



L'écrit, facteur inhibant de la réussite scolaire chez les apprenants des 7^e et 8^e EB en RD Congo

Par

Chardin NZEZA NKUKILA

Enseignant-chercheur en didactique de langues

Résumé

Ecrire correctement dans les deux premières classes du secondaire est une problématique bien réelle dans le contexte du pluralisme RD congolais. Loin de nous l'idée, dans cette présente, d'interroger d'envisager les causes ou les pratiques enseignantes, les approches et stratégies méthodologiques privilégiées ; cet article interroge si cette difficulté influe sur la réussite des apprenants lors des évaluations à table.

Afin d'en élucider le problème, une enquête a été menée dans trois écoles de l'agglomération de Nkandu dans la Ville d'Inkisi, Province éducationnelle du Kongo central 3 en République démocratique du Congo où des copies d'examen de français, de géographie et d'histoire portant des notes d'échecs ont été enregistrées et examinées. L'analyse de ce corpus a révélé que certains apprenants en situation du bilinguisme ont la difficulté à rendre correctement la graphie d'un mot, ce qui est à l'origine de leur échec aux évaluations. Pour y remédier, nous encourageons la révision et/ou l'application des instructions et directives pédagogiques sur les évaluations en vue d'adapter la modalité des apprentissages, surtout du français, à celle des évaluations.

Mots-clés : Ecrit – Evaluation – Apprenants - Réussite

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.21929544>

1. Introduction

L'école apparaît comme la moule qui façonne tout et au service duquel, se justifie le rôle de chacun dans la société. Hannah Arendt a plus tôt compris que l'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assurer la responsabilité.

Il nous revient de préciser que les missions de l'école se résumeraient en trois points culminants : Informer, former et transformer. De ce point de vue et bien d'autres encore plus,

l'école est l'outil du formatage de la société. Elle est la préoccupation de chaque parent soucieux de l'avenir et du devenir de son enfant pour le façonnage de son futur, d'où son choix judicieux.

L'enfant y entre très tôt (5 ans, six ans peut-être) et en sort déjà avec l'âge de la majorité (18 ans) avec tout ce qu'il lui faut, peut-être pour rester toute sa vie debout.

Dès l'étape du secondaire, la septième année de la formation, l'enfant découvre une autre forme d'apprentissage visant à lui doter des aptitudes et capacités générales pour affronter très prochainement une filière distincte. Une grande différence s'observe d'ailleurs dans l'organisation de la formation où chaque branche au moins est assurée par un enseignant, pratique contraire à ses habitudes du passé récent où il traîne encore certaines tares à l'écrit (illisibilité, dysorthographe et autres). La méthodologie d'apprentissage et d'évaluation change également. L'écrit devient au centre des préoccupations stratégiques (prise de notes obligatoire, évaluation individuelle sur table).

Alors que l'écrit lui semble moins attractive. Il est important de nous interroger si cette rupture favorise sa réussite et si la pratique obligatoire de l'écrit peut couronner efficacement sa réussite. Devant ce constat d'impuissance et les difficultés y afférentes, il fallait nous arrêter pour nous interroger sur la situation, ce qui justifie le présent article.

2. Généralités

En RD Congo, le français a le statut de la langue officielle : langue d'administration, de la diplomatie, etc. Cela se décline dans l'enseignement où il se dote un statut didactique de privilège : langue des apprentissages. Chardin NZEZA (2025) affirme que le français est utilisé comme langue véhiculaire dans beaucoup de situations complexes de la vie courante. Il est enseigné comme une langue vivante et surtout comme instrument de communication en vue de fluidifier les échanges linguistiques. Dans ce contexte, il joue le rôle d'une langue véhiculaire, capable d'assurer l'intercompréhensibilité culturelle.

1.1. Constat sur l'écrit dans le système éducatif

La maîtrise de l'écrit en français demeure un défi majeur en RDC, en particulier dans les zones où les apprenants pratiquent une autre langue en famille. Une simple observation de tout professionnel de l'enseignement au secondaire aboutit au constat unanime selon lequel les apprenants écrivent de moins en moins et quand ils prennent l'initiative d'en produire, ces textes sont rendus avec de la méforme, c'est-à-dire qu'il s'observe une maîtrise approximative de la construction du texte.

1.2. Définition de l'écrit

Michel Dabène (1991), l'un des premiers à réfléchir à la définition et à la modélisation de l'écrit par des savoirs à enseigner et enseignés, définit la compétence scripturale comme un *ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire*.

Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2003) ont donné deux définitions de l'écrit. Dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser

une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. » Dans un second sens, ils ont défini « écrire comme le fait de produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère. »

Nous inspirant de ces définitions, nous pouvons prétendre que l'écrit est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit dans une situation ou un contexte donné, en d'autres termes, l'écrit est le fait de produire une communication textuelle dans la maîtrise des techniques et procédures en la matière.

1.3. Avantage de l'écrit

L'écrit est un outil essentiel d'apprentissage. Il contribue au développement des compétences linguistiques, intellectuelles et méthodologiques, ce qui augmente les chances de réussite scolaire.

Cela montre que l'écrit permet la prise des notes et la mémorisation des leçons, il sert à répondre aux exercices, aux évaluations et aux examens et aide à organiser la pensée de l'apprenant et à communiquer clairement ses idées, en plus de faciliter l'apprentissage dans presque toutes les disciplines.

Concrètement, un apprenant qui sait écrire améliore la compréhension et la communication. Il développe ses capacités de réflexion, renforce la mémorisation et développe son autonomie, car l'écriture l'encourage à rechercher des informations, à réfléchir par lui-même et à développer son esprit critique.

1.4. Difficultés de l'écrit

L'écrit n'est jamais à confondre à une transposition de l'oral, mais à considérer comme une autre production dans un langage nouveau qui exige la conjugaison de plusieurs stratégies. A ce propos, M. Wambach (2001) estime que la pensée naît de l'action, mais c'est dans l'écrit qu'elle se construit.

A en croire ce dernier auteur, l'écrit demande de tenir compte de l'absent auquel on s'adresse. L'apprenant-écrivain doit imaginer à l'avance l'incompréhension et/ou les difficultés d'interprétation. Cette particularité tient à la nécessité abstraction de l'écrit qui porte sur la représentation des mots, à l'absence d'un interlocuteur (situation de monologue, contrairement au dialogue oral), interlocuteur qui doit être représenté, ainsi que la situation elle-même.

Dans cette optique, l'organisation sémantique et la textualité doivent être contrôlées par le scripteur en distinguant la grammaire de la phrase de la grammaire du texte.

3. Méthodologie

2.1. Collecte des données

Pour collecter les données de cette étude, nous nous sommes servi des méthodes d'enquête et de statistique. La statistique a eu un effet positif dans ce sens qu'elle a permis de structurer le

portrait des résultats qui soit tel qu'il permette de comprendre le comportement des sujets avant d'organiser, de présenter les données sous forme numérique ou de tableau.

Ces données ont été récoltées dans la seconde moitié du mois de février de l'année 2026 dans trois écoles de la Sous-division de Madimba¹, précisément dans l'agglomération de Nkandu, Province éducationnelle du Kongo central 3, en République Démocratique du Congo.

2.2. Milieu de l'enquête

Les données de ce travail ont été extraites de trois écoles de Nkandu, respectivement protestante, non conventionnée et catholique. Il s'agit de l'Institut Luymas, de l'Institut Mavuangi et de l'Institut Kimayala qui nous ont inspiré d'occulter les résultats des apprenants des 7^e et 8^e Education de base aux examens du premier semestre de l'année 2026. Notre préoccupation se limitait juste à obtenir quelques copies des apprenants ayant échoué après la correction de leurs professeurs respectifs.

2.3. Participants

Nous avons obtenu la collaboration de neuf (9) enseignants au total dont trois (3) enseignants différents dans chacune de ces écoles ci-haut évoquées. Il y a eu dans chaque institution scolaire un professeur de français, un autre d'histoire et un dernier de géographie qui œuvrent en 7^e et 8^e EB. Ces enseignants nous ont permis de photocopier trois copies des apprenants dans chaque classe et pour chacune des branches ci-haut citées afin de procéder à leur examen. Au total, nous avons réuni 56 copies dont 18 par branche dans chacune de ces trois écoles. La caractéristique commune est que la note obtenue par l'apprenant devrait être inférieure à la moyenne.

2.4. Corpus

JP Cuq (2010) définit le corpus comme un ensemble de données collectées par enregistrement, observation directe, questionnement ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. Identifier le corpus vise à repérer les matériaux de base sur lequel porte la recherche. Dans ce cas précis, il s'agit des copies d'échec des apprenants aux résultats du premier semestre dans trois branches enseignées au premier degré du secondaire.

4. Résultats

3.1. Résultats globaux

Les 58 copies retenues ont permis d'inventorier les réponses courtes formulées d'un seul mot. Pour les trois cours dans les deux niveaux de ces trois écoles ciblées, nous avons recensé les échecs comme repris ci-dessous :

Tableau 1 : Répartition des échecs

Cours	Institut Luymas	Institut Mavuangi	Institut Kimayala	Total
Français	11	12	17	40
Géographie	05	08	06	19

Histoire	04	06	05	15
Total	20	26	28	74

Ce tableau présente un total de 74 propositions de courtes réponses formulées d'un seul mot comme attesté dans les corrigés des enseignants. Parmi ces courtes réponses :

- 20 réponses, soit 27% à l'Institut Luymas ;
- 26, soit 35.1% à l'Institut Mavuangi ;
- 28, soit 37.8 % à l'Institut Kimayala.

Reste maintenant à examiner combien de fausses réponses ont été enregistrées faute de l'écrit ou écriture.

3.2. Analyse des résultats

Après avoir présenté des résultats généraux, la suite se propose leurs analyses afin d'élucider les réponses jugées erronées par les enseignants à cause de conception scripturale de leurs auteurs.

Pour les enseignants, 240 bonnes réponses étaient attendues en français pour les 18 apprenants sous examens dont 66 à l'Institut Luymas, 72 à l'Institut Mavuangi et 102 à l'Institut Kimayala. Quant à la Géographie, 106 réponses valaient la peine d'être corrigées dont 30 à l'Institut Luymas, 40 à l'Institut Mavuangi et 36 à l'Institut Kimayala. S'agissant de l'histoire, les résultats sont comme suit : 90 au total dont 24 à l'Institut Luymas, 36 à l'Institut Mavuangi et 30 à l'Institut Kimayala.

En observant ces résultats, il se dégage que 436 courtes réponses étaient prévisibles en français, en géographie et en histoire pour ces 18 apprenants dans les deux classes de ces trois écoles. Examinons maintenant les taux de réussite et d'échec pour l'ensemble des apprenants, cours et écoles.

Tableau 2 : Recensement des réponses courtes

Cours	Institut Mavuangi			Institut Kimayala			Institut Luymas			Total général		
	Nbre	Faux	Vrai	Nbre	Faux	Vrai	Nbre	Faux	Vrai	Nbre	Faux	Vrai
Français	72	41	31	102	44	58	66	39	27	240	124	116
Géographie	40	27	13	36	22	14	30	11	19	106	60	46
Histoire	36	13	23	30	14	16	24	15	09	90	42	48
Total général	148	81	67	168	80	88	120	77	42	436	226	210

Ce tableau illustre la proportion des réponses telles que constatées sur les copies des apprenants. Sur le total de 436 réponses attendues, 226, soit 51.8% ont été jugées défavorables par les enseignants et seules 210 réponses soit, 48.1% ont été satisfaisantes.

De ce constat, il se fait malheureusement remarquer que certaines réponses ont été jugées moins satisfaisantes par la manière dont elles ont été rendues (graphie ou écriture). Sur les 226 fausses

réponses insatisfaisantes, 106 réponses (soit 46,9%) se recrutent parmi celles dont l'écriture a taillé la marque d'échec comme prouver ci-dessous :

Tableau 3 : Causes des échecs à la correction

Causes de l'échec	Français	Géographie	Histoire	Total général	
	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	%
Illisibilités	17	9	5	31	29.2
Jambage erroné	16	5	7	28	26.4
Confusion de lettres	21	8	4	33	31.1
Aucune proposition	5	6	3	14	13.2
Total général	59	28	19	106	100

Après la correction des enseignants, dans les deux classes de ces trois écoles, nous avons compté 106 réponses défectueuses suite à leur graphie. Parmi elles :

- 59 réponses, soit 55.6 % d'échec en français ;
- 28 réponses, soit 26.4 % d'échec en géographie ;
- 19 réponses, soit 17.9 % d'échec en histoire.

Ces 106 fautes ont, par la suite, été regroupées 4 types relatifs à l'écriture. Il s'agit de :

- 31 réponses, soit 29.1 % par illisibilité,
- 28 réponses, soit 26.4 par jambage erroné,
- 33 réponses, soit 31.1 % par confusion de lettres, ... réponses, soit % ;
- 14 propositions, soit 13.2 % sans réponse.

Après avoir répertorié 106 fautes liées à l'écrit et considérant l'ampleur des échecs, deux semaines plus tard, nous avons jugé opportun de confronter les apprenants à leurs échecs au regard de différents corrigés des enseignants. Nous nous sommes évertué d'approcher les apprenants en vue de réévaluer ensemble et chercher à obtenir des avis de leur part. Non sans peine d'avoir supprimé les empreintes de correction laissées par les 9 enseignants. Sur les 54 apprenants en lisse, nous avons pu approcher 37 à qui nous avons posé quelques questions. La première consistait à certifier si la copie lui appartenait, la deuxième lui exigeait la réponse orale au vide sur la copie et la dernière se rapportait à la lecture de sa réponse jugée négative par l'enseignant.

A l'issue de cet exercice, sur :

- les 31 fausses réponses par illisibilité, 13, soit 41.9% auraient été jugées satisfaisantes ;
- les 28 réponses où le jambage des lettres était erroné, 16, soit 57.1% réponses seraient recevables ;
- les 33 réponses erronées par confusion de lettres, 22, soit 66.6% seraient favorables ;
- les 14 vides restés sans réponses, 5, soit 35.7 % trouveraient leurs réponses exactes.

De tout ce qui précède, il s'avère que 65 réponses des apprenants sur 106 possibles, soit 61.9 % auraient été jugées valables si les évaluations étaient orales. Cela signifie que plus de la moyenne des réponses courtes ont porté la marque d'échec juste par l'incapacité des apprenants

à écrire la graphie correcte du mot alors qu'ils avaient les meilleures propositions orales. D'où, il se fait clairement remarquer que la difficulté d'écrire (dysorthographe ou peur d'écrire) se recrute comme la cause majeure de l'échec dans les deux premières classes du secondaire. Car si ces trois examens étaient à l'oral, après réévaluation de la correction, 32 sur 55 apprenants n'auraient pas échoué.

5. Discussion

Dans son article intitulé ''Simplifions l'enseigner et l'apprendre de la compétence écrite au degré moyen du secondaire'' (2025), Chardin NZEZA a pu démontrer que dans le contexte du pluralisme congolais, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au secondaire est une problématique majeure, ce qui interroge sur les pratiques de la compétence scripturale chez les apprenants.

L'enseignement du français dans les deux premières classes du secondaire poursuit la mission de faire apprendre la langue, avant tout orale, aux apprenants. Et son enseignement privilégie plus le coconstructivisme contrairement à d'autres formes d'apprentissage. S'il s'en tient à ce principe, il y a lieu de se demander pourquoi les évaluations privilégient le mode constructiviste.

Logiquement, l'évaluation devrait accompagner le mode d'enseignement qui, dans ce contexte, a favorisé la coconstruction du savoir. Il est bien évident de penser que, dans ces classes, l'évaluation prendrait une orientation orale afin de minimiser l'échec, plus occasionné par la difficulté d'écrire que par le manque d'information de l'apprenant.

Il s'avère donc vérifiée que la réussite des graphies françaises conditionne ipso facto celle des cours au premier degré du secondaire, car il a été démontré que certains apprenants échouent à question exigeant une réponse courte, formée d'un seul mot, pas parce qu'ils ne sont pas intelligents, mais parce qu'ils n'ont pas eu la magnanimité de rendre correctement ces mots à l'écrit.

Conclusion

Cet article s'est interrogé sur la place de l'écrit dans la réussite scolaire des apprenants des 7^e et 8^e EB en RD Congo. Dans ce contexte du pluralisme, l'étude a analysé et démontré que l'échec n'est pas forcément dû par l'absence de réponses dans le chef de l'apprenant, mais bien évidemment, par la difficulté qu'il éprouve à rendre graphiquement sa réponse.

Nous rendant compte des difficultés qu'éprouvent l'apprenant à matérialiser correctement sa réponse par écrit, nous pensons que la solution serait la révision et/ou l'application des instructions et directives pédagogiques pour que les évaluations s'adaptent à la modalité des apprentissages.

L'écrit favorise la réussite scolaire des apprenants de plusieurs façons. Ce texte vient de nous démontrer qu'**un apprenant en conflit avec la graphie aura beaucoup de difficultés à réussir sa scolarité**, car l'écriture est une compétence fondamentale.

Il est aussi clair que l'apprenant qui ne sait pas écrire ne peut généralement pas réussir pleinement à l'école tant surtout aux évaluations sur tables telles qu'elles sont actuellement administrées. Mais il peut progresser s'il bénéficie d'un accompagnement adapté, d'un enseignement de qualité et de beaucoup de pratique. Avec ces soutiens, ses compétences en écriture peuvent susceptiblement être améliorées de façon progressive et, corrélativement, à ses résultats scolaires.

Références bibliographiques

- Azia, F., (2021). *Normes de présentation d'un travail scientifique*. Paris : Harmattan.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Bronckart, JP., (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interventionnisme sociodiscursif*. Paris : Lambert-Lucas
- Bronckart, JP., (2024). *Activité langagière, textes et discours : pour un interventionnisme sociodiscursif*. Paris : Lambert-Lucas
- Brousseau G., (1998). *L'adaptation de l'enfant à l'école*. Paris : Sablon.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Canelas-Trevisi, (1997). « Un texte, une histoire, des mots : quel(s) objectif(s) didactique(s) dans les interactions en classe ? » La lettre de la DFLM, 21, p. 49-51.
- Dabène, M. (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.
- De Ketele, J.M. (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, in Cahier de la Fondation Universitaire ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Dipromad. (2005). *Programme national de français, Enseignement secondaire*. Kinshasa: Edideps.
- Grevisse, M., (1952). *Code de l'orthographe française*. Paris-Bruxelles, Editions Baude.
- Guitton, A., (2020). *Écriture créative et continuum scriptural : la question de l'investissement du sujet dans l'écriture*
- Mpoyi Cilo, N., (2025). *L'enseignement de l'écrit au degré moyen du secondaire en RDC face à la pesanteur de l'isomorphisme pédagogique*. In IRS Vol. 3, N°4, Août 2025
- Nzeza, C., (2025). « Simplifions l'enseigner et l'apprendre de la compétence écrite au degré moyen (B1) du secondaire » in IRS vol 3 N°2
- Nzeza, C., (2025). « Apprentissage de l'orthographe en français chez les apprenants kikongophones (H16g) : difficultés et remédiation » in CRIDUPN N°104a Juillet-Septembre
- Nzeza, C., (2025). « Simplifions l'enseigner et l'apprendre de la compétence écrite au degré moyen (B1) du secondaire » in IRS Vol.3 N°2 (2025) : Numéro 02 (2025)
- Reuter, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*
- Tauveron, C., (1997). *Reuter Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. In Spirale. Revue de recherche en éducation n°20 1997 pp. 184 – 187. Collection didactique du français
- Wambach, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue : La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. Bruxelles : Claver.