé les adolescents d'aujourd'hui qui conseil les comportements, les hyperboles, les conduites et les mauvaises comportements; « *vous pouvez compris au lieu* » de « *vous pouvez comprendre* », la principale information du texte « *est de nous explique* » au lieu de « *est de nous expliquer* », etc.).

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

-Sur le plan textuel, il y avait d'abord des apprenants qui comprenaient les consignes et réutilisaient correctement les outils dans leurs propres textes c'est-à-dire dont les produits étaient dotés des indices caractéristiques du texte explicatif (C'est le cas des apprenants comme A5 de l'école GA2, A1 de l'école GA3, A6 de l'école GA6 dont les produits comprenaient l'expression « *parce que* » pour donner la

raison sur un fait, « autrement dit » pour reformuler une idée en vue de l'explicitier. Ensuite, il s'est remarqué des apprenants qui n'utilisaient pas les éléments de l'explication. Il y avait encore des apprenants qui répondent à la consigne en énumérant les différents procédés de l'explication (A5 de l'école GA1: On peut relever ses informations dans le texte grâce à des indices dans le texte comme on sait que, d'abord, ensuite, puis, enfin, à part, ...). En dernier lieu, il s'est remarqué des apprenants qui confondaient les sens de certains connecteurs en les utilisant les uns à la place des autres ou dans un même moment. Par exemple, dans le produit de l'apprenant A25 de l'école GA6, on sent une redondance sémantique exprimée à travers les connecteurs « *enfin* » et « *pour terminer* » utilisés dans le même paragraphe conclusif du travail : « *Enfin, l'internet Il nous aide à étudié et faire les devoirs. Pour terminer, on peut dire qui l'internet est vraiment indispensable dans notre vie* ».

4. Critères d'enseignement-apprentissage du français

Il existe plusieurs critères en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français. Pour le cas de notre étude (article), nous avons considéré les critères de présentation et de pertinence de la leçon du cours de français. Généralement, mis à part la structure du texte, une forme appropriée c'est-à-dire le respect des paragraphes et l'absence de ratures doivent faire objet d'évaluation de la production écrite. Cela est clairement indiqué dans le Guide de l'enseignant en 2^{ème} année Langues (2017 :96), ainsi que d'autres

éléments comme le traçage de lignes sur la copie, la datation ainsi que la numérotation, etc. Ainsi, il a été constaté que tous nos enquêtés (soit 100%) affirment qu'ils

Tableau n°5 : Enseignement des techniques d'expression orale et écrite

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

En revanche, en regardant les copies des apprenants, le constat est que le critère de présentation ne préoccupait pas un bon nombre d'apprenants. Ces derniers n'en tiraient pas attention même si tous les enquêtés avaient affirmé à 100% (voir le tableau ci-haut) qu'ils enseignent les techniques d'expression orale et écrite. Ce qui s'y ajoute est que seulement un évaluateur (1 sur les 5, soit 20%) avait pu attirer l'attention des apprenants qui avaient fait des ratures sur les feuilles de l'examen. De plus, certains de ces apprenants utilisaient des lettres majuscules au milieu du texte et des lettres minuscules en début de chaque nouvelle consigne (voir par exemple le produit de l'apprenant A11 de l'école GA1 : *AU BURUNDI, Les abeilles ont les élevées. Dans les élevages d'abeilles a une grande développe dans la population Burundaise*). Au niveau de la mise en paragraphes du texte, le constat est que, dans les produits des apprenants, les paragraphes étaient superposés de façon à ne pas permettre d'identifier facilement la partie de l'introduction, du développement et de la conclusion. Cette situation était d'ailleurs empirée par le mauvais choix des connecteurs qui introduisaient le travail de

enseignent les techniques d'expression orale et écrite en français, comme le montre le tableau ci-après :

l'apprenant (D'abord, en effet, etc. sans qu'il y ait été d'autres idées préalables). A ce niveau et à titre d'exemple, à l'école GA1, un seul apprenant (A2) sur 17 est parvenu à produire un texte contenant les trois parties d'une composition. C'est au moment où un autre constat particulier a été fait à l'école GA8 où tous les 16 apprenants ont répondu sous formes de tirets en commençant par les numérotations et réécritures des consignes.

Par ailleurs, lors des situations d'intégration, les résultats montrent qu'il y a des lacunes par rapport au critère de pertinence. A part les apprenants qui ont laissé des places vides ou qui ont répondu qu'ils ne savaient pas [(exemple de l'apprenant A2 de l'école GA8 : 1) Je ne sais pas ; 2) Je ne sais pas ; 3) Je ne sais pas)], ce qui les conduisait à la note zéro, il y a d'autres apprenants qui n'ont pas répondu dans la logique des consignes prescrites. De plus, tantôt les informations fournies n'étaient pas complètes (suffisantes), tantôt elles étaient dépourvues de caractère véridique et compatible.

De ce qui précède, il est à noter que les apprenants éprouvent un malaise dans les

situations d'intégration à cause des facteurs telles que les représentations des apprenants (QA4: les apprenants considèrent ces activités comme surcharge et facteur d'échec), la non-maîtrise des notions relatives aux situations d'intégration (QA1 : notions qui font peur aux apprenants car ils ne maîtrisent pas

bien ce qu'ils doivent faire) et l'incompréhension des consignes qui conduit parfois les apprenants à copier et coller les éléments des textes proposés, à laisser des places vides à la consigne ou à dire qu'ils ne savent pas. De façon concrète, certains des résultats de l'analyse se présentent comme dans ce tableau :

1.1 Tableau n°6: Exemples de produits des apprenants dépourvus de pertinence

Ecoles	Produit de l'apprenant
GA1	A4 : On peut relever ses informations ans le texte grâce à des indices dans le texte comme (on sait que ..., d'abord, ensuite, puis, enfin, à part)
GA2	A12 : et les trois manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents premièrement Il faut que tous les Jeunes était obligé d'aller à l'école pour améliorer de lecture la deuxièmement, Il faut que tous les Jeunes était obligé d'aimer le lecture beaucoup des bandes dessinées la troisièmement Il faut obligé le livre de lecture au bibliotheque pour ammener tous les Jeunes d'aller au bibliotheque pour ammener le livre de lecture A14 : En effet, l'importance de lire des œuvres littéraires sont : d'abord tu doit être l'enseignant, président, directeur, etc A18 : Dans notre pays les filles d'aujourd'hui Elles sont l'habitude de s'occuper. Elles sont les mêmes droits d'allée à l'école les filles ont la valeur que les garçons par exemple les filles Elles sont dans la communauté, dans l'administration ont la même droit d'aller à l'école...

En référence à ce tableau, il y a lieu de constater que les apprenants ont des problèmes de compréhension des consignes prescrites par l'évaluateur. Cette incompréhension est à l'origine de l'impertinence dans certains produits de ces apprenants qui sont loin de cadrer avec les consignes. Regardons par exemple les produits des apprenants (A14) et (A18) de l'école GA2. Pour le premier, la consigne prescrite était d'expliquer à ses camarades l'importance de lire des œuvres littéraires tandis que pour le second elle faisait expliquer trois manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents. En analysant respectivement les produits de

ces deux apprenants, le constat est qu'il y a un net écart entre les résultats attendus et les résultats constatés. Plus concrètement, l'importance de lire des œuvres littéraires n'a rien avoir avec la condition première d'être l'enseignant, le président ou le directeur ; plus encore les manières d'éveiller le goût de la lecture chez les adolescents n'entretient aucune relation logique avec le produit de l'apprenant (A18) correspondant à ces propos : « *Dans notre pays les filles d'aujourd'hui Elles sont l'habitude de s'occuper. Elles sont les mêmes droits d'allée à l'école les filles ont la valeur que les garçons par exemple les filles Elles sont dans la communauté, dans*

l'administration ont le même droit d'aller à l'école... ».

4. Conclusion

Dans cet article, il était question des compétences langagières des apprenants en production écrite en français, dans le contexte burundais. L'objectif visé était celui de découvrir le niveau d'exploitation des ressources acquises en français par les apprenants burundais du post-fondamental au cours des situations d'intégration. Les résultats issus d'une enquête par questionnaire auprès de treize enseignants de français des classes de 2^{ème} année Langues, avec un nombre de 150 copies des Situations d'Intégration (correspondant à 150 apprenants) montre que la production écrite est improductive, avec des compétences limitées.

En premier lieu, il a été constaté que les apprenants ne maîtrisent pas les savoirs ou outils linguistiques en français pour bien les utiliser dans une situation-problème. Dans ce sens, la majorité des enseignants enquêtés affirment que les apprenants éprouvent des difficultés liées au lexique-orthographe (soit 69,23%), à la conjugaison (soit 100%) et à la cohésion-cohérence (soit 53,84%) au cours des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Cependant, ces éléments constituent les unes des bases de la maîtrise des compétences langagières, plus particulièrement la production écrite.

En deuxième lieu, les apprenants éprouvent des difficultés au niveau des techniques d'expression écrite. Bien que 100% des enquêtés affirment qu'ils enseignent les techniques d'expression orale et écrite en français, les résultats constatés sur les

copies des apprenants font état des faiblesses en matière des techniques d'expression écrite. La plupart des productions des apprenants dans les situations d'intégration ne répondent pas aux critères de forme sur les copies en raison de ratures excessives, d'absence de ponctuation, d'absence d'espacement entre les éléments de chaque consigne, d'écriture parfois invisible et d'utilisation permanente des lettres majuscules au milieu du texte et des lettres minuscules en début de chaque nouvelle consigne, etc.

En troisième et dernier lieu, les apprenants ont du mal à intégrer pratiquement les acquis en situation à cause de l'incompréhension des concepts et des consignes des activités prescrites par l'enseignant. Même si 92,30% des enquêtés affirment qu'ils définissent les concepts linguistiques pour faciliter la compréhension de la matière à apprendre aux apprenants, un effectif non négligeable (soit 61,53%) des enquêtés affirment en même temps que les apprenants ne sont pas bien portants dans les situations d'intégration. De plus, sur les 150 copies analysées, seuls 38 apprenants (soit 25,33%) ont eu 50% (donc 30/60) dans les situations d'intégration, avec des échecs allant jusqu'à 74,66%. Cela est surtout dû à la non-maîtrise des outils langagiers nécessaires à l'exploitation de cette compétence, à la non-maîtrise des notions relatives aux situations d'intégration ainsi qu'à l'incompréhension des consignes prescrites (ce qui conduit parfois les apprenants à copier et coller les éléments des textes proposés, à ne pas répondre dans

la logique des consignes et/ou à laisser des places vides).

Bref, compte tenu des résultats issus du terrain, il importe de suggérer aux enseignants de français d'exploiter suffisamment les séances d'expression libre sur les quatre compétences langagières pour entraîner les apprenants à interioriser et appliquer les connaissances acquises dès le niveau fondamental. Il en est de même aux enseignants d'autres disciplines non linguistique de s'impliquer dans le travail de développement des compétences langagières des apprenants en français (langue d'enseignement au Burundi) pour les aider à accéder au savoir savant dans diverses disciplines. Quant aux apprenants, ils doivent aimer la langue française et manifester l'intérêt d'apprendre les langues dont le français pour réaliser leurs rêves à l'ère de la compétition des compétences.

Liste Bibliographique

- 1) Bigirimana C., (2019), « *Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes* », Synergies Portugal. : disponible sur le lien : file:///tmp/mozilla_bibliotheque0/Bigirimana_Clment_synPortugal_N7_2019.pc. Revisité le 13 Juillet 2023.
- 2) Katsy & Blamont G., (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Credif.
- 3) Nduwingoma P. & Ndereyimana E., (2020), « *Les questionnaires d'examen de français: qu'évaluent les enseignants.e.s burundais.es?* », Mashamba. Linguistique,

littérature, didactique en Afrique des grands lacs.

- 4) Roegiers X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- 5) Chiss J.-L. et al. (1992), *Linguistique française*, Paris, HACHETTE.
- 6) Campanale F., « *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation* ». : disponible sur le lien : <http://lotoformation.free.fr/ressources/evaluation/evaluation1.pdf>. Revisité le 4 Juin 2023.
- 7) Lüdi G. (2008), « *De la compétence linguistique au répertoire plurilingue* », Universitat Basel. : disponible sur le lien : doc.rero.ch/record/17588. Consulté le 31 décembre 2022.
- 8) Maingain A. & Dufour B., (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck.
- 9) MEESRS, (2017), *Section Langues-français- deuxième année post-fondamentale : Guide de l'enseignant*, Bujumbura.
- 10) Moeschler J. & Auchlin A., (2006), *Introduction à la Linguistique contemporaine*, Armand Colin.
- 11) Nduwingoma P., (2018), « *Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi* », Université Félix-Houphouët-Boigny, Département des Sciences du langage. Revue Universitaire des Sciences de l'Education.
- 12) Conseil de l'Europe, (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. : disponible sur le lien : www.coe.int/lang-CECR ou sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 4 Juin 2023. Consulté le 20 Juillet 2023.
- 13) Dolz J. & Ollagnier E., (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

6. Annexes :

Sss

I. Niveaux d'études et expériences professionnelles des enseignants

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

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

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

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

.....

.....

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

A. Oui B. Non Pourquoi?

.....

.....

III. Stratégies d'enseignement-apprentissage du français

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

A. Oui B. Non

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

.....

.....

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

A. Oui B. Non

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

A. Dictée B. Lecture C. Rédaction

D. Récitation E. Discussion F. Autres

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

Oui B. Non Pourquoi ?

.....

.....

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

A. Oui B. Non

Si oui, sur quel objet porte cette dissertation?

A. Proverbe B. Citation C. Simple affirmation

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

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

IV. Situation du français dans d'autres sections

Q11. Enseignez-vous le français dans d'autres sections?

A. Oui B. Non

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

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

A. Oui B. Non Quelle est leur réaction?

V.

Modes d'évaluation et difficultés des apprenants en français

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

A. Participation en classe B. Lexique-orthographe C. Conjugaison
D. Cohésion-cohérence E. Pertinence F. Culture générale G. Autres

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

A. Oui B. Non

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

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

VI. Réactions des enquêtés face au questionnaire

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

A. Oui B. Non Si Oui, lequel ?