



**UNIVERSITY OF RWANDA  
COLLEGE OF EDUCATION**

**LA PLACE DE L'ACTIVITE DE LECTURE DANS LE PROCESSUS  
D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU RWANDA  
LE CAS DES ECOLES SECONDAIRES DU DISTRICT DE RUHANGO**

**Eugénie UWIMANA**

**216271118**

**Mémoire présenté sous la direction du Collège de l'Education en vue de  
l'obtention du Diplôme de Master en Enseignement du Français**

**Sous la Direction de  
Dr. Vincent MANIRAKIZA et  
Mr. Aimable RUGIGANA**

**Kigali, juin 2023**

## DECLARATION

Moi, Eugénie UWIMANA, par cette déclaration, déclare que ce mémoire de Maîtrise en enseignement du Français intitulé *La place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de Ruhango*, est mon travail personnel. Il n'a été présenté, à ma connaissance dans aucune université ou institution pour l'intérêt académique.

Signature

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Eugénie Uwimana', written over a horizontal line.

Date : 22/06/2023

## **CERTIFICATION**

J'atteste que le travail intitulé « **La place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de RUHANGO** » est le travail original d'Eugénie UWIMANA, dans le cadre de l'obtention du Diplôme de Maîtrise en enseignement du Français.

Signature



Directeur : Dr. Vincent MANIRAKIZA

Date : 22/06/2023

## **DEDICACE**

À mon Dieu Tout Puissant

À mon cher époux

À mes enfants

Ce travail est dédié.

Eugénie UWIMANA

## **REMERCIEMENTS**

Tout d’abord, nous remercions le Bon Dieu de nous avoir donné la force, la santé et la patience afin que nous puissions accomplir ce travail.

Nos remerciements s’adressent encore au feu Dr. Emmanuel AHIMANA, qui avait accepté d’assumer la direction du présent travail. Son savoir éclectique, son esprit de compréhension, ses conseils forts judicieux nous ont particulièrement aidé et ont été pour beaucoup dans la réalisation de cette étude. Nous sommes exceptionnellement reconnaissantes envers Dr Vincent MANIRAKIZA et Mr Aimable RUGIGANA qui ont accepté d’en continuer la direction jusqu’ à son parachèvement.

Nous tenons également à remercier nos enseignants du Troisième cycle, à l’Université du Rwanda, Collège de l’Education, particulièrement ceux du Master en Enseignement du Français, pour toutes les connaissances qu’ils nous ont transmises. Qu’ils veuillent trouver ici l’expression de notre profonde reconnaissance.

Enfin, que tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué d’une manière ou d’une autre à l’aboutissement de ce travail trouvent ici nos sincères remerciements.

Eugénie UWIMANA

## **TABLES DES MATIERES**

DECLARATION .....	i
CERTIFICATION .....	ii
DEDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLES DES MATIERES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES ANNEXES .....	x
ACRONYMES ET ABREVIATIONS.....	xi
RESUME .....	xii
ABSTRACT.....	ix
CHAPITRE I: INTRODUCTION GENERALE .....	1
1.1. Étude préliminaire .....	1
1.2. Problématique.....	3
1.3. Objectifs du sujet.....	6
1.3.1. L’objectif général .....	6
1.4. Les questions de recherche.....	7
1.5. Intérêt du sujet.....	8
1.6. Choix et motivation du sujet .....	8
1.7. Importance du sujet .....	9
CHAPITRE II: REVUE DE LA LITTERATURE .....	11
2.0. Introduction .....	11
2.1. Littérature existante.....	11
2.1.1. Concepts utiles concernant l’enseignement/apprentissage du français	11
2.1.2. Compétence d’enseignement/apprentissage .....	13
2.1.3. Lecture dans le milieu scolaire .....	17

2.1.4. Impact de la lecture.....	22
2.2. Apport théorique .....	27
2.2.1. Caractéristiques personnelles pouvant influencer sur la capacité de lecture	27
2.2.2. Caractéristiques familiales de l'apprenant pouvant déterminer sa capacité de lecture .....	32
2.2.3. Le contexte scolaire de l'enseignement/apprentissage .....	34
2.2.4. Corrélation entre niveau de lecture et la maîtrise de la langue.....	35
2.2.5. Compétences langagières .....	36
2.3. Le cadre théorique.....	38
2.4. Cadre conceptuel .....	39
2.5. Conclusion.....	46
<b>CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>47</b>
3.0. Introduction .....	47
3.1. Plan de la Recherche .....	47
3.2. Lieu de l'Etude.....	47
3.3. Population en Étude .....	47
3.4. Taille de l'échantillon et méthode d'échantillonnage .....	48
3.5. Instruments de recherche.....	50
3.6. Fiabilité et validité de l'instrument de collection des données .....	52
3.7. Procédés d'analyse des données.....	52
<b>CHAPITRE IV: PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>53</b>
4.0. Introduction .....	53
4.1. Description des caractéristiques personnelles et des statuts socioéconomiques et sociodémographiques des répondants.....	53
4.1.1. Le Genre .....	53
4.1.2. Situation sociodémographique t socio-économique des parents et leur attitude à l'égard de la lecture.....	54

4.1.3. Lecture préférée, fréquence de lecture et attitude.....	54
4.1.4. Facilité et matériel de lecture à la maison .....	56
4.1.6. Lecture et influence sur la performance en langue française .....	58
4.2. Facilités accordées par l'école.....	59
4.3. Résultats des Apprenants dans le Test de Performance en Français.....	60
4.3.1. Résultats du test à l'école-X .....	61
4.3.2. Ecole-Y .....	63
Le tableau 4.10 suivant montre synthétiquement les résultats au test tels qu'obtenus par les 5 élus en lecture, dans l'Ecole-Y.....	63
4.3.3. Ecole-Z .....	64
4.5. Corrélation entre les variables.....	69
4.5.1. Corrélations entre les caractéristiques personnelles, les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques, et la performance en langue française.....	69
4.6. Données fournies par les informateurs spéciaux.....	73
CHAPITRE V: RESUME, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....	76
5.1. RESUME.....	76
5.2. CONCLUSION .....	78
5.3. RECOMMANDATIONS.....	79
BIBLIOGRAPHIE.....	81
APPENDICES .....	89
Appendice I. Questionnaire pour les apprenants.....	89
Appendice II. TEST DONNE AUX APPRENANTS.....	93
Appendice III: Interview aux tierces personnes concernées par la lecture dans les établissements visités.....	98
Appendice IV: Dictée.....	99
Appendice V: DICTEES MODELES DES APPRENANTS.....	100
Appendice VI. ETHICAL RESEARCH APPROVAL FORM.....	103

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 4.1. Du Genre des répondants.....	53
Tableau 4.2: Lecture préférée.....	55
Tableau 4.3. Méthode de lecture .....	56
Tableau 4.4. Compréhension du texte lu.....	57
Tableau 4.5. Influence de la lecture .....	58
Tableau 4.6. Aide par lecture privée .....	59
Tableau 4.7. Ecole encourageant la lecture .....	60
Tableau 4.8. Moyenne générale à l'Examen National 2005 .....	60
Tableau 4.9. Résultats synthétiques: Ecole-X .....	62
Tableau 4.10. Résultats synthétiques: Ecole-Y .....	63
Tableau 4.11. Résultats synthétique du test : Ecole-Z .....	64
Tableau 4.12. Comportement des 15 lecteurs et comparaison avec l'ensemble .....	66
Tableau 4.13. Autres corrélations.....	70
Tableau 4.14. Corrélation Points-test et Rang dans la lecture: Ecole-Z.....	72
Tableau 4.15. Corrélation Points-test et Rang dans la lecture: Ecole-X .....	73
Tableau 4.16. Corrélation entre Points-test et Rang dans la Lecture: Ecole-Y .....	73

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: Cadre conceptuel .....	40
Figure 2: Méthode de lecture .....	65

## **LISTE DES ANNEXES**

1 : Lettre de recommandation

2 : Questionnaire en Français

3 : Copies de dictée des élèves les plus performants dans les différentes écoles

4 : Tableaux des statistiques descriptives et inférentielles

## **ACRONYMES ET ABREVIATIONS**

**CECR:** Cadre Européen Commun De Référence

**E.S:** École Secondaire

**FLE:** Français Langue Etrangère

**G.S:** Groupe Scolaire

**LFK:** Literature French and Kinyarwanda

**NGO/ ONG:** Organisation Non Gouvernementale

**OCDE:** Organisation de Coopération et de Développement Economique

**ONU:** Organisation des Nations Unies

**OTAN:** Organisation du Traite de l'Atlantique Nord

**PISA:** Programme international pour le suivi des acquis des élèves

**RDC:** République Démocratique du Congo

**REB:** Rwanda Education Board

**NESA:** National Examination and School Inspection Authority

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural organization

## RESUME

Avec l'ère de la cybernétique dans laquelle se plonge le monde actuellement, le foisonnement du matériel audio-visuel qui attire les gens, surtout les jeunes, la culture de la lecture ne risque-t-elle pas de tomber en désuétude et sa situation s'empirer dans les pays comme les nôtres où le nombre de ses adeptes s'évalue au compte-goutte ? Ce serait en tout cas oublier les bienfaits que la civilisation du livre a apportés dans les pas en avant de l'humanité.

En pensant à notre sujet de recherche, nous voulions montrer comment la lecture est un outil incontournable dans le domaine de l'enseignement du français, un outil auquel on devrait donner une place très importante. Nous avons considéré une population statistique de 60 apprenants dans trois écoles, dans les classes terminales faisant l'option de français. Nous y avons pris un échantillonnage raisonné et stratifié de 15 apprenants vus par leurs camarades et enseignants comme étant les meilleurs lecteurs. Nous avons pris les meilleurs ou ceux qui méritent le nom de lecteur pour montrer que plus vous lisez ou donnez à la lecture la place qui lui convient, vous êtes dans la bonne direction de la maîtrise de la langue. Nos 15 ont été rangés par ordre d'expertise en lecture, et puis nous avons administré un test de compétence en langue à tout le monde (les 15 y compris) et un questionnaire pour recueillir d'autres informations. C'est dire que nous avons des données quantitatives et des données qualitatives. En administrant un test à tout le monde, nous voulions comparer les résultats des 15 par rapport à toute l'ensemble et ensuite ces 15 entre eux pour vérifier si les rangs qu'ils avaient eus en matière de lecture corroboraient bien avec les résultats du test de compétence dans la langue française, justifiant ainsi la conception que la place accordée à la lecture a un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue. Pour traiter toutes ces données, il a fallu avoir recours à l'outil SPSS pour les statistiques descriptives et de corrélations de Pearson et Spearman.

Les résultats ont prouvé une corrélation positive, bien qu'en général faible (< 10%), entre les facteurs sociodémographiques et socioéconomiques, et la compétence en langue d'une part, et entre contexte scolaire, caractéristiques individuelles et la compétence en langue d'autre part. La corrélation a été très significative (>70%) entre la place/ l'importance accordée à la lecture (caractérisée par le rang en la matière) et la maîtrise de la langue, ceci nous permettant de conclure que les habitudes de lecture impactent sur l'enseignement/apprentissage de la langue.

Mots-clés : *Lecture, enseignement, apprentissage, apprenant, enseignant, impact, compétence.*

## ABSTRACT

With the digital era that the world has plunged in today together with the fueling of enticing audio-visual gadgets, especially towards the youth, is the reading culture not taking the risk of becoming obsolete, and seeing itself in the worst plight of sinking into oblivion? And is this fact not going to be worse mostly in countries like ours where people are not used to reading too much? If that was the case, this would be being forgetful or simply ungrateful about all the benefits that the book industry has contributed to human civilization.

By coming in with our topic, we wanted to show how the habit of reading is paramount in the teaching/ learning of French. We took a statistical population of 60 finalist learners from three schools teaching French as the main subject. From those, we drew a sample of 15 learners through the stratified and convenience sampling methods facilitated in this by their comrades and teachers who chose them as the best readers in their schools. They had ranged them according to their degree of proficiency. We gave a test to all the population of 60 learners and we followed up the 15 closely to observe whether they would also emerge above the 60 as the first performers in a simulated national English exam. We also submitted a questionnaire which all of them had to answer for ample information. Thus, we got qualitative and quantitative data which we had to analyze afterwards with the SPSS tool for descriptive and inferential statistics about Pearson and Spearman Rank correlations.

Results showed a positive correlation, though weak (<10%), between socio-demographic and economic factors and competence in French language. There was also a positive correlation between individual characteristics, school educational context and the competence in question. The correlation was notably significant between reading performance and the language mastery (>70%). We concluded that, as shown by the case of learning/teaching French in Ruhango District, giving reading activity a very big importance has a very positive impact on French language competence.

*Key words : Lecture, enseignement, apprentissage, apprenant, enseignant, impact, compétence.*

# CHAPITRE I: INTRODUCTION GENERALE

## 1.1. Étude préliminaire

La langue française est un instrument de communication dans les relations nationales et internationales. Le français est en même temps langue nationale, langue de travail et langue officielle au sein de l'ONU, dans l'Union Européenne, à l'UNESCO, à l'OTAN et de plusieurs instances juridiques (au Canada, Seychelles, ou au Haïti) et internationales.

C'est d'autant plus vrai que le français est la troisième langue des affaires dans le monde, la quatrième langue d'internet, la deuxième langue utilisée dans les organisations internationales, la deuxième langue apprise comme langue étrangère après l'anglais, et la cinquième langue la plus parlée dans le monde, comme le souligne (REB, 2020).

Au Rwanda, le français est l'une des trois langues officielles utilisées dans les documents administratifs et dans les médias en plus de Kinyarwanda et de l'Anglais. Le Rwanda est membre de la francophonie et, au niveau de la région des Grands Lacs, il est entouré par deux pays francophones, nommément le Burundi et la République Démocratique du Congo (RDC). Pour des raisons économiques, scientifiques et culturelles, les Rwandais fréquentent non seulement ces pays mais aussi sillonnent les pays francophones d'Afrique ou d'autres continents où ils recourent au français comme outil de communication.

En tant que langue officielle, le français devrait occuper une place respectable au sein des établissements scolaires. On devrait être sûr d'avoir développé chez les apprenants leurs compétences linguistiques en la matière, c.-à-d. : écouter/parler et lire/écrire. Pour développer ces compétences nécessaires, notamment la compétence de lecture qui nous préoccupe dans ce travail, les apprenant doivent développer la culture de la lecture, soit indépendante, soit recommandée par les enseignants ou les parents.

Il est indispensable pour les apprenants au niveau du secondaire de pratiquer l'activité de lecture pour s'imprégner pendant qu'il est encore temps des subtilités d'une langue. Il faudrait donc lire en français constamment. En pratiquant la lecture quotidienne, c'est comme si l'apprenant est exposé en permanence à la langue. Victor Hugo n'avait-t-il pas raison de déclarer que lire, c'est comme boire et manger, et que l'esprit qui ne lit pas maigrit ?<sup>1</sup> *Source*

La lecture est un moyen très efficace pour s'améliorer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, notamment par rapport à l'enrichissement en vocabulaire, la construction des phrases, les règles de grammaire et aux nombreuses structures syntaxiques (REB, 2012). L'avantage de la lecture par rapport à l'écoute, c'est qu'on a le temps de digérer par l'esprit le texte qui vous préoccupe. Si l'apprenant ne comprend pas par exemple une phrase, il va avoir la possibilité de la relire plusieurs fois ou chercher dans un dictionnaire les mots non compris (Fabre et al. 2007). La lecture est donc là un moyen facile et efficace pour améliorer le français en tant que langue étrangère. Outre la découverte d'un monde culturel et linguistique différent, les livres, les articles ou tout autre outil de lecture sont des sources illimitées de connaissances.

L'apprenant doit apprendre à lire de façon que cette activité devienne spontanée, libre, volontaire et autonome. Maintes fois, nous nous sommes demandé pourquoi les apprenants des Groupe Scolaires au Rwanda (les «Day Schools ou Nine/Twelve Years Basic Education» ont difficile à communiquer ou réussir excellemment en français pendant les examens officiels. L'une des grandes raisons n'est- il pas bel bien le manque d'occasion de s'immerger dans la lecture de la langue en privé pour compléter ce qu'ils ont appris en classe (Daniel, 2007)?

---

<sup>1</sup> Citation-celebre.leparisien.fr>citations

Dans notre étude, pour clarifier les choses, notre focus a été les apprenants de 6<sup>e</sup> Année qui font la combinaison où le français est un cours d'option comme dans le LFK (Littérature, Français et Kinyarwanda) pour la simple raison qu'ils sont supposés s'être assez exercés en cette langue. En effet parce qu'on devait les faire subir un test à la fin, il fallait considérer les apprenants qui étaient dans les mêmes conditions.

## **1.2. Problématique**

La lecture est le fait de déchiffrer et de saisir la substance du contenu d'un écrit. C'est l'une des quatre compétences, contenues dans la compréhension et la production orales et écrites d'une langue qu'un apprenant doit avoir acquises pour la communication effective dans celle-ci (Valenzuela, 2019). La lecture offre aux apprenants l'occasion d'utiliser naturellement une langue en leur rendant capables, en même temps, de s'accoutumer à une nouvelle manière de penser inspirée ou enrichie par les auteurs lus. Elle renforce aussi leur intelligence émotionnelle et les aide aussi à apprécier d'autres points de vue dans le monde (Daniel, 2007). Et pour parler politique, il faut observer que la culture de la lecture hausse le niveau de mentalités des populations et permet aux citoyens de participer activement en toute liberté dans la démocratie à la gestion de la cité (Katanga, 2022). Ensuite la lecture constitue un des piliers de l'approche communicative qui est d'usage aujourd'hui dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE, en ce sens que dans cette approche, les apprenants sont des participants actifs très engagés dans le processus d'apprentissage et peuvent donc puiser dans la lecture la matière à contribuer (Runstedler, 2018)

Aujourd'hui, la culture de la lecture est en train de faire partie intégrante de l'équipement de l'homme moderne. Quand on va au magasin d'achats, on aura besoin de vérifier sa facture, les écriteaux sur la route sont là partout pour nous diriger, il y a ici et là des formulaires à remplir, des affiches, sans oublier des

choses comme des SMS qui nous parviennent à tout moment et d'une façon inattendue. Nous savons aussi qu'un véritable intellectuel ne se passe pas de la lecture. Et maintenant que le monde est au diapason de la mondialisation, il faut que tout le monde s'adapte.

Malheureusement, l'adoption de la lecture ne semble pas aller à la même vitesse dans le monde. Le monde occidental est très avancé et a déjà fait de la lecture une culture surtout à la faveur de l'invention de l'imprimerie au 15<sup>ème</sup> siècle. On se souviendra du principe de *Sola scriptura* lancé par Luther au moment de la Réforme qui invitait les gens, quand il diffusait la bible en langue vernaculaire, à ne s'en tenir qu'à l'écriture. C'est un principe qui a laissé des traces durables et visibles surtout dans le monde protestant (Horellou-Lafarge & Segré, 2007). Les mêmes auteurs regrettent le fait qu'inversement, le continent africain longtemps imprégné d'une tradition du conte oral soit beaucoup moins équipé en moyens de lecture que les pays du nord. Par exemple, le nombre de bibliothèques y est faible au regard du nombre d'habitants. L'UNESCO revient aussi sur la même idée en renseignant qu'il y a une fracture culturelle par rapport à la lecture entre les pays du nord et du sud. Les populations lisent beaucoup plus au nord qu'au sud où l'on rencontre un nombre assez important d'analphabètes et d'illettrés (Katanga, 2022).

Le Rwanda, comme pays du sud, est aussi visé bien qu'on enregistre quand même des progrès visibles au niveau de l'alphabétisation, soit 77.70% en 2022 contre 68.33% en 2012 (UNESCO, 2022). Cependant, l'activité de lecture va au-delà de la simple alphabétisation ; elle suppose des méthodes et des techniques appropriées pour en profiter au maximum. En plus, il y a une différence entre être alphabétisé et donner une place à la lecture. La présence de lecture se constate par le nombre de centres du livre dans le pays, les journaux qui s'achètent même en langue nationale, le nombre de gens qui écrivent, etc.

En ce qui concerne la langue française au Rwanda, elle est parlée par 6% de la population (OIF, 2022) est c'est la langue étrangère la plus parlée dans le pays, mais elle n'est plus la langue d'instruction dans les écoles. Dans une étude commanditée par l'Organisation de la Presse Francophone au Rwanda (OPFR) en 2021, Dr MFURANZIMA déclare que le Français connaît des obstacles liés au niveau des compétences linguistiques précaires des candidats admis à l'Université, ajoutant que le niveau qualifié de bas résulte des lacunes accumulées à partir de l'école primaire. On sait que l'université reçoit des candidats venus de tous les coins. C'est dire que cet état d'incompétence linguistique est général dans le pays.

Pour la didactique du Français au Rwanda, depuis 2012, REB prône la « souplesse » (qui n'exclut pas la rigueur et la richesse du contenu) comme le point fort du nouveau programme d'enseignement du français comme langue étrangère. Il recommande que les enseignants doivent davantage recourir à la méthode interactive et surtout exercer intensément les apprenants aux activités de lecture et d'expression orale (REB, 2012).

Or, d'après l'expérience vécue dans nos écoles, à part peut-être les écoles internationales comme l'Ecole Francophone- de- Saint Exupéry (EFASE), l'Ecole francophone de Kigali, ou l'Ecole Belge, l'expression orale en dehors de la classe est handicapée par le fait même que les apprenants partagent la même langue, le Kinyarwanda, et donc, naturellement n'ont pas besoin d'une langue intermédiaire pour communiquer ensemble. Dans cet état de chose l'espoir ne reposerait-il pas sur une place assez étendue qu'on donnerait à la lecture parce que d'une façon ou d'une autre, il faut avoir le temps de s'immerger dans le bain de la langue pour pouvoir la maîtriser ?

Nous avons profité de la présence des options littéraires dans le District de Ruhango que nous habitons pour nous rendre compte de la place que les apprenants et leurs écoles accordent à la lecture et de vérifier que ceux qui essayent de s'y appliquer réalisent plus de performance en langue, en l'occurrence le français. Ce choix est bienvenu, car s'il y a des sections qui sont supposées donner plus de place à la lecture, ce sont justement les sections littéraires.

Le District de Ruhango est situé en plein centre du pays, dans une province réputée abriter le plus grand nombre d'écoles secondaires dans le pays et nos écoles considérées par la recherche se localisent dans des secteurs administratifs éloignés l'un de l'autre. Ensuite, le district a une bonne place dans les réalisations des contrats de performances. On peut considérer donc a priori que la situation du district de Ruhango offre un terrain de recherche dont les résultats peuvent refléter la situation générale du pays.

C'est dans ce cadre que nous avons entrepris d'approfondir le sujet, 'La place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement-apprentissage de français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de Ruhango'.

### **1.3. Objectifs du sujet**

Notre travail attend atteindre un objectif général et des objectifs spécifiques :

#### **1.3.1. L'objectif général**

Ce travail de recherche a comme objectif général d'analyser la place accordée à l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue française au Rwanda et de montrer son implication dans la compétence en cette langue.

#### **1.3.2. Les objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques à atteindre sont les suivants :

1. Décrire les caractéristiques personnelles, socio-démographiques et socio-économiques pouvant influencer sur la place à accorder à la lecture, et établir une relation entre celles-ci et la maîtrise de la langue française.
2. Identifier le contexte d'enseignement-apprentissage dans les écoles concernées, en relation avec la place à accorder à l'activité de lecture et l'implication de ce contexte sur la maîtrise du français.
3. Vérifier la corrélation entre la place accordée à la lecture et compétence en langue française.

#### **1.4. Les questions de recherche**

Plus clairement, notre recherche s'est efforcée de répondre à la question générale suivante : Quelle est la place accordée à la lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage dans les écoles secondaires au Rwanda et quel serait son rôle dans la maîtrise de la langue française ?

La recherche visait aussi les questions spécifiques suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques personnelles, socio-démographiques, et socio-économiques pouvant jouer sur l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue française dans les écoles secondaires du District de Ruhango et leur implication dans la maîtrise de cette langue ?
2. Quel est le contexte d'enseignement-apprentissage dans les écoles du District de Ruhango en relation avec l'activité de lecture, et son implication dans la maîtrise de la langue française ?
3. Quelle est la corrélation entre niveau de lecture et la compétence en langue française dans le District de Ruhango ?

### **1.5. Intérêt du sujet**

Ce sujet nous a fort intéressé parce qu'il consiste à prouver l'importance de la lecture dans l'apprentissage d'une langue comme le français-langue étrangère. Dans un pays comme le Rwanda où le français s'est vu changer de statut en cédant sa place de langue d'enseignement en faveur d'une autre langue, il importe, dans le cadre d'essayer de maintenir le nombre de ses adhérents, de venir avec une méthode d'enseignement et d'apprentissage plus adaptée par rapport à la Méthode traditionnelle jugée en quelques sorte ennuyeuse dans la mesure où, elle était centrée sur l'enseignant. L'un des avantages de la méthode communicative, qui est prônée aujourd'hui pour le français-langue étrangère, est que les apprenants sont des participants actifs et très engagés dans leur apprentissage. Or, comme signalé supra, la lecture en constitue un des piliers (Runstedler, 2018). Heureusement que c'est cette méthode-même que REB s'est proposé. Mais le problème reste de savoir justement si la place qui revient à la lecture est en train d'être mis en application, du moins dans les écoles ayant le français comme option.

### **1.6. Choix et motivation du sujet**

Le travail que nous avons mené à propos de l'une des activités d'apprentissage, à savoir l'activité de lecture s'inscrit dans la perspective de l'étude de l'impact de cette activité sur l'enseignement-apprentissage du français-langue étrangère. Cette recherche nous a été principalement inspirée par des raisons suivantes :

Notre motivation est venue premièrement de notre formation en Master en enseignement du Français, qui a développé en nous le goût toujours croissant de nous intéresser à l'enseignement-apprentissage du français. En plus de la formation littéraire, le fait d'être enseignante de langues pendant plusieurs années nous a poussée à réaliser le caractère singulier de l'activité de lecture dans

l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Et, enfin la curiosité de savoir comment les sections littéraires de français se débrouillent dans ce pays où cette langue a subi des déboires avec la perte brutale du prestige qu'elle avait dans le pays jusqu'en 1994 au profit de l'anglais.

Pour mener à bon port notre travail, le choix des écoles s'est imposé. En effet, nous avons voulu travailler avec les écoles du district de Ruhango d'abord pour profiter de sa proximité par rapport à notre résidence et lieu de travail. Il ne fallait pas évidemment passer sous-silence les limitations qu'imposait le Covid-19 sur les déplacements dans le pays. Ainsi, avoir trois différents établissements tout près était une chance qu'on ne pouvait qu'exploiter avantageusement pour recueillir des données et tirer des conclusions sur le thème qui nous concerne.

Mais cela ne suffisait pas dans la perspective d'avoir nos résultats de recherche extrapolés à la situation de l'ensemble du pays. Il a fallu qu'on profite d'une autre constatation pour nous rassurer. En effet, le District de Ruhango est situé en plein centre du pays, dans une province réputée abriter le plus grand nombre d'écoles secondaires. Ensuite, nos écoles considérées par la recherche se localisent dans des secteurs administratifs éloignés l'un de l'autre. Il est aussi vrai que ledit district a une bonne place dans les réalisations des contrats de performances. Tout cela nous a rassurés de la représentativité du district de Ruhango.

### **1.7. Importance du sujet**

Si les résultats de ce travail sont lus, ce sujet serait important à plus d'un titre. D'abord l'administration scolaire au niveau du district concernée sentirait l'urgence d'utiliser la méthode pour la réussite de leurs établissements eu égard à l'enseignement du français. Ensuite, les institutions comme le Ministère de l'Education et le REB (Rwanda Education Board), qui sont les premiers acteurs à

prendre des stratégies pour améliorer l'éducation au Rwanda, auraient devant eux une information pertinente sur laquelle insister pour la maîtrise des langues. Aussi, les résultats de cette recherche, seraient une source d'information fiable pour le secteur privé comme les NGO engagés dans la ligne de la diffusion du français et les encouragerait à chercher à fournir les ressources nécessaires pour inciter les apprenants à lire encore beaucoup plus. Enfin, ce travail servirait comme source d'information et d'inspiration à d'autres chercheurs et décideurs politiques intéressés par l'éducation quant à l'attitude appropriée pour soutenir l'activité de lecture dans les écoles secondaires, en particulier là où le français est enseigné comme option principale.

## **CHAPITRE II: REVUE DE LA LITTERATURE**

### **2.0. Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons faire un parcours des littératures en rapport avec l'influence de la lecture sur l'enseignement et apprentissage du français-langue étrangère. Nous ferons une revue de la littérature existante, ensuite nous indiquerons le cadre et l'apport théoriques en plus du cadre conceptuel.

### **2.1. Littérature existante**

#### **2.1.1. Concepts utiles concernant l'enseignement/apprentissage du français**

Avec le progrès rapide que le monde enregistre actuellement, de nouvelles idées ou concepts naissent surtout en matière de technologie. Le domaine de la didactique ne fait pas exception. Des termes deviennent la mode, d'autres tombent en désuétude, d'autres trouvent leurs concepts revus. Il faut ici fixer le sens des termes que nous allons utiliser dans ce travail et tels qu'ils sont conçus dans le jargon éducationnel.

##### *1. L'apprenant*

D'après Cuq (2003), le terme apprenant a surgi au début des années 1970 dans les livres de la didactique des langues étrangères pour être considéré pendant longtemps comme l'équivalent du terme élève ou enseigné.

Pendant longtemps l'apprenant était perçu comme un élément récepteur et passif. Cette conception était étayée par le béhaviorisme qui mettait de côté l'aspect cognitif de l'individu et consacrait l'idée que l'apprenant devrait être considéré comme un organisme ou sujet-objet.

Cependant cette vision des choses connut un changement tout au long des années, avec la venue de l'approche communicative qui rendit à l'apprenant sa psychologie individuelle, en le prenant comme le focus d'apprentissage, en

considérant ses aptitudes de produire des idées, d'anticiper, de planifier, de décider, entre autres.

Selon Valenzuela (2019), de nos jours, l'apprenant est vu comme un acteur supposé d'édifier des savoirs et savoir-faire visés en prenant la langue comme un moyen de communication et une finalité. Le CECR (2001) renforce cette idée en précisant que naturellement ce sont les apprenants qui, finalement, doivent prendre en leur main la maîtrise de la langue et le processus d'apprentissage, et que c'est désormais à eux d'élargir des compétences, adopter des stratégies, réaliser les tâches, et les opérations indispensables pour exécuter rentablement leur rôle dans les actes de communication.

Gaté (2009), essaie de définir le mot « *apprenant* » comme désignant tout individu engagé dans une activité d'apprentissage, que celle-ci soit relative à l'accession à un savoir, un savoir-faire ou un savoir être nonobstant l'âge de celui qui apprend.

Selon les sources cybernétiques un apprenant est tout individu, tout âge considéré, engagée dans un mouvement visant à acquérir des connaissances et de compétences.

Il ressort de ces définitions, du moins avec la méthode communicative de la didactique des langues, que le mot « apprenant » renferme l'idée d'une part éminemment importante que les apprenant doivent jouer dans l'acquisition effective d'une langue. Ceci corrobore avec notre idée des lectures individuelles auxquelles l'étudiant doit se soumettre pour compléter ce que le professeur lui a enseigné en classe.

## 2. L'enseignant

Selon une information retenue sur [Wikipedia.org/](https://fr.wikipedia.org/), l'enseignant est un individu chargé de la transmission des connaissances ou méthodes de raisonnement à quelqu'un d'autre dans le but d'un apprentissage en une matière,

un domaine ou une discipline scolaire. On sait qu'habituellement le mot *enseignant* se réfère à un sujet qui enseigne les élèves à l'école primaire ou secondaire.

En vue de rendre plus clair le nouveau rôle de l'enseignant, les auteurs en didactique des langues en sont venus à une série de dénominations pour l'enseignant. C'est un facilitateur, un moniteur, un tuteur, un expert, etc. Son rôle n'est plus uniquement celui de la transmission d'une connaissance formelle. L'enseignant de nos jours est aussi éducateur, assistante sociale et parfois même confident ou parent (Cuq, 2003).

### 3. *Le texte*

Le mot « *texte* » est emprunté du latin « *textus* » pour désigner un ensemble de termes, de phrases qui comportent un sens, une mécanique didactique et un outil qui comporte une source de savoir et savoir-faire, aidant l'apprenant à comprendre le contenu grâce à un signe graphique.

Ces signes doivent constituer ensemble cohérent de codes pouvant représenter des messages linguistiques s'adressant aux apprenants, entre autres, pour développer des compétences en langue chez eux. Dans la classe, le texte est représenté dans le manuel scolaire comme un support en différentes activités d'apprentissage telles que les contes, les textes documentaires, les textes argumentatifs, narratifs, dialogués, etc. Cet aspect de variété est nécessaire et doit être renforcé (Adam, 1999).

#### **2.1.2. Compétence d'enseignement/apprentissage**

D'après CHISS (2005), la compétence est la mise en action, dans un cadre professionnel, des capacités permettant de remplir adéquatement une fonction ou une activité. Autrement dit la compétence est une combinaison de savoirs, savoir-faire et des savoir-être permettant de trouver une solution aux difficultés rencontrées dans des situations. C'est un processus de réaménagement des

assemblages cognitives, qui aide à acquérir de nouvelles connaissances, l'habileté à changer des acquis antérieurs dans l'objectif de modifier des attitudes et s'adapter soi-même et à son environnement. L'enseignement des langues étrangères prend davantage un intérêt dans le processus d'apprentissage de la lecture.

### ***1. L'activité de lecture comme compétence d'apprentissage du français***

Qu'est-ce que lire ? Lire, c'est être capable de distinguer les signes écrits d'une langue, se réaliser dans sa tête ou à haute voix les sens que ses signes ou leur association évoquent. Voici ce qu'en disent les dictionnaires encyclopédiques, Le Petit Robert et Larousse :

Pour le Petit Robert, la lecture est l'action matérielle de décoder ce qui est écrit ou alors de prendre connaissance de sa signification. Larousse définit la lecture comme la reconnaissance des signes graphiques d'une langue et leur association en un sens.

Ces deux définitions se complètent dans la mesure où la lecture est une activité soutenue qui combine décodage et saisie du sens d'un écrit. La lecture n'implique donc pas seulement l'exploration des lettres par les yeux, mais aussi la capacité d'interpréter ces signes qu'on croit significatifs. A ce titre, la lecture constitue un assemblage de conduites différentes. Pour Maisonneuve (1998), lire c'est être capable construire soi-même une ou plusieurs significations.

Morais (2004) atteste qu'en termes cognitifs, la lecture est la transformation de l'image visuelle d'une suite de lettres en une représentation de sa prononciation ou de son sens éventuel.

Selon Descartes (Flammarion, 2000), lire de bons livres ressemble à avoir une entrevue avec les gens les plus intègres des siècles passés qui en ont été les auteurs ; un dialogue méticuleux où ces auteurs ne nous révèlent que les meilleures de leurs réflexions. Et Bellenger (1978) d'ajouter que Sartre avait

raison, lui qui voyait dans l'exercice de la lecture la synthèse de la prescription et de la création. Pour Sartre, celui qui possède cette capacité d'engagement total à la recherche du dialogue aura sans contredit le goût de lire et l'enrichissement de la production littéraire sera une excitation persistante à son désir.

Ces observations nous montrent à plus d'un titre combien la lecture est une activité intellectuelle qu'il faut prendre au sérieux. Il ne s'agit pas simplement d'un simple décodage suivi éventuellement de la prononciation, mais aussi d'un processus qui doit aboutir à la saisie des significations.

## ***2. L'enseignement/apprentissage de la lecture selon quelques approches***

Au vu de ce qui précède, nous sentons déjà une grande importance de l'apprentissage de la lecture dans la didactique des langues y compris le français en ce qui nous concerne. Il est évident que vue cette importance de la lecture, des chercheurs et des didacticiens aient été incités à en trouver des approches et des propositions de solutions aux problèmes y relatifs. C'est ce que témoignent Cornaire et Germain (1999) en indiquant qu'une brève revue de chaque approche et son orientation théorique, permet de saisir davantage cette discipline de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans une autre langue et d'illuminer les points forts des expériences antérieures.

Dans les lignes qui suivent, nous allons visiter diverses approches que l'intérêt des chercheurs a suscitées concernant l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère.

- **L'approche traditionnelle**

Dans cette approche l'enseignement/apprentissage d'une langue est focalisé plutôt sur l'écriture et la lecture, celle-ci étant comprise comme un procédé pour apprendre à écrire. Lire suppose placer une liaison entre langue natale et langue étrangère par l'entremise de la traduction. La lecture devient

donc aussi un moyen d'acquisition de la langue écrite et en même temps un apprentissage de la traduction. En effet, l'apprenant gagnera en bagage lexical et en grammaire. Par conséquent, maîtriser la lecture, c'est être apte à établir des relations et des adéquations entre la langue maternelle et la langue seconde.

- **L'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

Cette approche a puisé dans la psychologie behavioriste et dans la linguistique structurale. Pour elle, l'enseignement d'une langue peut être comparé à un mouvement mécanique dans lequel la personne enseignée s'imprègne des constructions simples de la langue usuelle. En effet, la personne doit maîtriser le système sonore de la langue seconde en lisant oralement ce qu'il a vu. La lecture à haute voix est une activité impliquant principalement une correcte prononciation et la tonalité suivies par des questions de compréhension du texte.

- **L'approche cognitive**

Cette approche naquit dans les années 1970, et postule que la réussite de l'apprentissage prend en considération la structure cognitive de l'apprenant.

Aussi, d'après cette approche, l'acte de lire renvoie à l'aptitude de l'apprenant à répondre à un certain nombre de question de compréhension d'un écrit. Elle met ainsi l'emphase sur le discernement, le mécanisme et la place de la mémoire dans cette tâche.

Par ailleurs, l'acte de lire est un exercice cognitif sophistiqué qui nécessite un mouvement de l'œil. Baudoin et Tiberghien (2007) définissent la lecture comme une activité mentale visant à traiter l'information écrite pour en déduire sa signification. Ils voient qu'avant que l'enfant soit enseigné à lire, il faut qu'il soit muni d'un bagage d'un bon nombre de mots dans leur aspect vocal, ajoutant que l'apprentissage de la lecture implique l'identification des formes écrites de ces mots parlés et l'attention au principe qui régit leur transformation en formes orales.

Ce point de vue pour la lecture en langue étrangère apporte alors deux aspects très indicatifs : d'un côté, elle propose que la poursuite du sens soit le but majeur de l'acte de lecture et de l'autre, une très grande variation des textes utilisés pour inciter la lecture et aider à l'acquisition du vocabulaire.

En effet, la lecture est un exercice complexe durant lequel celui qui lit procède au mouvement d'identification des mots, en accédant en même temps à leurs formes phonologiques et orthographiques sans oublier leur signification.

- **L'approche communicative**

Elle est basée sur l'idée que la langue est un moyen de communication ou d'interaction entre deux ou plusieurs personnes. D'après cette approche, l'acte de lecture fait recours aux aspects, textuelles, linguistiques, référentielles et de condition de communication. La lecture s'implique dans un mouvement de communication au cours de l'édification du message en se basant les objectifs propres à l'apprenant. Pour Cornaire et Germain (1999), la lecture a été définie objectivement dans cette approche, par ce qu'il est vrai que l'apprenant mette en place ses compétences, ses connaissances, et ses stratégies pour saisir le message.

Ces principales approches en didactique permettent de voir un changement de pratique pédagogique que chaque courant a apporté. Elles ont permis aussi la réhabilitation de la lecture, en particulier en démontrant différentes façons d'y travailler.

### **2.1.3. Lecture dans le milieu scolaire**

Bien entendu la lecture s'apprend, et naturellement à l'école. Elle commence par l'apprentissage de l'alphabet et continue par des exercices de lecture jusqu'à devenir une habitude à pratiquer même en dehors de classe et idéalement, surtout aujourd'hui, tout au long de la vie.

### *1. Les enseignants-lecteurs*

L'une des missions d'un enseignant de langue, c'est de faire lire, et beaucoup, ses élèves. Il devrait être capable de leur fournir des références et les aider à progressivement se constituer une culture littéraire. Malheureusement, ce n'est pas toujours évident. Mais, une des meilleures façons de mener ses apprenants à lire et à en découvrir le goût, c'est bel et bien d'être un lecteur soi-même.

En effet, comment inciter les élèves à lire si les adultes et les enseignants en particulier ne sont pas des lecteurs chevronnés ? Comme il est de mise dans pas mal de situations de la vie de tous les jours, il importe que les adultes brillent par l'exemple et que les enseignants parlent d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Ainsi, d'après une psychopédagogue, Catherine Turcotte (2006), à l'école, les coutumes de la lecture de la part des enseignants ont un effet incomparable sur les comportements et attitudes des élèves dans ce domaine. Turcotte (ibidem) ajoute que quand ces enseignants sont enthousiasmés par la lecture, et qu'ils le montrent, les élèves sont motivés par ce modèle de lecteur. Il s'ensuit qu'ils lisent à leur tour et progressent davantage. Un enseignant lecteur devrait aussi être plus habitué à parler de bons livres, à être conséquent quant au rapport entre ce qu'il lit et son expérience personnelle, à être informé sur les ressources pour l'acquisition des livres, à comparer des œuvres, et à recommander des lectures aux gens. C'est dire donc que l'enseignant devrait être à la fois un expert, un recours et une référence.

La difficulté est cependant de trouver le temps de lire à côté des obligations professionnelles et familiales, des corrections et des préparations et des horaires surchargés. Comme les élèves, il reste parfois peu de temps aux enseignants pour lire et certains ne désirent pas passer ce peu de temps à lire des livres destinés aux élèves. Cela en vaut cependant la peine, car cela est un vrai plaisir de pouvoir discuter avec un de ses élèves de ses lectures (Vadcar, 2018).

Dans la même optique, les parents ont eux aussi ce rôle de modèle à jouer mais ils sont souvent confrontés aux mêmes problématiques que les enseignants et ne disposent pas forcément de temps pour lire. A cela s'ajoute qu'ils n'ont pas non plus les mêmes références bibliographiques que les enseignants et qu'ils ne peuvent pas toujours conseiller leurs enfants dans leurs lectures (Renard, 2011).

## *2. La compréhension écrite*

La compréhension de l'écrit semble être la base de l'apprentissage dans toutes les disciplines. Pour Fayol (2003), le but visé par la lecture est bel et bien la compréhension d'un texte et pas l'activité elle-même en tant que telle. Sur ces entrefaites, en lisant, le lecteur devrait procéder par un double traitement de l'information : celui des mots écrits et celui du discernement du contenu. Cela implique donc que le lecteur devrait s'assurer de la maximisation de la compréhension du texte. Mais, il y en a ceux qui y vont juste pour la compréhension globale, d'autres pour y trouver seulement une information isolée ou d'autres lectures passagères (MEO, 2003)

Selon le même auteur, on relève en fait quatre grands types de lecture, allant d'un simple repérage du texte à une analyse plus détaillée :

La lecture « balayage ». Il s'agit de repérer l'essentiel, de supprimer le superflu et de trouver des informations précises.

Le deuxième type de lecture est la lecture « écrémage ». Elle est mise en œuvre lorsque le lecteur désire trouver les mots clés pouvant l'aider à formuler des hypothèses et reconstituer le sens global du texte.

La troisième stratégie de lecture est la lecture dite « survol », qui permet juste de saisir l'idée maîtresse, la succession des idées, le plan suivi ou l'architecture d'ensemble. Pendant cette lecture survol, l'apprenant sélectionne des passages intéressants et élimine les détails. Il analyse également le para texte qui peut l'aider à identifier l'idée directrice de l'œuvre.

Finalement, il y a la lecture d'approfondissement ou studieuse. Celle-ci est attentive et il s'agit de relever et de retenir un maximum d'informations du texte enfin d'en faire une étude plus poussée. Pour relever les détails nécessaires à cette analyse, le lecteur se donne même la tâche de prendre des notes et des relectures sont parfois nécessaires.

D'autre part, selon Fayol (2003), la taxonomie de Bloom, peut aussi être appliquée dans les différentes tâches qu'exige une bonne compréhension de l'écrit. On sait que la taxonomie de Bloom classe l'acquisition des connaissances et les compétences des élèves selon six niveaux d'habiletés cognitives, allant du plus simple au plus complexe. La lecture permet à l'enseignant d'établir des séquences d'apprentissage avec des tâches dont les objectifs respectent cette taxonomie.

Le degré le moins élevé, celui de la connaissance est basée sur la faculté de rétention ; il s'agit de reconnaître et de se rappeler des informations. En termes d'évaluation, il s'agit de percevoir des informations, de définir, dupliquer, nommer, identifier, reproduire, etc. En lecture, cela pourrait par exemple se faire à travers des questions qui demandent aux élèves d'énumérer des caractéristiques, de décrire un personnage ou de répondre aux questions : qui, comment, où, quand, pourquoi ?

Le deuxième degré est la compréhension de l'information. Il faut ici saisir le sens, traiter l'information et découvrir des relations. L'élève est capable de classer, décrire, reconnaître, reformuler, traduire, etc. Cela peut par exemple se faire à travers des questionnaires à choix multiples, des exercices de vrai/faux ou de mise en relation, des résumés d'œuvres, etc. On peut également lui demander d'expliquer avec ses propres mots ou de réécrire un passage.

Le troisième niveau taxonomique est celui de l'application. On se doit de mobiliser des stratégies, de classer des données et de les réutiliser dans une nouvelle situation. C'est donc une mise en pratique. Il faut des activités comme

démontrer, illustrer, interpréter, planifier, schématiser, etc. Cela pourrait se réaliser à travers des jeux de rôle, la mise en scène d'un épisode de l'histoire, etc.

Le quatrième niveau est l'analyse, la démonstration. Il faut savoir identifier les différents constituants d'un tout et d'analyser les rapports qu'ils entretiennent. Les apprenants peuvent être demandés d'estimer, calculer, critiquer, distinguer, questionner, etc. En lecture, il peut s'agir de rédiger un argument, de comparer deux scènes ou deux personnages d'un texte, d'analyser le point de vue d'un des personnages, d'expliquer le mobile d'un crime, etc.

Ensuite vient la cinquième étape, celle de la synthèse qui est strictement liée à l'idée de création. En effet, il s'agit de combiner des connaissances afin de d'initier quelque chose de nouveau. Pour ce faire, il faut collecter, construire, formuler, gérer, proposer, installer, etc. En lecture, cela pourrait par exemple se faire en demandant aux apprenants de suggérer un dialogue entre deux personnages de l'histoire ou une fin alternative à l'histoire. L'enseignant peut également leur demander de formuler des conjectures quant à la progression de l'histoire. Les apprenants peuvent aussi créer une affiche en lien avec le livre, etc.

Enfin, le dernier degré, celui de l'évaluation. Ici, il est question de juger en utilisant des critères. L'élève est capable d'argumenter, évaluer, justifier, prédire, chiffrer, etc. à travers des exercices de prise de position, de questions qui demandent une justification. En exprimant par exemple une critique structurée et basée sur des éléments concrets d'une œuvre lue, l'élève a atteint ce degré de compétence.

### *3. Le vocabulaire*

La richesse et la variété du vocabulaire constituent la base du potentiel de compréhension de l'apprenant. Le vocabulaire oral est fait de mots que les apprenants comprennent et sont à mêmes utiliser correctement à l'oral. Un autre

vocabulaire, non moins important, est le vocabulaire visuel. Il comprend les mots que les apprenants peuvent employer correctement en écrivant.

En effet, comme le conseille MEO (2003), l'apprenant doit beaucoup lire pour augmenter son vocabulaire visuel et oral. La compréhension et le vocabulaire ont un impact direct sur l'acte de lecture et sur l'apprentissage d'une autre langue, en l'occurrence le Français.

En conclusion, un apprenant qui aime la lecture est plus informé et plus apte à l'apprentissage. Dans le milieu scolaire, il faudrait que les éducateurs conjuguent leurs efforts pour encourager les apprenants à aimer le livre et pouvoir l'exploiter utilement.

#### **2.1.4. Impact de la lecture**

« *Une vie sans lecture est une vie que l'on ne quitte jamais, une vie entassée, étouffée de tout ce qu'elle retient ...* », disaient BOBIN et al. (1999). Le message ici est que sans lecture, on reste sans la moindre inspiration pour changer. La vie et ses habitudes restent statiques, ce qui devient plutôt source d'ennui et de stress.

Pourquoi lisons-nous les œuvres romanesques ou autres ? Pourquoi s'intéresser à des histoires fictives et trembler pour des personnages qui n'ont jamais existé ? Pour le plaisir, malgré le nombre d'heures à investir ? Pour la peinture de la société que nous offrent ces livres ?

Pas uniquement, car cela est également possible à travers d'autres supports, notamment audiovisuels comme les films. Quels sont alors les différents bienfaits de la lecture ? Pour quelles raisons lisons-nous, et en particulier des romans ?

Parce qu'il est prouvé qu'à l'instar d'autres activités intellectuelles, la lecture a des bienfaits sur la santé comme la stimulation du cerveau, l'amélioration de la mémoire, le ralentissement du vieillissement cérébral et le

retardement de l'apparition de certaines maladies neurodégénératives (Baudoin & Tiberghien, 2007).

Pas uniquement. Par exemple, il y a autant de raisons de lire un roman qu'il y a de romans. En effet, un des avantages du roman est qu'il y en a un très grand nombre et de genres différents : épistolaire, fantastique, réaliste, policier, courtois, autobiographique, historique, psychologique, noir, d'aventures, d'amour, de science-fiction, d'espionnage, roman-feuilleton, roman-fleuve, etc. (Lherete, 2010).

Ainsi, on peut constater plusieurs lectures: une lecture sur fond éthique où le lecteur cherche à se former et à s'informer sur quelque problème de la vie, une lecture qui conduit à un apprentissage des relations familiales et de la révolte adolescente, une lecture qui met sur le tas les expériences des drames modernes, une lecture enrichissant les rêves, l'imagination et les besoins de la sensibilité, une lecture qui permet l'immersion dans des mondes imaginaires, ou encore celle qui côtoie la peur et l'horreur. Autant de lectures selon qu'il y a autant de lecteurs, en fait. C'est pour cela qu'il est impossible de ne mettre en avant qu'une seule raison qui expliquerait pourquoi nous lisons. Ce dont on est sûr, en tout cas, c'est que la lecture a de nombreux avantages cognitifs liés au contenu des œuvres. (Fijalkow & Downing, 1984).

*1. Lire pour mieux comprendre le monde et s'ouvrir à lui.*

La lecture permet tout d'abord au lecteur de construire et d'améliorer ses savoirs dans tous les domaines et ainsi de mieux cerner le monde et de s'ouvrir à lui. Il lit pour se cultiver. Il existe aussi des œuvres qui font écho aux grandes questions de société, qui véhiculent des valeurs et qui font que le lecteur s'interroge sur le monde. Il peut ainsi explorer le comportement de l'Homme, voir sa grandeur, ses faiblesses, ses relations sociales, etc. D'autres romans, notamment historiques, témoignent d'une époque et la littérature devient ainsi un

lien entre les générations car elle préserve le patrimoine et transmet la culture. Elle devient alors un lieu de mémoire comme le souligne Rouxel (1996).

Par le biais de ses lectures, le lecteur étoffe donc son capital culturel et se forge une identité culturelle et littéraire. En effet, Lhéréte (2010) a raison en observant qu'en lisant de beaux textes, il est également possible de découvrir de grands modèles littéraires classiques et de dialoguer ou discuter, à distance, avec les grands écrivains du passé et du présent.

### *2. Lire pour mieux comprendre les autres et s'ouvrir à eux*

La lecture permet une ouverture aux autres (Horellou-Lafarge, C. & Segré (2007). En effet, une personne qui lit serait plus empathique et plus altruiste qu'un non-lecteur. En lisant des romans de fiction, le lecteur plonge dans les pensées des personnages et ressent beaucoup de leurs émotions, leurs joies, leurs angoisses et leurs doutes. La lecture augmente donc l'empathie et comme cela, le lecteur peut en profiter pour ajuster son comportement s'il y a lieu. En effet, en appréciant d'autres points de vue et opinions, il devient alors plus large d'esprit et ses relations humaines et sociales sont améliorées.

### *3. Lire pour devenir actif et développer son esprit critique*

La littérature agit sur le lecteur et le fait agir. C'est surtout le cas de la littérature engagée et des textes dits argumentatifs (Bobin, 1999). En effet, ils influencent le lecteur, essaient de le convaincre, changent sa manière de percevoir le monde et développent sa pensée critique. De plus, en lisant, le lecteur fait appel à son vécu personnel et à des souvenirs et dans ce sens, la lecture est un acte engagé. Chaque lecteur fait sa lecture personnelle d'une même œuvre qui est donc reçue différemment en fonction des lecteurs et de leur implication dans la lecture. Pour Fabre et al. (2007), la prolongation concrète de la lecture est la réincarnation du texte dans la vie du sujet. C'est dire que la lecture a un pouvoir de transformer

la vie du lecteur, de déclencher chez lui une prise de conscience quant à ses engagements et ses responsabilités.

Cependant, les gens ne sont pas uniquement motivés par le contenu des textes. La « forme » des œuvres peut également inciter à la lecture. On peut lire pour améliorer ses compétences langagières (Verdelhan, 1995).

#### *4. Lire pour améliorer ses connaissances et compétences langagières*

Tout d'abord, non seulement la compréhension de la lecture est profondément liée à la connaissance du vocabulaire mais celui-ci est également enrichi grâce à la lecture. Ainsi, lire permet d'être en contact avec de nombreux nouveaux mots. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'on lit des œuvres étrangères en version originale. Naturellement, une personne possédant un lexique riche et maîtrisant plusieurs langues peut mieux communiquer avec son entourage social et aura donc beaucoup plus d'opportunités de se débrouiller dans la vie.

En outre, la lecture permet également l'amélioration d'autres compétences langagières, comme la syntaxe ou la grammaire, ce qui améliore aussi bien l'oral que l'écrit. A mesure qu'on observe le choix des mots, le ton, le style, et la fluidité d'autres auteurs, on va inévitablement influencer sa propre manière d'écrire.

Certaines œuvres, notamment les grands classiques littéraires, sont également lues pour leur côté esthétique et la beauté de leur écriture notamment en matière de style, ses nuances langagières, ses figures de rhétoriques, etc. Bien sûr que cela permet une certaine sensibilisation à la question de l'écriture.

### *5. Lire pour améliorer ses performances scolaires*

Certaines études mettent en avant que les élèves qui lisent ont généralement de meilleurs résultats scolaires. De plus, la lecture n'est pas uniquement liée aux cours de langue puisqu'elle concerne toutes les autres disciplines (PISA, 2000)

La lecture permet d'améliorer les capacités d'analyses et de critique. En guise d'exemple, prenons le cas des romans policiers. Si le lecteur réussit à se réaliser l'assassin avant que l'auteur ne l'établisse, c'est qu'il a su lui-même analysé les indices présents dans le texte. Savoir relier les différents événements de l'histoire, synthétiser les informations, déduire, lire entre les lignes, émettre des hypothèses, effectuer des retours en arrière, etc. sont autant d'éléments qui font appel aux capacités d'analyse du lecteur. Celles-ci sont également sollicitées lorsque le lecteur exprime son avis ou émet une critique sur le livre en justifiant sa position basée sur des éléments concrets et pertinents de l'œuvre. Ces capacités d'analyse pourront ensuite être utilisées par l'apprenant dans d'autres disciplines ((Lhéréty, 2010).

Un autre bienfait de la lecture, qui ne manquera pas à avoir des retentissements positifs sur l'apprentissage, c'est qu'elle augmente la capacité de concentration et d'attention. En effet, dans une société hyper connectée et dominée par la présence des écrans, les capacités de concentration de l'humain seraient en constante baisse. Or les jeunes, consommateurs fervents des réseaux sociaux, seraient particulièrement touchés par ce phénomène. La lecture d'un roman par exemple, parce qu'elle demande investissement et concentration pourrait remédier à la situation.

Finalement, une raison souvent mise en avant pour justifier l'acte de lecture, c'est que l'elle est synonyme de divertissement. De même qu'on peut être branché sur l'écran pour passer le temps, la lecture peut aussi jouer le même rôle.

## *6. Lire pour se divertir, se distraire, s'évader*

Ainsi que l'affirme Daniel (2007), lorsqu'une personne lit un roman, elle va plus ou moins facilement s'identifier à un des personnages et vivre ses aventures. Cela permet donc au lecteur de s'évader et de se distraire, et d'expérimenter des scènes qu'il ne peut pas vivre dans la réalité. Ainsi, le roman permet au lecteur d'endosser plusieurs identités et de vivre plusieurs vies par procuration. En d'autres termes, la fiction agit comme un multiplicateur d'expériences.

Pour conclure, les différentes raisons de lire telles qu'ébauchées ci-dessus sont souvent indissociables les unes des autres et lors de la lecture, le lecteur peut rechercher un peu de tout cela en même temps. Comme la lecture est une formidable ouverture sur soi et sur le monde et qu'elle aide non seulement à s'évader mais aussi à gagner de nouvelles connaissances dans un grand nombre de domaines, la promotion de la lecture est vraiment nécessaire à l'école.

## **2.2. Apport théorique**

Notre étude postule que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français est sujet aux caractéristiques personnelles de l'apprenant, et au contexte d'enseignement-apprentissage dans les écoles où il évolue. Il avance aussi qu'il y a une corrélation entre niveau de lecture et la maîtrise de la langue.

### **2.2.1. Caractéristiques personnelles pouvant influencer sur la capacité de lecture**

#### *1. Genre*

Selon un rapport de l'OCDE (2002), le profil dans le domaine de lecture entre garçons et filles est divergent: dans l'ensemble, les filles apparaissent plus engagées que les frères en matière lecture et donc, le genre est incontestablement

un facteur déterminant. Cela en va de même d'ailleurs pour les goûts. Selon le même rapport en effet, les garçons lisent majoritairement les bandes dessinées au moment où les filles préfèrent les livres (de fiction surtout).

## *2. Lectures préférées*

Les textes pour la lecture sont variés et ne se valent pas. On peut lire des bandes dessinées, des livres de fiction, des revues, des journaux, des ouvrages documentaires, le courrier électronique, des pages web et même des textes non continus comme les tableaux ou les graphiques. Gray et Rogers (1956) font observer que les apprenants lisant d'autres types d'écrit, surtout des bandes dessinées et moins les vrais livres, sont moins excellents que ceux qui ne lisent que des journaux et des revues. Ceci pour dire qu'il ya des ouvrages qui sont plus indiqués selon le but qu'on se fixe. Les romans sont par exemple les mieux indiqués pour l'acquisition du vocabulaire varié (Smith, 1996).

## *3. Fréquence de lecture*

La fréquence de lecture est aussi un facteur capital dans l'acquisition d'une langue. Anderson, Wilson et Fielding (1988) affirment que le temps sacrifié à la lecture est également un signe éloquent de la compréhension de l'écrit. Pour Guthrie et Wigfield (2000), si les apprenants s'adonnent à la lecture, ils se procurent des moments de s'offrir à diverses formes d'apprentissage autonomes qui sont synonymes de plusieurs années de formation et cette disposition peut même arriver à réduire profondément l'impact d'un milieu familial qui était jusque-là pauvre ou peu instruit. Ils notent eux aussi qu'il ya une relation entre le moment consacré à la lecture et le niveau de capacités en compréhension de l'écrit.

## *4. Méthode de lecture*

Les gens n'ont pas les mêmes méthodes de lecture. Il existe différentes méthodes de lectures les unes plus efficaces que les autres selon ce qu'on cherche

dans la lecture. Comme mentionné supra, on peut avoir une lecture dite « balayage », une autre dite « écrémage », une lecture « survol », mais aussi une lecture dite « d’approfondissement » ou « studieuse ». Il est important de connaître quelle méthode nos apprenants aiment adopter dans leurs lectures.

#### *5. Le genre d’activité préférée dans la langue*

Les genres d’activité sont relatifs aux quatre aptitudes visées dans la didactique d’une langue, nommément : les aptitudes à parler, à écouter, à lire et à produire des textes dans la langue visée. Il est idéal de pouvoir les exploiter toutes. Mais quelques lecteurs font injustice à l’une ou l’autre. Ce n’est pas pour rien qu’on dit abusivement que si on veut cacher quelque chose aux « nègres », il faut la mettre dans le livre. Il a fallu qu’on connaisse exactement quelle est la place que nos apprenants francophones du district de Ruhango accordent à la lecture. En effet, selon Lhérété (2010), la lecture reste essentielle dans l’enseignement d’une langue étrangère et c’est pourquoi de nombreux ouvrages attestent du recours à la littérature de jeunesse comme support à cet enseignement.

#### *6. Lecture à la maison*

Les apprenants d’une langue ne peuvent pas se contenter de lire les manuels scolaires seulement et penser qu’ils peuvent s’en sortir. Dans le contexte rwandais par exemple, une période de leçon ne compte que 40 minutes. Il faut que l’apprenant complète ce manque de temps en se réservant une période supplémentaire pour ses lectures, et le milieu idéal pour les élèves externes, c’est la maison. En effet, comme Anderson, Wilson et Fielding (1988), le précisent, quel que soit le niveau de définition (local ou national) du curriculum, celui-ci n’est pas l’unique facteur déterminatif du niveau de capacités en lecture.

### *7. L'Attitude vis-à-vis de la lecture*

Comme le souligne PISA (2000), en plus de la période consacrée à la lecture, l'intérêt vis-à-vis de la lecture doit aussi compter parmi les facteurs décisifs de la compétence en la matière. Or, l'expérience a montré que toutes les gens n'ont pas toujours la même attitude envers quelque chose. Oka et Paris (1986) trouvent que les apprenants qui s'adonnent peu à la lecture rencontrent souvent trop de difficultés avec les textes et sont enclins à développer des attitudes négatives envers la lecture. Naturellement, avoir une attitude positive envers un projet n'est-il pas l'un des moyens les plus rassurants pour atteindre ses objectifs ?

### *8. Le niveau de compréhension de l'écrit*

Il est intrigant et intéressant de savoir ce que les gens comprennent après avoir lu un texte. Il n'est pas surprenant que les compréhensions soient différentes, ne fût-ce qu'à cause du vécu du lecteur ou son niveau de compréhension. En tout cas, selon Warschauer (2000), faire preuve de sens critique est devenu une aptitude on ne peut plus importante dans la compréhension de l'écrit.

Cuq (2003) parle de la compréhension de l'écrit comme d'une démarche compliquée visant à accorder un sens à ce que l'on lit, ce qu'on entend, ou ce qu'on voit. Cela se fait en quatre temps : la phase de discrimination, la phase de segmentation en mots, la phase d'interprétation et pour finir, la phase de synthèse. La question est de savoir combien de nos apprenant empruntent ce chemin.

### *9. La lecture non littéraire*

La tendance chez les lecteurs immatures en matière de lecture, comme les enfants, est de se contenter du sens littéral du texte qu'ils ont devant eux. La PISA (2000) annonce par exemple que les apprenants de bien de pays ont de meilleures notes quand il s'agit juste de discerner les informations dans les écrits

plutôt que d'y réfléchir pour en obtenir le sens sous-jacent. Selon Fayol (2003), les apprenants devraient montrer leur compétence pour chacun de ces cinq éléments : la compréhension globale d'un texte, y rechercher une donnée isolée, développer une interprétation, réfléchir sur le contenu et la forme du texte et les évaluer. Notons que les trois premiers éléments utilisent des renseignements provenant surtout du texte alors que les deux derniers utilisent des connaissances extérieures au texte. Ils devraient donc être à même d'échafauder du sens, le développer et y raisonner à partir de ce qu'ils ont lu dans une gamme étendue de textes continus ou non.

#### *10. Difficulté en Lecture*

Les apprenants n'ont pas nécessairement les mêmes difficultés en matière de lecture surtout s'ils n'ont pas évolué ensemble. De par l'expérience de beaucoup de gens intéressés, les difficultés en langue française se rencontrent surtout en matière de vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la prononciation (Maisonneuve, 1998). Par exemple, la grammaire française donne du fil à retordre aux apprenant ayant évolué dans le système d'éducation anglophone qui a favorisé l'anglais par rapport au français : les accents, le genre des mots, l'accord, pour n'en citer que ceux-là.

#### *11. Mots nouveaux*

En lisant, pour beaucoup de lecteurs, on doit nécessairement rencontrer les mots et les expressions nouvelles. Mais il y en a ceux qui lisent sans y faire attention, et quelle surprise s'ils déclarent que la lecture ne leur a pas appris beaucoup de chose en ce qui concerne le vocabulaire ! Il n'est pas rare de voir des apprenants qui prétendent lire sans avoir un dictionnaire à côté d'eux ou, en tout cas n'estiment pas les dictionnaires à leur valeur.

#### *12. Incitation à la lecture*

Par incitation, il faut penser à l'un des éléments déterminant le degré d'engagement d'un lecteur. On a remarqué qu'il y a des apprenants dont

l'engagement à la lecture est pour le moins douteux dans la mesure où ils ont tendance à s'adonner à la lecture seulement quand l'enseignant l'exige. Ceux-là, auront du mal à maîtriser le français comme ils l'auraient fait s'ils avaient l'habileté de s'inciter eux-mêmes aux lectures. Gray et Rogers (1956), le soulignent en disant que l'expertise en lecture se précise par l'intérêt et les savoir-faire qui permettent à tout individu de se livrer, de manière autonome, aux tâches de lecture qui sont indispensables.

### *13. Le degré de lecture*

Selon Neuman et Celano (2001), le degré d'engagement des apprenants dans l'activité de lecture, à côté de l'accès à des matériels écrits, sont parmi les variables jugées être en relation avec la maîtrise de la langue. Par degré d'engagement, il faut comprendre la motivation, ou le niveau de passion qui caractérise le lecteur dans son activité de lecture. La maîtrise de la langue requiert l'engagement constant de la part du lecteur.

Pour conclure notre point sur les caractéristiques personnelles des apprenants qui peuvent influencer sur leur capacité de lecture, il est vrai que ces caractéristiques ont un grand rôle à y jouer. Elles peuvent d'une manière ou d'une autre déterminer leur succès quant à la maîtrise de la langue.

A part ces caractéristiques personnelles, la littératie des apprenants peut être soumise avantageusement ou désavantageusement à l'influence de leur situation familiale. Pensons par exemple à l'éclairage. Si l'enfant vit dans une famille sans éclairage, il est difficile de s'imaginer comment il peut lire un livre, une fois rentré à la maison.

#### **2.2.2. Caractéristiques familiales de l'apprenant pouvant déterminer sa capacité de lecture**

Il faut d'emblée signaler que les caractéristiques considérées ici sont les mêmes que celles employées dans l'enquête effectuée par la PISA en 2000 dans

les pays faisant partie de l'OCDE. La PISA évalue les connaissances et les compétences des élèves tous trois ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

### *1. Avoir des parents ou des tuteurs*

Un rapport de l'OCDE (2000) indique que, bien qu'il n'y ait qu'une faible corrélation entre les profils des lecteurs et leur milieu socio-économique, il n'en demeure pas moins qu'il ya une corrélation positive, supérieure à 10%, entre le milieu socio-économique et l'engagement envers la lecture dans tous les pays que cette organisation couvre. Le rapport précise qu'en général, les élèves qui ont la chance de vivre avec leurs deux parents ou tuteurs gagnent des points légèrement plus élevés que ceux qui évoluent dans d'autres conditions familiales. Il est vrai que ce n'est pas là une condition sine qua none, parce qu'il y a des fois où les enfants issues des milieux pauvres ont de meilleurs résultats que les enfants issus des familles aisées. Il suffit de l'engagement dont nous avons parlé ci-haut. Mais quand même, la situation d'un enfant sans accompagnement, comme ça peut être le cas au Rwanda, suite à la situation tragique de 1994 a son poids négatif qu'il ne faut pas minimiser.

### *2. Avoir des parents lecteurs*

Les habitudes des parents, tout le monde le sait, peuvent contaminer celles de leurs enfants. La lecture n'est pas épargnée. Mais encore une fois, ce n'est pas là un facteur très déterminant, puisque comme l'enquête de la PISA (2000) l'a montré, les jeunes qui ont des parents jouissant d'un statut professionnel le plus faible, mais qui ont de grandes habitudes de lecture gagnent, en compréhension de l'écrit, de meilleurs classements par rapport aux apprenants dont les parents jouissent d'un statut professionnel moyen ou élevé mais qui montrent peu d'intérêt dans la lecture.

### *3. Avoir des ressources éducatives à la maison*

Les ressources éducatives de la lecture sont en général des livres, une table pour la lecture, un dictionnaire, ou pour aller avec le temps, l'internet pour les textes-web, et un endroit calme. Il y a des apprenants qui ont la chance d'avoir une famille avec un tel milieu familial propice pour la lecture privée, le problème restant évidemment celui de l'engagement de leur part. À côté de la situation professionnelle des parents, le nombre de livres et d'autres ressources éducatives au foyer sont des mobiles qui agissent sur les capacités en compréhension de l'écrit. Les corrélations sont positives dans tous les cas.

La conclusion est que la situation familiale dans laquelle l'apprenant évolue est aussi un facteur déterminant en matière de lecture bien qu'en quelque sorte contournable moyennant des efforts supplémentaires de la part de l'apprenant.

Ce n'est pas seulement le contexte socio-économique et la structure familiale dans lequel évolue l'apprenant qui peuvent influencer son niveau de lecture, mais aussi le contexte de l'école qui l'enseigne.

#### **2.2.3. Le contexte scolaire de l'enseignement/apprentissage**

Le matériel dont dispose l'école, son calme, sa culture livresque, son encouragement à l'égard des apprenants, le rôle des enseignants, voilà autant d'ingrédients dans le plat d'un exercice de lecture pouvant conduire à la maîtrise de la langue française.

Par climat de l'école, il faut entendre sa discipline générale, et dans la classe en particulier ou avoir des coins calmes permettant une lecture concentrée. Or, à juger par l'expérience acquise dans les écoles que nous avons visitées, si ce calme peut se concevoir dans des internats, il est difficilement réalisable dans nos récents groupes scolaires.

La Commission européenne, dans son Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire en 2001 indique qu'un bon contexte disciplinaire est une caractéristique supplémentaire spécifique à l'environnement scolaire, qui est en relation d'une manière positive aux performances et à l'engagement en matière d'apprentissage. Selon Burns (1998), la culture de lecture dans une école se remarque par les réponses aux questions telles que celles de savoir si les apprenants prennent au sérieux le travail, et les résultats que leurs enseignants exigent d'eux, ou alors concernant par exemple le temps dédié chaque semaine à faire les devoirs, combien de livres de lecture se trouvent à la bibliothèque ou si l'école dispose de cercles ou des présentations littéraires.

La part de l'enseignant est aussi incontournable. D'après Turcotte (2004), on ne comprendrait pas comment on peut inciter les élèves à lire si les adultes, et les enseignants en particulier, ne sont pas des lecteurs chevronnés. Car, l'apprenant est comme un apprenti venu apprendre de son maître avec l'espoir qu'il pourra au moins imiter le style de celui-ci et sa façon de travailler. On pourrait aussi penser à l'idée qu'il vaut mieux prêcher par l'exemple.

#### **2.2.4. Corrélation entre niveau de lecture et la maîtrise de la langue**

Selon Halloway (1999), les compétences en lecture ou la place accordée à l'activité de lecture ont une incidence sur la réussite scolaire des apprenants en langues et même dans d'autres matières. Cunningham et Stanovich (1998), Smith, Mikulecky, Kibby et Dreher (2000) affirment la même chose. La Commission européenne (2001) en fait même une condition pour la réussite à l'école en précisant que la capacité de lire et d'appréhender des instructions et des textes est une exigence fondamentale pour le succès dans la totalité du cursus enseigné.

Pour Baudelot et al. (1999), la lecture est capitale pour toutes les disciplines car elle rend possible le développement des compétences socioculturelles et transversales des élèves. En effet, au-delà notamment de l'acquisition de nouveaux savoirs langagiers, la lecture est également une ouverture sur le monde.

### **2.2.5. Compétences langagières**

Par compétences langagières, il faut comprendre les aptitudes en compréhension et en production de l'écrit et de l'oral. Autrement dit, les compétences en langue impliquent les capacités de réception du message (lire et écouter) et les capacités de sa production (parler et écrire). Ces aptitudes se résument en quatre modalités langagières : l'expression orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, sous-tendant aussi les compétences sociolinguistiques et pragmatique en langue (Johnson, 2004)

#### *1. La compréhension de l'écrit*

La définition qui revient plusieurs fois pour littératie ou compréhension de l'écrit est de l'OCDE qui parle de la compréhension de l'écrit en tant qu'aptitude de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits avec le dessein d'être capable d'accomplir ses objectifs, développer ses connaissances et ses capacités, et de remplir un rôle actif dans la communauté (OCDE, 2000). L'OCDE a un programme international appelé PISA, chargé du suivi des acquis des élèves. PISA évalue connaissances et compétences des apprenants suivant un rythme triennal en considérant leur capacité à situer et extraire une information, à l'adopter et l'interpréter ainsi qu'à y réfléchir et l'évaluer. Il épluche également les résultats des apprenants en lecture et en compréhension des textes continus et non continus. C'est cette conception que nous avons suivie dans ce travail.

## *2. Compétence de production de l'écrit*

Selon Akmoun (2009), la production écrite est une démarche constituée de maintes étapes: la création d'idées, la délimitation du sujet, l'organisation des idées par le truchement d'un schéma, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion. Brown (2001) et Heaton (1975) indiquent quatre aspects à considérer dans la compétence de la production de l'écrit : la structure, le vocabulaire, l'orthographe, et la fluidité du style.

## *3. Compétence de compréhension de l'oral*

Selon Garcia-Debanc (1999), la compétence de compréhension de l'oral est la faculté d'écouter pour saisir un message oral, un propos, un discours ou un texte lu. Cette écoute identifie sons et mots, saisi le message et l'interprète.

## *4. Compétence de production de l'oral*

La production orale nommée aussi expression ou communication orale implique des capacités qui consistent à s'exprimer convenablement dans différentes situations de communication verbale et non verbale avec une expression claire d'idées.

L'évaluation de la production de l'oral considère la fluidité du langage, sa clarté, le choix des mots, la grammaire, et la prononciation, notamment (Jaubière & Rebière, 2002)

Nous avons déjà mentionné qu'il est difficile, sur papier, d'évaluer l'oral, que ce soit dans sa production ou dans son écoute. Quelques examens essaient d'inclure des questions de phonologie, mais cela reste insuffisant au regard des propriétés des activités langagières telles que révélées dans les définitions ci-dessus. Pour suppléer à ce manque, une dictée peut aider, tout en considérant que, comme Rinck (2022) l'atteste, l'orthographe ne suffit pas pour évaluer le

niveau des élèves ; même si elle est une manière d'évaluer où ils en sont, il faut reconnaître que l'orthographe du français demande des compétences grammaticales pointues pour beaucoup de personnes.

### *5. La Dictée*

Selon l'encyclopédie électronique Wikipedia<sup>2</sup>, la dictée est l'activité par laquelle une personne lit ou énonce à haute voix un texte cohérent selon un rythme qui permet à des auditeurs de le reproduire par écrit. Avoir recours à la dictée présente certains avantages comme la vérification de l'orthographe et de la grammaire, mais aussi, en ce qui nous concerne ici dans ce travail, la familiarisation avec les sonorités de la langue française et les façons de les écrire. La dictée est en même temps un exercice d'écoute et d'écriture.

### **2.3. Le cadre théorique**

Ce travail s'inspire d'une théorie des nouvelles approches de la didactique des langues étrangères, nommément la méthode communicative expliquée plus haut, en opposition aux méthodes traditionnelles de l'enseignement et apprentissage où le formateur est le seul transmetteur de connaissance devant les apprenants passifs soucieux de mémoriser et de rendre ce qu'ils ont avalé. Les nouvelles méthodes se veulent plutôt constructivistes dans la mesure où les apprenants participent activement à la construction de la connaissance et deviennent ipso facto de véritables acteurs de leur apprentissage, le maître n'assumant désormais que le rôle de facilitateur.

Brièvement, comme Keucheyan (2007) l'explique, deux figures réapparaissent quand on parle du constructivisme : Piaget et Vygotsky, qui en donnèrent deux courants, le constructivisme pur (de Piaget) et le socio-constructivisme de Vygotsky). Le courant de Piaget considère que l'apprentissage

---

<sup>2</sup> Fr.m.wikipedia.org>wiki>dictée

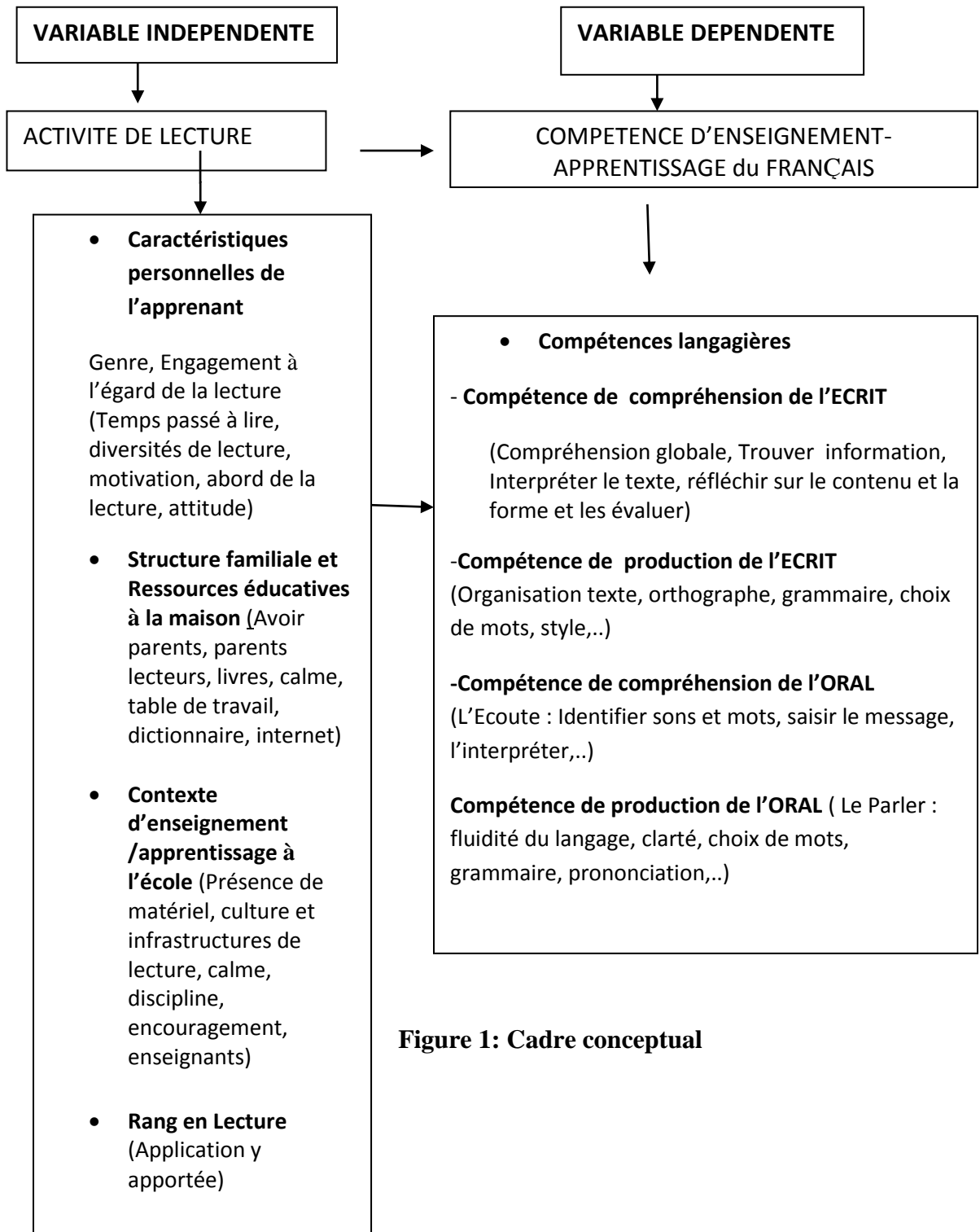
est une activité essentiellement individuelle. Le courant de Vygotsky souligne l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il va pour la pédagogie de la médiation. En fait, le courant constructiviste est apparu parce que les deux courants qui existaient avant (le behaviorisme et le courant cognitiviste) commençaient à ennuyer les apprenants soucieux eux-mêmes de participer activement à leur apprentissage en construisant la connaissance à partir de leurs propres vécu plutôt que d'être bourré par l'enseignant, seul acteur en œuvre.

Le curriculum rwandais actuel s'est inspiré de ces approches et se nomme de ce fait «Compétence Based Curriculum (CBC) / Approche par les compétences (APC)», la plus haute version de l'approche communicative. Les lectures en privé ou en dehors des heures de classe par les apprenants vont dans ce sens, parce qu'elles permettent à ces derniers de se munir de connaissances qu'ils pourront avancer lors de l'enseignement/apprentissage fixé dans cet approche d'obédience participative.

Notre travail a aussi emprunté la démarche du protocole d'évaluation des connaissances des élèves appliquée par l'OCDE à travers son programme PISA. Le protocole part des caractéristiques personnelles, socio-démographique et socio-économiques des élèves et établi des corrélations avec le suivi des acquis (PISA, 2000).

#### **2.4. Cadre conceptuel**

Un cadre conceptuel est une partie qui présente clairement les variables dépendantes et indépendantes ou un ensemble de concepts fondamentaux et d'éléments entretenant entre eux des liens de cohérence et de complémentarité, qui sont utilisés par le chercheur pour atteindre ses objectifs et pour formuler les questions de recherche. En ce qui concerne notre travail, notre cadre conceptuel se résume dans le diagramme suivant :



**Figure 1: Cadre conceptuel**

## Opérationnalisation des variables

Comme signalé ci-haut, le modèle qui va suivre nous a été inspiré par la démarche du protocole d'évaluation des connaissances des élèves appliquée par l'OCDE à travers son programme PISA. Le protocole part des caractéristiques personnelles, sociodémographique et socio-économiques des élèves et établit des corrélations avec le suivi des acquis. (PISA, 2000). La quantification est nécessaire dans le dessein du traitement des données par le SPSS.

### I. Caractéristiques personnelles de l'apprenant

- **Genre** : il s'agit de savoir si l'apprenant est du genre masculin ou féminin.

Cette variable sera quantifiée comme suit :

Masculin:                       féminin:

- **Engagement à l'égard de la lecture** : C'est la mesure de l'intérêt ou de la passion que porte l'apprenant à l'égard de la lecture dans ses différents genres. Cela transparaît dans le temps passé à lire, le plaisir de lire, la diversité de lectures et leurs contenus, la motivation et l'intérêt élevé de lecture ainsi que l'attitude envers elle.

La quantification sera comme suit (le chiffre correspond au code donné à une caractéristique):

- **Diversité de lecture et Fréquence de lecture**: Par diversité de lecture, il s'agit de montrer sa préférence dans la liste de genres d'écrits. La fréquence montre combien de fois l'apprenant s'adonne à la lecture. Le tableau suivant combine les deux variables.

	<b>Préférer</b>	<b>Pas de lecture (Fréquence) 1</b>	<b>Lecture occasionnelle (Fréquence) 2</b>	<b>Lecture fréquente (Fréquence) 3</b>
Revue et journaux	1			
Bande dessinée	2			
Fiction (romans,..)	3			
Ouvrages documentaires (manuels scolaires, science)	4			

- **Méthode de lecture :** Il s'agit de savoir comment l'apprenant aborde son texte

- a) Lire en survolant : 1
- b) Lire juste pour la compréhension globale : 2
- c) Lire pour le vocabulaire : 3
- d) Lire pour pouvoir Interpréter le texte : 4
- e) Lecture approfondie/ studieuse : 5

<b>Méthode de lecture</b>	Il s'agit de savoir comment l'apprenant aborde son texte : Lire en survolant, lire juste pour la compréhension globale, lire pour le vocabulaire, lire pour pouvoir interpréter le texte, lecture approfondie/ studieuse.
<b>Activité en langue française</b>	Il s'agit d'indiquer son domaine de préférence dans l'exercice de la langue française : lecture, écrire, parler, écouter la langue.

- **Activité en langue française. Il s'agit d'indiquer son domaine de préférence dans l'exercice de la langue française.**

- a) lecture :1, b) Ecrire:2 , c) parler:3, d) écouter la langue: 4

- **Lecture à la maison** : Il s'agit de savoir si l'apprenant aime aussi lire en dehors des heures de classe : a) Souvent: 4    b) moyennement:3    c) rarement:2    d) jamais:1
- **Attitude** : C'est le sentiment de l'apprenant à l'égard de la lecture.
  - a) Tu en es content(e) et motivé(e)? : 2,    b) Tu t'y sens indifférent(e) : 1
- **Compréhension** : Il s'agit de savoir si dans l'ensemble, l'apprenant comprend toujours le texte qu'il lit.
  - a) Toujours : 4    b) Généralement :3    c) rarement :2    d) non :1
- **Littéral** : Il s'agit de savoir si en lisant l'apprenant reste prisonnier du sens littéral du texte : a) Souvent : 4    b) assez :3    c) rarement :2    d) Je m'y accroche (Jamais) :1
- **Difficulté** : Il s'agit de savoir dans quelle activité en français l'apprenant rencontre beaucoup de difficultés
  - a) vocabulaire : 1    b) grammaire : 2    c) orthographe : 3    d) prononciation:

4

- **Incitation à la lecture** : Il s'agit de savoir si l'apprenant est capable d'une discipline d'initier ses lectures lui-même.
  - a) J'ai tendance à lire seulement quand le programme ou le prof. me l'exige. : 1
  - b) Je lis même pour mon propre plaisir, et peut être parfois beaucoup plus de livres de mon choix que les textes exigés. : 2
- **Degré de lectures** : c'est la puissance dans la lecture
  - a) Grand lecteur qui des fois peut passer 2 heures de lectures par jour. : 1
  - b) Lecteur moyen. : 2
  - c) La paresse en lecture. : 3
- **La joie /plaisir de lire** : l'enthousiasme de lire.
  - a) Plus je lis, plus je veux lire davantage. Je ne peux m'en passer. : 1
  - b) Plus je lis, moins j'en veux. Ça m'ennuie ! : 2

## II. Contexte familial de l'apprenant

- **Avoir parents ou tutelle** : Savoir si l'apprenant appartient à un noyau familial ou non.

En avoir deux : 3, b) En avoir un : 2 c) N'en avoir aucun : 1

- Avoir des parents qui sont enclin à la lecture : il s'agit de savoir si l'apprenant a des parents ou tutelle qui s'adonnent eux-mêmes à la lecture.

a) pas du tout : 1 b) peu : 2 c) moyennement : 3 d) beaucoup : 4

- **Avoir des ressources éducatives à la maison** : Il s'agissait de savoir si l'apprenant disposait du matériel de base pouvant lui faciliter la lecture à la maison. Le tableau suivant montre la codification des variables :

	Oui: 1	Non: 2
Manuels/livres (Q6)		
Endroit calme (Q7)		
Bureau / Table (Q8)		
Dictionnaire (Q9)		
Internet (Q10)		

## III. Contexte d'Apprentissage/ enseignement à l'école.

Il s'agit d'essayer d'avoir l'idée sur les conditions de travail dans lesquelles l'apprenant évolue à l'école, qui puissent l'encourager à faire la lecture individuelle :

- **Selon l'apprenant, son établissement dispose-t-il de matériels de lecture ?**

a) Pas du tout : 1 b) Pas assez : 2 c) Assez : 3 d) Beaucoup : 4

- **L'établissement dispose-t-il d'un endroit calme et assez spacieux pour la lecture ?**

- a) Il n'y en a pas :1                      b) Il y en a, mais très petit :2                      c) Il y en a assez :3

- **Est-ce que l'établissement a une culture de lecture ? Par exemple en se basant sur le nombre élevé de devoirs aux apprenants en matière de lecture.**

- a) Pas du tout : 1    b) Légèrement : 2    c) Assez : 3    d) Très grande : 4

a) **Dans la même école, les enseignants encouragent –t-ils l'apprenant en matière de lecture?**

- b) Pas du tout : 1    b) Quelques fois : 2    c) Assez : 3    d) Beaucoup : 4

- **D'après les apprenants, leurs enseignants lisent beaucoup en dehors des heures de classe.**

- a) Pas du tout : 1    b) Quelques fois : 2    c) Assez : 3    d) Beaucoup : 4

**IV. Rang en Lecture :** rang obtenu à partir des élections des meilleurs lecteurs parmi et par les élèves de la même classe eux-mêmes. C'est cet ordre qu'il a fallu vérifier s'il est respecté par rapport à l'examen auquel les apprenants ont été soumis par après. L'outil qui a été utilisée pour mesurer cette corrélation est la méthode du coefficient de corrélation sur les rangs, le Rho de Spearman.

**v. Compétence langagière:** C'est la compétence vérifiée par le test en français qui a été soumis aux apprenants, en faisant attention surtout aux cinq élus dans chaque école. L'examen subit est un examen standard en sa qualité d'examen officiel préparé par REB/NESA. Le résultat des points est sur 100. Comme mentionne supra, ce sont les rangs en ces résultats qui ont été comparés à ceux obtenus dans la capacité en lecture y mesurer la corrélation, par la méthode Spearman des Rangs.

**L'examen comprenait les sections suivantes :**

- **Compétence de compréhension de l'ECRIT** : c'est la compréhension d'un texte. Il s'agissait de mesurer par les questions de compréhension du texte et son vocabulaire, la capacité de l'apprenant de comprendre globalement, trouver l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le contenu et la forme et les évaluer.

-**Compétence de production de l'ECRIT** : c'est en fait l'exercice de composition, qui, comme on le sait exige la capacité d'organisation de texte, l'orthographe, la grammaire, le choix de mots, le style, etc.)

- **Compétence de compréhension de l'ORAL** : c'est ici la capacité d'écoute du discours en français : identifier sons et mots, saisir le message, l'interpréter, etc.

- **Compétence de production de l'ORAL** : c'est la capacité de parler en français : fluidité du langage, clarté, choix de mots, grammaire, prononciation, etc.

Il faut noter que pour ce qui est de ces deux derniers points, il est difficile de les évaluer par écrit. Dans le temps, on organisait un jury national pour pouvoir écouter de visu les candidats, mais cela ne se fait plus de cette façon. Pour parer à ce manque de pouvoir juger adéquatement les compétences orales et d'écoute des apprenants, nous avons voulu compléter le texte de l'examen par une dictée.

## **2.5. Conclusion**

Dans ce chapitre intitulé revue de la littérature, nous avons fait un parcours sur les théories et les œuvres qui ont été publiées en relation avec notre sujet. Nombreuse est la littérature sur la lecture et l'éducation, mais elle n'est pas revenue sur les facteurs individuels, les facteurs socio-démographiques et les facteurs socio-économiques et le contexte scolaire entourant l'apprenant en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française en général, et dans le district de Ruhango en particulier. Voilà ce qui nous a amenée à intervenir pour enrichir la théorie en la matière.

## **CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

### **3.0. Introduction**

Ce chapitre est concerné par les méthodes utilisées dans cette étude. Il indique le plan de la recherche, le lieu de l'étude, la population et la méthode d'échantillonnage, la crédibilité, la validité des instruments de recherche, les procédures de rassemblements et d'analyse des données.

### **3.1. Plan de la Recherche**

Cette étude s'est basée sur les modèles descriptives, quantitatives et corrélationnels selon que les données sont du genre qualitatif ou quantitatif, ou qu'il faille mesurer le degré de rapport existant entre les variables dépendantes et indépendantes en vue.

### **3.2. Lieu de l'Etude**

La recherche s'est effectuée dans le district de Ruhango en Province du Sud au Rwanda. Nous avons choisi trois établissements scolaires. Chacun de ses établissements possède une école avec une option française. Il s'agit de l'école secondaire de Mukingi (E.S. de Mukingi), du Groupe Scolaire de Ruhango Catholique (G.S. Ruhango Catholique) et du Groupe Scolaire de Munanira (G.S. Munanira).

### **3.3. Population en Étude**

La population statistique visée dans notre étude concernait les élèves en sixième, option française dans les trois écoles du District de Ruhango. L'option française du G.S. de Munanira dénombre 25 élèves, celle du G. S. de Ruhango Catholique en compte 25. L'E.S. Mukingi en dénombre 10 élèves. Dans l'ensemble donc, on a une population de 60 élèves. Ce choix a été motivé par la présence de l'enseignement du français dans ces écoles, puis par leur proximité par rapport au chercheur. Ensuite, ces écoles sont assez séparées les unes des

autres puisqu'elles se localisent dans les Secteurs administratives différents. Ajouter à cela que le District de Ruhango en soit se trouve dans une province occupant le plus grand nombre d'écoles secondaires dans le pays et que géographiquement, il est situé en plein centre du pays. Non seulement ça, ledit district a une bonne place dans les rangs des Contrats de performance. Tout cela peut rassurer quant à l'extrapolation des résultats obtenus à l'ensemble du pays en général.

Les élèves de quatrième et de cinquième n'ont pas été associés à l'enquête vu que leur capacité dans ce cours ne se précise pas encore facilement pour nous permettre de tirer de bonnes conclusions basées sur les éléments qui étaient placés dans les mêmes conditions, surtout qu'il fallait aussi leur administrer un test de compétence en langue.

### **3.4. Taille de l'échantillon et méthode d'échantillonnage**

Vu que notre population n'était pas grande, Nous l'avons soumise toute à toutes nos observations, mais il a fallu un échantillon à suivre particulièrement pour en comparer les résultats à ceux de l'ensemble, toute la population confondue

.C'est ainsi qu'un échantillon comportant 15 élèves au total choisis dans les classes de sixième des trois différentes écoles a été pris. On n'a pas utilisé la méthode probabiliste ou la méthode à triage aléatoire en tant que telle. Nous avons plutôt utilisé la méthode de l'échantillonnage stratifié et de l'échantillonnage dite raisonnée. L'échantillonnage non statistique ou raisonné donne au chercheur la flexibilité d'utiliser son opinion professionnelle pour sélectionner les éléments à tester. Le recours à ce type d'échantillon se justifie lorsque les énoncés généraux sont d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif (Bluman, 2004).

Nous avons donc pris cinq élèves dans chaque école. Ces élèves ont été soigneusement choisis et rangés par ordre de compétence en lecture par les élèves eux-mêmes, et la liste a été confirmée par leurs professeurs de langue. En prendre plus de cinq dans chaque classe commençait à apporter des problèmes de discussions à propos de leur place dans le classement. Il fallait donc prendre une petite liste représentative sur laquelle toute la classe devait s'accorder, et la poursuivre particulièrement pour nous aider à tirer des conclusions encore plus valables.

Dans un échantillonnage stratifié, on divise la population en groupes/sous ensembles homogènes, appelés strates et on réalise un sondage sur chacune des strates mais en tenant compte des proportions des éléments par rapport au nombre au nombre total de chaque groupe. Dans notre cas, une strate peut être considérée comme une classe de chaque école concernée, mais le nombre considéré dans chaque groupe devait être en proportion avec la largeur du groupe. Ce qui n'a pas été possible pour la raison expliquée ci-dessus. C'est pourquoi, pour contourner ce défaut, il a fallu y amener la stratégie de la méthode non moins acceptable en statistique, appelée échantillonnage raisonné (Bluman, 2004) et on a donc considéré 5 éléments partout dont tout le monde s'accordait qu'il remplissait les caractères de sélection. On ne pouvait pas prendre un élément, juste pour remplir le nombre alors qu'il n'était pas jugé bon lecteur, comme nos conditions l'exigeaient.

Dans chaque classe et par école alors, nous avons considéré les élèves présents et nous leur avons demandé de nous préciser cinq élèves de leur classe qu'ils considéraient être de grands lecteurs de français même en dehors du cours. Nous leur avons ensuite demandé de les ranger par ordre en considérant le fait de «lire beaucoup plus ce que les autres». Nous avons bien noté cet ordre et leurs noms, et ce dans toutes les promotions. Nous verrons infra, que cet ordre devait nous aider à répondre au troisième objectif de notre recherche.

Cinq autres informateurs-clé dans chaque école (le directeur et/ou le préfet des études, deux professeurs de langue, et la bibliothécaire) ont été interviewés en dehors de ces élèves pour servir de vérification aux informations fournies par les élèves.

### **3.5. Instruments de recherche**

Un questionnaire semi-structuré contenant des questions fermées et ouvertes a été composé pour être répondu par les tous les élèves y compris surtout ceux choisis par leurs camarades comme étant les plus grands lecteurs. Les élèves devaient répondre individuellement. Nous avons supervisé nous-même l'exercice après en avoir discuté les modalités de passation avec les autorités de l'école concernée.

Le questionnaire comprenait quatre sections: la première section regardait les données socio-économiques du répondant, la deuxième concernait sa façon d'opérer dans les lectures, la troisième concernait les facilités offertes pour la lecture par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de langue française.

Selon Kothari (2004), le questionnaire semi structuré est approprié dans la mesure où il est flexible, moins coûteux et non biaisé et aussi en tenant compte du fait que quelques questions sont de nature cause et effet et que ce genre de questionnement permet de quantifier les données. Il a été administré en notre présence pour aider les informateurs à comprendre les questions et y répondre sans ambages et dans très peu de temps possible vu la charge horaire des établissements scolaires. Laisser le questionnaire aux répondants aurait entraîné des réponses biaisées et des dépenses des va- et- à vient avec le risque de ne pas récupérer tous les questionnaires. Le questionnaire était naturellement délivré en langue française.

Une interview a été donnée aux informateurs-clé comme mentionné supra. Il a été administré pour compléter et aider à vérifier les informations

fournies par les élèves. Selon Henk and Joanna (2004), ce genre de question est donné aux personnes supposées donner une information de première main dans le domaine concerné.

Enfin, un test a été donné à toute la population confondue avec un regard particulier pour les 15. Pour pouvoir vérifier la capacité des élèves sélectionnés par rapport aux performances des autres élèves en général, et en particulier entre eux pour constater si les rangs leur accordés par leurs camarades sur le volet lecture corroborent bel et bien avec leurs rangs dans les résultats du test, justifiant ainsi la corrélation entre la capacité de lecture et la performance/compétence dans une langue donnée, le français en ce qui nous concerne.

Les questions du test avaient en général le format de l'Examen national, c'est – à - dire qu'il a tenté d'évaluer les compétences langagières à savoir: le parler, l'écrit, la lecture et compréhension, ainsi que l'écoute. En termes pratiques, il s'agissait d'un texte de longueur moyenne avec des questions de compréhension et vocabulaire, puis la grammaire, une dictée ainsi qu'une composition.

Le test qui leur a été administré est bien celui de l'Examen national 2005 préparé par le Conseil National des Examens d'alors, et destiné aux élèves du Tronc Commun Anglophone et Francophone. Le choix de cet examen a été par hasard. Seulement un examen de ce niveau par rapport au niveau de nos répondants qui terminent l'école secondaire avec l'option française a été guidé par le fait qu'il fallait donner un examen de niveau moyen qui pouvait aider les concurrents à y travailler vite vu le temps qui nous était imparti, à nous, aux élèves et aux écoles elles-mêmes.

Enfin, nous avons pris un examen officiel par- ce que celui-ci est supposé remplir toutes les conditions de l'évaluation selon l'échelle de Bloom (1956) en la matière. Mais, parce que ce genre d'examen a difficile à évaluer la compétence

orale des concurrents en sa qualité d'examen écrit, il nous a fallu le renforcer par une dictée d'un texte aussi pris au hasard (voir Appendice).

### **3.6. Fiabilité et validité de l'instrument de collection des données**

Pour s'assurer de la fiabilité de l'instrument, on a simulé l'étude et le questionnaire a été soumis, dans l'école ou nous enseignons, à quinze répondants qui paraissaient être dans les mêmes conditions que les vrais répondants. Les résultats qui en sont sortis ont permis de faire des corrections sur le questionnaire et le raffiner, le SPSS ayant calculé et trouvé un indice de fiabilité *alpha* de .774

Pour la validité, d'autres personnes accoutumées aux recherches ont vérifié le questionnaire, pour sa consistance, intelligibilité, clarté et la taille et cela a permis de faire des ajustements nécessaires. L'index de validité du contenu, calculé en prenant le nombre de questions correctes et le diviser par le nombre total des questions (Ochieng, 2009), était de 0.76. Puisque ce chiffre dépasse 0.7, les questions posées étaient adéquates.

### **3.7. Procédés d'analyse des données**

Comme ébauché ci-haut, l'étude a combiné les analyses basées sur les statistiques descriptives et différentielle calculées avec le logiciel statistique SPSS. Les statistiques descriptives visaient à montrer les moyennes, les pourcentages et les fréquences de réalisations des paramètres, tandis que pour mesurer la corrélation entre lecture et apprentissage du français-langue étrangère, la corrélation de Spearman a été utilisée, en tant que statistique convenable quand il s'agit des rangs puisque ces derniers devaient apparaître dans cette étude. Le seuil de signification considéré est 0.05( $\alpha$ ) comme il est d'usage dans bien d'autres études.

## CHAPITRE IV: PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

### 4.0. Introduction

Le présent chapitre a pour objectif la présentation, le traitement et l'analyse des résultats issus de la collecte des données qualitatives et quantitatives effectuées dans la recherche. Vu que les variables sont nombreuses, nous n'avons pas voulu discuter point par point; nous avons voulu les mener ensemble surtout quand les unes renvoyaient aux autres. Si non, soit nous avons présenté les résultats dans un tableau d'ensemble, par exemple le tableau 4.12. infra comparant l'échantillon des 15 à l'ensemble de 60 éléments du point de vue des statistiques descriptives, ou alors nous avons pris soin de présenter des tableaux détaillés dans l'appendice.

### 4.1. Description des caractéristiques personnelles et des statuts socioéconomiques et sociodémographiques des répondants.

Cette description concerne l'objectif 1 de notre travail.

#### 4.1.1. Le Genre

Par genre, la recherche voulait connaître si le répondant au questionnaire et au test était du genre masculin ou féminin. Le tableau suivant en donne l'idée.

**Tableau 4.1. Du Genre des répondants**

	Frequency	Percent
Valid Male	25	41.7
Female	35	58.3
Total	60	100.0

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

C'est une donnée importante dans la mesure où tout le monde sait que le genre des gens peut influencer leurs activités. En ce qui concerne la lecture par exemple, des études (OCDE, 2000), ont montré que les filles aiment lire les romans alors que les garçons préfèrent des bandes dessinées ou des journaux.

Comme le montre le tableau, parmi les 60 répondants, 25 sont du genre masculin tandis que 35 sont de l'autre genre. C'est-à-dire que notre étude concernait, mis à part les témoins libres, une population dont 41.7% était des garçons, avec une majorité de filles de 58.3%.

#### **4.1.2. Situation sociodémographique et socio-économique des parents et leur attitude à l'égard de la lecture**

Cette donnée voulait qu'on sache si le répondant avait des parents ou non, et s'il en avait, avaient-ils l'habitude de lire? En effet, l'expérience et des études ont montré que les activités des parents, en l'occurrence la lecture, peuvent influencer le choix de leurs enfants.

Notre recherche a recueilli des données comme quoi 25% des répondants avaient un seul parent alors que 75% en avait deux. Pas d'orphelin total, heureusement. Lisent-ils? Eh bien, 10% ne lisaient jamais, 31.7% lisaient peu, 41,7 lisaient moyennement alors que 16.7% lisaient beaucoup (voir tableaux en appendice).

#### **4.1.3. Lecture préférée, fréquence de lecture et attitude**

Nous avons voulu savoir quel genre d'écrit dont s'entichent nos répondants, la fréquence de lecture et l'attitude y relatives. En effet, les textes ne se valent pas quant à l'enrichissement de la langue. Il a été trouvé que lire les romans par exemple présente un avantage par rapport à l'acquisition d'un vocabulaire varié.

Les statistiques descriptives (Tableau 4.2) nous ont donné les résultats suivants : seulement 8.3% préfèrent lire les revues ou les journaux, 18.3% lisent les bandes dessinées, 30% lisent les œuvres de fiction (romans), alors que la majorité de 43.3% ne se contentent que de manuels scolaires ordinaires. Pour ce qui est de la fréquence de lecture, 6,7% des répondants disent qu'ils ne lisent pas en tant que tel, 18.3% lisent occasionnellement, tandis que la majorité, 75% affirme lire fréquemment. Sur la question de savoir s'ils s'estiment vraiment grands lecteurs, seulement 13.3% se disent l'être ; 75% s'estiment lecteurs moyens, pendant que 11.7% s'estiment paresseux en la matière. Sur le volet de ce qui les incite à la lecture, 56.7 disent qu'ils lisent seulement quand le professeur l'exige au moment où 43.3% peuvent prendre eux-mêmes l'initiative de lire. Finalement, sur le cas spécifique des lectures privées, 10% des répondants disent qu'ils ne lisent pas beaucoup en privé, 61.7% le font parfois, 18.3% le font assez pendant que 10% sont conscients qu'ils en font beaucoup.

**Tableau 4.2: Lecture préférée**

	Frequency	Percent
Valid REVUE/JOURNAL	5	8.3
BANDE DESSINEE	11	18.3
FICTION	18	30.0
MANUELS SCOL.	26	43.3
Total	60	100.0

*Source: Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Concernant le plaisir et l'attitude qu'ils en éprouvent, 95% d'entre eux disent qu'ils lisent avec plaisir, tandis que le reste (5%) manifeste un petit plaisir à le faire. Le chiffre de 86.7% montre ceux qui sont contents et motivés pour la lecture, alors que 13.3% s'y montrent indifférents.

#### 4.1.4. Facilité et matériel de lecture à la maison

Le chercheur, en collectant les données relatives à ce sujet, voulait avoir l'idée sur les facilités offertes aux élèves à la maison leur permettant de s'adonner à la lecture. A la question de savoir si les répondants disposent d'un endroit calme à la maison pour la lecture, 31.7% des répondants disent en avoir, le reste, 68.3 % disent en manquer.

Voici l'image du matériel disponible à la maison pour la lecture: seulement 48.3% des répondants ont dit qu'ils peuvent trouver des livres à lire à la maison, le même pourcentage dispose d'une table à la maison. Seulement 28.3 % ont un dictionnaire à la maison, pendant que 86.7% n'ont pas d'internet là-bas. Un nombre de 13.3% ne lisent jamais à la maison, 23.3% y lisent rarement, 51.7% moyennement tandis que 11.7% disent lire à la maison souvent.

#### 4.1.5. Méthode de lecture et activité langagière

**Tableau 4.3. Méthode de lecture**

	Frequency	Percent
Valid Survol	5	8.3
Comprehension globale	18	30.0
Vocabulaire	21	35.0
interpreter texte	9	15.0
Approfondir	7	11.7
Total	60	100.0

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Le chercheur voulait se rendre compte de la façon dont les apprenants abordent le texte pour en tirer le maximum d'information. Le chiffre de 8.3% dans le tableau 4.3 montre ceux qui lisent juste en survolant, 30% lisent pour la compréhension globale, 35% lisent en visant le vocabulaire, 15% vise

l'interprétation du texte tandis que 11.7% lisent en profondeur. La lecture, en tant que l'une des activités langagières est préférée à 23.3 %, à coté de 13.3% qui y vont pour l'écrit, et 31.7% pour l'écoute ainsi que 31.7% pou le parler.

Nos apprenants comprennent-ils ce qu'ils lisent? Comme le montre le tableau 4.4, un pourcentage de 31.7% montre qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent en français, 45 % comprennent rarement, 16.7% en ont une compréhension générale, tandis que seulement 6.7% comprennent toujours ce qu'ils lisent.

**Tableau 4.4. Compréhension du texte lu**

		Frequency	Percent
Valid	Non	19	31.7
	Rarement	27	45.0
	General	10	16.7
	Toujours	4	6.7
	Total	60	100.0

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Quant en ce qui concerne la profondeur de leur lecture, 40% affirment qu'ils ne sont pas capable d'aller au-delà du sens littéral du texte, 30% le font rarement, 20% le font assez bien et seulement 10% sont sûres qu'ils peuvent saisir le signifié second du texte lu.

Les réponses des répondants ont donné aussi l'idée sur les difficultés rencontrées lors de la lecture des œuvres écrites en français. La plus grande part se localise dans le domaine du vocabulaire (83.3 %), la grammaire occupe 5%, l'orthographe 5% et 6.7% pour la prononciation. Mais c'est tout ce qu'ils se disent comme nous allons l'analyser dans les pages qui suivent : ils ont des difficultés partout; le test et la dictée qu'ils ont faits l'ont montré. Justement, à la question de savoir s'ils avaient l'impression que la lecture leur a appris beaucoup

de mots nouveaux qu'ils ne connaissaient pas avant, 28.3% ont dit qu'ils en ont appris très peu, 21.7% peu, 10% assez et 40% beaucoup.

#### 4.1.6. Lecture et influence sur la performance en langue française

Concernant les données relatives à cette question, le chercheur voulait savoir si d'après leur expérience, les apprenants avaient l'impression que la lecture les avait aidés dans leur apprentissage de la langue française, et pourquoi pas, même au-delà, c'est-à-dire jusqu'à améliorer leurs résultats même dans d'autres cours.

**Tableau 4.5. Influence de la lecture**

	Frequency	Percent
Valid Parfois	9	15.0
Assez	6	10.0
Beaucoup	45	75.0
Total	60	100.0

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Le tableau 4.5 montre que 15% des apprenants croient, mais avec réserve, que la lecture influence les performances en langue. Ils sont 10% pour affirmer que cela est assez vrai dans l'ensemble, alors que 75% d'entre eux l'affirment sans hésiter.

Quant à la place de la lecture privée dans ce même rôle, comme le montre le tableau 4.6, seulement 3.3% ont des doutes. Le pourcentage de 41.7% d'entre eux estime que cela aide seulement quelque part, pendant que 30% estiment que le rôle est assez important, à côté d'un autre pourcentage de 25% qui ne doute nullement du rôle de la lecture privée même dans leur résultat global à l'école.

**Tableau 4.6. Aide par lecture privée**

	Fréquence	Percent
Valide Non	2	3.3
Quelque part	25	41.7
Assez	18	30.0
Beaucoup	15	25.0
Total	60	100.0

*Source: Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

#### **4.2. Facilités accordées par l'école**

Ce point rencontre l'objectif numéro deux de notre travail, à savoir, l'identification du contexte d'enseignement /apprentissage dans les écoles ayant affaire à la lecture.

Sous cette rubrique, le chercheur voulait savoir la part des écoles elles-mêmes dans l'incitation des élèves à la lecture. Concernant le matériel de lecture (les livres), 5% des répondants ont carrément répondu qu'ils n'en voyaient pas du tout. Un nombre de 23.3 % ont montré qu'il y en avait quand –même, même s'il n'y en avait pas assez; 38.3% ont qu'il y en avait assez, et 33.3% ont dit qu'il y en avait beaucoup.

Pour ce qui est de l'endroit propice pour la lecture a l'école, 50% de répondants ont dit qu'il n'y avait pas d'endroit calme pour la lecture, 40% ont qu'il y en avait, mais très petit, tandis que seulement 10% estimaient que l'endroit était assez calme pour cette exercice.

Y avait-t-il une culture de lecture à leur école? 30% d'élèves l'ont nié, 28.% ont estimé qu'il y en avait mais légère, 20% ont qu'il y en avait assez alors que 21.7 étaient de l'idée que la culture était là et, grande.

Concernant l'encouragement reçu soit de la part de l'école ou des professeurs eux-mêmes, les statistiques sont les suivantes comme le montre le tableau 4.7 pris au hasard pour ce qui est de l'encouragement de la part de l'école.

**Tableau 4.7. Ecole encourageant la lecture**

	Frequency	Percent
Valide Non	10	16.7
Parfois	22	36.7
Assez	9	15.0
Beaucoup	19	31.7
Total	60	100.0

*Source: Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

A la lumière de ce tableau 4.7, 16.7% des élèves disent n'avoir pas été encouragés par leur école pour la lecture. 36.7% l'ont été, mais seulement par moments, alors que 15% trouvent assez d'encouragement quand 31.7% en ont même beaucoup reçu. Pour ce qui est des professeurs dont l'exemple peut être contaminant en matière de lecture, 30% ne voient aucun exemple pouvant servir d'inspiration, 21.7 % le voient mais parfois, 20% estiment que les professeurs les inspirent assez, tandis que 28.3% disent que leurs professeurs les encouragent beaucoup en cette matière.

### **4.3. Résultats des Apprenants dans le Test de Performance en Français**

Le tableau 4.8 donne la moyenne des points obtenus dans l'examen en question:

**Tableau 4.8. Moyenne générale à l'Examen National 2005**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TEST POINTS%	60	2.00	71.00	11.8500	11.18538
Valid N (listwise)	60				

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

D'après ce tableau, la moyenne générale des résultats à l'examen est de 11.85% seulement. C'est un résultat on ne peut plus déplorable. On rappelle que le test donné était celui du Tronc commun Anglophones et francophones confondus. Et dire que nos apprenants y ont obtenu la moyenne générale avoisinant 10% avec un écart-type de 11.18 alors qu'ils sont en sixième dans l'option même, ce n'est pas du tout encourageant. Ca donne plutôt raison au Docteur MFURANKUNDA qui déplorait le niveau en langue française des étudiants entrant à l'université (OPFR, 2021). Ce qui appelle à une révision de la méthode d'enseignement du français au Rwanda, incluant la place à donner à la lecture, qui nous préoccupe dans cette étude. Bien sûr qu'on peut reconnaître que dans ces années 2005, le français était enseigné comme langue seconde, tandis qu'aujourd'hui, il l'est en tant que langue étrangère (FLE). Mais même dans ce cas, les résultats obtenus restent décourageants.

Pour, ce qui est de la dictée, qui est un bon outil pour vérifier les capacités orales et écrites des apprenants, les résultats ne sont pas encourageants non plus (voir appendice, les copies des meilleurs finalistes) et la lecture justement, peut y être un des remèdes incontournables. Parce qu'il y a quand même des mots qui apparaissent et réapparaissent dans les livres et dont l'orthographe correcte ne peut échapper à quelqu'un qui a l'habitude de lire.

Pour raison d'éthique caractérisant les recherches académiques les écoles en question apparaîtront codées dans les pages qui suivent.

#### **4.3.1. Résultats du test à l'école-X**

Le tableau 4.9 suivant donne une vue synthétique sur la performance des élèves choisis (dans l'ordre de leur capacité en lecture) par leurs camarades dans le test. Il faut noter que, que ce soit dans cette école ou dans les deux autres, ces listes ont été confirmées par leurs professeurs de langues.

**Tableau 4.9. Résultats synthétiques: Ecole-X**

Elèves rangés		Compréh. de l'écrit	Vocab.	Gram.	Compos.	Dictée :Ok	Tot.Test%
A	1 <sup>ere</sup>	14.2	10	15	46.6	40	<b>19</b>
B	2 <sup>eme</sup>	44%	20%	10%	10%	44%	<b>13.5</b>
C	3 <sup>eme</sup>	2.8%	0%	12.5%	30%	40%	<b>10.5</b>
D	4 <sup>eme</sup>	11.4	0	5	26	36	<b>10</b>
E	5 <sup>eme</sup>	17	20	5	16.6	28	<b>12.5</b>
<b>Moyenne de la classe</b>		<b>11.53%</b>	3%	7.2%	10.3%	30%	<b>8.9</b>

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Nous avons d'abord situé nos élus dans le contexte général de leur classe. La classe compte un total de 25 élèves. La moyenne générale de la classe dans le test est 8.9%. Soient 11,53% en compréhension de l'écrit, 3% en vocabulaire, 2.5 % en grammaire, avec 10.3% en composition. Quant à la dictée, la moyenne de la classe sur les mots écrits correctement est de seulement de 30%. Notons bien que le rang qu'ils ont eu dans lecture a été presque respecté dans les résultats des examens, à part le n° 5 dans la colonne- lecture qui a obtenu la deuxième place dans l'examen, perturbant ainsi, mais à une petite échelle la concomitance des rangs dans le deux cas.

En aparté, nous avons pris cette école au hasard pour observer si dans d'autres cours les élèves supposés être les meilleurs lecteurs, y ont de résultats aussi parlants. Eh bien, le constat est que quatre parmi eux ont une moyenne de plus de 50% dans leur classe où ceux qui ont au dessus de 50% sont 16 seulement sur les 45 que totalise cette classe (quand nous sommes arrivées sur terrain, 20

élèves étaient absents. C'est une école d'externes). Seule une seule personne de nos supposés bons lecteurs (A) a eu une moyenne de 48.6%, ce qui est aussi au-dessus de la moyenne générale de 47.84 % que compte la classe, si nous considérons le palmarès du Deuxième Trimestre 2022. Ceci peut nous amener à ne pas réfuter l'idée que lire beaucoup peut influencer même les résultats des autres cours en classe.

#### 4.3.2. Ecole-Y

Le tableau 4.10 suivant montre synthétiquement les résultats au test tels qu'obtenus par les 5 élus en lecture, dans l'Ecole-Y.

**Tableau 4.10. Résultats synthétiques: Ecole-Y**

Elèves rangés		Compr.de l'écrit :%	Vocab. %	Gram. %	Compos. %	Dictée :% correct	Tot. Test%
F	1 <sup>er</sup>	37	40	40	70	94.5	<b>43.5</b>
G	2 <sup>eme</sup>	50	20	17.5	76.6	78.3	<b>37</b>
H	3 <sup>eme</sup>	25.7	30	28.7	76.6	86.4	<b>35</b>
I	4 <sup>eme</sup>	24	20	17.5	76.6	72	<b>29</b>
J	5 <sup>eme</sup>	11.4	20	18.75	76.6	77.4	<b>25</b>
<b>Moyenne de la classe</b>		21	15	15	46.6	55.5	<b>21.85%</b>

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

On peut constater, en lisant ce tableau, que seulement un seul de nos lecteurs (J) a eu des points inférieurs à la moyenne de la classe en compréhension de l'écrit. Tous ont émergé au dessus de la moyenne de la classe en vocabulaire, en grammaire, en composition et en dictée.

### 4.3.3. Ecole-Z

Le tableau 4.11 suivant montre synthétiquement les résultats au test tels qu'obtenus par les 5 élus en lecture, dans l'Ecole-Z

**Tableau 4.11. Résultats synthétique du test : Ecole-Z**

Elèves rangés		Compr.de l'écrit :%	Vocab. %	Gram. %	Compos.%	Dictée :% correct	Tot.Test%
K	1 <sup>er</sup>	30	0	7.5	20	4.9	<b>16.5</b>
L	2 <sup>eme</sup>	20	0	5	20	33.6	<b>12</b>
M	3 <sup>eme</sup>	22	0	11	16.6	7	<b>15</b>
N	4 <sup>eme</sup>	11.4	0	7.5	20	14	<b>10</b>
P	5 <sup>eme</sup>	14	0	5	20	9	<b>10</b>
<b>Moyenne de la classe</b>		<b>16</b>	<b>1.2</b>	<b>3.35</b>	<b>8.26</b>	<b>7.62</b>	<b>8.12</b>

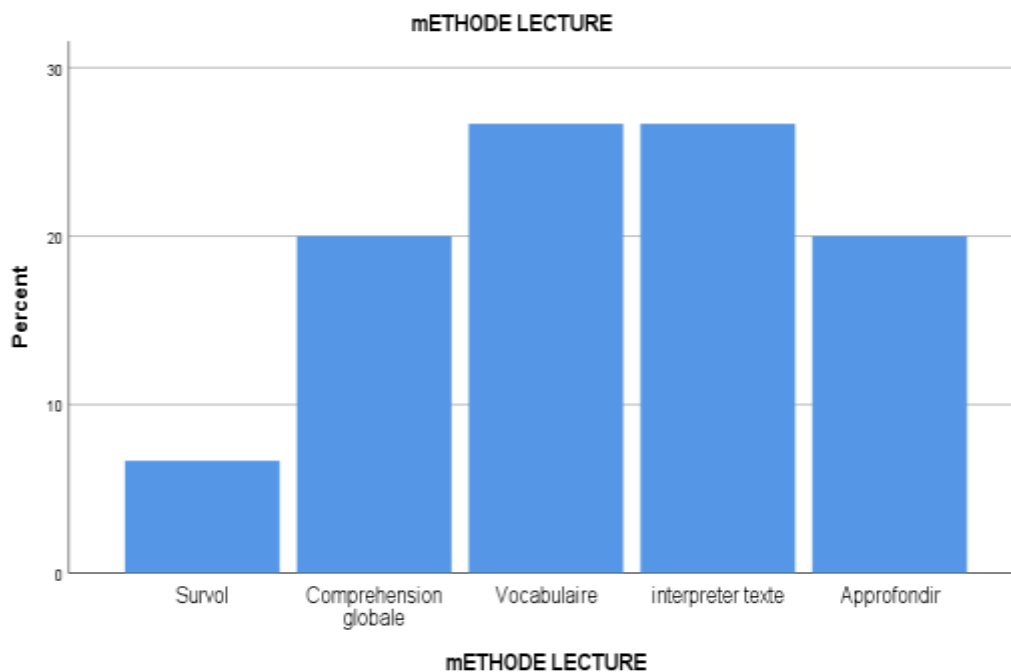
*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

En général, la place que l'élue occupe dans la lecture, a été maintenue dans les résultats obtenus dans le test : seul le n° 3 dans la lecture est devenu second dans l'examen, pour perturber, mais un peu, l'ordre envisagé. En ce qui concerne les performances dans les différentes parties de l'examen, il est observable que dans l'ensemble aussi, les cinq émergent partout au dessus de la moyenne de leur classe. En revanche, on s'explique mal comment tout le monde a eu zéro en vocabulaire alors que la moyenne de la classe en cette section de l'examen est de 1.2%.

#### 4.4. Comportement du groupe visé par rapport à d'autres variables

Sous cette rubrique, nous voulons continuer d'avoir un regard particulier sur nos quinze élus dans toutes les écoles en les comparant aux 60 vis à vis d'autres variables, mis à part les points dans le test de l'examen national.

Exemple: la variable «Méthode de Lecture» où l'étude voulait connaître la méthode utilisée par l'apprenant dans ses lectures. La figure/ graphe 2 montre la synthèse des réponses fournies à ce propos.



**Figure 2: Méthode de lecture,** *Source: Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Mais, pour ne pas truffier notre travail de ce genre d'illustrations qui occuperaient beaucoup d'espace, nous avons préféré faire un tableau synthétique (Tableau 4.12) englobant toutes les variables, et comparant l'échantillon des 15 à tout l'ensemble des 60.

De prime abord, comment lire ce tableau ? On se souviendra que chacun de nos variables avait plusieurs choix. Par exemple la variable- genre avait deux choix/caractéristiques : masculin ou féminin. En regardant dans le tableau, on trouve que la caractéristique dominante dans la colonne de **Chez les 15 lecteurs** est « féminine» à 53,3 %. Quant à la colonne de **Toute la population de l'étude**, il y avait aussi beaucoup plus de filles avec un pourcentage de 58.3%.

Il est donc à constater que la majorité des répondants est du genre féminin dans les deux camps avec des pourcentages proches (53.3% et %58.3%). Plusieurs variables ont cette tendance d'avoir la même caractéristique dominante dans les deux camps bien qu'à des pourcentages différents (en général en faveur du groupe des lecteurs). La différence notable se trouve aux variables 8, 11, 12, 16, 19, 24, 26, et 28 que nous avons pris soin de sélectionner dans le tableau.

**Tableau 4.12. Comportement des 15 lecteurs et comparaison avec l'ensemble**

N°	Variable	Chez les 15 lecteurs choisis		Toute la population de l'étude	
		Caractéristique Dominante	%	Caractéristique Dominante	%
1	Genre	Féminin	53.3	Féminin	58.3
2	Avoir parents	Deux	80	Deux	75
3	Parents lecteurs	Moyennement	66.7	Moyennement	41.7
4	Lecture préférée	Manuel scolaires	66.7	Manuel scolaires	43.3
5	Fréquence lecture	Fréquente	86.7	Fréquente	75
6.	Calme à la maison	Non	60.0	Non	68.3
7	Livres à la maison	Oui	66.7	Non	51.7
8	Table à la maison	Oui	53.3	Non	51.6
9	Dictionnaire là	Non	73.3	Non	71.7

10	Internet à la maison	Non	60	Non	86.7
11	Méthode de lecture	Interp.texte /voc.	26.7	Vocabulaire	21
12	Activité langagière	Parler	40	Ecoute	31.7
13	Lire a la maison	Moyennement	66.7	Moyen	51.7
14	Attitude	Motivé	93.3	Motivé	86.7
15	Compréhension texte	Rare	60	Rare	45
16	Lecture non littérale	Souvent	40	Non	33.3
17	Difficulté lecture	Vocabulaire	93.3	Vocabulaire	83.3
18	Apport vocabulaire	Beaucoup	46.7	Beaucoup	40
19	Incitation à lire	Propre initiative	66.7	Exigence du prof	56.7
20	Degré de lecture	Moyen	73.3	Moyen	75
21	Plaisir à lire	Grand	93.3	Grand	95
22	Ecole : matériel lect.	Assez	40	Assez	38.3
23	Ecole : calme	Non	53.3	Non	50
24	Ecole : Culture lect.	Très grande	40	Aucune	33
25	Ecole : Encouragem <sup>t</sup>	Parfois	33.3	Parfois	36.7
26	Ecole : Enseign. lire	Beaucoup	40	Non	30
27	Lire en privé	Parfois	40	Parfois	61.7
28	Aide par lect. privé	Beaucoup	33.3	Assez	30.0
29	Influence lecture sur langue française	Beaucoup	66.7	Beaucoup	75

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022*

Notons ces différences:

-**Table à la maison (variable n<sup>o</sup> 8)**:Chez les 15, la majorité (53% a une table pour la lecture a la maison, alors que la majorité de l'ensemble n'en ont pas (51.6%)

- **Méthode de lecture (variable n<sup>0</sup> 11)**: Chez les 15, la plupart (26.7%) lisent avec objectif de pouvoir interpréter leur texte, pendant que l'autre moitié s'intéresse au vocabulaire alors que le plus grand nombre chez toute la population (21%) ne vise que le vocabulaire.
- **Activité langagière (variable n<sup>0</sup> 12)** : Chez les 15, le plus grand nombre (40%) préfère le parler, alors que le plus grand nombre (31.7%) de toute la population préfère écouter.
- **Lecture non littérale (variable n<sup>0</sup> 16)**: Le plus grand nombre (40%) chez les 15 peuvent lire un texte en étant capable d'aller au-delà du sens littéral, alors que le plus grand nombre (33.3%) ne se contente que d'une lecture superficielle.
- Incitation à lire (variable n<sup>0</sup> 19)**: La majorité des 15 (66.7%) prennent l'initiative de lire, alors que le plus grand nombre de l'ensemble, la majorité de 56.7% attend que le professeur l'exige.
- Ecole-Culture de lecture (variable n<sup>0</sup> 24)**: Pour les 15, le plus grand nombre (40%), estime que la culture de lecture est très grande à leur école, alors que dans l'ensemble des 60, le plus grand nombre (30%) n'en voit aucune.
- Ecole-enseignement lecture (variable n<sup>0</sup>26)**: Pour les 15 le plus grand nombre (40%), estime que les enseignants encouragent beaucoup les gens à lire, alors que l'ensemble des 60, le plus grand nombre (30%) le nie catégoriquement.
- Aide lecture privée (variable n<sup>0</sup>28)** : Chez les 15, le plus grand nombre (33.3%) estime que la lecture privée les a beaucoup aide, alors que chez l'ensemble, le plus grand nombre (30%) la trouve juste assez.

Il ressort de ce tableau 4.12 et de ces nettes différences, les indices qui indiquent pourquoi le groupe des 15 est plus compétent dans les résultats de performance. En guise d'exemple, les 15 peuvent lire à la maison puisqu'elle dispose d'une table, ils savent mieux lire parce qu'ils savent aller au-delà du sens littéral des textes quand les autres en restent prisonniers, ils osent parler alors que la population prise dans son ensemble ne se contente que d'écouter, ils peuvent lire de leur propre initiative alors que d'autres sont irresponsables, ils savent tirer le meilleur parti même de la moindre situation positive de leurs écoles desquelles ils maintiennent une attitude positive malgré tout.

Il est intéressant de constater que tous les deux camps on affirme presque au même degré que la lecture en privé peut aider dans le résultat général à l'école et influencer positivement l'apprentissage du français.

#### **4.5. Corrélation entre les variables**

Sous cette rubrique, nous observerons la corrélation entre l'activité de lecture et la performance en langue, d'une part, et les corrélations avec les autres variables dépendantes et indépendantes d'autre part, bien que ces dernières corrélations soient faibles, par rapport à la première.

##### **4.5.1. Corrélations entre les caractéristiques personnelles, les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques, et la performance en langue française**

Pour raison d'économie d'espace, contentons-nous de les grouper sous un tableau succinct.

**Tableau 4.13. Autres corrélations**

<b>Variabes corrélant (Pearson Correl.)</b>	<b>Valeur corrélation</b>	<b>%</b>
Genre –Performance langue	<b>.127</b>	<b>12</b>
Avoir parents- Performance langue	<b>.141</b>	<b>14</b>
Parents lecteurs- Performance langue	<b>-.074</b>	<b>-7</b>
Lecture préférée - Performance langue	<b>.145</b>	<b>14</b>
Fréquence lecture- Performance langue	<b>.093</b>	<b>9</b>
Calme à la maison- Performance langue	<b>-.252</b>	<b>-25</b>
Livres à la maison- Performance langue	<b>-.300</b>	<b>-30</b>
Table à la maison- Performance langue	<b>-.059</b>	<b>-5</b>
Dictionnaire à la maison- Perform.lge	<b>-.179</b>	<b>-17</b>
Internet à la maison- Perform.lge	<b>-.284</b>	<b>-28</b>
Méthode de lecture- Perform.lge	<b>.425</b>	<b>42</b>
Activité langagière - Perform.lge	<b>.123</b>	<b>12</b>
Lire a la maison - Performance langue	<b>.247</b>	<b>24</b>
Attitude- Performance langue	<b>.084</b>	<b>8</b>
Compréhension texte- Perform.lge	<b>.478</b>	<b>47</b>
Lecture non littérale - Perform.lge	<b>.680</b>	<b>68</b>
Incitation à lire- Performance langue	<b>.378</b>	<b>37</b>
Degré de lecture- Performance langue	<b>-.391</b>	<b>-39</b>
Plaisir à lire- Performance langue	<b>-.022</b>	<b>-2</b>
Ecole : matériel lect.- Perform.lge	<b>-.087</b>	<b>-8</b>
Ecole : calme- Performance langue	<b>.025</b>	<b>2</b>
Ecole : Culture lect.- Perform.lge	<b>.666</b>	<b>66</b>
Ecole : Encouragem <sup>t</sup> - Perform.lge	<b>.611</b>	<b>61</b>
Ecole : Enseign. Lire- Perform.lge.	<b>.318</b>	<b>31</b>
Lire en privé -Performance langue	<b>.502</b>	<b>50</b>

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

Il ressort de ce tableau 4.13 que les corrélations en rapport avec les caractéristiques personnelles des apprenants et le climat de l'école sont majoritairement positives en relation avec les caractéristiques socio économiques des parents où l'on dénombre même quelques corrélations négatives. Ce qui est concomitant avec ce que l'OCDE (2000) a trouvé en tablant sur la

compréhension de l'écrit. Il est évident qu'en matière d'enseignement/apprentissage les résultats qu'obtiennent les apprenants proviennent beaucoup plus des efforts des apprenants et des enseignants plutôt que des caractéristiques de leurs parents.

Les corrélations sont faibles mais quelques-uns sont parlants. Il s'agit des corrélations suivantes :

- Lecture non littérale – Performance en langue : 68%
- Ecole : Culture lecture -- Performance en langue : 66%
- Ecole : Encouragement \_Performance en langue : 61%
- Lire en privé --Performance en langue : 50%

Ces valeurs de corrélations ne sont pas assez grandes pour nous permettre avec évidences d'affirmer la corrélation, mais leur tendance est de la suggérer. En effet, quand on est capable de lire en saisissant le sens second d'un texte, quand l'apprenant évolue dans une école ayant une culture de lecture et quand cette école l'encourage à lire d'une façon ou d'une autre, quand à cote des manuels scolaires l'apprenant ajoute des lectures privées, il n'y a pas de doute que l'apprenant fasse bien en langues, en l'occurrence le français.

Dans ce tableau, nous constatons aussi des corrélations plutôt négatives. Ceci suggère que nos répondants prétendent avoir des outils qu'ils n'utilisent pas, parce qu'ils ont été surpassés dans l'évaluation de performance par ceux qui n'en avaient pas, comme qui dirait que ces outils les ont plutôt poussés à échouer. Ce qui peut arriver par exemple quand un enfant abuse l'internet au lieu d'étudier.

Dans cette partie, il a s'agissait de calculer par les statistiques inférentielles, la corrélation entre les variables indépendantes et les variables dépendantes les plus saillantes, pour y gérer l'espace et le temps. Mais le focus

été sur le comportement des variables concernant nos 15 apprenants identifiés et rangés par leurs collègues et ensuite confirmés par leurs professeurs comme les plus grands lecteurs dans leurs écoles respectives. En effet, leur capacité en lecture était du moins plus connue par rapport à l'ensemble de notre population, ce qui allait pouvoir nous faciliter de tirer notre conclusion que la lecture impacte significativement sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

#### 4.5.2. Corrélation entre le degré de Lecture et les points dans le Test

Les tableaux 4.14, 4.15 et 4.16 montrent une corrélation significative entre degré de lecture et les points obtenus dans le test, indépendamment, dans les trois écoles. Pour l'**Ecole-Z**, la corrélation est 0.872, soit 87.2 %, pour l'Ecole-X, elle est de 0.7, soit 70% tandis que pour l'Ecole-Y, elle est de 1.00, c'est-à-dire 100%, déterminées avec 95% de certitude.

**Tableau 4.14. Corrélation Points-test et Rang dans la lecture : Ecole-Z**

			TEST POINTS	Rank Points
Spearman's rho	TEST POINTS	Correlation Coefficient	1.000	.872
		Sig. (2-tailed)	.	.054
		N	5	5
	Rank Points	Correlation Coefficient	.872	1.000
		Sig. (2-tailed)	.054	.
		N	5	5

*Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)*

**Tableau 4.15. Corrélation Points-test et Rang dans la lecture : Ecole-X**

			TEST POINTS	Points
Spearman's rho	TEST POINTS	Correlation Coefficient	1.000	.700
		Sig. (2-tailed)	.	.188
		N	5	5
	Rank Points	Correlation Coefficient	.700	1.000
		Sig. (2-tailed)	.188	.
		N	5	5

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)

**Tableau 4.16. Corrélation entre Points-test et Rang dans la Lecture: Ecole-Y**

			TEST POINTS	Rank Points
Spearman's rho	TEST POINTS	Correlation Coefficient	1.000	1.000**
		Sig. (2-tailed)	.	.
		N	5	5
	Rank Points	Correlation Coefficient	1.000**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.	.
		N	5	5

Source : Données recueillies sur terrain (mai 2022)

#### **4.6. Données fournies par les informateurs spéciaux**

Il s'agit des informations données par les autorités administratives ou toute autre personne comme les professeurs, pouvant fournir une information plus ou moins équilibrée dans les écoles concernées. Ces informations de seconde main sont utiles dans la mesure où elles peuvent aider le chercheur à contrôler la véracité de l'information en cas de déraillement des répondants.

Nous avons interrogé neuf de ce genre de personnes, toutes les écoles confondues, en faisant soin d'inclure aussi les bibliothécaires. Quelques-unes de ces questions étaient de donner un profil de l'activité de lecture dans leur école et la place de la lecture du français en particulier. Ce qu'en était de la lecture privée faites par les apprenants, ou alors s'il ya eu démarches qui ont été faites par l'école pour faciliter et encourager la lecture en dehors des heures de classe, On a aussi voulu savoir s'ils avaient le sentiment que les lectures en privé faites par les apprenant les aident à améliorer leurs résultats scolaires, en particulier dans le cours de français.

Concernant le profil/degré de l'activité de lecture dans les établissements, la majorité a dit qu'il est bas. D'autres, plus indulgents, ont utilisé les mots « en moyenne ». Pour ce qui est de la place de la lecture dans l'enseignement du français, elle est aussi basse, exception faite sur l'Ecole-Y (c'est une école d'internes) qui disait qu'il y avait quelques élèves qui lisaient quand- même, mais malheureusement au compte goutte. Partout dans ces écoles, on dirait qu'il n'y a pas de lecture privée en tant que telle, la lecture se fait dans le cours et même cela, du moins, par ceux qui font la section littéraire. Si les enfants tentent de lire, ils ne sont intéressés que par le numérique. Mais ils sont conscients que la lecture peut améliorer les résultats scolaires, en témoignent les bonnes places que les élèves qui essaient de lire ont dans leurs écoles.

Pour ce qui est du français, ils déplorent le niveau bas des élèves et accusent. Ils font part de l'absence de documents en français, jusque même au programme (dans une école), à coté de l'absence des enseignants qualifiés dans ce domaine. Une école nous disait avoir seulement cinq romans en français pour toute l'école, pour les élèves qui voulaient lire. Les élèves ont été embrouillés dans leur cursus/ parcours scolaire: depuis l'école primaire jusqu'au Tronc Commun, le français a été négligé. C'est partout dans le pays,

sauf peut être dans quelques écoles privées. Il est donné à peine une période de 40 minutes dans quelques écoles même si le programme prévoit 3 périodes par semaine.

Pour eux, les enfants eux-mêmes s'y intéressent peu, parce qu'ils jugent la langue plus difficile que l'anglais qui est favorisé comme langue d'instruction et ayant beaucoup plus de périodes. «Et tout d'un coup, au terme de trois ans du Tronc Commun, vous vous trouvez dans l'option Français-Kinyarwanda sans y être vraiment préparé parce qu'on n'a pas d'autre choix,» déplorent-ils. Voilà une autre raison de changer de paradigme dans l'enseignement du français où nous sommes entrain de démontrer la nécessité d'une place de choix à la culture de la lecture.

## **CHAPITRE V: RESUME, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**

Ce chapitre revient sur le résumé des résultats de la recherche, la conclusion et recommandations. Les recommandations ont été inspirées par les réponses issues du questionnaire distribué aux répondants en considérant aussi les idées d'autres personnes concernées par le sujet dont le staff des établissements. On rappelle que notre sujet concerne la place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de Ruhango

La recherche était descriptive et corrélationnelle d'une part et quantitative et qualitative d'autre part.

### **5.1. RESUME**

Concernant le premier objectif qui était de décrire les caractéristiques personnelles, socio-démographiques et socio- économiques pouvant influencer sur la place à accorder à la lecture et établir une relation entre celles-ci et la maîtrise de la langue française, nous avons trouvé qu'en ce qui est du genre, les filles primaient à 58.3%. La majeure partie des apprenants (43.3%) disait qu'elle ne lisait que des manuels scolaires. Seulement 11.7% lisaient à la maison même si 48.3% peuvent trouver un livre à lire à la maison. Pour ce qui est de la méthode de lecture, seulement 11.7% lisent en profondeur même si 95% disent avoir du plaisir à lire. Parmi les activités de langage, la lecture occupe la troisième place devant l'écriture avec 23.3 %. La compréhension de l'écrit est très basse avec seulement un pourcentage de 6.7% d'apprenants qui comprennent toujours ce qu'ils lisent. La difficulté en première position est le vocabulaire qui préoccupe 83.3%. Etonnamment, seuls 40% attestent que la lecture leur appris des mots nouveaux. C'est une preuve qu'ils ne lisent pas, ou du moins qu'ils ne savent pas en profiter. Et d'ailleurs, comment le peuvent-ils quand seulement 10% s'engage

dans la lecture privée et que 56.7% d'entre eux lisent à condition que leurs enseignants les y poussent?

Les situations socio-économique et sociodémographique des parents ou tutelles, dans lesquelles évoluent l'apprenant comme l'étude l'a montré, peuvent jouer sur les performances des apprenants, bien que pas nécessairement, parce que dans ce cas ce serait une loi que les enfants des riches doivent obtenir de meilleurs résultats que ceux des pauvres. La majorité des apprenants (75%) avaient leurs deux parents; il n'y avait aucun orphelin de deux parents. Pour savoir si ces parents lisaient, le pourcentage est que 10% ne lisaient jamais pendant que seulement 16.7% lisaient beaucoup. Dans l'ensemble, il n'y a pas assez de ressources en rapport avec la lecture puisque seulement 31.7% trouve la maison calme pour la lecture, seulement 28.3% peuvent avoir un dictionnaire à la maison, quand seulement 43.8% seulement disposent d'une table qui peut les aider à lire.

A tout considérer, la corrélation entre toutes les caractéristiques socio-économiques et socio-démographiques des parents ou tutelles et la maîtrise de la langue est en général faible, mais dans l'ensemble positive. Celle concernant les caractères personnels de l'apprenant apparaît plus indicative que les deux autres.

Pour ce qui est du deuxième objectif d'identifier le contexte d'enseignement/ apprentissage dans les écoles concernées, en relation avec la place à accorder à l'activité de lecture et l'implication de ce contexte sur la maîtrise du français, le matériel de lecture telle que les livres manque. Seuls 33.3% ont affirmé qu'il y en avait. Mais, au regard du témoignage des autorités-elles, en plus de notre propre observation, ce chiffre a été vu à la hausse par l'influence de l'Ecole-Y qui semble être favorisée par rapport aux groupes scolaires qui n'ont presque rien en cette matière. Pour ce qui est du reste : calme propice à l'école, une culture de lecture, l'incitation par des devoirs ou autres,

l'exemple donné par les enseignants eux-mêmes, les statistiques sont faibles (dans les 20%). La corrélation entre la culture de lecture à l'école et la performance en lecture ainsi que la corrélation entre l'encouragement reçu de l'école et la performance en langue se sont avérées largement positives, respectivement à 66% et 61%. La corrélation avec d'autres éléments du contexte de lecture à l'école reste faible mais majoritairement positive.

Enfin, avec le troisième objectif qui était de vérifier la corrélation entre la place accordée à la lecture et compétence en langue française, la comparaison des rangs en lecture aux rangs obtenus après la passation du test standard a montré, après les calculs de corrélation dit de Spearman, une corrélation catégoriquement positive entre 70% et 100% puisqu'on a fait des calculs sur les échantillons école par école

A propos des témoignages de la part des informateurs avertis, pour équilibrer les données reçues de la part des apprenants, ils ont confirmé le niveau très bas de lecture, accusant le manque de matériel jusqu'au manque de motivation des élèves, en passant par les programmes et les horaires inadéquats à l'égard du cours de français, de l'école primaire au secondaire.

## **5.2. CONCLUSION**

Au regard de ce qui précède, nous avons mené tous les objectifs proposés dans notre travail à leur fin. Les caractéristiques personnelles des apprenants et les caractéristiques socio-économiques et les caractéristiques socio-démographiques de leurs familles en relation avec la place accordée à l'activité de lecture en vue de réaliser de bonnes performances en langue française, la corrélation est là mais plus significative avec les caractéristiques personnelles de ces apprenants.

Concernant l'influence du contexte du milieu scolaire dans la donne, l'impact est aussi là, présente. Les échantillons ciblés dans trois écoles ont montré

une corrélation largement positive entre 70% et 100% entre les rangs obtenus en lecture et les rangs dans les résultats du test de la langue, ce qui, par extrapolation donne à conclure que la place accordée à la lecture est payante en termes de maîtrise de la langue française. La constatation a été même, à quelques exceptions près, que les élèves qui sont de bons lecteurs réussissent aussi en général dans la moyenne générale des résultats à l'école. En effet, c'est comme si lire beaucoup vous donne, entre autres, un éventail d'informations que les non lecteurs ne peuvent avoir la chance de rencontrer.

### **5.3. RECOMMANDATIONS**

Les résultats de la recherche nous ont inspirée les recommandations suivantes:

- 1- **À l'Administration scolaire du District:** dans le cadre d'«Imihigo/contrats de performance par exemple, pourquoi ne pas voir à ce que les directions d'écoles, toutes les écoles en leur ressort, soient conscientes du rôle de la lecture dans leurs écoles? Nous venons de voir que c'est un outil incontournable qui peut impacter même les résultats généraux des apprenants en plus de leur ouverture sur le monde.
- 2- **Au Ministère de l'Education et REB/NESA :** En tant que premiers concernés par les programmes et l'inspection des écoles, corriger l'injustice faite au français en y faisant plus attention, surtout concernant les fournitures scolaires de lecture. En instaurant l'examen officiel de français du moins au Tronc Commun pour obliger les enfants à y faire plus d'attention. Le français n'est-il pas une langue officielle au même titre que le Kinyarwanda et l'anglais?
- 3- **Aux ONG impliquées dans la diffusion du français:** apporter une littérature de jeunesse pour les attirer d'avantage à la lecture. On peut penser à créer des centres de lecture partout.

- 4- **Aux mass media et chercheurs:** sensibiliser la population à lire, car c'est là où se trouve la clé contre l'ignorance, ou alors la survie du français.
- 5- **Aux écoles, surtout celles avec l'option de français:** savoir qu'elles rendent un mauvais service à leurs élèves s'elles ne leur offrent pas les conditions permettant l'exercice fréquente et approfondi de la lecture. La lecture a ses méthodes qu'il faut aussi apprendre.
- 6- **Aux parents:** qu'ils soient plus responsables en montrant aux enfants que les systèmes audio-visuelles aujourd'hui en vogue ne remplacent aucunement la lecture. L'internet par exemple peut être mis à profit pour visiter les sites de lecture Il faut s'y être entraîné.
- 7- **Enfin aux enseignants, surtout des langues:** donner à la lecture sa place qui lui revient dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Parce que, on l'a vu, plus d'un enseignant croit encore qu'il faut avoir le focus sur la grammaire. On pourra créer et organiser des groupes de lecture par exemple et créer des compétitions ad hoc. Dans un premier temps, on peut palier au manque de livre en demandant par exemple aux enfants d'apporter des livres autant qu'ils le peuvent, et les échanger entre camarades ou groupes parce qu'on a vu qu'il y a des enfants qui ont des livres qui dorment à la maison alors qu'il y a quand même des camarades qui peuvent toujours les lire.

**Eventuel sujet de Recherche:** Rôle des chansons dans l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, la chanson peut être efficace sur la maîtrise inconsciente de la prononciation et du vocabulaire surtout chez les jeunes apprenants, qui, on le sait, en raffolent.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akmoun, H. (2009). Mieux enseigner les stratégies de planification. *Le Français dans le Monde*, n° 365, 26-28.  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/97/22/1/161725>. Consulté le 12 juin 2022
- Anderson, W. & Fielding (1988). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*. Volume 6, Issue 1, March 1986, 25-56
- Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil
- Baudoin, J.Y., Tiberghien, G. (2007). *Psychologie cognitive : Tome1, l'adulte*, Paris : Bréal.
- Bellenger, L. (1978). *Les méthodes de lecture : Que sais-je ?* Vendôme: PUF
- Bloom, B. (1956). La *taxonomie* de Benjamin Bloom. <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/sbssa/wp-content/uploads/sites/38/2019/07/Taxonomie-de-Bloom.pdf>. Consulté le 4 mars 2022
- Bluman, A. (2004). *Elementary Statistics: A step by step approach* : N.Y., Boston:, McGraw-Hill Higher Education .
- Bobin, C. (1999). *Une petite robe de fée*. <http://evene.lefigaro.fr/citation/vie-lecture-vie-quitte-jamais-vie-entassee-etouffee-tout-retien-53642.php>. Consulté le 23 mai 2023
- Burns, B. (1998 a). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42 (2), 124-129.
- Burns, B. (1998 b). L'enseignement de la *lecture* au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n1-rse826/009490ar/>. Consulté le 9 avril 2022

- CECR. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR). Consulté le 23 mai 2023
- Chiss, J. (2005). *Dictionnaire du français*, Paris : De Boeck,
- Commission Européenne. (2001). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire – Seize indicateurs de qualité*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge University Press.
- Cornaire, C., Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Québec : ED CLE international.
- Cornea, C. (2010). Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE. Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia, p.2  
[https://crefeco.org/fr\\_version/pages/8@Cornea.pdf](https://crefeco.org/fr_version/pages/8@Cornea.pdf). consulté le 26 mai 2023.
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : Paris:CLE internationale.
- Daniel, S. (2007). Le plaisir de la lecture : une définition de l'esprit de la lecture, *communio viatorum*, XLIX n°1, 4-18. Prague. <http://Saintecroix-de-neuilly.academia.edu/>. Consulté 22 mai 2023.

- Fabre, I. et al. (2007). *Médiations autour du livre – Développer le goût de la lecture*. Dijon : Educagri Editions
- Fayol, M (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Paris. Université Blaise Pascal et CNRS (UMR 60 24)
- Fijalkow, J. & Downing, J. (1984). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.  
<https://books.openedition.org/pumi/25076?lang=fr>. Consulté le 24 septembre 2022
- Flammarion. (2000). *Discours de la méthode*. Philosophie de René Descartes, <http://evene.lefigaro.fr/citation/lecture-tous-bons-livres-conversation-honnetes-gens-siecles-pas-9349.php>. Consulté le 22mai 2023
- Garcia-Deban, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°103-104,193-212. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1999\\_num\\_103\\_1\\_1867](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867). Consulté le 10 juillet 2022
- Gaté, J.- P, (2009). *Dans L'ABC de la VAE* ·Editions Érès, <https://www.cairn.info/publications-de-Jean-Pierre-Gat%C3%A9--6919.htm>, pge 77-78. Consulté le 20 mars 2022
- Gray, W. S.et Rogers, B. (1956).*Maturity in reading*, Chicago, University of Chicago Press.
- Guthrie, J.T. et al. (2000). Contribution of reading instruction and text resources to achievement and engagement in a statewide school improvement program. *Journal of Educational Research*, 93, 211-226. Consulté le 16 juin 2022

- Halloway. (1999). Research Link/ Extracurricular Activities. First published: 01 December 1999 <https://doi.org/10.2307/1244089>. Consulté le 11 février 2023
- Horellou-Lafarge, C. & Segré , M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte.
- Jaubière & Rebière. (2002). Parler et débattre pour apprendre .*L'oral réflexif*. [https://www.researchgate.net/publication/300724643\\_Parler\\_et\\_debattre\\_pour\\_apprendre\\_comment\\_caracteriser\\_un\\_oral\\_reflexif](https://www.researchgate.net/publication/300724643_Parler_et_debattre_pour_apprendre_comment_caracteriser_un_oral_reflexif). Consulté le 29 mars 2022
- Jean- Michel, A. (1999) *Linguistique textuelle ; des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan,
- Johnson, M. (2004). *Politique et conflits linguistiques autour de l'éducation au Canada*. Krasteva, Anna et Antony Todorov (dir.). 2004. *Conflits, confiance, démocratie*. Sofia: Nouvelle Université Bulgare. <https://www.erudit.org/fr/revues/ei/2005-v36-n3-ei1026/012041ar.pdf>. Consulté le 25 avril 2022
- Katanga-Kalonji, M. (2022). La culture de la lecture et ses contraintes en République Démocratique du Congo. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations Special n° 05*, Décembre 2022 pp. 319-334. <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2022/12/020-Art-KATANGA-KALONJI-Michel.pdf>. Consulté le 14 février 2022
- Keucheyan R. (2007). *Le constructivisme. Des origines a nos jours*. Edit. Herman. Lu sur <https://www.fnac.com/a1985419/Razmig-Keucheyan-Le-constructivisme>. Consulté le 26 mai 2022
- Kothari, C.R. (2008). *Research Methodology, Methods and Techniques*: University of California Press

- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lhéréty, H. (2010). « Pourquoi lit-on des romans » in *Sciences humaines* N°218, août-septembre.
- Maisonneuve, L. (1998). *Apprentissage de la lecture, méthode et manuel*, Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthodes de la lecture .Ed. L'Harmattan.
- MEO, (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*, Ontario: Le Centre franco.
- Mfurankunda, P. (2021) *Le Français manque sa place dans l'ensemble des programmes d'enseignement de langues en général*. OPFR (Organisation de la Presse Francophone au Rwanda). <https://lecanape.rw/rwanda-le-francais-manque-dans-les-universites>. Consulté sur internet 1juin 2023.
- Morais (2004). *La lecture et son apprentissage*.  
<https://www.researchgate.net/publication/281987369>. Consulté le 2 mai 2022.
- Neuman & Celano (2001). Analyse documentaire de l'impact des clubs de lecture d'été.<https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/009003/f2/009003-06-040-f.pdf>. Consulté le 3 janvier 2022
- OCDE (2002). Indicateur A6. Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ? <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640285.pdf>. Consulté le 7 juillet 2022
- Ochieng F. (2009). *Research Methodology. A simplified Version to Passing Research Methods with Model Past Papers Questions*.[www.mendeley.com/research/methods-o-life-courser](http://www.mendeley.com/research/methods-o-life-courser) United States. Consulté le 8 septembre 2022

- OIF. (2022). La langue française dans le monde 2022 : Rwanda.  
<https://www.francophonie.org/rwanda-981> . Consulté 26 janvier 2022.
- PISA (2000). Résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000.  
[https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-skills-for-the-world-of-tommorow-further-results-from-pisa-2000-executive-summary-2003-fr\\_1.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-skills-for-the-world-of-tommorow-further-results-from-pisa-2000-executive-summary-2003-fr_1.pdf). Consulté le 23 mars 2022
- REB. (2020). *Méthodologie du Français, Guide de l'enseignant*, Deuxième année TTC, P 17
- REB. (2012). *Programme officiel de français*. Kigali.  
<https://www.reb.rw/fileadmin/PDF%20FOR%2046%20TITLES%20WRITING%20IN%20INHOUSE/FRENCH%20S5%20EL%20SB.pdf>.  
 Consulté le 8 juillet 2022
- Renard, F. (2011). La construction des habitudes de lecture. *Savoir/Agir*, 17, (3), 75-79.
- Rinck, F. (2022). La dictée ne suffit pas pour évaluer le niveau des élèves.  
<https://cv.hal.science/fanny-rinck>. Consulté le 29 mai 2023.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*.  
<https://www.amazon.fr/Enseigner-lecture-litt%C3%A9raire-Annie-Rouxel/dp/2868472230>. Consulté le 17 février
- Runstedler . (2018). L'approche communicative. in *Voix plurielles* 15.1 (2018) 117
- Smith (1996). Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical

[.https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/477601/yokAcikBilim\\_9016661.pdf](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/477601/yokAcikBilim_9016661.pdf). Consulté le 19 mars 2022

Smith, M.C., L. Mikulecky, M.W. Kibby & M.J. Dreher (2000). Cadre d'évaluation des *compétences* des élèves en compréhension de l'écrit. [https://www.oecd-ilibrary.org/cadre-d-evaluation-de-la-compre-de-l-ecrit-du-cycle-pisa-2012\\_5k424rg361wb.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264190559-4-fr&mimeType=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/cadre-d-evaluation-de-la-compre-de-l-ecrit-du-cycle-pisa-2012_5k424rg361wb.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264190559-4-fr&mimeType=pdf). Consulté le 22 novembre 2022

Turcotte, C. (2006). Intervention des enseignants. <https://docplayer.fr/162742786-Turcotte-catherine-7119-relation-entre-les-interventions-des-enseignants-en-classe-et-les-attitudes-en-lecture-chez-le-lecteur-en-difficulte.html>. Consulté le 13 juin 2022

Unesco. (2022). Global Education Monitoring Report. Consulté 23 juin 2023 sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383301>. Consulté le 4 juin 2022

Vadcar, A. (2018). Cultiver la lecture en privée en classe de CP. Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique. Thèse. Soutenue le 17-12-2018. À l'Université Grenoble Alpes (ComUE).<http://www.theses.fr/2018GREAL024>. Consulté le 20 novembre 2022

Valenzuela, O. (2019). *La didactique des langues étrangère et les processus d'enseignement/ apprentissage*, (en ligne) disponible sur : [www.ustoni-face synergies chilin 6, p77](http://www.ustoni-face synergies chilin 6, p77). Consulté le 12 mars 2022

Verdelhan, M. (1995). La liaison langage - lecture dans quelques manuels en usage en Afrique in *Trema: revue international en sciences de l'éducation et didactique* p. 47-54. 7/1995

<https://journals.openedition.org/trema/2184?lang=en> . Consulté le 26 mai 2022

Warschauer (2000). Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration.

<https://theses.hal.science/tel-03159184/document> . Consulté 14 juin 2022

### **WEBOGRAPHIE**

<https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/02/Strategies-de-LectureVPF.pdf>. Consulté le 16 juillet 2022

[https://www.researchgate.net/publication/291009476\\_Les\\_composantes\\_de\\_la\\_competence\\_en\\_lecture\\_litteraire](https://www.researchgate.net/publication/291009476_Les_composantes_de_la_competence_en_lecture_litteraire). Consulté le 26 juin 2022

<https://fr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/50/How-to-read-VF.pdf>.

Consulté le 9 avril 2022

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique\\_des\\_langues\\_%C3%A9trang%C3%A8res](https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res).

Consulté le 22 juillet 2022

<https://jaimelesmots.com/vocabulaire-actif-et-vocabulaire-passif/>. Consulté le 7 mars 2022

## APPENDICES

### Appendice I. Questionnaire pour les apprenants

*Cher(Chère) répondant(e),*

*Je réponds au nom d'Eugénie UWIMANA, étudiante en Master du français. Dans le cadre de mon Mémoire de fin d'études à propos l'Impact de l'activité de Lecture sur l'Enseignement-Apprentissage du français au Ruanda : cas du District de Ruhango, je voudrais vous demander de répondre gentiment aux questions suivantes. Le but de cette investigation est purement académique ; vos réponses resteront confidentielles, raison pour laquelle d'ailleurs toute votre identité n'est pas nécessaire ici.*

#### **I. Questions relatives aux caractéristiques personnelles de l'apprenant**

Cochez la réponse ou répondez comme autrement demandé.

##### **1. Quel est votre genre ?**

Masculin :                      Féminin :

##### **2. Vous avez des parents ?**

a) J'en ai deux, b) J'en ai un      c) Je n'en ai aucun

##### **3. Vos parents lisent-ils (Bible mise à part)?**

a) pas du tout b) peu c) moyennement d) beaucoup

##### **4. Remplissez le tableau suivant montrant votre lecture préférée et la fréquence**

	<b>Pas de lecture</b>	<b>Lecture occasionnelle</b>	<b>Lecture fréquente</b>
Revue et journaux			
Bande dessinée			
Fiction (romans,..)			
Ouvrages documentaires (manuels scolaires, science)			

5. Dites si vous avez les ressources éducatives suivantes à la maison (exceptée la Bible).

	Oui	Non
Manuels/livres		
Endroit calme		
Bureau / Table		
Dictionnaire		
Internet		

## II. Compréhension du Texte écrit

6. Quelle est ta méthode de lecture parmi les suivantes? Coche seulement celle que tu utilise le plus souvent.

Lire en survolant :

Lire juste pour la compréhension globale :

Lire pour le vocabulaire :

Lire pour pouvoir Interpréter le texte :

Lecture approfondie/ studieuse :

7. Considère les activités suivantes en langue française et range-les suivant l'ordre dans lequel tu les aimes et y travailles : a) lecture, b) Ecrire , c) parler d) écouter la langue :

1<sup>ere</sup> : ..... 2<sup>e</sup> : ..... 3<sup>e</sup> ..... 4<sup>e</sup> .....

8. Lis-tu à la maison ? a) Souvent b) moyennement c) rarement d) jamais

9. Quand tu fais une lecture en français :

a) Tu en es content(e) et motivé(e)? b) Tu t'y sens indifférent(e)

10. Dans l'ensemble, tu arrives toujours à comprendre le texte que tu lis.

a) Toujours b) Généralement c) rarement d) non

Si la réponse est non, ou rarement, dis pourquoi :

11. En lisant tu pousses au-delà du sens littéral du texte :

- a) Souvent b) assez c) rarement d) Je m'y accroche

12. **Dans quelle activité en français rencontres-tu beaucoup de difficultés ?**

- a) vocabulaire b) grammaire c) orthographe d) prononciation

Tu penses que c'est pourquoi ?

13. **As-tu l'impression que la lecture t'a appris beaucoup de mots que tu ne connaissais pas avant ?**

- a) beaucoup b) assez c) peu d) très peu

14. **Incitation à la lecture** (Choisis la bonne réponse en ce qui te concerne) :

- a) J'ai tendance à lire seulement quand le programme ou le prof. me l'exige.  
b) Je lis même pour mon propre plaisir, et peut être parfois beaucoup plus de livres de mon choix que les textes exigés.

15. **Fréquence de lectures** (Choisis ce que fais jusque là)

- a) Je m'estime un grand lecteur qui des fois peut passer 2 heures de lectures par jour.  
b) Je m'estime un lecteur moyen.  
c) A vrai dire, j'ai la paresse en lecture.

16. **La joie /plaisir de lire** (Choisis ton cas)

- a) Plus je lis, plus je veux lire d'avantage. Je ne peux m'en passer.  
b) Plus je lis, moins j'en veux. Ça m'ennuie !

### **III. Contexte d'enseignement /apprentissage**

17. **Selon vous, votre établissement dispose-t-il de matériels de lecture ?**

- a) Pas du tout b) Pas assez c) Assez d) Beaucoup

18. **L'établissement dispose-t-il d'un endroit calme et assez spacieux pour la lecture ?**

- b) Il n'y en a pas b) Il y en a, mais très petit c) Il y en a assez

19. **Est-ce que l'établissement a une culture de lecture? Répondez en vous basant sur le nombre élevé de devoirs en matière de lecture.**

b) Pas du tout    b) Légèrement    c) Assez    d) Très grande

**20. Dans notre école, les enseignants encouragent l'apprenant en matière de lecture :**

c) Pas du tout    b) Quelque fois    c) Assez    d) Beaucoup

**21. D'après ce que j'ai constaté, nos enseignants lisent beaucoup en dehors des heures de classe.**

b) Pas du tout    b) Quelque fois    c) Assez    d) Beaucoup

c) **22. Franchement parlant, je suis conscient(e) que je lis beaucoup en privé.**

a) Pas du tout    b) Quelque fois    c) Assez    d) Beaucoup

**23. De même, je constate que mes lectures en privé m'ont aidé dans mes résultats à l'école.**

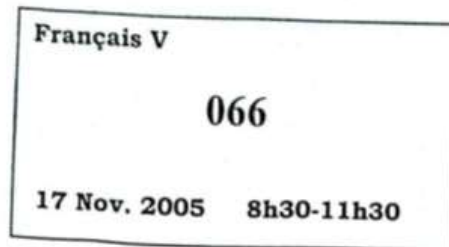
a) Pas du tout    b) Seulement quelque part    c) Assez    d) Beaucoup

**24. Jusque là, je crois que les lectures en dehors des heures de classe peuvent améliorer les résultats des élèves en matière de langue française.**

a) Illusion    b) oui, quelque fois    c) Assez    d) Beaucoup

Merci

## Appendice II. TEST DONNE AUX APPRENANTS



CONSEIL NATIONAL DES EXAMENS AU RWANDA



B.P. 3817 KIGALI-TEL/FAX : 586871

### EXAMEN NATIONAL 2005

**EPREUVE : FRANÇAIS V**

**OPTIONS : - TRONC COMMUN ANGLOPHONE  
- TRONC COMMUN FRANCOPHONE**

**DUREE : 3 HEURES**

#### **INFORMATION ET INSTRUCTIONS :**

Cette épreuve comprend deux grandes parties :

- Première partie : 85 points
  - A. Questions obligatoires de compréhension du texte (35 points).
  - B. Questions obligatoires de connaissance de la langue (50 points).
- Deuxième partie : Expression écrite (15 points)

Choisissez un seul sujet parmi les deux proposés.

L'ordre et la clarté dans les réponses restent importants.

Il était sincère. Jeune, il était très timide. Il avait peur du monde. Quand nous étions à l'étude, il perdait la tête. Il ne pouvait pas dire un mot. Je l'avais habitué à notre vie au dortoir, à l'existence que nous menions. Mais il s'y adaptait difficilement.

« Fais attention, lui répétais-je. Nous avons des maîtres sévères. Ici on ne considère point l'homme d'après ses origines, mais d'après son travail... Ce sont les valeurs personnelles que l'on considère. Vois-tu, si le fils du dernier paysan se distingue pour son effort, il te dépassera. Tu deviendras son serviteur. Ne quitte jamais ton livre. Travaille. Apprends. Prive-toi de sommeil. Ne te soucie pas de ton corps. Habitue-toi aux difficultés de la vie. Comme un prêtre ou un soldat, néglige le confort. Il nous faudra poursuivre nos études et les terminer. Ce serait honteuse de nous voir échouer. Tout le monde s'en moquerait. Nos familles, je te l'assure, ne seront guère encouragées. »

... Nous étions partout ensemble. Nous bâtissions des châteaux en Espagne. Et nos rêves prenaient tous nos moments de liberté. Il me faisait des confidences, me parlait de son désir d'entrer dans l'armée. Je lui exposais fréquemment le programme de ma future carrière administrative. Comme nous en étions contents !

Tous cela ranimait notre courage.

(Jean Iketele-Martiba. Cette Afrique-là)

- **Lis attentivement le texte suivant pour pouvoir répondre aux questions de la section A et à certaines de la section B.**

Lingôm était un jeune garçon, très beau et de bonne famille. Nous nous étions rencontrés au dortoir. Il venait d'arriver. Il n'avait pas de soutien... Il regrettait souvent d'avoir quitté ses parents et de subir cette existence... où toute volonté était celle du supérieur. Je le trouvai un soir, alors que je rentrais de la salle d'étude, pleurant dans notre chambre. Je m'approchai et lui demandai : « Mon cher, qu'est-ce qui ne va pas ? » Il me répondit : « Je suis seul et étranger dans ce pays, vois-tu, et en plus dégoûté. Je ne sais si je pourrai, comme toi, Mòhma, m'adapter »

Et je lui dis :

« Ne te gêne pas tant. Nous serons de bons amis. Nous serons toujours ensemble. Nous nous soutiendrons. Cela m'est arrivé au début. Tout comme toi je pleurais... Sois courageux. C'est pas facile de devenir quelqu'un... Il faut le sacrifice de soi-même. Vois-tu, beaucoup de nos anciens compagnons sont encore au village. Ils vivent sans souci. Mais cela ne durera pas. Ils le regretteront bientôt. Cesse donc tes larmes et console-toi »

Lingôm, après s'être calmé, se mit à me parler de sa famille : de son père, puissante personnalité, de sa mère, entourée d'une cour de jeunes femmes à son service, qui ne pouvaient supporter sa souffrance.

« Non, c'est dommage que je sois devenu le serviteur des autres ! répétait-il. Si c'est ainsi, cette école, je la quitterai et retournerai chez mes parents vivre la vie de tous les jours. »

**PREMIERE PARTIE : 85 points**

**SECTION A : QUESTIONS DE COMPREHENSION DU TEXTE**

1. Le débat du texte nous montre Linghôm malheureux. Donnez trois raisons avancées dans le passage « Linghôm était... m'adapter » **3 pts**
2. Môhma présente à Linghôm deux motifs de consolation. Lesquels ? **2 pts**
3. Qu'est-ce que le courage, d'après Môhma ? **2 pts**
4. « Il faut faire le sacrifice de soi-même. »  
Un élève peut obéir à ce principe de plusieurs manières.  
Donnes-en quatre. **4 pts**
5. Pourquoi est-ce que Linghôm ne doit pas envier ceux qui sont restés au village ? **2 pts**
6. Est-ce que Linghôm est devenu vraiment le serviteur des autres ?  
Explique. **2 pts**
7. Les conseils de Môhma ont un double objectif. Lequel ? **2 pts**
8. Choisis trois conseils donnés par Môhma et critique-les en se basant sur tes connaissances et tes expériences. **6 pts**
9. Comment est-ce que le dernier paragraphe présente les relations des deux élèves ? **3 pts**
10. a) Quelle est, d'après le texte, la vérité essentielle sur laquelle l'enseignement est toujours fondé ? **2 pts**  
b) Ecris la phrase qui l'exprime clairement. **1 pt**
11. Indique si la proposition est vraie (V) ou fausse (F) selon le texte.
  - a) Môhma n'a jamais réagi comme Linghôm. **1 pt**
  - b) Linghôm vient d'une famille aisée. **1 pt**
  - c) Linghôm admet toujours le principe d'égalité. **1 pt**
  - d) Linghôm et Môhma ont choisi la même carrière. **1 pt**
  - e) Linghôm et Môhma ont bien terminé leurs études. **1 pt**
  - f) Les parents des deux élèves ne se connaissent pas. **1 pt**

**SECTION B : QUESTION DE CONNAISSANCE DE LA LANGUE**

12. Trouve dans le texte les mots ou les expressions qui ont le sens suivant :
  - a) une personne d'importance, de valeur **1 pt**
  - b) dans un avenir proche **1 pt**
  - c) qui manque d'assurance **1 pt**
  - d) il n'avait plus tout son bon sens **1 pt**
  - e) nous faisons des projets irréalisables. **1 pt**

13. Que signifie le verbe « supporter » dans ces phrases ? **1 pt**  
 a) Les colonnes supportent le toit. **1 pt**  
 b) Ils supportent les frais de la fête. **1 pt**  
 c) Ils supportent la chaleur.
14. Quel est le contraire de : **1 pt**  
 a) difficultés **1 pt**  
 b) encourager ?
15. Donne le féminin de : **1 pt**  
 a) serviteur **1 pt**  
 b) sincère
16. Ecris le nom (substantif) et l'adjectif correspondant à : **1 pt**  
 a) regretter **1 pt**  
 b) fréquemment.
17. « Nos anciens compagnons sont encore au village. » **2 pts**  
 Indique la nature des mots soulignés.
18. « Si c'est ainsi, cette école, je la quitterai. » **1 pt**  
 Quelle est la fonction du groupe souligné ?
19. Remplace les groupes soulignés par les pronoms convenables et écris les phrases ainsi obtenues. **1 pt**  
 a) Ce sont les valeurs que l'on considère. **1 pt**  
 b) Il me faisait des confidences. **1 pt**  
 c) Il me parlait de son désir d'entrer dans l'armée.
20. Mets cette phrase au pluriel. **3 pts**  
 Ce journal surprend, Monsieur, votre rédacteur en chef.
21. Complète chaque phrase avec un mot qui convient. **1 pt**  
 a) Il y a cent kilomètres... Butare à Kigali. **1 pt**  
 b) On... le cinéma le septième art. **1 pt**  
 c) Ça fait deux semaines... Jacques est malade. **1 pt**  
 d) Il a terminé son travail... quinze jours. **1 pt**  
 e) Il y a un étudiant... j'ignore le nom, qui veut vous parler. **1 pt**  
 f) C'est une idée... je n'avais jamais pensé. **1 pt**  
 g) Le livre... je vais vous prêter est intéressant. **1 pt**  
 h) ...son grand âge, il fait toujours de la musique. **1 pt**  
 i) Le dialogue des civilisations est l'un...moteurs du progrès. **1 pt**  
 j) Les hommes naissent égaux. Dès le lendemain, ils ne...sont plus. **1 pt**
22. Accorde, s'il y a lieu, le participe passé **1 pt**  
 a) Elle s'est (acheter) une belle montre. **1 pt**  
 b) Quelle histoire a-t-elle (imaginer) ? **1 pt**  
 c) Luc et moi, nous nous sommes (plaire). **1 pt**

23. Mets la phrase suivante au discours indirect.  
Il lui a dit : « Range d'abord tes livres si tu veux partir avec moi. » **2 pts**
24. Lie ces paires de phrases de façon à obtenir des phrases correctes comprenant des subordonnées différentes.
- |                                                               |             |
|---------------------------------------------------------------|-------------|
| a) La foule est grande. On se fait écraser les pieds partout. | <b>1 pt</b> |
| b) Je ne pense plus rentrer chez moi. J'ai perdu ma clef.     | <b>1 pt</b> |
| c) Il est certain. Il va pleuvoir ce soir.                    | <b>1 pt</b> |
| d) Il a raison. Personne ne veut l'écouter.                   | <b>1 pt</b> |
| e) Tu leur donnes les moyens. Ils peuvent travailler.         | <b>1 pt</b> |
25. Mets les verbes placés entre parenthèses aux modes et temps convenables.
- |                                                                          |             |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------|
| a) Si vous aviez écouté mes conseils, vous (réussir) brillamment.        | <b>1 pt</b> |
| b) Le Maire se réjouit que la population (réagir) toujours positivement. | <b>1 pt</b> |
| c) Nous n'admettons pas que nos élèves (être) indisciplinés.             | <b>1 pt</b> |
| d) Après que je (finir) cet exercice, j'irai me baigner.                 | <b>1 pt</b> |
| e) Pendant qu'elle (manger), elle observait les autres.                  | <b>1 pt</b> |

**DEUXIEME PARTIE : 15 points**

26. Choisis un seul sujet et développe-le en 135 mots.  
Une marge de 10% en plus ou en moins est admise.
- a) Expose les problèmes liés à l'internat ou à l'externat.  
(Fond : 9 points, Forme : 6 points)
- b) Raconte ta première journée à ton école secondaire.  
(Fond : 9 points, Forme : 6 points)

**DEUXIEME PARTIE : 15 points**

26. Choisis un seul sujet et développe-le en 135 mots.  
Une marge de 10% en plus ou en moins est admise.
- a) Expose les problèmes liés à l'internat ou à l'externat.  
(Fond : 9 points, Forme : 6 points)
- b) Raconte ta première journée à ton école secondaire.  
(Fond : 9 points, Forme : 6 points)

**Appendice III: Interview aux tierces personnes concernées par la lecture dans les établissements visités.**

*Cher(Chère) répondant(e),*

*Je réponds au nom d' Eugénie UWIMANA, étudiante en Master du français. Dans le cadre de mon Mémoire de fin d'études à propos l'Impact de l'activité de Lecture sur l'Enseignement-Apprentissage du français au Ruanda : cas du District de Ruhango, je voudrais vous demander de répondre gentiment aux questions suivantes. Le but de cette investigation est purement académique ; vos réponses resteront confidentielles.*

*Votre coopération est vivement appréciée !*

Monsieur/ Madame,

Bonjour,

1. Quel est votre occupation ? Dites- m'en le titre.
2. Depuis quand occupez- vous ce poste ?
3. Quel est le profil de l'activité de lecture dans votre établissement ?
4. Quel est la place de la lecture dans l'enseignement en particulier ?
5. Qu'en est-il de la lecture en prive faite par les apprenants ?
6. Y a-t-il des démarches qui ont été faites par l'Ecole pour faciliter et encourager la lecture en dehors des heures de classe ?
7. Avez-vous le sentiment que les lectures en privé faites par l'apprenant les aident à améliorer leurs résultats scolaires ? Qu'en est-il du cours de français ?
8. Quels sont les difficultés qui handicapent la pratique de lecture dans votre école ?
9. (Au prof) Quand il vous arrive de lire les rapports de lecture de vos élèves, sentez- vous qu'ils savent lire, en allant par exemple au-delà du sens littéral si c'est le cas ?

Merci !

Appendice IV: Dictée

### **LE PROFESSEUR DISTRAIT**

Le professeur Mba, qui enseignait l'histoire dans un lycée, était souvent très distrait. Il habitait seul une petite maison près du lycée. Pendant la saison de pluie, il sortait rarement, mais pendant la saison sèche quand il faisait beau, il avait l'habitude de se promener dimanche au bord de la mer.

Un dimanche pendant la saison sèche, il est sorti, la canne à la main, pour rendre visite à des amis qui s'appelaient Okonko et qui habitaient à quelques kilomètres de Dakar. Le temps était superbe : le soleil brillait dans le ciel et les oiseaux chantaient. Monsieur Mba est arrivé chez ses amis juste à temps pour déjeuner.

Après le repas, la famille s'est installée dans un arbre. Assis à l'ombre, le professeur a passé un après-midi très agréable, à parler avec ses amis, à lire et à fumer la pipe.

## Appendice V: DICTEES MODELES DES APPRENANTS

### 1. Elevé-Ecole X

Dictee: Le professeur distrait

Le professeur Mba, qui enseignait l'histoire dans un lycée, était souvent très distrait.

Il habitait seul une petite maison près du lycée, pendant la saison de pluie, il sortait rarement, mais pendant la saison sèche, quand il faisait beau, il avait l'habitude de se promener dimanche au bord de la mer.

Un dimanche, pendant la saison sèche, il est sorti, la canne à la main pour rendre visite à des amis qui s'appelaient Okonkwo et qui habitaient à quelque ~~de~~ quelques kilomètres de Datar.

Le temps était superbe: le soleil ~~brillait~~ brillait dans le ciel et les oiseaux chantaient.

Monsieur Mba est arrivé chez ces amis juste à temps pour déjeuner.

$$\frac{705 \text{ mots corrects}}{112} = 94.5\%$$

ère note

## 2. Eleve-Ecole Z

Dictée + 14,5% Erreur

Le professeur distric

Le professeur mba qui enseigne histoire .  
dans et lisez ils habitent sœur un petite  
Maison près de lisez

$\frac{11 \text{ mots corrects}}{25}$

= 44%

ère note

### 3. Ecole-Ecole Y

GATETE EVASTE  
G.S. MUNANIRA  
JELKE

Le 20/11/2022

Dictee'

Le professeur distric

Le professeur Umba qui enseignais l'histoire dans li'sseau  
été souvans trés distric.

Il a abiter soeil U petite maison près du li'sseau  
pendant la séason de plui, Il sorte l'arment  
mes pendant la séason seche, quant Il faisse bon Il avais  
forti l'habitude de supprimer dimanche ou bonde la mère.

En dimanche pendant la séason seche Ulli forti la canne  
a' lamma pour hendre visite' d'des ami qui s'appel lockonko  
et qui abiter avene kilometres leurs a' car  
a' quel que

Le temp été supperme le solir bluner dans le siel et le soix  
Chante monsieur Umba et arri*v*e, Ses amis juste a' temp pou  
de fourner

après le hobba la famille ette restaler dans lors moi aussi  
a' long le professeur a' passé en après-midi trés agreable  
a' parler greler Ses amis a' lire et affimer la pipe!

$\frac{48 \text{ mots corrects}}{164} = 33.6\%$

père note.

## Appendice VI. ETHICAL RESEARCH APPROVAL FORM



HC: Ethical Research Approval Form

*Directorate of Research and Innovation  
(UR-DRI)*

### SECTION A: Project Information

<b>Project title: « La place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/apprentissage du français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de RUHANGO »</b>	
<b>Investigators:</b>	Eugenie UWIMANA
<b>Student No.</b>	216271118.
<b>Co-Investigators</b> (if applicable): None	
<b>1. Supervisor/s:</b> (if applicable): Dr. Emmanuel AHIMANA (PhD)	

<b>Contact details of Investigators:</b>	<b>Phone</b> 0788564256	<b>Fax</b>	<b>E-mail:</b> uwaeugenie1@yahoo.com
<b>Degree enrolled in (if applicable):</b>	Masters of FRENCH with Education		
<b>Project location:</b>	RUHANGO District		
<b>Project duration:</b>	8 months		

**SECTION B: Ethical Review Application (To be filled by Applicant (s))**

**Please answer all of the following questions**

<p><b>1. Who are the research participants and how will they be recruited?</b></p> <p>1.1. The researcher participants are teachers and students of French in advanced level especially senior six of Literature-French-Kinyarwanda (LFK) in selected school. Those participants are selected purposively because are the ones who can give accurate and affordable information related to research questions.</p> <p><b>2. Provide a brief summary of the project:</b> The project will be based on analysis of how Reading activity can be used to be a relevant tool of learning French among French learners in secondary schools at Ruhango District. Our research will be quantitative and qualitative and will collect quantitative data.</p> <p><b>1. Selon vous, votre établissement dispose-t-il de matériels de lecture ?</b></p> <p>a) Pas du tout b) Pas assez c) Assez d) Beaucoup</p> <p><b>1. L'établissement dispose-t-il d'un endroit calme et assez spacieux pour la lecture ?</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

c) Il n'y en a pas                      b) Il y en a, mais très petit                      c) Il y en a assez

**2. L'établissement a-t-il une culture de lecture? Répondez en vous basant sur le nombre de devoirs en matière de lecture.**

a) Pas du tout    b) Légèrement    c) Assez    d) Très grande

**3. Dans votre école, les enseignants encouragent-ils l'apprenant en matière de lecture ?**

d) Pas du tout    b) Quelques fois    c) Assez    d) Beaucoup

**4. Pensez-vous que vos enseignants lisent beaucoup en dehors des heures de classe ?**

d) Pas du tout    b) Quelques fois    c) Assez    d) Beaucoup

**5. Franchement parlant, avez-vous du temps de lire en privé ?**

a) Pas du tout    b) Quelques fois    c) Assez    d) Beaucoup

**7. Pensez-vous que les lectures en privé peuvent aider l'apprenant à avoir de bons résultats à l'école ?**

a) Pas du tout    b) Seulement quelque part    c) Assez    d) Beaucoup

**8. Pensez-vous que les lectures de textes en français en dehors des heures de classe peuvent améliorer les résultats des élèves ?**

a) Illusion    b) oui, quelques fois    c) Assez    d) Beaucoup

In data collection, we will use text analysis, interview and observation. The researcher will go at the field in order to get accurate data from French teachers and students.

3. Outline the research plan:								
N°	Activities							
		Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May
1	Proposal writing							
2	Request for the permission from University and the district to conduct research						✓	
3	Preparation of Interview and observation guide						✓	
4	Data collection						✓	
5	Data analysis							✓
6	Thesis writing							✓
8	Thesis presentation							
<p><b>3. How will informed consent be obtained from participants?</b></p> <p>After, getting the University and the district authorization, the researcher will go to meet the school head teachers of selected schools and inform them about the project and the needed participants for the research.</p> <p>Participants also will be explained why the research will be conducted and its importance</p>								

<p>to them and for educational sector in general. The researcher will explain to participants the research objectives and how collected data will be used. After explanation, they will be asked if they can participate in research by signing consent form.</p>
<p><b>4. Provide details of procedures for establishing confidentiality and protecting privacy of participants.</b></p> <p>The researcher will keep confidential information given by participants and promise them that their information will be used only for the purpose of the research.</p>
<p><b>5. Provide details of data collection, security and storage:</b></p> <p>In order to obtain useful and accurate data, the researcher will use different types of data collection such as questionnaire, interview, observation and text analysis. The collected data will help us to answer the research questions. Data will be collected in 2 weeks. During the interview, researcher will agree with the participants the time and place where the interview will take place.</p> <p>In observation, the researcher will participate in a lesson more than 2 times as a researcher in order to get trusted data. The researcher will bear the responsibility to ensure that methods of storage and treating information do not reveal the source of information. The collected data will be stored in 5 years.</p>
<p><b>6. Give details of whether and/or how feedback will be available to participants:</b></p> <p>The researcher will be given the feedback by providing copies of reports to participants.</p>
<p><b>7. Does the project involve any of the following procedures?</b></p>
<p>a) Participant involvement by any “vulnerable groups.” (If YES, give details), No</p>
<p><b>b) Does the project involve any other disciplines and/or Ethics Committees?</b> (If YES, please state which and what approval has already been obtained - attach documentation), No</p>
<p>c) <b>Will payments to participants be made?</b> (If YES, state amount and whether</p>

payment is for out-of-pocket expenses, or a fee.): No	
d) Will the project receive financial support?	
(i) If YES, specify the nature and source of the support: If YES, have any restrictions been imposed upon the conduct of the research? (If YES, specify the nature of the restrictions): None	
e) Will any restrictions be placed on the publication of results? (If YES, please state the nature of the restrictions): No	
f) Are there any other points you wish to make in justification of the proposed study? No	
g) <b>Please complete the items on the checklist shown below.</b> (Write either YES or NO in the box following each item)	<i>YES/NO</i>
(i) Have you completed all the questions on this form that are applicable to your project?	Yes
(ii) Have you attached an informed consent form (see below)?	Yes
(iii) Have you attached a sample questionnaire or interview schedule (if applicable)?	Yes

Signature of Proposer:



Date: 15/ 04/

2022

**SECTION C: Ethical Scrutiny by supervisor**

To be completed by supervisor:

- A. This research is considered ethically acceptable. It does not involve any of the following:
- research on live animals other than non-intrusive observational studies in the wild
  - research involving children under the age of 16, people diagnosed as suffering from a serious physical or mental disease or handicap, people who have undergone what would generally be regarded as traumatic experiences related to the area of research now or in the past, or people who would be judged by any reasonable person to be especially vulnerable
  - experiments or clinical trials carried out on human subjects
  - a power relationship such as teacher/pupil, doctor/patient, employer/employee etc.
  - covert methods or where informed consent cannot or will not be sought, except for research on 'public situations' such as the behaviour of crowds or groups of people in circumstances where the researcher has a right to be present.
  - research where the identity of the subjects/informants/participants cannot be concealed, unless they are specifically to be made aware of this and provide their signed consent
  - research, which might reasonably be judged at risk of causing harm, distress or discomfort to people or groups (including social stigmatization/penalty, commercial disadvantage or environmental damage or degradation)

Signature:



Date: 15 / 04 / 2022

Name: Dr. Emmanuel AHIMANA

**SECTION D: Ethical Review by Chairperson of Review Committee**

To be completed by chairperson of University or College RESC (whichever applies):

[Ring the identification letter of one statement]

- A. This research may proceed without further review
- B. This research may not proceed; it clearly breaches ethical guidelines without providing justification, or it contravenes a decision already taken by the RESC.
- C. This research should be referred to the full RESC.

Reasons:

Signature: \_\_\_\_\_ Name:

\_\_\_\_\_

Chairperson University or College RES-C (whichever applies)

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

dd

mm

yyy

To be completed after a full University or College RESC meeting (whichever applies):

[Ring the identification letter of one]

- A. This research may proceed
- B. This research may proceed if the conditions below are implemented.

C. This research may not proceed.

Reasons (and conditions, if appropriate):

Signature: \_\_\_\_\_ Name:

\_\_\_\_\_

Chairperson

University or College RES-C (whichever applies)

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

dd

mm

yyy

## INFORMED CONSENT

### Part I: Participant's Information Sheet

Date: .....

Dear: .....

My Name is **Eugenie UWIMANA (216271118)** a student at University of Rwanda College of Education. I am pursuing a Master of Education in **French with Education** and I am currently conducting a research entitled "**La place de l'activité de lecture dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français au Rwanda. Le cas des écoles secondaires du District de RUHANGO** (*"The space of reading activity in the process of the teaching/learning of French language. The case of Secondary schools in RUHANGO District"*)

You have been selected on purpose. Hence, I invite you to take part in this questionnaire. The aim of this research is to look at the impact of reading activity on teaching /learning of French language in Secondary Schools. It can be used to master a second language The research will evaluate how Reading can be a relevant tool in teaching and learning second language. You are kindly requested to participate in answering to these questions related to the above research process. There is no right or wrong response to any question. Feel free to express your ideas as you want. Your responses will remain private and will not be shared with anybody in your school or elsewhere. The findings of this study will not identify any name of school, student, teacher or leader. By filling this form, you are approving to take part in this research. You are free to change your mind about your participation at any time, and to withdraw even after you have consented to participate without penalty. Please sign this informed consent, if you agree to participate in this study. I am very grateful for your participation.

Thank you!

**Part II: Consent Form**

I, ....., hereby confirm that I have been informed by the researcher, ..... about the nature and aims of his study on ..... I have received, read and understood the information provided by the researcher regarding this study. I have had sufficient opportunities to ask questions/explanations about the study. I am aware that all the information I give will be treated confidentially and processed anonymously in this study and in its final report.

I have also understood that, I may at any time, withdraw my consent and participation from this study without any consequences to the services I receive from my school now or in the future.

Therefore, I declare that I accept voluntarily to participate in this research with the understanding that strict confidentiality will be observed and assured.

Signature:

Date: