

De l'évaluation des Apprentissages en Classe de FLE dans L'Enseignement Secondaire Au Rwanda : Enjeux Et Perspectives

Froduald Ndayambaje

University of Rwanda-College of Education

Email : ndayfrod2007@yahoo.fr/ndayfrodrukara2016@gmail.com

Aimable Rugigana

University of Rwanda-College of Education

Email : rugiganaaimable@yahoo.com/rugiganaaimable18@gmail.com

Léonce Nsabumuremyi

University of Rwanda-College of Education

Email : leonce.nsabumuremyi@gmail.com

Joséphine Tuvuzimpundu

University of Rwanda-College of Education

Email: tuvujosephine@gmail.com

Résumé:

Cette étude vise à contribuer à la compréhension des pratiques d'évaluation des apprentissages mises en place par les enseignants de français langue étrangère (FLE) au Rwanda, à déceler les enjeux afférents et à proposer des perspectives d'amélioration de l'apprentissage du français par un système efficace d'évaluation. Cette étude a été menée au moyen d'un questionnaire en ligne administré à 27 enseignants de FLE provenant des 28 écoles secondaires du district de Ngoma, Province de l'Est, Rwanda. Les données recueillies montrent que les enseignants de FLE mettent en œuvre une variété de pratiques évaluatives, mais peinent encore à adopter une approche centrée sur les apprenants. Parmi les défis auxquels fait face l'évaluation des apprentissages en FLE, figure le fait que les enseignants sont insuffisamment outillés en termes de compétences pédagogiques et de matériels dont les outils de technologie d'information et de communication. Ainsi, l'étude recommande au Gouvernement Rwandais de clarifier les directives relatives à l'évaluation, en particulier l'évaluation formative et de former les enseignants de FLE en évaluation des apprentissages.

1. Problématique

À travers le ministère de l'Éducation (MINEDUC), le Gouvernement Rwandais s'est donné comme philosophie de l'éducation de s'assurer que les jeunes, à tous les niveaux, réalisent pleinement leurs potentialités en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes appropriés destinés à les préparer à bien s'intégrer dans la société et à exploiter les opportunités d'emplois (MINEDUC, 2015a).

C'est ainsi qu'à partir de l'année scolaire 2016 le Rwanda s'est doté d'un nouveau programme d'enseignement basé sur le développement des compétences. Parmi les compétences préconisées figure la communication. Ainsi, la langue française étant un des outils de communication nécessaires dans les relations nationales, régionales et internationales, son enseignement a été inscrit dans le nouveau programme. Il est considéré comme l'un des cours obligatoires au primaire et au tronc commun de l'enseignement secondaire. Il reste, cependant, un cours d'option au cycle supérieur de l'enseignement secondaire.

De surcroît, le cours de français vise, grâce aux activités d'apprentissage, à faire acquérir à l'apprenant des compétences communicatives langagières, transversales et génériques qu'il appliquera dans la vie de tous les jours. La compétence communicative langagière est décrite comme une conjonction de compétences étroitement liées notamment la compétence linguistique ou grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive, la compétence stratégique, la compétence socioculturelle qui implique la capacité de comprendre le sens culturel sous-jacent aux formes linguistiques et de comprendre la culture des personnes dont la langue est étudiée (Miguel et al, 2019 : 4-5). Selon l'Office Rwandais pour la Promotion de l'Éducation/REB : « en plus des compétences langagières, l'apprenant tout au long de son apprentissage, acquiert les compétences génériques tels que l'esprit critique, la résolution des problèmes, la créativité et l'innovation, l'esprit de recherche, le travail en équipe, la gestion de sa personnalité, les compétences de vie, et la formation continue » (MINEDUC, 2015a: 3). D'autre part, les compétences transversales sont entre autres celles relatives aux études sur le génocide, l'environnement et la stabilité, le genre, l'éducation compréhensive sur la sexualité, l'éducation sur la paix et les valeurs, l'éducation financière, la culture de la standardisation et l'éducation inclusive (MINEDUC, 2015c :2025). Ces acquisitions sont censées permettre à l'apprenant de s'épanouir dans son environnement et de s'ouvrir au monde extérieur (MINEDUC, 2015b : 3).

Toutefois, les compétences susmentionnées ne peuvent être acquises que dans un processus d'enseignement et apprentissage qui préconise un suivi régulier des acquis en termes d'apprentissage. Cela se fait grâce à l'évaluation qui doit aider l'enseignant à identifier les besoins des apprenants afin de déterminer la nature de l'apprentissage et les stratégies à mobiliser pour organiser des expériences d'apprentissage en rapport avec la situation. D'après le programme de français au tronc commun (MINEDUC, 2015a : 7-8), cette évaluation consiste en un processus destiné à estimer à leur juste valeur les progrès de chaque apprenant en apprentissage par la collecte et l'interprétation des preuves établis selon des normes définies.

Comme il est prévu dans le système d'évaluation mis en place, aussi bien au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire, l'évaluation des apprentissages en français langue étrangère se fait

au niveau de l'école, du district et au niveau national. Elle se fait sous forme d'évaluation formative et sommative et vise l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Dans ce cadre, des moyens sont mis en place pour organiser des évaluations de la façon suivante : évaluation continue au niveau de la classe, évaluation sommative de fin du 1^{er} trimestre au niveau de l'école, évaluation sommative du 2^e trimestre au niveau du district et évaluation sommative du 3^e trimestre au niveau national. Il faut aussi signaler que des examens nationaux sont prévus à la fin du cycle primaire, du tronc commun et de la sixième année du secondaire pour les combinaisons ayant le français comme cours principal (Literature in English-French-Kinyarwanda/LFK ; Literature in English-KiswahiliFrench/LKF).

Ainsi, cette étude tout en explorant comment l'évaluation s'effectue en classe de FLE au Rwanda, vise à contribuer à la compréhension des pratiques mises en place par les enseignants de français langue étrangère au Rwanda. Elle veut aussi déceler les enjeux afférents et proposer des perspectives d'amélioration de l'apprentissage du français par un système efficace d'évaluation.

2. Cadre théorique

Cette partie traite de l'évolution de l'évaluation des apprentissages dans un contexte plus ou moins restreint. Elle parlera aussi des buts de l'évaluation, de l'évaluation formative et l'évaluation sommative et comment évaluer les résultats de l'action didactique.

2.1. De l'évolution de l'évaluation des apprentissages

L'acte d'enseigner a connu une évolution aussi bien au niveau de sa conception qu'à celui de sa pratique.

De la conception d'un apprenant passif, à qui l'enseignant doit inculquer la connaissance, à l'apprenant actif qui contribue à son processus d'apprentissage, la pédagogie a connu une évolution qui l'a conduit de l'enseignement centré sur l'enseignant à l'enseignement centré sur l'apprenant (Masters, 2013 ; Hill et Barber, 2014). Parallèlement, cette évolution a conduit de la conception de l'évaluation comme instrument de mesure des apprentissages à la conception de l'évaluation conçue comme un instrument au service de l'amélioration de l'apprentissage (Klenowski, 2009 ; Carless, 2005; Gipps, 1996).

Par ailleurs, comme l'affirme Nzibonera (1992 : 7), l'évaluation du rendement de l'enseignement ou de l'apprentissage occupe un rôle important dans l'ensemble des actions nécessaires à l'efficacité et à la survie du système éducatif. Ainsi, le processus d'évaluation des apprentissages attire de plus en plus l'attention aussi bien des chercheurs, praticiens de l'éducation ainsi que de décideurs et politiciens de l'éducation. Ceci est lié au fait que l'éducation est aujourd'hui considérée comme un des piliers du développement socioéconomique durable (Griffin et al., 2012 :5 ; Haddad et Draxler, 2002 :3-4). Toutefois, il s'observe des divergences quant aux buts, rôles, outils, méthodes et la qualité des évaluations.

2.2. Des buts de l'évaluation

Concernant les buts de l'évaluation, les divergences susmentionnées ont abouti, comme le déplore Masters (2013) à un domaine inutilement fragmenté et caractérisé par une dichotomisation parfois déroutante de l'évaluation en évaluations prédictive, diagnostic,

formative, sommative et tant d'autres terminologies. Pour Hill et Baber (2014), le but principal de l'évaluation devrait être de chercher à déterminer ce que les apprenants savent, comprennent et peuvent faire. Masters (2013) abonde dans le même sens affirmant que le but de l'évaluation des apprentissages est de déterminer où en sont les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Pour lui, l'évaluation dépasse le simple processus de juger si les apprenants ont bien appris ce qui leur a été enseigné son but étant plutôt de déterminer où ils en sont dans leur processus d'apprentissage à long-terme, quels progrès ils réalisent au cours du temps dans leur processus d'acquisitions de connaissances, d'attitudes et d'habiletés.

Le débat sur les buts de l'évaluation se prolonge sur le moment propice pour l'évaluation, le rôle qu'elle joue dans le processus d'enseignement/apprentissage, les types d'évaluation ainsi que les moyens d'évaluation. En effet, selon le moment de l'évaluation, elle poursuit un but différent. D'après Rwanamiza (2004 :106), quand l'évaluation est organisée avant le processus d'enseignement/apprentissage, elle vise à diagnostiquer les lacunes éventuelles à combler ou les erreurs à rectifier. Elle poursuit alors le but de formation dans la mesure où elle permet de déterminer le point de départ et de réajuster sans cesse le processus d'enseignement/apprentissage (régulation) jusqu'à l'acquisition et la maîtrise des comportements souhaités.

Le même auteur poursuit en disant que quand l'évaluation s'organise pendant le processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit de l'évaluation intermédiaire qui se fait au fur et à mesure que se déroule le processus enseignement/apprentissage sous forme de petits tests destinés à diagnostiquer le progrès et, éventuellement, à détecter les lacunes à combler et les erreurs à rectifier (Rwanamiza, 2004 :105). Dans ce cas aussi, l'évaluation contribue au but de formation car, elle aussi, contribue à la régulation de l'apprentissage. Ce type d'évaluation est appelée évaluation formative.

2.3. L'évaluation formative et l'évaluation sommative

Dans le cadre de l'enseignement des langues, comme le stipule Tagliante (2005 :9), d'une approche communicative à une perspective actionnelle, l'évaluation des langues n'est plus dominée par l'évaluation des structures. On cherche davantage à évaluer les capacités des individus à être autonomes dans leur pratique de la langue, car c'est cette autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. On cherche aussi à échanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d'actes de paroles qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres peuples. Dans cette perspective, il est préconisé l'organisation des évaluations qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation), dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements (Tagliante, 2005 :36).

L'évaluation formative regroupe, alors, un ensemble de pratiques qui influencent même l'action pédagogique en classe. Les plus couramment identifiées par les chercheurs dans ce domaine sont : la communication des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite parfois

même négociation de ces objectifs et critères avec les apprenants, la promotion de la discussion en classe en utilisant efficacement le questionnement, la rétroaction constructive, l'auto-évaluation et l'évaluation des paires ainsi que l'utilisation des résultats des tests et examens pour améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage (William, 2011:10 et William et al., 2004).

Par ailleurs, quand l'évaluation s'organise après le processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit de l'évaluation terminale qui sert à déterminer le comportement final des apprenants. Elle informe alors sur la mesure dans laquelle les apprenants ont atteint les objectifs. Elle poursuit ainsi le but de prédiction, certification et/ou de sélection. Ce type d'évaluation est appelée sommative. Elle mesure la réalisation des objectifs par les élèves et sert à prendre des décisions de promotion, remise de certificat ou sélection pour un niveau avancé de formation (OECD, 2005 :1 ; Tagliante, 2005 : 9).

Il y a tendance d'opposer l'évaluation formative à l'évaluation sommative, mais en pratique les deux types d'évaluation cohabitent et se complètent. Selon Harlem (2008), ils diffèrent du fait que l'un accompagne le processus d'enseignement/apprentissage alors que l'autre le mesure à un certain moment pour certifier qu'il a atteint les objectifs fixés. Pour Dante et Worrell (2016), les deux types se complètent et se différencient par leur usage. Les recherches sur l'évaluation formative montrent même qu'il est souhaitable que les résultats de l'évaluation sommative soient utilisés à des fins formatives, c'est-à-dire pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage (Black et al., 2004 ; Black & William, 1998).

L'évaluation aussi bien formative que sommative joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, comme l'affirme Harlem (2008), l'évaluation influence ce qui se passe en classe aussi bien positivement que négativement.

Au niveau positif, l'évaluation peut accroître la motivation des apprenants et ainsi leur rendement scolaire (Willis, 2007), promouvoir l'efficacité de la pédagogie (Willis, 2007), promouvoir la culture d'apprentissage, c'est-à-dire la façon d'apprendre (Masters, 2013 ; Héritage, 2010) et appuyer la prise de décision sur la politique éducative (UNESCO, 2013).

Du côté négatif, l'évaluation peut inciter les enseignants à enseigner pour la réussite des tests, et les apprenants, à apprendre à réussir des tests, ce qui réduirait le programme de formation en un apprentissage superficiel (Falchikov, 2005). Ceci arrive surtout dans un système d'évaluation qui privilégie les tests et examens pour faire rendre compte les enseignants et les écoles.

2.4. Évaluer les résultats de l'action didactique

Les moyens pour évaluer les résultats de l'action didactique sont entre autres les questions écrites ou orales, les tâches à effectuer ou les situations-problèmes où les apprenants doivent mobiliser les connaissances, habiletés et attitudes pour trouver des solutions (Rwanamiza, 2004). Ces moyens sont communs pour l'évaluation formative et sommative. La différence en est que dans l'évaluation formative ces moyens sont utilisés au fil du processus. Ils donnent lieu à une rétroaction qui permet de déceler les faiblesses dans l'apprentissage et d'arrêter des stratégies d'y remédier. Pour l'évaluation sommative, quant à elle, les résultats sont utilisés

pour juger de la réalisation d'objectifs d'apprentissage. À part les moyens classiques, il faut considérer aussi l'émergence de nouveaux moyens comme portfolios, projets, observation en classe et usage des TICE avec rétroaction automatique (Redecker et Johannessen, 2013 : 82-83).

La qualité des moyens d'évaluation est un enjeu majeur dans la réflexion et la pratique d'évaluation. Parmi les critères de qualité mis en exergue pour un système d'évaluation de qualité figurent entre autres : la validité du dispositif d'évaluation en fonction des compétences visées (Earl et Katz, 2006, p.12) ; l'équité et la transparence des critères et consignes s'appliquant à l'évaluation ; l'intercompréhension du processus et la fiabilité du processus (Summo et al., 2011 :11-12).

Il est aussi important de noter que certains spécialistes de l'évaluation considèrent comme faisant parti de la qualité de l'évaluation les conditions dans lesquelles elle s'organise. Ainsi, la notion d'intégrité du processus d'évaluation entre en jeu. Ceci consiste à faire soin de neutraliser les atteintes à l'intégrité du processus d'évaluation comme la subjectivité liée à la prise en compte des facteurs en dehors de la compétence à évaluer (tels que la présence dans le cours, comportement de l'apprenant, la performance antérieure, etc.), la prédisposition de l'enseignant à l'égard de l'apprenant, la tricherie, etc. (Summo et al. 2011 :112).

De même, la régularité et la qualité du feedback (rétroaction) joue aussi un rôle important. Ici, il s'agit de la façon dont les apprenants reçoivent le feedback sur leur prestation au cours de l'évaluation ainsi que la pertinence des commentaires de l'enseignant et la réaction des apprenants au feedback (Carles et Boud, 2018 : 1316). Vient, ensuite, le traitement de l'erreur, c'est-à-dire que soit la punition de l'erreur est privilégiée, soit c'est plutôt son exploitation pour identifier les besoins en apprentissage et y répondre qui est privilégiée. Également entrent en jeu la note, son usage et sa signification pour les différents partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Aussi, non négligeable sont les conditions matérielles et professionnelles qui entourent le processus d'évaluation. Il s'agit notamment, de la disponibilité du matériel pour les évaluations et des conditions d'élaboration et d'utilisation des instruments d'évaluation ainsi que de la compétence des enseignants quant à l'évaluation efficace. Pour ce dernier facteur, Tagliante (2005 :9) trouve que rares sont les pays où l'enseignant reçoit, dans sa formation initiale, ne serait-ce qu'une formation sur les différentes façons d'évaluer les progrès en langues de ses élèves. Démuni, il reproduit souvent les procédures par lesquelles il a lui-même été évalué au cours de ses études.

Enfin, la qualité se réfère aux capacités intellectuelles visées dans l'évaluation en référence à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom. D'après Tagliante (2005), la taxonomie de Bloom identifie six catégories. Chacune d'entre elles comporte des sous-catégories, hiérarchisées selon un niveau de difficulté des activités intellectuelles. Les pédagogies traditionnelles font appel aux capacités intellectuelles inférieures, alors qu'en approche communicative l'apprentissage de la grammaire sollicite directement les capacités d'analyse car l'élève découvre par lui-même sans passer par une phase de mémorisation. Une révision de la taxonomie de Bloom par V. et G. DeLandsheere (1984) vise directement une évaluation

totalement intégrée à l'apprentissage. Elle reclasse les concepts de Bloom en trois objectifs qui à court, moyen et long terme permettent d'évaluer les acquis. D'après Tagliante (2005 : 25-26), il s'agit des objectifs visant la maîtrise (niveaux de connaissance, Compréhension et d'application), le transfert (niveau d'analyse) et d'expression (niveaux de synthèse et d'évaluation).

La maîtrise peut s'évaluer dans le court terme et elle correspond aux niveaux inférieurs de connaissance et de compréhension. Les activités d'évaluation demanderont à l'élève un choix à faire pour choisir un nombre limité de réponses prévisibles (questionnaire à choix multiples). Le transfert est évalué dans le moyen terme en cours du cursus et aussi dans le long terme lorsque l'élève devra dans sa vie d'adulte professionnelle ou sociale utiliser des savoirs et des savoir-faires acquis en situation scolaire. L'expression touche les niveaux supérieurs où la performance attendue de l'élève n'est pas prévisible et la tâche de réalisation fait appel aux savoirs et aux savoir-faire acquis.

3. Méthodologie

Cette étude a pour objectif de recueillir des opinions et des représentations qu'ont des enseignants du FLE sur les pratiques d'évaluation mises en place dans leurs classes pour faciliter l'acquisition des compétences en français langue étrangère. Elle a été menée dans une perspective de la méthode d'enquête basée sur un questionnaire en ligne.

Elle a été conduite dans les 28 écoles secondaires localisées dans le district de Ngoma de la Province de l'Est du Rwanda. Le choix a été motivé surtout par son emplacement géographique qui présente des caractéristiques presque représentatives du contexte Rwandais. En effet, c'est un milieu assez accessible, dont le nombre d'établissements permet une collecte de données diversifiées avec des écoles en milieu rural et en milieu semi-urbain.

En effet, comme le disent Quivy & Campenhoudt (1995), il est possible d'obtenir des informations fiables sur une grande population en se servant d'une partie représentative de cette population. Ainsi, notre échantillon est composé de 27 enseignants de français qui ont accepté de répondre au questionnaire lancé en ligne sur un total de 48 enseignants dont compte les 28 écoles secondaires du district en question.

Néanmoins, il n'est nullement question de généraliser les résultats au reste du pays, mais plutôt d'apporter une contribution à la compréhension de la situation des pratiques d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage du français au Rwanda afin de contribuer à sa promotion.

Le questionnaire autodirigé a été administré en ligne en raison de la situation du Covid 19. Il comprend des questions fermées et ouvertes permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives (Kothari, 2004) pour une profonde compréhension des pratiques d'évaluation en français langue étrangère. Pour l'analyse des résultats, comme l'étude s'inscrit dans une démarche mixte (qualitative et quantitative), l'analyse thématique de contenu a été utilisée pour l'analyse des données provenant des questions ouvertes du questionnaire. Quant aux données quantitatives, l'analyse s'est faite en faisant recours aux statistiques descriptives telles que l'analyse des fréquences et des pourcentages.

Il faut aussi signaler que cette étude s'est conformée à la réglementation en vigueur concernant le code éthique en matière de recherche et que les chercheurs ont obtenu l'autorisation de mener l'étude des instances habilitées de l'Université du Rwanda.

4. Résultats

Cette partie présente des résultats de cette étude. Il s'agira des données démographiques, buts, types et moments de l'évaluation, moyens d'évaluation, identification aux pratiques évaluatives, conditions de passation de l'évaluation et des défis à relever.

4.1. Données démographiques

Après le lancement du questionnaire en ligne destiné à 48 enseignants du FLE dans le district de Ngoma, 27 enseignants ont accepté de répondre (soit 58%). Parmi eux, 5 (soit 18.5%) sont du genre féminin alors que 22(81.5%) sont du genre masculin. Ceci montre que tous les genres sont représentés dans cet échantillon, les hommes étant plus représentés.

Concernant la qualification des répondants, l'échantillon est constitué d'enseignants qui ont suivi une formation comme enseignants de français et anglais avec un niveau universitaire de licence (A0) en éducation (61.5%) suivi des ressortissants d'écoles pour enseignants du primaire (TTC : Teacher Training College) qui ont suivi la filière de l'enseignement des langues (A2, TML : 19.2%). D'autres sont des bacheliers (A1) dans l'enseignement du français et de l'anglais (11.5%) et enfin des ressortissants de la filière littéraire du secondaire (7.7%). En général les répondants sont des enseignants qualifiés pour enseigner le français.

En ce qui concerne l'expérience des répondants dans l'enseignement du français, dans l'échantillon utilisé elle varie entre ceux qui ont une expérience de plus de 10 ans (37%), entre 5 ans et 10 ans (33.3%), entre 3 et 5 ans (14.8%) et entre une année et 2 ans (14.8%). Ceci montre que les répondants ont une expérience suffisante pour donner une idée de ce qui se passe en évaluation des apprentissages en FLE. En effet, 70.3 % des répondants ont plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du français.

4.2. Buts, types et moments de l'évaluation

Concernant l'objectif visé par l'évaluation, la plupart des répondants affirment qu'ils évaluent pour mesurer à quel point les objectifs d'apprentissage sont atteints (66.7%) comme il ressort du tableau suivant.

Tableau 4.1. Le but de l'évaluation

But de l'évaluation	Fréquence	%
Mesurer à quel point les objectifs d'apprentissage sont atteints	18	66.7%
Identifier les points faibles des apprenants pour y remédier	4	14.8%
Identifier les besoins en apprentissage des apprenants	4	14.8%
Trouver les notes à consigner sur les bulletins	1	3.7%
Punir les apprenants qui ne suivent pas le cours	0	0%
Total	27	100%

Toutefois, 14.8% de répondants affirment qu'ils évaluent pour identifier les points faibles des apprenants afin d'y remédier, tandis que d'autres 14.8% disent le faire pour identifier les besoins en apprentissage des apprenants.

Concernant les facteurs qui déterminent l'évaluation, les chercheurs ont demandé de désigner trois facteurs les plus déterminants. Les facteurs les plus considérés comme déterminants ont été les objectifs du cours (choisi par 59.3% des répondants), la (les) compétence(s) à évaluer (48.1%), le niveau des élèves (29%) et les directives administratives (18.5%). En revanche, les répondants considèrent les facteurs suivants comme étant d'une moindre importance dans la détermination des pratiques d'évaluation en FLE. Il s'agit : des théories lues à propos de l'évaluation (choisi par seulement 3.7%), des idées des enseignants sur l'évaluation (2.7%), des attentes des élèves dans le cours (2.7%) et des pratiques acquises de la part des collègues (0%).

Interrogés sur le type d'évaluation préféré, la majorité dit pratiquer l'évaluation formative (84.6%) plutôt que l'évaluation sommative (15.4%). Quant au choix du moment préféré pour évaluer les acquis d'apprentissage, les répondants placent en tête l'évaluation à la fin de la leçon (choisi par 59.3% des répondants), puis pendant la leçon (33.3%), ensuite selon que le besoin se fait sentir (29.6%), avant de commencer la leçon (22.2%) et en dernier lieu à la fin du trimestre (18.5%).

S'agissant des moyens d'évaluation les plus utilisés, les réponses montrent que les petites interrogations écrites viennent largement en tête (indiqués par 85.2%), suivies de travaux en groupe (63%), interrogations générales (59.3%) et devoirs à domicile (55.6%).

Toutefois, il est intéressant de noter l'usage moyen de dictée (indiqué par 48.1% de répondants), lecture (44.4%), récitation (40.7%), interrogation orale (40.7%) et les activités d'expression écrite (37%). On note aussi la quasi absence des activités de réception écrites (18.5%), observations (11%) et portfolio (0%).

4.3. Pratiques d'évaluation

Concernant les pratiques évaluatives auxquelles les enseignants s'identifient, le tableau suivant présente les résultats:

Tableau 4.2. Identification aux pratiques évaluatives

Item : Dites à quelle fréquence vous mettez en œuvres les pratiques suivantes (N=nombre de réponses reçues).	Toujours	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
7. En préparant les évaluations d'apprentissage en français langue étrangère (FLE), je fais référence aux compétences prévues dans le programme (N=27).	16 (59.3%)	9 (33.3%)	2 (7.4%)	0 (0%)	0 (0%)
8. Je donne des travaux à domicile exigeant l'évaluation d'une situation donnée (N=27).	7 (25.9%)	13 (48.1%)	7 (25.9%)	0 (0%)	0 (0%)

9. Dans les évaluations en classe (tests, interrogation), je focalise mon attention sur la reproduction des règles de grammaire (N=26).	10 (38.5%)	11 (42.3%)	2 (7.7%)	1 (3.8%)	2 (7.7%)
10. Quand je corrige les copies des élèves, je me réfère aux critères préétablis pendant la correction (N=27).	16 (59.3%)	6 (22.2%)	5 (18.5%)	0 (0%)	0 (0%)
11. Je négocie avec les élèves les objectifs de la leçon et les critères de réussite (N=27).	9 (33.3%)	4 (14.8%)	5 (18.5%)	3 (11.1)	6 (21.2)
12. En corrigeant les évaluations, je prends en considération le comportement en classe, les résultats précédents et d'autres caractéristiques des apprenants (N=27).	6 (22.2%)	3 (11.1%)	5 (18.5%)	3 (11.1%)	10 (37%)
13. Je donne aux apprenants les occasions de s'auto-évaluer (N=27).	5 (18.5%)	12 (44.4%)	7 (25.5%)	1 (3.7%)	2 (7.4%)
14. Je permets aux apprenants d'évaluer les travaux de leurs collègues (N=27)	4 (14.8%)	3 (11.1%)	13 (41.1%)	4 (14.8%)	3 (11.1%)
15. J'informe les apprenants les critères (de la grille) de correction bien avant la remise des travaux (N=27)	5 (18.5%)	3 (11.1%)	4 (14.8%)	4 (14.8%)	11 (40.7%)
16. Quand je retourne les travaux des apprenants, je mets des commentaires sur la façon d'améliorer leur travail (N=27).	19 (74.4%)	5 (18.5%)	2 (7.4%)	1 (3.7%)	0 (0%)
17. Je donne aux apprenants les opportunités d'améliorer leurs travaux en réagissant à mes commentaires (N=27).	16 (59.3%)	6 (22.2%)	1 (3.7)	3 (11.1%)	1 (3.7%)

L'examen de ce tableau montre que les répondants s'identifient de plus aux pratiques d'évaluations suivantes : retourner les travaux des apprenants avec des commentaires sur la façon d'améliorer leur travail (92.9%), faire référence aux compétences prévues dans le programme pour évaluer (92,6%), donner aux apprenants les opportunités d'améliorer leurs travaux en réagissant aux commentaires (81.5), corriger les copies des élèves en se référant aux critères préétablis (81.5), focaliser sur la reproduction des règles de grammaire dans les évaluations en classe tels que tests, devoirs et interrogations (80.8%), donner des travaux à domicile exigeant l'évaluation d'une situation donnée (74%), et donner aux apprenants les occasions de s'auto-évaluer (62.9%).

Par contre, les pratiques suivantes sont jugées moins fréquentes voire rares par les répondants : négocier avec les élèves les objectifs de la leçon et les critères de réussite (48.1%), corriger les évaluations prenant en considération le comportement en classes, les résultats précédents et d'autres caractéristiques des apprenants (33.3%), informer les apprenants des critères (de la grille) de correction bien avant la remise des travaux (29.6) et permettre aux apprenants d'évaluer les travaux de leurs collègues (25.9%).

4.4. Conditions de passation de l'évaluation

Concernant les conditions dans lesquelles se fait l'évaluation des apprentissages en FLE, le tableau ci-après présente les résultats.

Tableau 4.3. Les conditions d'évaluation

Item : Pour les déclarations suivantes, dites à quel point vous êtes d'accord.	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
18. Les évaluations conduites dans ma classe de français permettent de mesurer avec précision le degré d'atteinte des objectifs en FLE. (N=27)	9 (33.3%)	17 (63%)	0 (0%)	1 (3.7%)
19. Dans mon école, les conditions sont réunies pour moi d'organiser efficacement les évaluations en FLE. (N=26)	1 (3.8%)	19 (73.1%)	5 (19.2%)	1 (3.8%)
20. J'ai reçu une formation suffisante pour évaluer efficacement les acquis des apprenants en français. (N=26)	4 (15.4%)	9 (34.6%)	8 (30.8%)	5 (19.2%)
21. Quand les apprenants commettent des erreurs, j'en profite pour organiser les activités pour combler les lacunes dans la connaissance ou la compétence concernée. (N=26)	13 (50%)	10 (38.5%)	2 (7.7%)	1 (3.8%)
22. Les apprenants qui commettent des erreurs dans le cours de français doivent être punis. (N=26)	0 (0%)	1 (3.8%)	9 (34.6%)	16 (61.5%)
23. Les évaluations organisées dans ma classe permettent d'évaluer aussi bien les connaissances grammaticales que les compétences communicatives (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite, pensée critique et résolution de problèmes). (N=26)	8 (30.8%)	15 (57.7%)	3 (11.5%)	0 (0%)

L'examen de ce tableau montre que les répondants s'accordent sur la présence des conditions suivantes : les évaluations conduites dans la classe de français permettent de mesurer avec précision le degré d'atteinte des objectifs en FLE (96.3% tout à fait d'accord et d'accord), les erreurs commises par les apprenants donnent occasion pour les enseignants d'organiser les activités pour combler les lacunes dans la connaissance ou la compétence concernée (88.5). De plus, les évaluations organisées dans la classe permettent d'évaluer aussi bien les connaissances grammaticales que les compétences communicatives telles que l'expression orale et écrite, la compréhension orale et écrite, la pensée critique et la résolution de problèmes (88.5%). Enfin, les conditions sont réunies pour organiser efficacement les évaluations en FLE (76.9%).

En revanche, les conditions suivantes sont considérées comme plus ou moins absentes : avoir reçu une formation suffisante pour évaluer efficacement les acquis des apprenants en français

(50%), les apprenants qui commettent des erreurs dans le cours de français doivent être punis (3.8%).

4.5. Défis et perspectives

Parmi les difficultés inventoriées par les répondants figurent le manque de prérequis, préparation insuffisante et niveau très bas des élèves en connaissance du français, le français pas bien enseigné ou pas du tout enseigné à l'école primaire, surtout pour les écoles rurales, degré de compréhension et d'acquisition de la langue très lent, programme qui ne considère pas le niveau des élèves, démotivation de certains élèves quant à l'apprentissage du français, insuffisance de temps en termes de périodes d'enseignement/apprentissage et manque de temps pour évaluer et donner le feedback. Cette recherche a aussi révélé l'insuffisance de matériels, y compris les documents et équipements audio-visuels et informatiques. L'insuffisance de formation des enseignants aussi bien en didactique du français qu'en évaluation des apprentissages en FLE est aussi un des facteurs qui influencent l'évaluation en classe de FLE.

Face à ces défis, les participants à cette recherche envisagent un certain nombre de perspectives. En premier lieu, ils recommandent au Ministère de l'Éducation d'organiser des formations continues d'enseignants de FLE, réduire la charge horaire des enseignants de FLE, consulter les enseignants de français chaque fois qu'il y a des réformes de programmes et renforcer l'enseignement du français depuis l'école primaire, notamment en augmentant le nombre de périodes pour le cours de français, en mettant à la disposition des écoles le matériel nécessaire (livres, matériel audio-visuel et l'équipement informatique) et en adaptant le programme au niveau des élèves et en prenant soin d'y inclure des éléments de la culture aussi bien des apprenants que de la culture française.

En deuxième lieu, il est recommandé aux écoles de sensibiliser les enseignants à aviser les interrogations et devoirs, augmenter les opportunités d'utiliser le français à l'école y compris la création de club de français et l'organisation de débat, encourager les élèves à lire, leur montrer l'importance d'apprendre le français et leur donner des exercices fréquents et variés et encourager les enseignants à préparer des leçons et des évaluations adaptées au programme et au niveau des élèves.

5. Discussion des résultats

Cette recherche s'était fixé l'objectif de comprendre des pratiques mises en place par les enseignants de français langue étrangère au Rwanda, et de déceler les enjeux y relatifs et proposer des perspectives d'amélioration de l'apprentissage du français par un système d'évaluation efficace.

Concernant l'objectif de contribuer à la compréhension des pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants de français langue étrangère au Rwanda, l'étude a d'abord exploré les buts, types et moments de l'évaluation. Les données recueillies montrent qu'un grand nombre d'enseignants pensent qu'ils évaluent les apprentissages dans le but de mesurer à quel

point les objectifs d'apprentissage sont atteints (66.7%) et trouver les notes à consigner sur les bulletins (3.7). Cette conception du but d'évaluation relève d'une tendance à privilégier l'évaluation sommative et relève d'une approche pédagogique plutôt centrée sur l'enseignant. Ceci démontre une difficulté d'appropriation par les enseignants de la pédagogie centrée sur l'apprenant que prône le nouveau programme basé sur les compétences.

Toutefois, un nombre non moins important, (29.6% des participants), affirment qu'ils évaluent pour des buts plutôt relatifs à l'évaluation formative, notamment pour identifier les points faibles des apprenants afin d'y remédier (14.8%) et pour identifier les besoins en apprentissage des apprenants afin d'y répondre (14.8%). Ceci montre qu'une petite proportion d'enseignants s'inscrivent dans une logique d'utiliser l'évaluation pour faciliter le processus d'apprentissage, ils privilégient ainsi l'évaluation formative.

Dans le même objectif de comprendre les pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants pour évaluer les apprentissages en FLE, l'étude a examiné en deuxième lieu les moyens d'évaluation. L'étude révèle que les moyens d'évaluation les plus utilisés sont notamment les petites interrogations écrites, en tête (85.2%), suivies de travaux en groupe (63%) et les interrogations générales (59.3%). Par contre la dictée, la lecture, la récitation, l'interrogation orale et les activités d'expression orales sont moyennement utilisés alors que les activités de réception écrites, observations et portfolio sont rarement ou même jamais utilisés.

Ces résultats montrent que les enseignants de FLE focalisent l'évaluation sur les pratiques dont l'objectivité est facilement garantie et tendent à négliger les pratiques qui permettraient d'évaluer les compétences linguistiques même de façon subjective. Il serait plus productif pour la didactique du FLE au Rwanda de mettre plus d'accent sur les compétences orales, écrites, discursives surtout que l'évaluation ne devrait pas consister seulement à mesurer objectivement les compétences, mais plutôt à faciliter leur acquisition.

En troisième lieu, l'étude a exploré les pratiques d'évaluation que les enseignants de FLE affirment mettre en œuvre. L'étude révèle que les pratiques déclarées les plus mises en œuvre par les enseignants de FLE sont notamment retourner les travaux des apprenants avec des commentaires sur la façon d'améliorer leur travail (92.9%), faire référence aux compétences prévues dans le programme pour évaluer (92,6%), donner aux apprenants les opportunités d'améliorer leurs travaux en réagissant aux commentaires (81.5), corriger les copies des élèves en se référant aux critères préétablis (81.5), donner des travaux à domicile exigeant l'évaluation d'une situation donnée (74%) et donner aux apprenants les occasions de s'autoévaluer (62.9%).

Ces pratiques s'inscrivent dans la logique de l'évaluation visant à faciliter le développement des compétences et relèvent en générale de l'évaluation formative même si elles ne sont pas exclues de l'évaluation sommative (William, 2011 :10).

En quatrième lieu, l'étude a exploré les conditions dans lesquelles se fait l'évaluation de l'apprentissage en FLE. L'étude révèle que la majorité (76.9%) d'enseignants perçoivent que les conditions sont réunies pour organiser efficacement les évaluations en FLE contre 23.1% qui ne le voient pas de la même façon. Toutefois, ceci semble être en contradiction avec les

défis identifiés par les participants lors qu'ils se plaignent de ne pas avoir tous les moyens pour évaluer efficacement.

Concernant la qualité des évaluations, la plupart de répondants (96.3%) pensent que les évaluations conduites dans la classe de français permettent de mesurer avec précision le degré d'atteinte des objectifs en FLE. De même, les participants à cette recherche affirment de façon quasi unanime (88.5%) que les évaluations organisées dans la classe permettent d'évaluer aussi bien les connaissances grammaticales que les compétences communicatives telles que : expression orale et écrite, compréhension orale et écrite, pensée critique et résolution de problèmes. Ceci est encourageant, mais aussi paradoxal dans la mesure où la moitié de répondants déclarent n'avoir pas reçu une formation suffisante pour évaluer les apprenants.

Aussi, l'étude s'est penchée sur le traitement de l'erreur. Le résultat est encourageant car une grande majorité (85.5%) admettent que les erreurs commises par les apprenants donnent occasion pour les enseignants d'organiser les activités pour combler les lacunes dans la connaissance ou la compétence concernée et rejettent l'idée que les apprenants qui commettent des erreurs dans le cours de français devraient être punis (96.2%). Ceci s'aligne avec les directives du programme de français (MINEDUC 2015b : 41).

Enfin, l'étude a exploré les facteurs que les enseignants de FLE pensent déterminer leurs pratiques de l'évaluation. Les répondants pensent que les objectifs du cours (59.3%) et la (les) compétence(s) à évaluer (48.1%) viennent en tête, suivis par le niveau des élèves (29%) et les directives administratives (18.5%). Ces opinions semblent s'aligner avec la philosophie du programme basé sur les compétences ainsi que l'objectivité qui doit caractériser toute évaluation. Toutefois, les enseignants de FLE estiment que les théories qu'ils ont lues à propos de l'évaluation (3.7%), leurs idées sur l'évaluation (2.7%), les attentes des élèves dans le cours (2.7%) ainsi que les pratiques acquises de la part des collègues (0%) exercent très peu d'influence sur l'évaluation en classe de français. Pourtant, comme l'affirme Hermann Guy (2004 :23), les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques. De plus, les résultats révèlent un manque de collaboration dans le processus d'évaluation. Il est important que les enseignants de FLE soient formés à travers la formation continue et l'encadrement mutuel dans des communautés de pratiques pédagogiques.

Le deuxième objectif de l'étude consistait à déceler les défis relatifs aux pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants du FLE. Les défis identifiés tournent autour de trois axes, à savoir : en premier lieu les défis relatifs aux élèves : comme l'insuffisance de prérequis, préparation inadéquate, motivation insuffisante et lente acquisition des compétences en français. En deuxième lieu, on trouve des défis relatifs au programme d'enseignement et son exécution. Il s'agit entre autres du programme de FLE considéré par certains enseignants comme ne tenant pas compte du niveau d'élèves, l'insuffisance de temps en termes de périodes d'enseignement/apprentissage, la faiblesse ou même l'absence de son enseignement dans les écoles primaires, surtout en milieu rural ainsi que l'insuffisance de matériels didactiques, y compris les moyens audio-visuels et informatiques. Enfin, l'étude a identifié les défis liés aux enseignants. Il s'agit notamment de l'insuffisance de préparation en formation initiale aussi bien en matière d'évaluation en FLE qu'en didactique de FLE. Il faut aussi noter le manque de

formation continue et de la surcharge horaire qui limite le temps consacré à l'évaluation. Il s'agit enfin du manque de clarté dans les théories, perceptions et directives relatives à l'évaluation, surtout l'évaluation formative ainsi que du retard dans l'appropriation de la pédagogie et de l'évaluation centrées sur l'apprenant.

Le troisième objectif de notre recherche consistait, quant à lui, à proposer des perspectives d'amélioration de l'enseignement du FLE, en particulier des pratiques d'évaluation dans ce cours. En premier lieu le MINEDUC devrait penser à allier le programme d'enseignement du FLE, à tous les niveaux d'éducation, aux besoins des enseignants et des apprenants. Parallèlement, il devrait s'investir à renforcer l'enseignement du français depuis l'école primaire en mettant à la disposition des écoles le matériel nécessaire, y compris les livres, le matériel audio-visuel et l'équipement informatique. De plus, des directives plus détaillées et claires concernant l'évaluation formative devraient être données, comme c'est le cas pour l'évaluation sommative. Enfin une formation continue devrait être organisée pour les enseignants de FLE focalisant sur les approches nouvelles d'enseignement et d'évaluation en FLE.

Au niveau des écoles, les axes d'intervention seraient d'augmenter les opportunités d'utiliser le français à l'école, y compris la création de club de français, encourager les élèves à lire, leur montrer l'importance d'apprendre le français et leur donner des exercices fréquents et variés. Il serait aussi important de former de façon continue et d'encadrer les enseignants de FLE en leur fournissant du matériel nécessaire pour organiser efficacement l'évaluation des apprentissages en FLE.

Conclusion

Cette étude s'est proposée d'explorer comment l'évaluation s'effectue en classe de FLE au Rwanda. Pour y arriver, elle a poursuivi un triple objectif, à savoir : contribuer à la compréhension des pratiques mises en œuvre par les enseignants de FLE au Rwanda, déceler les enjeux y relatifs et proposer des perspectives d'amélioration de l'apprentissage du français par un système efficace d'évaluation. Les résultats de cette recherche ont révélé que les enseignants de FLE mobilisent un nombre important de pratiques d'évaluation visant à faciliter l'apprentissage, mais restent dans un sérieux dilemme quant aux buts de l'évaluation, entre mesurer et faciliter l'apprentissage. Ce dilemme semble être indicatif d'un difficile passage de la pédagogie centrée sur l'enseignant vers la pédagogie centrée sur l'apprenant. De même l'étude révèle une appropriation encore incomplète du passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement. Quant aux défis auxquels fait face l'évaluation des apprentissages en FLE, la présente recherche rend compte entre autres des apprenants qui sont mal préparés à l'apprentissage, du programme d'enseignement non adapté à la nature et la réalité des apprenants et des enseignants insuffisamment outillés en termes de compétences d'évaluation et de matériels pour organiser des évaluations visant à faciliter l'apprentissage du FLE plutôt que de le mesurer.

Les nouvelles perspectives pour une évaluation efficace en classe de FLE proposent en premier lieu la clarification des directives relatives à l'évaluation surtout formative et la formation des enseignants de FLE en évaluation des apprentissages. En deuxième lieu, il est recommandé l'amélioration de l'enseignement du FLE en enrichissant des pratiques d'évaluation dans ce cours, en procédant à l'alignement du programme de FLE avec les besoins des enseignants et des apprenants et en renforçant l'enseignement du français depuis l'école primaire avec une mise à la disposition des écoles du matériel nécessaire, y compris les livres, le matériel audiovisuel et l'équipement informatique.

Bien que cette étude ait contribué à la compréhension des pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants du FLE, il reste des points à clarifier dans ce domaine. De nouvelles recherches pourraient s'orienter vers l'exploration des pratiques d'évaluation mises en œuvre pour les leçons spécifiques comme la lecture, la grammaire, la littérature et le lexique. Il serait aussi intéressant de faire une étude sur les pratiques d'évaluation en FLE à l'école primaire avec une composante de l'observation de classe et de recherche-action.

Références

- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa International, 80(2) : 139–148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan, 86(1), 8–21.
- Carless, D & D. Boud (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315-1325.
- Carless, D. (2005), *Prospects for the implementation of assessment for learning*. Assessment in Education, 12(1), 39-54.
- Cuq, J-P; Gruca, I, (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble
- Dante D. D. & Frank C. Worrell (2016). *Formative and Summative Assessment in the Classroom*. Theory Into Practice, 55(2), 153-159, DOI:10.1080/00405841.2016.1148989.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Farmer.
- Gipps, C. (1996). "Assessment for Learning". In A. Little and A. Wolf (eds.), *Assessment in Transition*. Pergamon, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Griffin, P., McGraw, B. et E. Care. (Eds). (2012). *Assessment and Teaching of 21 century skills*. London: Springer.
- Haddad, W. D and Draxler, A. (2002). *Technologies for Education: Potentials, parameters, and prospects*. Paris: UNESCO.
- Harlen, W. (2008). *Trusting teachers' judgment*. In S. Swaffield (Ed.). (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. London: Routledge.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Hill, P. and Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment*. London: Pearson.
- Klenowski, V. (2009). *Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective*. *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 16(3), 263– 268
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology, Methods and Techniques*. New Delhi : New Afe International (P) Ltd. Publishers.
- M. Hermann Guy (2004). *Évaluation des apprentissages*. Carrefour de la réussite au collégial. Trousse 8 : Évaluation des apprentissages, mars 2004.
- Masters, G. (2013). *Reforming Educational Assessment: Imperatives, principles and challenges*. In Australian Council for Educational Research (2013). *Australian Education Review*, N° 57, Victoria: ACER Press.
- Miguel Alejandro et al. (2019). *A Review on Sociocultural Competence in French as a Foreign Language*. *Education Journal Review*, 25 (2).
- MINEDUC (2015 a). *Programme de Français au Tronc Commun*, Kigali : REB.
- MINEDUC (2015b). *Programme de Français, combinaisons des langues : (Anglais, Français, Kinyarwanda/Anglais, Kiswahili, Français)*. Kigali : REB.
- MINEDUC (2015c). *Competence-based Curriculum: curriculum framework pre-primary up to upper secondary*. Kigali: Rwanda Education Board.
- Nzibonera, A. (1992). *Problématique de la démarche évaluative dans l'enseignement secondaire rwandais*. Kigali : Régie de l'Imprimerie Scolaire.
- OECD (2005). *Policy Brief: Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Redecker & Johannessen (2013). *Changing Assessment —Towards a New Assessment Paradigm Using ICT*. *European Journal of Education*, 48 (1), 79-96.
- Rwanamiza, E. (2004). *Le processus Didactique : Précis de Didactique Générale*. Kigali : Institut Supérieur Pédagogique de Kigali.
- Summo V.A, Voisin, S. et Asensio, A. (2011). *Croyances et pratiques en évaluation : le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP*. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 102-128.
- Tagliante, C. (2005). *Techniques et pratiques de classe : L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé Internationale/SEJER.
- UNESCO (2013). *The Use of Student Assessment for Policy and Learning Improvement*. Education Policy and Reform Unit (EPR): Education Policy Research Working Document N°. 1. Bangkok: Unesco.
- V. et G. DeLandsheere (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège : Thone(5^eed).
- William (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in Educational Evaluation*, 37 (2011) 3–14.
- William, Lee, Harrison & Black (2004). *Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65.

-
1. Willis, J. (2007). *Assessment for learning-why the theory needs the practice*. *International Journal of pedagogies and learning*, 3(2), 52-59.

Abréviations et explications

1. **MINEDUC** : Ministry of Education. C'est le ministère en charge de l'éducation. Il est en charge des politiques et de la coordination du système éducatif rwandais depuis le niveau maternel, en passant par les niveaux primaire et secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Il coordonne aussi l'éducation/formation fonctionnelle des adultes.
2. **REB** : Rwanda Basic Education Board. C'est une agence gouvernementale chargée de l'éducation de base. Elle coordonne l'enseignement général, de la maternelle à l'enseignement supérieur.
3. **FLE** : Français langue étrangère : Cuq et Gruca (2003) précisent que du point de vue didactique, le concept de *français langue étrangère* renvoie au français conçu comme objet de l'enseignement et de l'apprentissage destiné aux apprenant-es qui ne l'ont pas comme langue maternelle.
4. **FFL** : **French as a foreign language** : Français langue étrangère.
5. **TTC** : Teacher Training College. C'est une école chargée de former les enseignants du niveau maternel et ceux du niveau primaire. Avant la réforme scolaire de 1996, ce genre d'école était appelé « Ecole normale primaire ».
6. **TML** : Teaching modern languages. C'est une section du TTC qui prépare les enseignants des langues à l'école primaire.
7. **LFK** : Literature in English-French-Kinyarwanda. C'est une section du deuxième cycle d'enseignement secondaire qui dispense les enseignements de la littérature anglaise, du français et du kinyarwanda (langue nationale du Rwanda).
8. **LKF** : Literature in English-Kiswahili-French. C'est une section du deuxième cycle d'enseignement secondaire qui dispense les enseignements de la littérature anglaise, le français et le swahili.
9. **TICE** : Technologies de l'Information et de Communication en Education. Il s'agit de nouvelles technologies de l'Information et de Communication utilisées dans l'enseignement comme le matériel audio-visuel, les ordinateurs, l'internet, les sites web, etc.