

Evaluation de la qualité du  
contenu des leçons  
d'expression orale et écrite  
rundi : cas du quatrième cycle  
de l'école fondamentale au  
Burundi /

Evaluation of the Content  
Quality of the Lessons of  
Kirundi Oral and Written  
Expression: Case of the Fourth  
Cycle of the Primary School in  
Burundi

*Epimaque Nshimirimana*  
*Constantin Ntiranyibagira*  
*Justin Gafura*

This article used data collected as part of the project "Preparation of teaching materials and their implementation in schools" funded by the University of Burundi. Its objective is to evaluate the content quality of the lessons of the Kirundi oral and written expression in the fourth cycle of the primary school in Burundi in order to propose necessary improvements. Through the qualitative method, the analysis and interpretation of data based on criteria, evidence and judgment have shown that this content is inconsistent in

many respects: types of texts to be produced not specified, poor use of materials, contradiction between objectives and application exercises, lack of evaluation of students' productions. Moreover, its feasibility leaves something to be desired because of the inconsistency of content, the lack of qualification of teachers and the absence of reference documents. To improve the quality of this content, the article proposed the production of reference documents in Kirundi oral and written expression, the revision of Kirundi programmes, the in-service training of Kirundi teachers and the collaboration between the various actors involved in this field.

Kirundi; evaluation; content quality; oral and written expression.

---

## Introduction

Le système éducatif burundais a connu de nombreuses réformes dont la plus récente date de 2013. Celle-ci consiste en une refonte du primaire et du collège en une école fondamentale d'une durée de neuf ans devant offrir aux élèves un bagage nécessaire pour la poursuite de leurs études ou leur insertion dans la vie active (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, 2021, p. 5). Dans cette nouvelle organisation, l'ancien collège a été réduit à un cycle de trois ans correspondant actuellement au quatrième cycle de l'école fondamentale. Les trois premiers cycles constituent l'ancienne école primaire (six ans) et durent chacun deux ans. La principale conséquence de l'introduction de l'école fondamentale a été une refonte des finalités, des programmes, des modalités d'organisation et d'évaluation en usage dans les classes (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015, p.7).

Toutes ces innovations liées à cette nouvelle réforme ont eu lieu au moment où le système éducatif reste hanté par de nombreux problèmes. Entre autres défis, la Confemen/Pasec (2010, p.12) signale l'insuffisance du personnel enseignant, la forte pression sur les infrastructures scolaires, l'insuffisance de supports pédagogiques, les programmes d'enseignement inadaptés, les disparités géographiques dans l'allocation des infrastructures scolaires, la faible qualification des enseignants des écoles communales et le faible rendement pédagogique.

Malgré tous ces défis du système éducatif burundais, la réforme continue sa route : des textes réglementaires y relatifs ont été décrétés, de nouveaux programmes ont été élaborés et mis en œuvre. C'est ainsi que, au quatrième cycle de l'enseignement fondamental, nous avons des programmes organisés en domaines et non par disciplines. Le domaine des langues, qui regroupe le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili dans une perspective de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015, p.26), donne une place de choix au kirundi. Au Burundi, celui-ci a à la fois le statut de langue nationale, de langue officielle, de langue d'enseignement et de langue enseignée (République du Burundi, 2014).

Au quatrième cycle de l'école fondamentale qui nous intéresse dans le présent article du fait que la réforme de l'enseignement fondamental de 2013 a démarré par ce

cycle même (République du Burundi, 2018, p.9), le kirundi est une langue enseignée (République du Burundi, 2019). Cet enseignement du kirundi s'inscrit dans le modèle d'enseignement des langues à sortie tardive c'est-à-dire que la langue maternelle demeure le support d'instruction jusque plus ou moins en cinquième année et reste une matière enseignée dans les classes supérieures (Unesco, 2010, p.34).

Parmi les différents aspects du kirundi qui sont enseignés au quatrième cycle de l'école fondamentale (grammaire, textes, orthographe, éléments d'anthropologie culturelle, expression orale et écrite), nous nous focaliserons sur les leçons d'expression orale et écrite. Ce choix est dû au fait que les auteurs du présent article sont constamment confrontés aux multiples sollicitations des étudiants stagiaires, futurs enseignants de kirundi, pour répondre aux multiples questions que pose l'enseignement de l'expression orale et écrite dans cette langue au quatrième cycle de l'école fondamentale.

Dans un contexte général où le Burundi a un système éducatif centralisé qui donne une place de choix aux contenus-matières des manuels de cours dans l'évaluation des apprentissages, tant au niveau institutionnel qu'au niveau national (Ndayimirije, 2018, p.56), une série de questions se pose. La qualité du contenu des leçons d'expression orale et écrite du kirundi est-elle bonne ou mauvaise ? Ce contenu est-il cohérent ? Qu'en est-il de sa faisabilité ? Au cas où ce contenu accuserait des lacunes, quelles améliorations faut-il lui apporter ? Telles sont les questions qui vont guider notre réflexion. Celle-ci sera menée en quatre sections principales à savoir (i) la méthodologie adoptée, (ii) les critères et preuves de la qualité du contenu, (iii) le jugement de la qualité du contenu et (iv) la proposition des améliorations de la qualité du contenu.

### **1. Méthodologie de l'étude**

La démarche méthodologique adoptée dans cette étude relève de la méthode qualitative. Celle-ci consiste en une analyse non statistique des données pour rendre possible l'examen de nombreuses questions et notions difficiles à quantifier, favorisant ainsi une approche plus holistique (Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada, 1998, p.97). Une telle approche de recherche produit la description détaillée des sentiments, opinions et expériences des participants et interprète le sens de leurs actions ; elle comprend de manière holistique l'expérience humaine dans des contextes spécifiques (Rahman, 2017, p.104).

Dans notre étude, les données à analyser ont été collectées entre les mois de février et mai 2022. Dans un premier temps, une enquête par questionnaire a été menée auprès de quinze enseignants de kirundi répartis dans quinze écoles différentes choisies aléatoirement. Ainsi, quatre enseignants des écoles urbaines de Bujumbura (la capitale économique du Burundi) et onze enseignants des écoles rurales (six dans la partie ouest du pays, trois dans les écoles du centre-est, deux dans les écoles de la région du nord et un dans la région sud) ont participé à l'enquête. Par la même occasion, les mêmes enseignants enquêtés ont été observés pendant des leçons d'expression orale et écrite

rundi. A cet effet, une grille d'observation initialement élaborée était chaque fois complétée. Dans un second temps, les leçons d'expression orale et écrite rundi décrites dans les manuels scolaires de kirundi des classes de 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années ont été soumises à une analyse. Les données étaient recueillies en complétant une grille d'analyse préalablement établie.

L'avantage d'un tel recours à plusieurs stratégies de collecte des données permet de recueillir des informations complètes, systématiques et approfondies sur chaque cas d'intérêt (Patton, 1980, p. 303). En plus, dans une évaluation c'est-à-dire un processus systématique consistant à juger de la valeur, de l'opportunité, de l'efficacité ou de l'adéquation de quelque chose en fonction de critères et d'objectifs définis (Steele, 1970, p.6), cette façon de procéder permet de mesurer ou d'évaluer le même résultat en fonction de plusieurs sources de données (Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada, 1998, p.34).

Les différentes données recueillies au moyen des trois outils (questionnaire, grille d'observation des pratiques de classe, grille d'analyse du contenu des leçons) ont été soumises à une analyse qualitative de type inductif. L'analyse inductive signifie que les modèles, les thèmes et les catégories d'analyse proviennent des données ; elles émergent des données plutôt que de leur être imposées avant la collecte et l'analyse des données (Patton, 1980, p.307). En d'autres termes, il s'agit d'une méthode d'analyse qui est censée faire ressortir des constantes, des thèmes, des tendances et des motifs des données en plus de fournir des interprétations et des explications de ces constantes et de ces autres éléments (Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada, 1998, p. 96). Cela revient à dire qu'il s'agit de faire une analyse de contenu, c'est-à-dire produire du langage à partir du langage (Sabourin, 2009, p.416).

Sur base du modèle d'évaluation des programmes proposé par Steele (1970), l'analyse et l'interprétation des données reposeront sur trois éléments essentiels à savoir les critères, les preuves et le jugement. Ainsi, les critères et les preuves seront systématiquement appliqués aux différentes données collectées en ce qui concerne la qualité du contenu des leçons d'expression orale et écrite rundi. Celle-ci, étant l'une des cinq caractéristiques (qualité, pertinence, efficacité, efficience, importance) du programme qui peuvent être évaluées (Steele, 1970, p. 13), elle est conçue comme le type de rapports entre un objet sur lequel on recueille des informations, le référé, et un référentiel, qui sert de critère pour la comparaison (De Ketele & Gérard, 2007, p.29).

Quant au jugement de la qualité du même contenu, il a été fait en fonction de deux éléments que nous empruntons à Paquay (2007) à savoir la cohérence et la faisabilité. Ici, la cohérence est définie comme étant le rapport ou degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) et l'objectif fixé (De Ketele & Gérard, 2007, p. 30). A son tour, la faisabilité répond à la question suivante : les objectifs peuvent-ils être atteints avec les moyens prévus ? (Paquay, 2007, p.63).

En définitive, en nous basant sur les résultats obtenus aux étapes précédentes, l'analyse des données s'est terminée par une proposition des améliorations à faire pour que le contenu faisant l'objet de notre étude soit bon. En effet, le but de la recherche évaluative est de fournir des informations pertinentes et utiles aux décideurs (Patton, 1980, p.273). Ainsi, l'aboutissement d'une évaluation est de contribuer aux décisions concernant le programme pendant qu'il est en cours ou aux décisions concernant la programmation ultérieure et future (Steele, 1970, p.7). Mieux encore, toute recherche d'évaluation est destinée à la fois à être utile et utilisée, soit directement et immédiatement, soit en tant que contribution supplémentaire à un ensemble cumulatif de connaissances pratiques (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, p.22).

## **2. Critères et preuves de la qualité du contenu**

Selon Steele (1970, pp. 8-9), un critère est quelque chose par rapport auquel quelque chose d'autre peut être jugé; il peut s'agir d'une règle, d'un standard, d'une norme ou d'un objet, d'une condition ou d'un comportement considéré comme bon ou idéal. Conformément à cette définition et à la démarche qualitative décrite ci-haut, les critères choisis dans cette étude tiennent en compte les différents thèmes abordés dans la collecte des données.

Ainsi, cinq critères principaux (la précision du type de texte demandé, la démarche méthodologique prévue dans les manuels, l'exploitation des supports pédagogiques, l'évaluation des productions orales/écrites des élèves, la relation entre les leçons d'expression orale et écrite) sont systématiquement vérifiés. Pour bien présenter ces différents critères, ils sont déclinés en différentes composantes. Celles-ci sont mises en parallèle avec des éléments de preuve identifiés parmi les données de l'enquête par questionnaire, les données de l'observation des pratiques de classe et les données de l'analyse des manuels scolaires utilisés. Après chaque tableau de synthèse, un commentaire sur le contenu du tableau est systématiquement fait.

### **2.1. Précision du type de texte demandé**

La précision du type de texte demandé est attendue dans les objectifs formulés pour chaque leçon, dans le corps de la leçon et dans les exercices d'application. Les différents éléments de preuve présentés dans le tableau ci-après permettent de vérifier chaque critère retenu.

**Tableau 1 : Critères et preuves relatifs à la précision du type de texte à produire**

| <b>Critère 1 : Le type de texte à produire est précisé</b>     |                          |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Composantes du critère 1                                       | Éléments de preuve       |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                | Données du questionnaire | Données de l'observation des pratiques de classe                                                                                               | Données de l'analyse des manuels scolaires                                                                                                                                                                             |
| Le type de texte est précisé dans l'objectif.                  | -                        | - Tous les enseignants observés n'énoncent pas les objectifs de la leçon et partant, n'énoncent pas à l'avance les types de textes à produire. | - Dans certaines leçons, les objectifs prévus précisent les types de textes à produire.<br>- Dans d'autres leçons, les objectifs prévus ne précisent guère les types de textes à produire.                             |
| Le corps de la leçon fait mention du type de texte à produire. | -                        | - Tous les enseignants ne parlent pas de types de textes à produire pendant la leçon proprement dite.                                          | - Dans la quasi-totalité des leçons, les corps des leçons proprement dites n'évoquent pas les types de textes à produire.                                                                                              |
| Le type de texte est précisé dans l'exercice d'application.    | -                        | - Tous les enseignants répètent l'énoncé de l'exercice d'application tel que prévu dans le guide de l'enseignant.                              | - Dans certaines leçons, les exercices d'application prévus précisent les types de textes à produire.<br>- Dans d'autres leçons, les exercices d'application prévus ne précisent guère les types de textes à produire. |

En analysant le contenu de ce tableau, nous constatons que, à travers les éléments de l'observation des pratiques de classe et les éléments de l'analyse des manuels, le type de texte demandé est précisé dans les objectifs et dans les exercices d'application. Aucune précision du type de texte n'est donnée dans les différentes activités constituant le corps de la leçon. De plus, aucune donnée de l'enquête par questionnaire ne permet de renseigner sur le type de texte demandé.

Dans les cas où le type de texte est précisé, la précision est faite au moyen des termes techniques utilisés dans la formulation des objectifs et dans les énoncés des exercices d'application. A titre d'exemples, dans les manuels, les verbes *kwiigaana* « narrer, raconter », *gutóondanura* « décrire », *guhimiriza* « forcer à, obliger », *gusiguura*

« expliquer », *kwéerekana ahó uhagáze* « défendre son point de vue » renseignent respectivement sur les textes de types narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif. Par contre, d'autres termes comme *kuraata* « faire parade de », *guhanuura* « conseiller pour éviter un châtement », *guhayagiza* « chanter les louanges » ne précisent pas le type de texte à produire. Le cas extrême est celui où aucun terme technique n'est identifié dans la formulation des objectifs ou dans l'énoncé des exercices d'application.

En confrontant les objectifs avec les énoncés des exercices d'application, une situation problématique est relevée. Il s'agit des cas où les termes techniques utilisés dans les objectifs et dans les exercices d'application indiquent deux types de textes différents. C'est le cas notamment pour la leçon d'expression écrite prévue en 7<sup>ème</sup> année au deuxième thème où il est énoncé le texte injonctif dans l'objectif proposé et le texte informatif dans l'exercice d'application. Il en est de même pour la leçon d'expression écrite prévue en 8<sup>ème</sup> au 2<sup>ème</sup> thème.

## 2.2. Démarche méthodologique prévue

Dans l'introduction des différents guides de l'enseignant, il est clairement indiqué que la démarche méthodologique préconisée pour une leçon de langue comporte les cinq étapes suivantes: motivation, exploitation des supports, conceptualisation de la notion, application, évaluation (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015-2017a). Ainsi, au moyen des données recueillies, notre tâche consiste à vérifier si ces étapes méthodologiques prévues sont claires, distinctes et bien suivies par les enseignants. Le tableau de synthèse ci-après en dit long.

**Tableau 2 : Critères et preuves relatifs à la démarche méthodologique préconisée**

| <b>Critère 2 : La démarche méthodologie à suivre est clairement établie</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Composantes du critère 2                                                    | Eléments de preuve                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                             | Données du questionnaire                                                                                                                                                                                                                                                       | Données de l'observation des pratiques de classe | Données de l'analyse des manuels scolaires                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Les étapes de la démarche prévues sont claires et distinctes.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques enseignants affirment que certaines étapes de la leçon ne contiennent rien qui indique clairement les activités de l'enseignant.</li> <li>- Pour d'autres, le contenu des différentes étapes des leçons n'est pas</li> </ul> | -                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La méthodologie prévue comporte les mêmes étapes : introduction, leçon proprement dite, conceptualisation de la notion, synthèse, application.</li> <li>- Pour certaines leçons, des éléments indiqués dans le manuel de l'élève ne trouvent pas de</li> </ul> |

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                          |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|                                                      | suffisant ; il mérite d'être enrichi.<br>- D'autres enseignants affirment que la synthèse à faire noter aux élèves n'est pas toujours prévue.                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | références dans le guide de l'enseignant et inversement. |
| Les étapes de la démarche prévues sont bien suivies. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La majorité des enseignants affirme qu'ils suivent la méthodologie prévue.</li> <li>- Quelques enseignants affirment qu'ils ne suivent jamais la méthodologie prévue.</li> <li>- Pour d'autres, les travaux en groupes sont rarement organisés car ils font perdre beaucoup de temps.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La majorité des enseignants suivent les étapes de la méthodologie telles que décrites dans le guide de l'enseignant.</li> <li>- Quelques enseignants suivent la méthodologie prévue en y apportant quelques modifications.</li> <li>- Les enseignants guident leurs élèves et apprécient leurs réponses.</li> <li>- L'interaction entre les élèves et l'enseignant est réelle.</li> <li>- Quelques enseignants tâtonnent en inversant les étapes prévues.</li> </ul> | -                                                        |

En observant les éléments contenus dans le tableau 2, nous constatons que les étapes de la méthodologie à suivre sont prévues dans toutes les leçons. Contrairement à ce qui est prévu dans l'introduction des guides de l'enseignant, les données de l'analyse des manuels révèlent que l'étape de l'évaluation n'est pas prévue dans l'organisation des leçons décrite. Les différentes leçons d'expression orale/écrite se terminent par des exercices d'application qui ne sont pas malheureusement corrigés par les enseignants.

D'autres problèmes qui ne favorisent pas la clarté de l'organisation de la démarche méthodologique en étapes consistent dans le contenu de ces dernières. Tantôt des illustrations servant de supports pour certaines leçons d'expression orale ne se trouvent pas

dans les manuels, tantôt les activités des enseignants ne sont pas indiquées à certaines étapes, tantôt encore la synthèse à faire noter aux élèves n'est pas prévue. Cela amène l'enseignant à se débrouiller. Dans ces trois cas, nous prédisons que les contenus des leçons peuvent être différents voire même contradictoires si on passe d'un enseignant à l'autre.

Quant à l'attitude des enseignants pendant le déroulement des leçons, elle n'est pas toujours la même. La majorité des enseignants suit la démarche méthodologique telle que prévue, quelques-uns des enseignants la modifient tandis que d'autres ne la suivent jamais. Il y en a même qui tâtonnent en inversant les différentes étapes de la leçon. Enfin, les travaux en groupes prévus pour certaines leçons ne sont pas organisés par la plupart des enseignants sous prétexte qu'ils font perdre du temps.

Bien que les contenus des différentes étapes des leçons ne soient pas toujours clairs et suffisants, et malgré les difficultés manifestées par les enseignants dans la mise en œuvre de la méthodologie prévue, ces derniers s'efforcent à faire participer les élèves. En effet, par des questions-réponses répétées tout au long de la leçon, l'interaction entre l'enseignant et les élèves reste une réalité.

### 2.3. Exploitation des supports pédagogiques

Dans les manuels scolaires utilisés, chaque leçon d'expression orale/écrite du kirundi est basée sur un support pédagogique. Celui-ci peut être un texte court ou une illustration (image, dessin). La façon d'exploiter ces supports se comprend à travers les éléments de preuve présentés dans le tableau suivant :

**Tableau 3 : Critères et preuves relatifs à l'exploitation des supports**

| <b>Critère 3 : Le texte/illustration de référence est bien exploité</b>                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Composantes du critère 3                                                                                              | Eléments de preuve                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                       | Données du questionnaire                                                                                                                                                                                                                                                 | Données de l'observation des pratiques de classe                                                                                                                                                                                                                                      | Données de l'analyse des manuels                                                                                                                                                                                                                                               |
| L'exploitation du texte/illustration de référence permet de dégager les indices qui renseignent sur le type de texte. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans quelques cas, les illustrations prévues dans les manuels ne correspondent pas au contenu de la leçon proprement dite.</li> <li>- L'exploitation des supports permet aux élèves de dégager les idées principales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lors de l'exploitation des supports, les enseignants n'évoquent pas le type de texte à produire.</li> <li>- Les enseignants procèdent par une observation dirigée des illustrations.</li> <li>- Les enseignants aident les élèves</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités prévues pour l'exploitation des supports ne permettent pas de dégager les outils linguistiques qui renseignent sur le type de texte demandé.</li> <li>- Les activités prévues consistent à relever les idées</li> </ul> |

|                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                              | contenues dans le texte-support.<br>- L'exploitation des supports permet de faire un rappel des notions antérieurement vues.                                                                                                                                                         | à dégager les idées principales contenues dans le texte.                                                                                                                                            | principales du texte ou à inventorier des idées relatives aux illustrations observées.                                                                                                                                                            |
| L'exploitation du texte/illustration de référence permet de construire un plan à suivre pour les productions des apprenants. | - Les enseignants affirment que l'exploitation des supports aboutit à la construction du plan du texte exploité.<br>- Par des questions-réponses, les enseignants disent qu'ils amènent les élèves à accoucher leurs idées sur un sujet donné et à les ranger dans un ordre logique. | - Les enseignants aident les élèves à construire le plan du texte exploité.<br>- Les enseignants aident les élèves à faire l'inventaire des idées sur un sujet relatif aux illustrations observées. | - Les activités prévues conduisent à la construction du plan du texte exploité.<br>- Dans le cas de l'expression orale, sur base des illustrations, les activités prévues permettent d'organiser les idées inventoriées suivant un ordre logique. |

Les éléments contenus dans le tableau 3 montrent que les supports de leçons d'expression orale/écrite sont réellement exploités en suivant les activités prévues dans les manuels scolaires utilisés. Mais la question qui se pose est que l'exploitation des supports telle que prévue dans les manuels et telle que vécue par les enseignants n'est pas bien orientée. Au lieu de la mener dans l'optique de l'identification du type de texte demandé, des outils linguistiques utilisés et de la structure d'un tel texte, tout se résume en une lecture-compréhension du texte-support ou en un commentaire guidé sur l'illustration.

Pour preuves, les différentes données synthétisées dans le tableau 3 indiquent que l'exploitation des supports aboutit, dans un premier temps, à dégager les idées principales en rapport avec le texte-support ou l'illustration-support. Dans un deuxième temps, il est question d'établir un plan suivant lequel le texte exploité est organisé ou suivant lequel les idées inventoriées sur l'illustration peuvent se suivre. Bref, si l'exploitation des supports est orientée ainsi, le produit final attendu de la part des élèves sera le résumé du texte exploité ou la synthèse des idées en rapport avec l'illustration.

Concrètement, ce qui manque pour que l'exploitation des supports soit efficace, c'est que les activités prévues et menées ne sont pas orientées vers la mise en relief des outils permettant aux élèves de construire le type de texte demandé. Par conséquent, le plan envisagé et qui servirait de pont entre le support exploité et le nouveau texte à

produire ne sera pas construit correctement. Les apprenants auront ainsi du mal à produire le type de texte demandé car ne disposant pas de ressources nécessaires pour le faire.

## 2.4. Evaluation des productions des élèves

Dans l'introduction des guides de l'enseignant, plusieurs critères d'évaluation des productions des apprenants sont proposés. D'une part, les critères proposés pour l'expression orale sont la/le communication/contenu, la grammaire, la structuration, le vocabulaire, la fluidité, la prononciation/intonation et l'attitude. D'autre part, pour l'expression écrite, les critères d'évaluation prévus sont le message/contenu, le vocabulaire, la syntaxe/grammaire, la structure du texte et l'orthographe. Le tableau ci-après montre l'état réel de l'évaluation dans les leçons d'expression orale/écrite.

**Tableau 4 :** Critères et preuves relatifs à l'évaluation des productions des élèves

| <b>Critère 4 : L'évaluation des productions des élèves est bien faite</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Composantes du critère 4                                                  | Eléments de preuves                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                           | Données du questionnaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Données de l'observation des pratiques de classe                                                                                                                                                                                                               | Données de l'analyse des manuels                                                                                                                                                                        |
| Les critères d'évaluation prévus sont clairs et suffisants.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les critères d'évaluation pris en compte sont : la cohérence des idées, la structure des phrases, l'adéquation de la réponse donnée à la question posée, l'attitude des élèves, l'orthographe.</li> <li>- La plupart des enseignants dit qu'elle n'évalue pas les productions des élèves pendant la leçon.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendant les exercices d'application, certains enseignants donnent aux élèves des consignes en rapport avec les critères d'évaluation : cohérence des idées, structures des phrases, orthographe, attitude.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'introduction générale des guides de l'enseignant, des critères d'évaluation clairs et suffisants sont prévus.</li> </ul>                                |
| Les critères d'évaluation prévus sont applicables.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants disent qu'il n'y a pas de critères pour évaluer le plan à suivre lors des productions des élèves.</li> </ul>                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants apprécient positivement ou négativement les réponses des apprenants.</li> <li>- Aucun des enseignants observés ne parle de la structure du texte demandé.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A la fin de certaines leçons, certains critères d'évaluation applicables sont mentionnés : cohérence des idées, structure des phrases, orthographe.</li> </ul> |

|                                                 |                                                                                                                          |                                                                             |                                                                            |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| La durée de l'évaluation prévue est suffisante. | - Certains enseignants donnent des questions sur l'expression orale/écrite pendant les évaluations sommatives seulement. | - Les exercices d'application donnés pendant la leçon ne sont pas corrigés. | - L'étape de l'évaluation n'est pas prévue dans le déroulement des leçons. |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|

En analysant les éléments contenus dans le tableau 4, nous constatons que l'évaluation n'est pas faite au cours des leçons d'expression orale/écrite. Les enseignants attendent les évaluations sommatives pour donner des questions qui seront notées. Pendant la leçon, seules des consignes portant sur la cohérence des idées, la structure des phrases, l'orthographe, l'attitude sont données aux élèves. Pire encore, les exercices d'application ne sont pas corrigés sous prétexte que le temps (7 minutes) leur imparti n'est pas suffisant. Même dans la rubrique « évaluation » prévue dans les guides de l'enseignant à la fin de chaque thème, il n'y a pas d'exercices portant sur l'expression orale/écrite qui sont prévus.

Si nous prenons les critères d'évaluation contenus dans les leçons proprement dites et ceux mis en œuvre par les enseignants pour les comparer avec les critères proposés dans l'introduction des guides de l'enseignant, nous nous rendons compte que la structure du texte demandé et le vocabulaire ne font pas l'objet d'évaluation. Cela s'explique par le simple fait que l'exploitation des supports ne fait jamais référence à ces éléments. Par conséquent, si les apprenants ne prennent pas contact avec les ressources qui leur permettent d'identifier et de construire le type de texte demandé, si les productions des élèves ne sont pas évalués pendant les leçons, si aucun exercice d'expression orale/écrite n'est prévu à la fin du thème, nous nous demandons comment les compétences visées chez l'apprenant peuvent être développées.

### **2.5. Relation entre les leçons d'expression orale/écrite**

Sur chaque thème, après les leçons portant sur l'analyse de textes, la grammaire et l'orthographe, viennent des leçons d'expression orale et écrite. Les leçons d'expression orale précèdent toujours celles de l'expression écrite. Les données d'enquête synthétisées dans le tableau ci-après permettent de faire un parallélisme entre les deux types de leçons et d'avoir des informations sur la relation existant entre eux.

**Tableau 5 :** Critères et preuves relatifs à la relation existant entre les leçons d'expression orale et celles d'expression écrite

| <b>Critère 5 : La relation entre les leçons d'expression orale et celles d'expression écrite est clairement établie</b> |                                                                                                                |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Composantes du critère                                                                                                  | Eléments de preuve                                                                                             |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                         | Données du questionnaire                                                                                       | Données de l'observation des pratiques de classe                                                                                                   | Données de l'analyse des manuels scolaires                                                                                                                                                   |
| Les deux types de leçons sont similaires ou différentes.                                                                | - Les enseignants affirment que les deux types de leçons se déroulent comme prévues dans les manuels utilisés. | - Les enseignants observés conduisent les deux types de leçons suivant le modèle des activités prévues dans les manuels utilisés.                  | - Dans la plupart des cas, les deux types de leçons ont les mêmes objectifs, les mêmes activités prévues.<br>- Dans des cas très rares, les deux types de leçons sont totalement différents. |
| La leçon d'expression orale prépare celle de l'expression écrite.                                                       | -                                                                                                              | - Lorsque les deux types de leçons sont basés sur le même texte, ils sont conduits presque de la même façon sauf dans les exercices d'application. | - Lorsque les deux types de leçons sont basés sur le même texte, les activités prévues sont les mêmes.                                                                                       |

Le rapprochement des éléments contenus dans le tableau 5 permet d'établir trois types de relation entre les leçons d'expression orale et les leçons d'expression écrite. La première catégorie, la plus représentée dans les manuels, est celle qui renferme des leçons d'expression orale et celles d'expression écrite ayant les mêmes objectifs et les mêmes types de supports. Dans ce cas, les deux types de leçons sont conduits de la même manière sauf au niveau des exercices d'application. La leçon d'expression écrite constitue en grande partie une répétition de la leçon d'expression orale y correspondante.

La deuxième catégorie est constituée de leçons d'expression orale et des leçons d'expression écrite ayant le même objectif mais se basant sur des supports différents (illustrations pour l'expression orale et texte pour l'expression écrite). Ces deux types de leçons ne sont pas conduits de la même façon ; le degré de similarité n'est pas très grand.

Le cas extrême, le plus rare, est celui où les leçons d'expression orale et celles d'expression écrite sont très différentes. Cette dernière catégorie est notamment illustrée

par les leçons prévues en 7<sup>ème</sup> année au cinquième thème où il est question d'un texte explicatif en expression orale tandis que la leçon d'expression écrite porte sur l'écriture de la lettre.

### **3. Jugement de la qualité du contenu**

En considérant les différents éléments développés dans la section précédente, nous retenons deux points forts qui concordent avec une bonne qualité du contenu des leçons. Il s'agit de la formulation des objectifs à l'avance pour chaque leçon ainsi qu'une méthodologie basée sur des supports et favorisant l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Mais cela ne suffit pas pour qualifier de bonne la qualité du contenu des leçons d'expression orale/écrite rindi au quatrième cycle de l'école fondamentale.

Pour arriver à faire un jugement digne de ce nom, nous allons vérifier si la cohérence et la faisabilité du contenu prévu permettent de bien développer les compétences attendues chez l'apprenant bénéficiaire. En effet, dans le curriculum de l'enseignement fondamental, il est clairement indiqué que l'enseignement de l'expression orale/écrite vise à rendre l'apprenant capable de résumer un texte, d'écrire un court texte argumentatif, de faire une démonstration, de justifier son point de vue, d'écrire un article de journal de type informatif, de participer à un débat, de prendre la parole de manière appropriée et bien argumentée (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015, p. 28).

#### **3.1. Cohérence du contenu**

Par la cohérence, l'on cherche à répondre à la question suivante : les démarches et moyens prévus concourent-ils vers la réalisation des objectifs ? (Paquay, 2007, p. 62). Ainsi, dans notre étude, les moyens et démarches prévus se retrouvent dans le contenu des leçons tandis que les objectifs dont il est question ici correspondent au développement des compétences mentionnées au paragraphe précédent.

En analysant les différents critères et preuves déjà présentés, nous relevons trois éléments d'incohérence. Le premier concerne le fait que les types de textes visés ne sont pas bien précisés dans le contenu des leçons. A ce sujet, l'absence de précision en rapport avec le type de texte se manifeste par (i) une absence de termes techniques indiquant clairement le type de texte à produire dans certains objectifs prévus pour les leçons et par (ii) une contradiction entre les types de textes énoncés dans l'objectif de la leçon et dans l'exercice d'application. Ce dernier cas s'observe lorsque le type de texte prévu dans l'objectif de la leçon est différent de celui qui est demandé dans l'exercice d'application y correspondant.

Le deuxième élément matérialisant l'incohérence du contenu des leçons d'expression orale/écrite concerne la mauvaise exploitation des supports pédagogiques. Celle-ci est orientée vers un objectif différent de la production d'un type de texte prévu

dans l'objectif de la leçon et/ou demandé dans l'exercice d'application. La démarche méthodologique prévue ne fait guère mention du type de texte visé lors de l'exploitation des supports. Ce qui importe au cours de cette étape, c'est l'inventaire des idées principales contenues dans le texte-support ou relatives à l'illustration exploitée. La conséquence en sera que le résultat final sera soit le résumé du texte exploité, soit le développement d'un point de vue sur l'illustration mais non le type de texte demandé.

Le dernier élément attestant une incohérence du contenu des leçons d'expression orale/écrite porte sur l'absence de l'évaluation des productions des élèves. Si l'étape d'évaluation n'est pas prévue dans la démarche méthodologique, si la correction des productions issues des exercices d'application n'est pas faite, si aucun exercice d'expression orale/écrite n'est prévu dans la rubrique « évaluation » à la fin de chaque thème, si la structure du texte ne fait pas l'objet de critère d'évaluation retenu parmi les consignes données aux élèves, les productions des élèves ne peuvent jamais être améliorées.

Une des raisons justifiant cette incohérence du contenu qui vient d'être présentée est que l'élaboration de ce contenu ne repose sur aucune approche méthodologique précise. En effet, comme nous le lisons dans l'introduction des différents guides de l'enseignant du domaine des langues, au moment où les disciplines d'anglais et de français s'inspirent de l'approche communicative préconisée pour l'enseignement des langues étrangères, pour le kirundi, langue maternelle pour la plupart des élèves, on met l'accent sur la perfection de la langue et sur ses aspects grammaticaux (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015-2017a).

Le contenu conçu et élaboré sur base d'une approche méthodologique non déterminée à l'avance ne peut que contenir des tâtonnements. Un tel contenu ne pourra pas permettre à l'élève issu de l'école fondamentale d'être capable, en langue kirundi, de s'exprimer avec aisance et précision, sur des sujets concrets comme abstraits, de prendre part à des discussions de manière constructive, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie personnelle, publique et professionnelle (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015, pp. 26-27). Par conséquent, à long terme, nous continuerons à vivre dans une société où les intellectuels burundais et la masse paysanne partagent une même langue, les premiers ne parvenant pas à s'exprimer avec aisance dans leur langue maternelle (République du Burundi, 2013, p.4).

### **3.2. Faisabilité du contenu**

Le contenu des leçons d'expression orale/écrite rundi ne se laisse pas mettre en œuvre facilement du fait de son incohérence interne qui vient d'être discutée. Ce problème est accentué par la question du profil des enseignants du quatrième cycle qui se pose avec acuité car appartenant à diverses catégories (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2017b, p.19). En effet, l'organisation des enseignements en domaines (en lieu et place de l'enseignement par

disciplines) n'a pas été accompagnée par des formations de mise à niveau suffisantes, ni par une réforme de la formation initiale : ni les instituteurs du primaire promus enseignants au cycle 4, ni les professeurs des disciplines des anciens collèges, devenus professeurs d'au moins deux disciplines regroupées dans un domaine, n'ont été réellement préparés à ce changement (République du Burundi, 2018, p.15).

Ce problème de qualification des enseignants qui sont chargés de mettre en œuvre le contenu des leçons d'expression orale/écrite rundi est une réalité. Les données de notre enquête révèlent que dans les quinze écoles visitées, ces enseignants sont de deux catégories principales. D'une part, les enseignants n'ayant pas le niveau universitaire comprennent ceux qui ont terminé leurs études secondaires en section Lettres Modernes et en section pédagogique. D'autre part, les enseignants de niveau universitaire ont subi leur formation initiale dans diverses filières : le Département de Kirundi-Kiswahili de l'Institut de Pédagogie Appliquée, le Département d'Anglais-Kirundi de l'Institut de Pédagogie Appliquée, la section d'Anglais-Kirundi de l'Ecole Normale Supérieure, la section Français-Kirundi de l'Ecole Normale Supérieure, le Département des Langues et Littératures Africaines de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (Université du Burundi), le Département de Français de l'Institut de Pédagogie Appliquée. Cela montre que certains de ces enseignants (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas le niveau universitaire, les lauréats du Département des Langues et Littératures Africaines, les lauréats du Département de Français) n'ont pas été préparés pour l'enseignement de l'expression orale/écrite rundi au quatrième cycle du fondamental.

Aux difficultés liées à l'incohérence du contenu des leçons dont il est question ici et à celles liées à la qualification des enseignants chargés de mettre en œuvre ledit contenu s'ajoute le manque de sources de documentation. Ce dernier problème est évoqué par la quasi-totalité des enseignants enquêtés, par Mazunya & Habonimana (2010) ainsi que par Nshimirimana & Tuyubahe (2023). Les manuels scolaires utilisés par les enseignants dans le domaine des langues le prouvent aussi car ils n'indiquent aucune source bibliographique relative à l'expression orale/écrite. Dans ce contexte de manque de documents de référence, seuls les enseignants de niveau universitaire affirment qu'ils se débrouillent en recourant aux notes prises au cours de leur formation initiale ou en exploitant les documents d'expression orale/écrite portant sur d'autres langues.

Face à ces difficultés de mise en œuvre du contenu des leçons d'expression orale/écrite rundi, les enseignants n'adoptent qu'une seule attitude générale à savoir se contenter de ce qui est prévu dans le guide de l'enseignant malgré toutes les lacunes déjà mises en évidence. Effet, la plupart d'enseignants ne préparent pas, ils se contentent de lire leurs guides pendant la leçon ; ils se justifient par le manque de qualification dans le domaine, manque de documentation, manque de matériel didactique et manque du temps suffisant à cause du volume horaire (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, 2021, p.17). La conséquence en est que cette attitude des

enseignants ne peut pas favoriser l'acquisition des techniques et des outils linguistiques permettant aux apprenants de développer les compétences attendues en lecture/écriture et en lecture/compréhension.

#### **4. Améliorations de la qualité du contenu à envisager**

L'analyse déjà faite montre que la mise en cause de la qualité du contenu des leçons d'expression orale/écrite est due à trois problèmes principaux : l'incohérence du contenu, la disparité de la qualification des enseignants de kirundi, le manque de documents de référence pour l'expression orale/écrite rundi. Les problèmes étant bien identifiés, il importe d'envisager des solutions à court et à long termes sur base des éléments de la politique éducative du pays en vigueur. Pour le cas présent, celle-ci consisterait à améliorer constamment la qualité de l'enseignement avec la finalité de former un individu compétent en savoir et en savoir-faire pour agir activement et positivement sur son milieu de vie (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2017a, p.11).

A court terme, il est question des améliorations ou des stratégies à mettre en œuvre pendant que les programmes en vigueur continuent leur cours normal. Dans ce sens, nous proposons qu'un document d'appui à l'enseignement de l'expression orale/écrite rundi soit produit, validé et diffusé auprès des enseignants de kirundi sur tout le territoire national. Le contenu de ce document se focaliserait tout d'abord sur la reformulation des objectifs non clairs pour les harmoniser avec les exercices d'application y correspondant d'une part et pour procéder à la précision des types de textes à produire d'autre part. Ensuite, tout en gardant les supports pédagogiques prévus pour chaque leçon, ce document proposerait de nouvelles activités de l'enseignant pour orienter autrement l'exploitation des supports. Lesdites activités devraient déboucher sur l'identification du type de texte demandé, sa structure, ses caractéristiques, les procédés linguistiques utilisés ainsi que sur l'élaboration des plans suivant lesquels les élèves pourront construire leurs productions.

A long terme, il sera question de réorganiser les leçons d'expression orale/écrite dans le cadre de la révision des programmes. En effet, après la révision des programmes des trois premiers cycles du fondamental qui se termine en 2025, les programmes du 4<sup>ème</sup> cycle du fondamental vont aussi connaître des réaménagements légers, à la lumière des leçons tirées de quelques années de mise en œuvre (République du Burundi, 2022, p.29). A cette occasion, il faudra déterminer à l'avance une approche méthodologique suivant laquelle le contenu des leçons sera élaboré. De plus, les objectifs des différentes leçons, l'exploitation des supports pédagogiques, les exercices d'application et l'évaluation devront être orientés vers l'identification, la structure, la caractérisation, les outils linguistiques utilisés et la production des différents types de textes par les élèves. Sur chaque thème, il faudra veiller à ce que la leçon d'expression orale précède celle d'expression écrite et que la première prépare la deuxième. A côté des manuels scolaires qui seraient élaborés à cette fin, il sera indispensable de produire un document de

référence de l'expression orale/écrite rundi. Celui-ci devrait être le plus détaillé possible et servirait de source incontournable de compléments pour les différentes leçons d'expression orale/écrite.

Dans les deux cas, c'est-à-dire à court terme et à long terme, les documents envisagés devraient être produits par des organes habilités ou suffisamment outillés pour le faire. Comme le proposent Nshimirimana & Tuyubahe (2023), le rôle de l'Académie Rundi et des centres de recherche attachés aux institutions d'enseignement supérieur devraient être prépondérant. L'Académie Rundi jouerait un rôle d'orientation politique et de validation car, entre autres ses missions, elle est chargée d'appuyer et valider les programmes d'enseignement de la langue rundi, de promouvoir le kirundi comme langue d'enseignement au cycle fondamental et post-fondamental, de promouvoir l'écriture et la lecture du kirundi (République du Burundi, 2021, Article 5). A leur tour, les centres/laboratoires de recherche spécialisés en langues accompliraient toutes les tâches techniques de production des documents.

Etant donné que, jusqu'ici, les programmes de cours sont conçus et élaborés sans la moindre consultation ou participation des directions ni des inspections scolaires, encore moins des enseignants auxquels ils sont destinés (Ndayimirije, 2018, p.56), une collaboration avec les enseignants de kirundi devrait être envisagée. A ce niveau, comme dans une entreprise, l'effort de collaboration entre bureaux pédagogiques et enseignants permettrait un apprentissage mutuel (Blouin, 2000, p.220). Mieux encore, il importe que, tout au long de la conception, de l'élaboration, du test et de la mise en œuvre effective soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain (Paquay, 2007, p.59) qui sont les enseignants de kirundi.

C'est à la suite de tout ce qui précède qu'il faudrait envisager des formations continues à l'endroit des enseignants en matière de l'enseignement de l'expression orale et écrite rundi. En effet, compte tenu de la disparité des profils des enseignants, une formation continue s'avère nécessaire pour leur permettre d'acquérir des connaissances et de développer des compétences nécessaires à l'exercice de leur métier (Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2017b, p.19).

### **Conclusion**

L'évaluation de la qualité du contenu des leçons d'expression orale/écrite prévues au quatrième cycle de l'enseignement fondamental a été menée au moyen de la méthode qualitative. Ainsi, l'analyse et l'interprétation des différentes données présentées ont montré que l'enseignement de l'expression orale/écrite rundi connaît des forces et des faiblesses, les secondes étant les plus nombreuses que les premières. D'une part, chaque leçon a un objectif initialement prévu et une démarche méthodologique y correspondante. D'autre part, une incohérence notoire du contenu des leçons a été mise à nu et la question de la qualification des enseignants ainsi que le manque de sources documentaires constituent des freins à la mise en œuvre dudit contenu évalué.

Pour résoudre tous ces problèmes, un certain nombre de solutions a été proposé. Dans un premier temps, la production d'un document d'appui à l'enseignement de l'expression orale/écrite permettrait de corriger les manquements relevés sans exiger la révision du programme. Dans un deuxième temps, une fois la révision des programmes entamée, la restructuration des leçons d'expression orale/écrite serait nécessaire en même temps que la production d'un document de référence pour l'expression orale/écrite rundi. Enfin, une formation continue à l'endroit des enseignants en matière d'enseignement de l'expression orale/écrite rundi devrait être envisagée.

A tous les niveaux de la résolution des différentes lacunes qui entachent la qualité du contenu des leçons d'expression orale/écrite rundi, différents acteurs devraient être mobilisés. Les concepteurs des programmes de kirundi regroupés dans des Bureaux Pédagogiques, les enseignants du supérieur regroupés dans des centres/laboratoires de recherche, l'Académie Rundi, les autorités du Ministère ayant en charge l'éducation et les enseignants de kirundi au quatrième cycle de l'école fondamentale devraient collaborer pour la réussite de cette mission. Dans la même optique, les tâches qui reviendraient à chacun seraient déterminées en fonction de l'étape franchie.

## Références

- Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*, vol 4(2), 205-231.
- Confemen/Pasec. (2010). *Enseignement primaire : Quels défis pour une éducation de qualité en 2015 ? Evaluation diagnostique Burundi (2008-2009)*. Dakar, Sénégal.
- De Ketele, J. M. & Gérard, F-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (dir), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mazunya, M. & Habonimana, A. (2010). *Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi. Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays*. Bujumbura, Burundi : AUF.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. (2021). *Programme d'appui à la mise en œuvre du plan transitoire de l'éducation du Burundi «Twigeneza». Rapport des visites effectuées dans les écoles pour l'analyse des pratiques enseignantes en sciences*. Bujumbura, Burundi.
- Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2017a). *Cadre d'orientation curriculaire du système éducatif burundais*. Bujumbura, Burundi.
- Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2017b). *Référentiels de métier, de compétences, de formation et d'évaluation pour la formation de l'enseignant du fondamental (cycle 4) et du post fondamental au Burundi*. Bujumbura, Burundi.
- Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015-2017a). *Guide de l'enseignant 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>. Langues*. Bujumbura, Burundi.
- Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015-2017b). *Manuel de l'élève 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>. Langues*. Bujumbura, Burundi.
- Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015). *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura, Burundi.
- Ndayimirije, M. I. (2018). Le Guide du maître pour une langue étrangère : exigences d'un partenariat concepteur-enseignant. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 7, 55-65.
- Nshimirimana, E. & Tuyubahe, P. (2023). Promouvoir le kirundi dans l'enseignement supérieur au Burundi : quelles stratégies pour enseigner le kirundi en kirundi à l'ère de la mondialisation ? In Bigirimana, C. & Nzesse, L. (coord.), *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation*. Paris, France : Observatoire européen du plurilinguisme, pp. 237-258.

- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? In Matthis, B. (dir), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. London, England : Sage Publications.
- Rahman, M. S. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language "Testing and Assessment" Research : A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112.
- République du Burundi. (2013). *Politique linguistique du Burundi*. Bujumbura, Burundi.
- République du Burundi. (2014). *Loi N°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura, Burundi.
- République du Burundi. (2018). *Plan transitoire de l'éducation au Burundi 2018-2020*. Bujumbura, Burundi.
- République du Burundi. (2019). *Décret n°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*. Bujumbura, Burundi.
- République du Burundi. (2021). *Décret n°100/167 du 12 juillet 2021 portant restructuration et fonctionnement de l'Académie Rundi*. Gitega, Burundi.
- République du Burundi. (2022). *Plan sectoriel de l'éducation 2022-2030 du Burundi*. Bujumbura, Burundi.
- Rossi, P. R., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach*. California/London, USA/England : Sage Publications. 7th Edition.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. 5<sup>ème</sup> édition.
- Secrétariat du Conseil au Trésor du Canada. (1998). *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attributions des résultats*. Ottawa, Canada. 3<sup>ème</sup> édition.
- Steele, S. M. (1970). Program evaluation-A broader definition. *Journal of Extension*, 8(2), 5-17.
- Unesco. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Lecturer Epimague Nshimirimana, PhD in Language Sciences is a member of the Department of Kirundi-Kiswahili within the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching, General Linguistics (1st year), Kirundi Phonetics and Phonology (1st year), Kirundi Morphology (2nd year), Kirundi and Kiswahili Contrastive Grammar (3rd year) and Linguistics Applied to Language Teaching (Master's 1st year) courses. His main areas of interest are: Bantu morphosyntax, contrastive linguistics and linguistic typology. (nshimeppy77@gmail.com)

Lecturer Constantin Ntiranyibagira, PhD in Language Sciences is a member of the Department of Kirundi-Kiswahili within the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching, African Linguistics (1st year), Kirundi Semantics (2nd year), Sociolinguistics (3rd year), Psycholinguistics (3rd year) and Sociolinguistic and Didactic Aspects of Multilingualism (Master's 2nd year) courses. His main areas of interest are: Sociolinguistics and Language Teaching. (constantin.ntiranyibagira@ub.edu.bi)

Lecturer Justin Gafura, Master's in Didactics of French as a Foreign Language is a member of the Department of French within the Institute for Applied Pedagogy of the University of Burundi, Bujumbura, Burundi. He has been teaching, Major Currents of French Literature from the Middle Ages to the 18th Century (1st year), Morphology of Modern and Contemporary French (2nd year), Sociolinguistics (3rd year) Literary Criticism and Explanation (3rd year) courses. His main areas of interest are: Didactics of French and Sociolinguistics. (justin.gafura@ub.edu.bi)