Mémoire

Soumis pour l'obtention d'un diplôme de Master de l'Éducation en Enseignement du français

Intitulé :

Enseignement-apprentissage de la compétence orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda.

Par:

Patience David Mbonabuca

Matricule : 221027764

Lui a été conféré à l'Université du Rwanda.

Sous la direction de Dr Joséphine Tuvuzimpundu et M. Aimable Rugigana.

Présidente du jury : Dr Vénérande Kayirangwa.

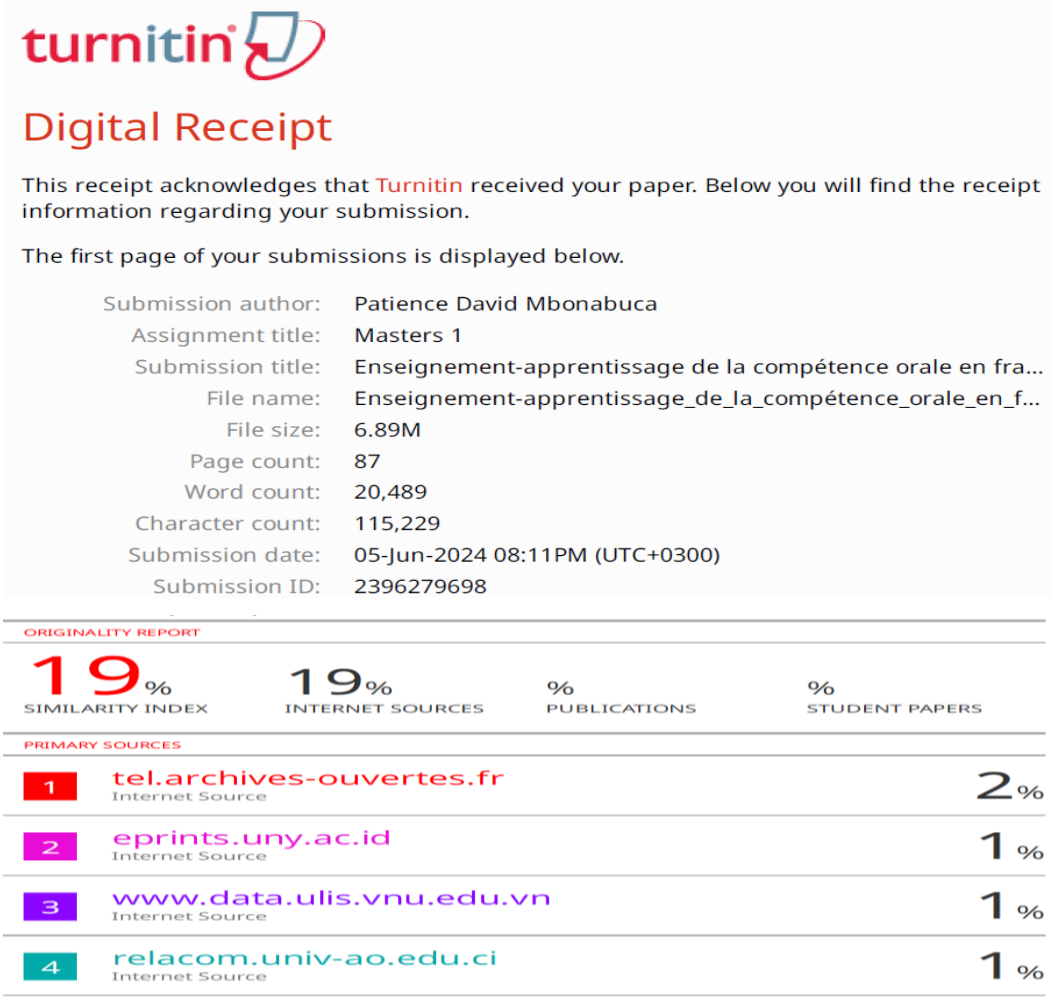
Examinateur : M. Pie Musemakweli.

Soutenance : 25 mai 2024

DÉCLARATION

Je soussigné, Patience David Mbonabuca, déclare que le présent mémoire est original et n'était pas présenté nulle part, quelle que soit à l'Université du Rwanda ou ailleurs, en but de l'obtention d'un diplôme.

Je déclare également que tout ce qui a été écrit dans ce mémoire a été écrit par moi, Patience David Mbonabuca. À l'exception des citations, aucune partie n'a été copiée de publications scientifiques, de l'Internet ou de travaux de recherche antérieurement présentés dans le domaine académique par moi Patience David Mbonabuca ou par d'autres étudiants. Lorsque des parties sont extraites de publications scientifiques, de l'Internet ou d'autres documents, j'ai clairement et directement mentionné la source à la fin de la citation.



turnitin

Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Patience David Mbonabuca
Assignment title:	Masters 1
Submission title:	Enseignement-apprentissage de la compétence orale en fra...
File name:	Enseignement-apprentissage_de_la_compétence_orale_en_f...
File size:	6.89M
Page count:	87
Word count:	20,489
Character count:	115,229
Submission date:	05-Jun-2024 08:11PM (UTC+0300)
Submission ID:	2396279698

ORIGINALITY REPORT

19%	19%	%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	tel.archives-ouvertes.fr Internet Source	2%
2	eprints.uny.ac.id Internet Source	1%
3	www.data.ulis.vnu.edu.vn Internet Source	1%
4	relacom.univ-ao.edu.ci Internet Source	1%

Signature : Date : 20/02/2024

Patience David Mbonabuca

APPROBATION

Nous confirmons que le travail présenté dans ce mémoire a été soumis par le candidat Patience David Mbonabuca et que nous l'avons approuvé.

Signature : Date : 14/7/2024

Dr Joséphine Tuvuzimpundu

Signature : Date : 13/7/2024

M. Aimable Rugigana

DÉDICACE

À ma chère épouse, Lucie Hakizimana,

À mon cher fils, Ben Abie Ahera,

À mon ami intime Alfaxade Nduwimana,

À mon cher oncle, Frère Déogratias Banzirumuhito,

À mes amis Martine Uwacu Karekezi et Julien Rugamba,

À tous mes frères et sœurs,

À tous mes chers collègues mastérants.

Ce travail est dédié.

REMERCIEMENTS

À l'issue de ce travail, je ne manquerais pas d'adresser mes remerciements à toute personne physique et morale dont la contribution m'a été utile.

Prioritairement, mes vifs remerciements sont adressés à Dieu Tout Puissant qui m'a préservé la vie.

Ma sincère gratitude va à l'endroit des institutions gouvernementales du Rwanda, à travers l'Université du Rwanda, pour avoir ouvert les portes à toute personne désireuse d'exploiter ses talents intellectuels et d'y bénéficier le meilleur de soi.

Mes sentiments de gratitude sont aussi sincèrement adressés à Dr Joséphine Tuvuzimpundu et à M. Aimable Rugigana pour avoir accepté avec dévouement de diriger ce travail jusqu'à son aboutissement malgré leurs multiples obligations.

À tous mes collègues pour la solidarité et l'encouragement que vous m'avez témoignés ;

À ceux qui me partagent leurs idées à travers les interviews et les questionnaires, sans oublier des enseignants divers pour leur facilitation dans la distribution des questionnaires.

Que toute personne qui a contribué de toute manière à la réussite du présent travail trouve sincèrement l'expression de mes sentiments profonds de gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION i
APPROBATION ii
DÉDICACE iii
REMERCIEMENTS iv
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES FIGURES viii
LISTE DES TABLEAUX ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES x
RÉSUMÉ xi
ABSTRACT xi
CHAPITRE I : INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1.1. Qu'est-ce qu'est la compétence d'expression orale ? 1
1.2. Contextualisation 1
1.3. Problématique 4
1.4. Objectif 4
1.4.1. Objectif général 4
1.4.2. Objectifs spécifiques 4
1.5. Questions de recherche 5
1.5.1. Question centrale 5
1.5.2. Questions secondaires 5
1.6. L'intérêt de cette recherche 5
1.7. Limites de la recherche 6
CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET EMPIRIQUE 7
2.0. Introduction 7
2.1. Cadre conceptuel 7
2.1.1. L'apprentissage-enseignement de l'expression orale 7
2.1.2. La compétence d'expression orale 7

2.1.3. La vitalité d'une langue 8
2.1.4. Les causes de la compétence d'expression orale 9
2.1.5. Les stratégies didactiques de l'oral 9
2.2. Cadre théorique 10
2.2.1. Interactionnisme 10
2.2.2. Socioconstructivisme 12
2.3. Cadre empirique 14
2.3.1. Limites de la didactique de la compétence d'expression orale 14
2.3.2. L'analyse d'expression orale en classe de français 23
2.3.3. L'étude de cas 24
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 28
3.0. Introduction 28
3.1. Design de la recherche 28
3.2. Variables 29
3.2.1. Variables quantitatives 29
3.2.2. Variables qualitatives 29
3.3. Collecte des données 30
3.3.1. Méthodes et techniques de recueil des données 30
3.3.2. Les instruments d'enquête 30
3.4. Lieu d'étude 33
3.5. Population cible 33
3.6. Échantillon et techniques d'échantillonnage 34
3.7. Profil des répondants 35
3.7.1. Profil des élèves répondants 35
3.7.2. Profil des enseignants répondants 36
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION 38

4.0. Introduction 38
4.1. Présentation des données 38
4.1.1. Cycle inférieur 38
4.1.2. Cycle supérieur 39
4.1.3. Profit des enseignants participants 39
4.1.4. La situation générale des élèves et enseignants répondants 40
4.2. Analyse des données et interprétation des résultats 43
4.2.1. État des lieux de l'apprentissage de la compétence d'expression orale 43
4.2.2. L'identification des causes de la baisse de l'oral selon les apprenants 44
4.2.3. Identification des stratégies orales chez les apprenants 45
4.2.4. Les conditions de l'enseignement de la compétence d'expression orale 46
4.2.5. L'identification des causes à l'expression orale selon les enseignants 47
4.2.6. Identification des stratégies de l'expression orale selon les enseignants 48
4.3. L'enseignement-apprentissage de l'expression orale 49
4.3.1. Cas du cycle inférieur et du cycle supérieur 49
4.3.2. Cas des enseignants 51
4.4. La place de l'expression orale dans les manuels scolaires 52
4.5. Discussion/Perspectives 54
4.5.1. Proposition sur l'état de la didactique de l'expression orale 54
4.5.2. Certaines causes de la baisse de l'expression orale en français 56
4.5.3. Certaines stratégies pour améliorer l'expression orale en français 57
CHAPITRE V : CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMENDATIONS 61
ANNEXES ET APPENDICES 62

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Club francophone au PSSK de Zaza avec l'envoyée de l'OIF, 2021. 3
Figure 2 : Représentation de théories interactionnisme et socioconstructivisme 10
Figure 3 : Interactionnisme, système d'enseignement-apprentissage d'expression orale..... 11
Figure 4 : Éléments de socioconstructivisme. 13
Figure 5 : Principales entités administratives rwandaises. 27
Figure 6 : Plan de la collecte des données. 31
Figure 7 : La situation générale des niveaux d'appréciation à tous les trois établissements. ... 44
Figure 8 : État de la baisse orale et les causes orales à tous les trois établissements. 45
Figure 9 : Identification des stratégies à considérer selon les lunettes des apprenants. 46
Figure 10 : La situation de l'expression orale quant aux enseignants. 47
Figure 11 : Causes de la baisse de la compétence d'expression orale quant aux enseignants. . 48
Figure 12 : Les stratégies pour enseigner l'expression orale en français. 49
Figure 13 : La compétence d'expression orale selon les apprenants. 50
Figure 14 : Requête à la didactique de l'expression orale quant aux enseignants. 51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le volume horaire du français à l'époque du système traditionnel. 18
Tableau 2 : Le volume horaire du français à l'époque du système francophone. 19
Tableau 3 : Le volume horaire du français à l'époque du système anglophone. 19
Tableau 4 : Effectif des manuels dans les langues différentes au PSSK- Zaza. 22
Tableau 5 : Effectif des élèves-participants par catégorie. 35
Tableau 6 : Les élèves-participants et l'effectif total par cycle. 36
Tableau 7 : L'effectif des enseignants-participants. 37
Tableau 8 : Les élèves participants du cycle inférieur. 39
Tableau 9 : Les élèves participants du cycle supérieur. 39
Tableau 10 : État général des enseignants répondants. 40
Tableau 11 : Questions aux apprenants sur l'état des lieux de l'expression orale. 40
Tableau 12 : Questions-clés aux apprenants sur les causes de baisse d'expression orale. 41
Tableau 13 : Questions-clés aux apprenants sur les stratégies de l'expression orale. 41
Tableau 14 : Questions-clés aux enseignants sur l'état des lieux de l'expression orale. 42
Tableau 15 : Questions aux enseignants sur les causes de la baisse d'expression orale. 42
Tableau 16 : Questions aux enseignants sur les stratégies de l'expression orale. 43

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
EAC :	Communauté Est-Africaine **(**East African Community).
EFK :	English Français Kiswahili
EKK :	English Kiswahili Kinyarwanda
FLS :	Français Langue Secondaire
FLE :	Français Langue Étrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
GS :	Groupe Scolaire
KPL :	Librairie Publique de Kigali (Kigali Public Library)
LFK :	Littérature, Français et Kinyarwanda
LM :	Langue Maternelle.
LVE :	Langues Vivantes Etrangères
REFR :	Rassemblement des Enseignants de Français au Rwanda
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
PSSK :	Petit Séminaire Saint Kizito
REB :	Office pour la promotion de l'Education au Rwanda (Rwanda Basic Education Board)
UR :	Université du Rwanda.

RÉSUMÉ

Le Gouvernement du Rwanda, à travers le REB, a mis en place la ligne directive des langues et la planification linguistique afin de dynamiser l'enseignement/apprentissage des compétences des techniques linguistiques. Cette étude est menée sur la didactique de la compétence communicative en français au Rwanda. Au Rwanda, le français avait le profil d'une langue officielle et la langue enseignée comme cours après avoir été la langue d'enseignement tout avant 2008. Depuis lors, le français s'est transformé en langue étrangère et en langue enseignée en tant que cours. Cette langue est plus utilisée dans les écritures qu'en oral. Le but de cette recherche est d'explorer l'enseignement de l'expression orale en français pour redynamiser et revitaliser ses stratégies efficaces dans les établissements scolaires secondaires, au Rwanda. Les méthodologies qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour examiner la situation de la compétence de communication orale en français. La compétence d'expression orale baisse d'environ 10 % par rapport aux autres compétences enseignées dans les écoles secondaires, alors que l'enseignement de cette compétence est moins privilégié de 15 % par rapport à l'enseignement d'autres compétences. Les résultats du questionnaire, de l'interview et de l'observation parrainés par les théories d'interactionnisme et du socioconstructivisme ont prouvé qu'il est possible d'avoir amélioré l'enseignement-apprentissage d'expressions orales en français dans les écoles secondaires.

ABSTRACT

The Government of Rwanda, through the REB, has implemented the Language Guidelines and Language Planning to boost the language teaching/learning skills. This study is conducted on the teaching of communicative competence in French in Rwanda. In Rwanda, French had the profile of an official language and the language taught as a course, after being the medium of instruction, the status which it held before 2008. Since then, French has become a foreign language and a language taught as a course. This language is more used in the scriptures than in the oral language. The aim of this research is to explore the teaching and learning speaking in French to revitalize its effective strategies in secondary schools, in Rwanda. Qualitative and quantitative methodologies were used to examine the situation of speaking skills in French. The implementation of speaking French decreases by approximately 10% into comparison with other skills in secondary school while teaching this skill is less privileged by 15% into comparison with teaching other skills. The results of the questionnaire, interview and observation conducted by the theories of interactionism and socio-constructivism have shown that it indeed improves the teaching and learning of speaking French in secondary schools.

Mots-clés / Keywords :

Compétence d'expression orale, vitalité d'une langue, causes de la compétence d'expression orale, stratégies didactiques, enseignement-apprentissage de l'oral.

CHAPITRE I : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce premier chapitre articule sur la contextualisation de la langue française au Rwanda, dans la région et sur la planète Terre, la problématique, les objectifs, les questions de recherche, l'intérêt de la recherche et les limites de la recherche.

La présente étude porte sur l'« enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda **».**

1.1. Qu'est-ce qu'est la compétence d'expression orale ?

La compétence d'expression orale est l'une des compétences communicatives langagières.

Selon Tardieu (2006), l'expression orale est la capacité à s'exprimer de manière claire à l'oral, ainsi qu'à débattre ou à argumenter à l'oral.

La maîtrise de la capacité d'expression orale chez les apprenants est pertinente dans l'enseignement et l'apprentissage efficaces.

1.2. Contextualisation

Cette recherche est une évaluation de la didactique de l'expression orale dans les établissements secondaires au Rwanda. En cours de cette enquête, la situation générale du français : la langue française occupe la cinquième place en termes de diffusion mondiale comme cinquième langue des plus parlées dans le monde entier. Plus de 29 pays du monde ont officialisé le français, ce dernier est reconnu comme une langue nationale ou officielle dans les 22 pays sur 55 pays d'Afrique. Cette langue a une grande place sur le continent africain, plus qu'au milieu de son origine. En collaboration avec l'anglais et le Kiswahili, la langue française est l'une de ces trois langues les plus dotées de la Communauté Est-Africaine « EAC ». Parmi les sept pays de l'EAC à cette époque, le français est la langue officielle dans les trois pays d'eux et est enseigné dans tous ces 7 pays. Au Rwanda, le français est utilisé dans les affaires administratives et est langue d'enseignement jusqu'en 2008. Il est devenu la langue enseignée en tant que cours.

Cette étude est une enquête évaluative sur les lieux d'état de la pédagogie de la compétence communicative langagière en français chez les élèves au Rwanda comme milieu plurilingue.

Même si des efforts sont déployés dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en français, le contexte du niveau de compétence d'expression orale en français chez les élèves des écoles secondaires ralentit.

Comme tant d'autres langues étrangères, le français a besoin d'autres langues d'appui dans l'enseignement-apprentissage d'expression orale. Le Rwanda utilise des différentes langues et des dialectes. Certaines langues utilisées comme le Kinyarwanda langue nationale et officielle, le français langue officielle, étrangère et ex-langue d'enseignement, l'anglais langue d'administration et actuelle langue d'enseignement et le Kiswahili langue officielle. À part de ces langues, certains dialectes comme le Kirera, le Kinyamulenge, le Kigoyi, Igihavu/Amahavu, Igihima, Ikirashi, Urunyambo, Igihima, le Kirundi, le Kiswahili, Urukiga, Amashi, etc. se trouvent sur le territoire du Rwanda.

Depuis longtemps, le français est enseigné avec des méthodologies de l'enseignement-apprentissage dans les écoles secondaires.
Yanzigiye et Niyomugabo l'affirment : « Le Rwanda a appris le français depuis que les missionnaires sont arrivés dans les années 1900, mais ce n'est qu'en 1939 que l'enseignement de cette langue a commencé aux établissements scolaires primaires. Le français ne tardera pas à devenir la langue d'enseignement dans les écoles secondaires et supérieures » (2013, p. 189).

À part d'être langue enseignée, le français était médium d'enseignement dans les années antérieures. Tuvuzimpundu indique que « le français finit par s'imposer comme langue d'administration et comme moyen d'enseignement dans le système éducatif ; elle a finalement été reconnue comme langue seconde, qu'il a conservée jusqu'en 2008 » (2014, p. 65).

Dans les écoles primaires qui précèdent les écoles secondaires, les élèves des premières, deuxièmes et troisièmes années au Rwanda utilisaient l'approche basée sur l'image et sur l'oral connue comme la « figurine ». L'image est cruciale pour la didactique d'une langue étrangère et elle permet une ouverture graduelle à l'extérieur.

Comme Ingabire (2021) l'a montré, « les manuels '*Apprenons le français au Rwanda*' devraient intégrer l'approche FLE dans tous les manuels de français. Depuis 2019, le REFR aide les enseignants des écoles primaires et des écoles secondaires, en particulier dans l'enseignement public, à apprendre l'approche FLE. »

Le Français est aussi évolué avec la tendance actuelle et avec son statut actuel. Rugigana et ses co-auteurs indiquent que « le Rwanda doit adapter son enseignement du français à la tendance actuelle de l'enseignement secondaire et étranger en raison de l'évolution du monde. Le passage du français en français en tant que langue d'enseignement, il est impossible pour l'enseignant de français au Rwanda de rester intact.

Redéfinir ses besoins en formation signifie repenser sa formation initiale, améliorer son ouverture au monde académique et professionnel, accepter et adopter les nouvelles approches, méthodes, stratégies et attitudes dans l'enseignement des langues secondes et étrangères » (2023, p. 22).

Vingt-cinq enseignants issus des pays francophones ont été embauchés par l'OIF pour le compte du REB dans le cadre d'une mission de collaboration afin de soutenir le Rwanda dans sa démarche de la francophonie.

Afin d'optimiser l'enseignement et l'acquisition du français dans les établissements scolaires secondaires, le français devrait être refleuri, renforcé, redynamisé et réinscrit de toutes les manières.

Figure 1: Club francophone au PSSK de Zaza avec l'envoyée de l'OIF, 2021.



1.3. Problématique

Le français marquait l'état évolutif depuis l'arrivée des missionnaires au Rwanda. Néanmoins, sa situation actuelle marque une diminution qui attire l'attention dans le secteur éducatif. Il n'est pas parlé fréquemment et convenablement aux enceintes des écoles secondaires. L'expression orale en français marque la baisse de la pratique communicative.

L'OIF indique que même certains enseignants sont moins capables en français. Une autre raison de la contreperformance des apprenants est l'insuffisance à la maitrise d'expression orale selon la didactique de la compétence d'expression orale en raison de la moindre formation initiale et continue (2021).

Le français a reconnu le passé remarquable dans l'histoire du pays, son taux augmentatif n'est pas très élevé, conséquemment. L'utilisation d'autres langues à l'école, notamment au moment des cours de français, affaiblit la maîtrise d'expression orale en français. Les conséquences se manifestent sur le terrain à l'occasion pertinente de cette langue, autrement, elle est remplacée par une autre langue dominante.

Les manuels conçus en français sont disponibles, le cours de français s'est mentionné sur les horaires scolaires, néanmoins le français n'est pas entendu parler. La pédagogie d'oral en français marque une lacune éminente. Cette recherche objectivable sonde la situation d'enseignement et d'apprentissage de l'oral dans les écoles secondaires.

1.4. Objectif

1.4.1. Objectif général

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer l'état d'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français et d'indiquer certaines stratégies pour la redynamiser et la revitaliser dans les écoles secondaires au Rwanda.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Cette recherche se base sur les objectifs spécifiques suivants :

- Montrer l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en classe de français dans les écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda ;

- Identifier les causes de la baisse de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants dans les écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda ;
- Proposer les stratégies pour l'amélioration de la compétence d'expression orale en français dans les écoles.

1.5. Questions de recherche

1.5.1. Question centrale

Ce travail portait sur la question centrale de savoir comment mettre en place les stratégies pour la didactique d'interaction en français dans les écoles secondaires.

1.5.2. Questions secondaires

Ce mémoire répondra aux questions secondaires suivantes :

- Comment est la situation de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda ?
- Quelles sont les causes de la baisse de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda ?
- Quelles sont les stratégies pour amélioration de la compétence d'expression orale chez les apprenants dans les écoles ?

1.6. L'intérêt de cette recherche

Cette recherche nous permettra d'approfondir les connaissances sur le sujet « Enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda ». La population dans la société rwandaise, en particulier les instructeurs et ceux qui apprennent le français dans les écoles secondaires, sera intéressée par la situation de l'expression orale en français et par l'état d'avancement de la didactique de l'oral en français.

Ce travail sera aussi le manuel documentaire pour les futurs chercheurs en rapport du sujet. Le public éducatif aura une bonne connaissance de la situation communicative en français chez les apprenants et les résultats de cette recherche inspireront les institutions habilitées pour la prise des décisions et la mise en place de la planification éducative dans ce domaine.

Les apprenants du français peuvent profiter des occasions saisies pour les francophiles. Les enseignants du français seront informés sur la situation de l'oral en français chez les apprenants et pourront savoir comment la redynamiser et la revitaliser pendant les séances prévues pour la leçon de français.

1.7. Limites de la recherche

Ce mémoire s'articule uniquement sur la compétence orale en français dans les écoles secondaires au Rwanda. L'étude est menée dans la province de l'Est dans le district de Ngoma, dans les trois écoles – Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza, Lycée de Zaza et G.S. Nyange. Nous n'avons pas pu nous renseigner toute la situation de tout le pays ni de toute la province orientale ni de tout le district de Ngoma. Nous nous sommes limités à trois écoles de ce district comme échantillon représentatif.

Conclusion partielle

Ce chapitre premier se consacre aux éléments de l'introduction générale, à savoir la contextualisation de la langue française dans la région de cette étude, la problématique causale de cette enquête, les objectifs de cette investigation, les questions de recherche, l'intérêt de cette recherche et les limites de cette étude. Ce chapitre s'est manifesté comme le corpus de cette recherche.

CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

2.0. Introduction

Ce deuxième chapitre déroule le cadre conceptuel, le cadre théorique, le cadre appuyé sur l'expérience et l'observation, et une présentation territoriale. Cette recherche a révisé des documentations antérieures et des informations existantes en rapport au sujet afin de déployer le champs de cette étude.

2.1. Cadre conceptuel

Des différents auteurs à travers les ouvrages divers ont pu assigner les concepts en rapport des mots-clés proposés dans ce travail comme : l'enseignement-apprentissage de l'oral, la compétence d'expression orale, la vitalité d'une langue, les causes de la compétence d'expression orale et les stratégies didactiques de l'oral.

2.1.1. L'apprentissage-enseignement de l'expression orale

Selon Heimark (2013), l'apprentissage de l'oral « est traditionnellement une activité assez peu pratiquée systématiquement dans l'enseignement linguistique traditionnel de type transmissif ».

Selon Proulx (1997), l'apprentissage est considéré comme une démarche active de construction plutôt que d'acquisition. L'apprenant n'est plus un consommateur, mais un producteur de connaissances. Selon une telle conception, l'enseignement se fait selon un processus de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation (Ayirir, 2011).

2.1.2. La compétence d'expression orale

La compétence selon Larousse (1999), mot d'origine latine competentia, qui signifie « juste rapport ; capacité reconnue dans telle ou telle matière et qui confère le droit d'en faire un jugement ; aptitude d'une autorité à faire certains actes juridictionnels, à connaître une affaire et à la juger » (p. 241).

La compétence d'expression orale, selon Smyan (2018) en citant Robert, (2002, p. 120) est « le domaine de la formation linguistique qui comprend l'enseignement des spécificités de la langue orale et son apprentissage à l'aide d'activités axées sur l'écoute et la production sur des textes sonores authentiques, si possible ».

En citant des différents auteurs, Basque (2015) affirme que, comme le soulignent les concepts avancés depuis le début des années 1990, la compétence d'expression orale est une notion qui provoque beaucoup de débats dans les écrits de la recherche scientifique.

Allal indique que « il s'agit d'un réseau intégré et fonctionnel qui comprend des éléments cognitifs, émotionnels, sociaux et sensorimoteurs qui peuvent être utilisés pour mener des actions finalisées dans une variété de situations » (1999, p. 81). La compétence d'expression orale fait une personne compétente dans l'expression orale en mobilisant oralement l'équipe en réseau communicatif. Lasnier confirme qu'« une compétence est un savoir-agir qui est complexe après avoir intégré, mobilisé, et agencé un ensemble de capacités et d'habiletés » (2000, p. 481).

2.1.3. La vitalité d'une langue

La vitalité, selon Larousse (1999), est « l'intensité de la vie, l'énergie d'une personne, de quelque chose ; dynamisme » (p. 1071).

Baylac (2009) confirme que le terme Stewart a utilisé la vitalité linguistique pour la première fois en 1962. Il fait référence à la force numérique d'une communauté d'une même langue, avec un critère de vitalité basé sur le nombre de locuteurs. Les critères précédents ont été modifiés pour inclure la quantité de fonctions de la langue et la fréquence avec laquelle elle est utilisée. Toute langue qui remplit les fonctions les plus importantes devrait devenir plus forte ou plus vive.

La vitalité d'une langue, selon Akira et al. (2008), est remise en question lorsqu'un locuteur l'abandonne pour un autre. Chacun est responsable de prendre la décision de s'abstenir de s'exprimer dans le langage de ses ancêtres et de transmettre cette langue aux nouvelles générations, qu'ils le soient volontairement ou non. Les communautés entières, et même l'ensemble de l'humanité, sont susceptibles d'en être affectées lorsque ces décisions individuelles entraînent la disparition de langues. Une grande quantité de connaissances et de compétences humaines détenues par les individus et les communautés de locuteurs sont perdues à mesure que chaque langue disparaît.

2.1.4. Les causes de la compétence d'expression orale

La cause, selon Larousse (1999), signifie : « Un phénomène est déterminé par ce qui provoque un effet. Quelle est la façon dont quelque chose existe ? (p. 187) »

Peixin indique que certes, le degré d'expression verbale est directement déterminé par la compétence d'expression orale. Cependant, son impact ne se limite pas à cela : les erreurs commises dans la production écrite ou les étudiants en maîtrise qui sont mal connus pour être « muets » en français sont des exemples de défaillance orale.

Cependant, bien qu'il soit un peu exagéré, il est vrai qu'un étudiant excellent en français oral ne sera jamais bon en français écrit, tandis qu'un étudiant mauvais en français oral ne sera jamais bon en français écrit. Bien que cette appréciation soit un peu exagérée, elle est tout de même très exacte. En effet, une connaissance excessive de la grammaticale pour les étudiants débutants dont la connaissance du français oral ou écrit est encore incertaine peut souvent avoir un effet négatif, car les étudiants hésitent davantage et n'osent plus parler ». (2007, pp. 135-137)

2.1.5. Les stratégies didactiques de l'oral

Boulet confirme que les stratégies d'enseignement sont des interventions externes associées à la présentation des événements didactiques à un moment donné et d'une façon précise. Les stratégies d'apprendre la langue sont des activités réalisées par l'apprenant pour réviser, élaborer ou organiser les contenus exacts (2011).

D'après Rey (2009), on sait que le mot « compétence », son sens ou son intérêt ne sont pas partagés. Tandis que les responsables des systèmes éducatifs l'utilisent de plus en plus pour désigner ce que les enseignants doivent savoir et ce que les élèves doivent apprendre, il est fréquemment confronté à des critiques violentes de la part de détracteurs ou d'enseignants qui contestent l'utilisation de ce terme pour exprimer ce que l'école souhaite communiquer. Les stratégies de la compétence sont des méthodes pour développer, actualiser et gérer constamment nos compétences. Dans un monde professionnel en constante évolution, il est crucial de prendre en compte de ne pas se contenter de suivre le rythme, mais de prendre les devants. Les stratégies de la compétence peuvent aider à prospérer dans les flux et reflux du terrain professionnel dynamique d'aujourd'hui.

2.2. Cadre théorique

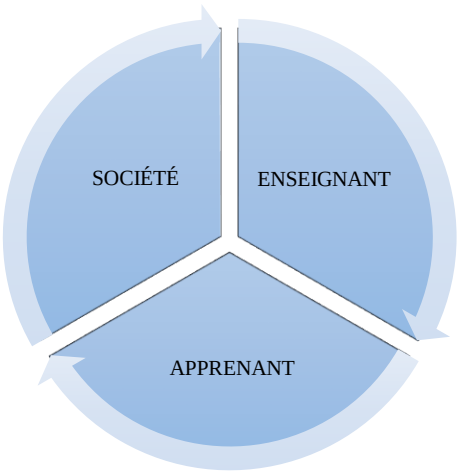
Ce travail est soutenu par les théories d'interactionnisme et de socioconstructivisme. Ces derniers étant des théories pour apprendre ou acquérir une langue et son utilisation dans la société.

Selon Nifaoui (2020) en citant Schunk (2012), les secteurs éducatifs et théoriques sont souvent considérés comme deux domaines distincts, mais en fait, ils devraient se compléter les uns les autres.

Cette recherche est conduite par les deux théories d'interactionnisme d'Herbert Blumer et de socioconstructivisme de Lev Vygotsky.

L'interactionnisme est une théorie de sociologie qui met l'accent sur la clé de l'explication des phénomènes collectifs, qui réside dans l'analyse d'échanges communicatifs dans la société et des interprétations que les individus donnent à leur environnement. Le socioconstructivisme est un courant théorique important de l'apprentissage.

Figure 2 : Représentation de théories interactionnisme et socioconstructivisme



2.2.1. Interactionnisme

Selon Blumer (1979, p. 6), « l'interactionnisme symbolique est fondé sur un certain nombre d'idées de base, ou images de racine, comme je préfère les appeler.

Ces images racines se réfèrent et représentent la nature des questions suivantes : les groupes ou les sociétés humaines, l'interaction sociale, les objets, l'individu en tant qu'acteur, l'action humaine, et l'interconnexion des actions.

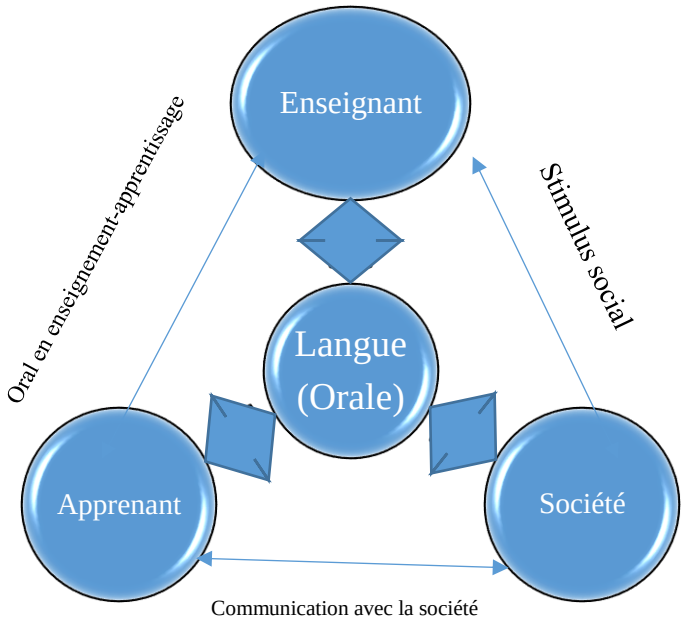
Ensemble, ces images de racine représentent la façon dont l'interactionnisme symbolique voit la société humaine et son comportement. Elles constituent le cadre d'étude et d'analyse. Permettez-moi de décrire brièvement chacune de ces images de racine ».

Interactionnisme est un courant théorique qui souligne la société pour expliquer les phénomènes collectifs et sociaux en examinant les interactions dans la société et les significations que les gens attribuent à ce qui les entoure. Certains sont capables de parler français, mais ils manquent de personnes avec qui ils peuvent interagir.

Une conception de la conduite humaine se concentre sur la croissance de l'action collective, sur la façon dont les gens interagissent en fonction de la langue française plutôt que sur des actes isolés d'individus. Par définition, l'interaction n'est pas une activité solitaire. Le courant pragmatique élabore les fondements de l'interactionnisme et qui a été conceptualisé par John Dewey (1859-1952).

L'interactionnisme comme courant théorique sert à mettre au centre d'interagir en expliquant les phénomènes collectifs pour la société en étudiant les significations que les personnes attribuent à l'entourage. Les composantes et limites de cette théorie interactionnisme sont comme suit :

Figure 3 : Interactionnisme, système d'enseignement-apprentissage d'expression orale



L’interactionnisme est un outil d’enseignement-apprentissage. Cette théorie sert à accompagner l’enseignement et l’apprentissage coopératif pour acquérir une compétence de communication réelle.

Selon Boufnichel (2003, p. 4), « ainsi, après la marginalisation pour longtemps en classe de l’oral en FLE, à cause des contraintes qui accompagnaient son enseignement, entre autres son aspect éphémère et la rareté des études menées sur cette composante de la langue, le travail sur l’oral est maintenant possible grâce au développement technologique (Guichon, 2016), dont ont profité quelques courants comme le socioconstructivisme et l’interactionnisme. On commence à parler du travail coopératif et de l’interaction, avec ses deux facettes, en tant que fin et moyen d’apprentissage, qui se plient à des stratégies de fonctionnement spécifiques que l’élève est censé maitriser à travers les activités proposées en classe. »

Cup (2003) confirme que la notion de la pédagogie coopérative liée à l’interaction et les moyens d’y parvenir sont les derniers ajouts effectués dans le domaine du FLE.

D’après Goffman (1981, p. 23), lorsque les participants sont en présence physique directe les uns des autres, l’interaction implique l’influence réciproque sur leurs actions. L’ensemble des interactions qui se produisent lorsque les membres d’un groupe spécifique sont constamment présents les uns aux autres dans une situation quelconque est appelé interaction ; les mots ‘rencontre’ peuvent également être appropriés.

2.2.2. Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky fait partie des principaux courants théoriques de l’apprentissage.

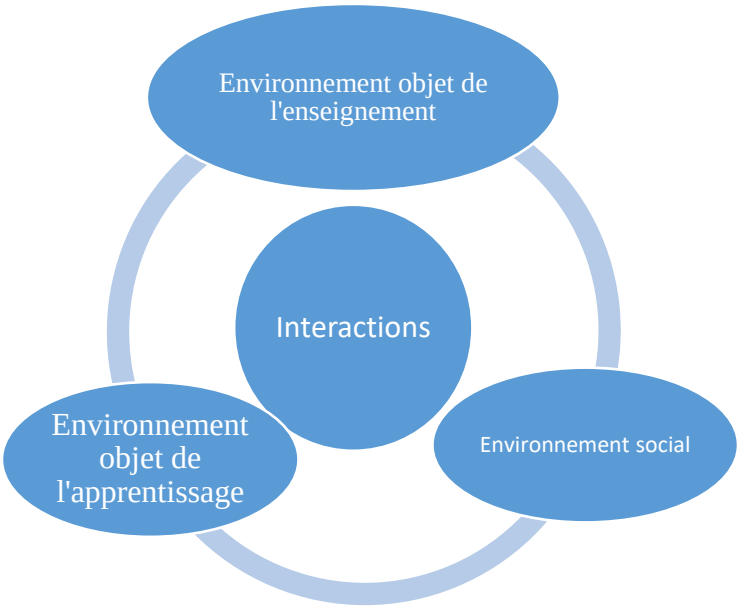
Le socioconstructivisme est une théorie qui concerne la connaissance de la construction sociale. Cette théorie sert à l’apprentissage afin de comprendre les autres et ce qui les entourent. Elle est basée sur l’idée d’interagir avec les autres, ce qui façonne nos pensées et nos personnalités. Cette théorie a été inventée en 1970 par un théoricien philosophe des sciences Thomas Kuhn pour considérer les dimensions sociales et culturelles. Elle existe indépendamment pour la société par un processus d’interactions sociales.

Vygotsky par son approche socioconstructiviste a marqué les théories de l'apprentissage. Il s'est intéressé au niveau potentiel de développement des apprenants et définit la zone de développement proximale comme :

« *La disparité entre le niveau de progression actuel, qui peut être mesuré par la façon dont l'enfant résout les problèmes de manière autonome, et le niveau potentiel de développement, qui peut être mesuré par la façon dont l'enfant résout les problèmes en collaboration avec un adulte ou avec un groupe d'enfants plus âgés » (Vygotsky, 1978, p. 86).*

La théorique du socioconstructivisme sert à l'apprentissage et souligne la pertinence des interactions sociales. L'interaction est au centre de l'environnement d'enseignement, de l'environnement d'apprentissage et de la société. Les composantes et limites de cette théorie interactionniste sont comme suit :

Figure 4 : Éléments de socioconstructivisme.



La théorie de socioconstructivisme sert à développer la didactique de la compétence d'expression orale en français pour faire efficace la communication orale.

L'idée principale du socioconstructivisme est qu'il est essentiel de changer de psychologie « binaire » (interaction entre un individu et une tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction entre un individu et une tâche-alter). L'éducation ne peut plus être prise en compte comme une relation « privée » entre un enfant et un objet, et il est impossible de considérer le développement comme étant indépendant de l'apprentissage.

Selon cette méthode, les processus d'apprentissage sont liés aux variables sociales et l'évolution est le résultat des apprentissages, grâce à l'influence les mécanismes interindividuels et leurs interactions. Le principe initial de l'enseignement socioconstructiviste est que l'apprentissage doit être préalable au développement. Les progrès développementaux sont le résultat direct d'un développement personnel des interactions sociales efficaces ressenties lors des échanges et de l'apprentissage, les fonctions qui ont pu être créées dans la zone de développement proche. L'élève a pu apprendre et se développer en faisant évoluer sa pensée « naturelle », qui est constituée de représentations « naïves » antérieures, de la même manière qu'en modifiant ses représentations actuelles, il pourra acquérir des connaissances et se développer (Roux, 2021).

2.3. Cadre empirique

La communication joue un rôle grandiose dans les écoles secondaires et dans toute la société. L'oral est toujours l'outil important qui occupe une position prépondérante dans notre existence. Notre étude présente l'oral en classe de français dans le cadre lié à notre sujet dans la région d'investigation.

2.3.1. Limites de la didactique de la compétence d'expression orale

Comme toute compétence, l'enseignement et l'apprentissage de la capacité à parler le français atteste les divers niveaux et domaines. L'évaluation de la production orale commence dès la maternelle jusqu'à l'université (A1, A2, B1, B2, C1 et C2).

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'évaluation de l'oral se concentre sur un ensemble de problèmes. Cependant, l'évaluation en test de langue renvoie à des problèmes spécifiques dans le domaine de l'oral. Malgré les cadres proposés tels que le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018), une grille d'évaluation semble extrêmement difficile à utiliser pour démontrer les compétences réelles d'un apprenant en compréhension et en production orale. Depuis 1995, les programmes scolaires valorisent la didactique de l'oral (Maurer, 2001) en Français Langue Maternelle (désormais FLM), pendant ce temps, les différences de coefficients diminuent, comme c'est le cas en Langues Vivantes Etrangères (LVE). Dans les classes de langue, les techniques de communication prennent leur place.

À partir de 2021, l'une des principales épreuves du Baccalauréat est le Grand oral, qui donne aux élèves la possibilité de développer des compétences en éloquence et en expression orale. Cependant, le langage oral demeure l'un des objectifs d'évaluation principaux dès l'école maternelle. Les compétences de communication des enfants, qu'ils soient francophones ou non, ainsi que leur langage d'évocation et de situation doivent être évaluées par l'enseignant. L'objectif principal est d'acquérir une compétence minimale pour entrer dans les apprentissages formels de lecture et d'écriture (Sauvage, 2021).

2.3.1.1 Enseignement de l'expression orale en classe de français

La didactique de l'oral en classes de français a été exploitée par différents chercheurs au Rwanda, en Afrique et en dehors de l'Afrique. Consultons certains en commençant par ceux en dehors de l'Afrique vers ceux de l'Afrique et terminons à ceux du Rwanda – comme lieu de cette recherche.

La spécificité de l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français fait l'apprenant et l'enseignant d'enrichir la communication prépondérante dans la vie éducative et quotidienne.

« C'est un domaine de l'enseignement de la langue qui comprend l*'enseignement des caractéristiques particulières de la langue orale et son développement à l'aide d'activités d'écoute et de production basées sur des textes sonores authentiques ». (Robert l'oral, 2002, p. 120)*

« Le but de l'enseignement du FLS est depuis lors de mettre l'accent sur la compétence d'expression orale afin que les apprenants puissent faire des échanges orales en langue seconde dans différents contextes et avec différents interlocuteurs. Il est essentiel que les enseignants de L2 préparent leurs élèves à saisir, produire et interagir dans diverses circonstances de communication orale, comme l'achat d'aliments, la visite médicale, le bureau de poste, etc. ». (Collin, 2012)

Là où le français est enseigné et appris comme langue étrangère, l'expression orale est la compétence la plus visée d'avance.

« La communication orale est caractérisée par : l'immédiateté, la réversibilité du processus, la faculté d'effectuer des ajustements et des ajustements, la présence d'indicateurs de situation similaires et la faculté d'employer des techniques non verbales.

*Par conséquent, l'expression orale est une capacité qui nécessite une communication orale dans un contexte bien défini. Il est vraiment difficile pour les individus qui apprennent une langue étrangère d'acquérir une aptitude orale. Les apprenants doivent progressivement développer leur compétence en expression orale dans diverses situations en français, conformément aux textes du CECRL ». (*Cuq, 2003, p. 182)

Selon certains chercheurs et écrivains de l'Afrique, l'oral de français dans l'enseignement-apprentissage du niveau secondaire a été réalisé et présenté.

L'oral du français est une compétence pratique que chaque apprenant et enseignant doit souligner dans l'enseignement-apprentissage du français.

« Le fondement essentiel du programme de français, en particulier au niveau secondaire au Mali, est le développement de la compétence d'expression orale. Cependant, cette situation se manifeste plus clairement à l'oral du français, car les apprenants ne le font plus fréquemment. Effectivement, dans le domaine de l'éducation au Mali, l'utilisation du français à l'oral prend du recul dans les échanges. Nombreux sont les apprenants incapables de gérer un discours oral en français en classe ou dans la vie quotidienne. Cette situation est causée par la maîtrise du système linguistique de la langue est limitée, la formation des enseignants en didactique de l'oral est limitée et il y a un manque d'infrastructures et de matériel appropriés ». (Mariko, 2021, p. 23)

En Afrique, le français n'est ni un cadeau ni la langue accidentelle par son origine, comme c'est indiqué par l'histoire. Le français doit être enseigné comme notre patrimoine.

« Le français en Afrique noire n'est pas un cadeau, mais plutôt un événement historique. Le fait de parler et d'écrire en français ne garantit pas l'influence de la colonisation ou l'acceptation de la prétendue infériorité des langues africaines peut entraîner une acculturation. En outre, la France n'est plus la seule nation de l'Hexagone ». (Kongolo, 2018)

Le français n'est pas seulement utile au niveau national, mais aussi au niveau régional. Le Rwanda est dans la communauté Est-Africaine là où cette langue est en train de regagner la bonne place dans cette région. Cette langue ne doit pas mourir, mais plutôt être enseignée sérieusement.

« Pour célébrer la Journée mondiale des enseignants de français. Il exprime son optimisme en ce qui concerne l'évolution de l'enseignement de la langue française au Rwanda.

L'Ambassadeur Anfré a déclaré devant une quarantaine d'enseignants de français que si le Rwanda veut être une plateforme régionale, il aura besoin du français. Ils suivent des cours à la Librairie Publique de Kigali (KPL). Il ajoute qu'il aura du mal à le comprendre sans le français. Cependant, l'Ambassadeur Antoine Anfré reconnaît la capacité des Français à survivre dans le pays des Mille collines. Il affirme que les Français n'ont pas perdu la vie au Rwanda. Il remarque qu'il préfère vivre chez les personnes âgées. Il fait remarquer que les jeunes ont des situations plus complexes ». (Rugambwa, 2021)

Au point de vue de certains chercheurs et écrivains Rwandais, l'oral de français dans l'enseignement-apprentissage du niveau secondaire a été réalisé et présenté de façons diverses.

Le français est enseigné et utilisé comme langue également comme cours parmi les cours divers, y compris des sciences et des cours techniques. La confrontation entre ces cours différents, affecte la situation de tout chacun dans leur enseignement-apprentissage.
Comme Tuvuzimpundu (2014, pp. 65-87) l'a montré, « en plus du nombre de cours de français, il est possible de considérer non seulement le nombre de personnes de sections littéraires, mais également le nombre d'étudiants inscrits pour comprendre la position du français dans l'éducation. La réalité actuelle, sans entrer dans les détails, démontre que le Rwanda a favorisé les sciences et la technologie après 1994. Ce qui a conduit à une réduction des études en sections littéraires, en particulier dans la filière française, comme le montre la réduction des heures consacrées au français ».

Le français était la langue enseignée en cours, également il était la langue d'enseignement, et plus tard il reste la langue enseignée comme tout simplement. Le français a sinusoïdalement changé son statut, mais reste toujours dans l'enseignement au Rwanda.

Yanzigiye et Niyomugabo indiquent que « la langue d'enseignement dans les écoles secondaires et supérieures sera bientôt le français. Depuis l'indépendance du pays, le français est naturellement devenu la langue officielle tout en restant la langue d'enseignement. Cependant, l'anglais a récemment remplacé cette langue en tant que langue d'enseignement, la transformant en langue enseignée ». (2013, p. 189)

L'enseignement-apprentissage du français au Rwanda avec son utilisation en parallèle d'autres langues façonne son avenir dans la société rwandaise.

Kamuzinzi (2012) affirme que l'utilisateur pense que la langue est un capital. L'état actuel du français ou de l'anglais dans une communauté démographique détermine son avenir.

2.3.1.2 Regard évaluatif sur les programmes de français

Au cadre éducatif, le Rwanda a connu trois systèmes éducatifs : système traditionnel – avant l'arrivée des Belges – quand il n'était pas des classes/écoles, système francophone – dès l'arrivée des Belges jusqu'en 2008 et le système anglophone – dès 2008 jusqu'au moment du présent mémoire en rapport à l'«enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français» au Rwanda.

a. L'horaire du français à l'époque du système traditionnel

L'époque du système traditionnel est la période d'avant l'arrivée des blancs au Rwanda. Au moment du système éducatif traditionnel, il n'y avait pas des écoles spécifiques comme est aujourd'hui, les enfants étaient enseignés par certains membres de leurs familles, et le français n'était ni enseigné ni appris parce qu'il n'était pas encore venu ; seul le Kinyarwanda et les autres langues locales étaient utilisées. Donc, le volume horaire du français était zéro heure.

Tableau 1 : Le volume horaire du français à l'époque du système traditionnel.

Éducation	**Volume horaire du français à l'époque du système traditionnel**
Maternelle	Zéro (aucune période)
Primaire	Zéro (aucune période)
Secondaire	Zéro (aucune période)
Université	Zéro (aucune période)

Pendant le système traditionnel, le français avait le statut de la « langue des colonisateurs ». Dans l'éducation, cette langue était absente.

b. L'horaire du français à l'époque du système francophone

Pendant l'époque du système francophone, le français était la langue d'enseignement. Le français était dans tous les cours enseignés et il était utilisé par les enseignants et les élèves/étudiants dans toutes les activités scolaires et académiques. Il était également la langue enseignée comme cours avec le volume horaire :

Tableau 2 : Le volume horaire du français à l'époque du système francophone.

Éducation/École	**Volume horaire du français à l'époque du système francophone**
Maternelle	Zéro (aucune période)
Primaire	Zéro (aucune période)
Secondaire	Sept périodes par semaine
Université	Par filière (tout s'était fait en français)

La langue d'enseignement joue un grand rôle dans le système éducatif. Au moment du système francophone, le français était la langue très utile.

Selon Eren (2020, p. 116), en citant l'autre, « le choix de la langue d'enseignement est une question politique plus que jamais dans les discussions concernant les politiques éducatives en fonction des contextes d'enseignement ». (Akkari et al, 2015, p. 41)

c. L'horaire du français à l'époque du système anglophone

Pendant le système anglophone, le français a complétement change son statut d'une langue d'enseignement est devenue la langue enseignée comme cours avec le volume horaire:
Tableau 3 : Le volume horaire du français à l'époque du système anglophone.

Éducation/ École	**Volume horaire du français pendant l'époque du système anglophone**
Maternelle	Pas de temps/heures fixé(es), l'enseignant-e s'est programmé(e)
Primaire	Quatre périodes par semaine
Secondaire	Deux périodes par semaine et trois périodes S1, et L3 & L4 dans les écoles techniques
Université	Par filière

Le changement du système éducatif ne résout pas tous les problèmes en même temps plutôt systématiquement.

La réforme, stricto sensu, n'est jamais permanente. Toutefois, les systèmes éducatifs, tout comme les autres organismes, ont réalisé qu'aucune réforme ne résoudra de manière durable les problèmes auxquels elle prétend faire face.

Il est communément admis qu'au moment où une réforme est mise en place, elle constitue déjà les fondements de la prochaine qui, quelques années plus tard, elle sera rectifiée ou prolongée, à moins que la volonté politique ne l'implique ou que la situation ne change radicalement.

Les réformes ont évolué rapidement et sont désormais liées par des systèmes, comme si un fumeur averti allume une nouvelle cigarette avec les derniers sons de celle qu'il va jeter. Il y a toujours une réforme dans l'air, mais la réforme précédente perd peu à peu son importance au profit de la réforme suivante, dont la possibilité et l'opportunité gagnent progressivement en importance (Pelletier, 1996).

2.3.1.3 La pratique de l'oral en classe de français

Maintes fois, dans les écoles secondaires, on fait circuler le cadenas donné à quiconque parvient à utiliser ou parler une autre langue différente du français. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue se font d'abord à l'oral. Plus qu'on écrit, on parle et on écoute.

Selon l'auteur dans son livre *Enseigner l'oral au secondaire*, c'est en parlant que l'on communique et qu'on montre son aisance avec le discours. C'est la raison pour laquelle il est crucial que les apprenants écoutent régulièrement des accents et des registres des langues variés, qu'ils possèdent plusieurs modèles oraux et qu'ils interagissent avec diverses personnes qui parlent français (Manitoba, 2010).

2.3.1.4 La contribution quotidienne de la conception des programmes

L'éducation est la fondation de tous les domaines vitaux humains. Plus le monde fait face aux changements, plus la politique éducative doit être normalisée.

Selon Nogueira (2020), « Dans l'environnement d'apprentissage, la planification est considérée comme un processus d'équipe pour accomplir des actions importantes. Selon Menegola et Anna (2001, p. 25), par conséquent, nous devons planifier l'action éducative de l'homme sans imposer de lignes directrices. En permettant à l'éducation d'aider les gens à construire leurs propres histoires. Par conséquent, afin de créer le contenu programmatique nécessaire, l'enseignement a pour objectif de satisfaire les besoins de tous les étudiants. Le programme vise à aborder les thèmes générateurs pertinents.

Dans cette approche, il est souligné que l'enseignant doit faire la distinction entre contenu significatif et fonctionnel, contenu relâché dans le sens et la fonctionnalité et informations simples qui doivent rester en mémoire aussi longtemps que possible ». (Castro, 1987, p. 53)

Le programme bien conçu est la fondation de l'éducation. Le programme du français est aussi nécessaire à la contribution du développement du pays « Rwanda » et de l'humanité en général.

Anfré déclare qu'à l'avenir du français au Rwanda, sans le français, il aura du mal à le réaliser. Le français n'est pas mort au Rwanda, il est plutôt vivant chez les personnes âgées. Chez les jeunes, la situation est plus compliquée.

Le français oral ne devrait pas vivre avec les vieillards seulement et partir avec eux, mais plutôt qu'il puisse être en abondance dans la jeunesse, d'une génération à une autre (Rugambwa, 2021).

Ce fait est réalisable à travers l'organisation et la planification éducatives aux programmes conçus (2022). Les enseignants sont des personnes âgées par rapport aux apprenants des écoles secondaires.

Le secteur éducatif évolue systématiquement et temporairement « traditionnel (avant l'arrivée des Belges), francophone (entre l'arrivée des Belges et 2008), anglophone (dès 2008, le présent mémoire le trouve) ». La compétence d'expression orale en français décline par rapport aux autres langues utilisées dans les écoles secondaires au Rwanda. Le français oral devrait être revitalisé.

2.3.1.5 La conception des manuels du programme de Français

Le cursus éducatif rwandais a mis en place divers manuels visant à améliorer la qualité de l'enseignement : les manuels scolaires, les supports didactiques et les documents authentiques privilégiés pour le bien scolaire.

Dans le cours de français, le manuel assiste dans le but d'améliorer la compréhension et la production orale et écrite, ainsi qu'à renforcer les compétences linguistiques et littéraires. Avant que le français soit supplanté par l'anglais au profil d'être langue d'enseignement en 2008, le français y était depuis l'arrivée des colonisateurs européens dans les années dix-neuf cent. Dès ces années, la plupart des manuels, plutôt presque tous les manuels scolaires et authentiques, étaient dans la langue française.

Après avoir cédé la place aux manuels en anglais, les tiroirs commençaient à chasser les manuels en français. Les uns ont été disparus, les autres se cachaient sous les armoires.
Pour bien assurer la sécurité, REB digitalisait les manuels scolaires et les mettait sur la plateforme : https://elearning.reb.rw/
Les manuels en français sont disponibles et les auteurs de manuels continuent leurs tâches de les foisonner en abondance.
Le programme est préparé même si on doute que le français est moins suffisant selon le quota horaire de « deux périodes de quatre-vingts minutes par semaine pour le français ».
L'accessibilité des manuels n'est pas facile aux élèves, soit par la carasse des livres, soit par le défi de la technologie : « faible technique, faible connexion et/ou manque d'appareils ».

Le projet d'État « Chaque enfant, un ordinateur », « One child, one laptop » va résoudre ce problème.

Comme langue d'enseignement, les manuels scolaires sont tous conçus en anglais, sauf les langues enseignées dans leurs langues respectives, comme le français, le Kinyarwanda et le Kiswahili. Les manuels scolaires et authentiques en anglais sont beaucoup plus disponibles par rapport aux autres. Dans les différentes bibliothèques scolaires, les livres en anglais sont nombreux. L'exemple typique, dans la bibliothèque scolaire de l'école où cette étude était faite, les livres en anglais viennent au premier rang d'effectif.

Tableau 4 : Effectif des manuels dans les langues différentes au PSSK- Zaza.

Langue de conception du manuel	**Effectif des manuels**	**Pourcentage**
Anglais	4217	72 %
Français	955	16 %
Kinyarwanda	131	2.5 %
Kiswahili	58	1 %
Latin	438	8 %
Deutsch & Grec	27	0.5 %
	5826	**100 %**

L'auteur l'affirme : « Dans le Cadre de référence (CECRL), les décisions très précises concernant le contenu des écrits, des activités, des tests, etc. doivent être prises par les concepteurs de programmes, les professeurs, les auteurs de manuels et les experts en évaluation ». (De l'Europe, 2022, p. 40)

2.3.2. L’analyse d’expression orale en classe de français

Afin d’examiner la communication orale en français, il s’agit de plusieurs facteurs.

« Selon Karlsson (2006, p. 4), en évaluant l’oral, plusieurs facteurs doivent être pris en compte. Une répétition systématique serait impossible, car l’oral est éphémère. La situation de communication, ou tout ce qui concerne l’émission et la réception d’un message, varie. En outre, la parole est un discours structuré qui inclut des hésitations, des répétitions et des raccourcis, à la fois auprès des étudiants et des locuteurs natifs ». (Desmond et al. 2005, pp. 20-23)

Hymes indique que « la compétence d’expression orale qui est la compétence communicative comporte des différentes règles des niveaux divers pour la communication. « La compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette aptitude à communiquer ». (1972, pp. 123-130)

Selon Dahmani et Haliche (2017), « toute communication est considérée comme basée sur l’oral. L’enfant utilise la parole dès son jeune âge pour communiquer avec les autres, ce qui est pour lui la première façon de se connecter à l’environnement qui l’entoure. Avant même d’entrer dans une structure d’apprentissage, il acquiert l’oral ».

Au moment où cette présente étude était faite, la situation du FLE au Rwanda était subdivisée en deux catégories : le cas des établissements scolaires publics et privés.

D’une part, le français est enseigné depuis les écoles maternelles jusqu’à l’université ; d’autre part, le français est enseigné depuis un certain niveau des écoles primaires jusqu’à l’université selon la filière.

2.3.2.1 École maternelle

Dans les écoles maternelles, le français n’est enseigné qu’en privé, notamment dans les écoles internationales, catholiques et certaines sous les églises évangéliques. Aucun programme français conçu pour les enfants des écoles publiques.

2.3.2.2 École Primaire

Au niveau primaire, le français est enseigné depuis la première année jusqu'à la sixième année dans les écoles privées, notamment les écoles internationales, catholiques et certaines sous les églises évangéliques, alors que dans les écoles publiques, il est enseigné depuis la quatrième année jusqu'à la sixième année.

2.3.2.3 École Secondaire

Au niveau secondaire, le français est enseigné depuis la première année jusqu'à la sixième année. C'est le même cas dans toutes les écoles publiques et celles privées, cycle inférieur et cycle supérieur. Il est enseigné dans toutes les sections du cycle supérieur et plus en abondance dans les sections littéraires comme EFK et EKK.

2.3.2.4 Institution universitaire

Au niveau universitaire, seules les filières de français, enseignent le français et/ou francophones. Dans les filières du français, presque tous les cours se déroulent en langue française, sauf les cours communs qui combinent les étudiants de différentes filières, les « cross-cutting courses ». C'est le même cas aux universités publiques et privées au niveau baccalauréat/licence, master et doctorat.

2.3.3. L'étude de cas

C'était exercer dans des écoles homogènes mâles et homogènes femelles, et des écoles mixtes mâle et femelle, aussi soi-disant écoles excellentes dans le district de Ngoma, au Rwanda. Ces écoles font également le français comme la langue prioritaire dans leurs environnements.

Nous avons fait notre étude scientifique dans la région de l'Est du Rwanda, dans la province orientale du Rwanda, à l'Ouest du district de Ngoma.

Le Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza est une école catholique, privée homogène mâle qui se trouve dans le District de Ngoma, secteur de Zaza, cellule de Nyagatugunda, et village de Jyambere.

Pour se rendre sur place, si l'on vient de Kigali, soit Rwamagana soit Ramiro (Nyamata) peuvent être des points de départ. De Rwamagana, vous allez vers le sud avec le parcours de 30 km, tandis que de Ramiro, vous allez vers le nord avec le parcours de 50 km. Par ailleurs, si l'on se trouve à Kibungo – centre-ville du district, on prend 22,5 km pour se rendre au Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza – lieu issu de cette étude scientifique. Brièvement, ce Séminaire a été fondé par le feu évêque, Monseigneur Joseph Sibomana, en 1968. Au moment de la présente étude, le Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza avait 410 séminaristes/élèves (307 au tronc commun et 103 au cycle supérieur).

Le lycée de Zaza est une école catholique, publique/sous convention de l'État, homogène femelle qui se trouve dans le district de Ngoma, secteur de Zaza, cellule de Kabeza, et village de Ruhembe. Pour se rendre sur place, si l'on vient de Kigali, soit Rwamagana soit Ramiro (Nyamata) peuvent être des points de départ. De Rwamagana, vous allez vers le sud avec le parcours de 30,5 km, tandis que de Ramiro, vous allez vers le nord avec le parcours de 49.5 km.

Par ailleurs, si l'on se trouve à Kibungo – centre-ville du district, on prend 23 km pour se rendre au lycée de Zaza – lieu issu de cette étude scientifique. Brièvement, ce lycée a été fondé par l'Église catholique en 1951. Au moment de la présente étude, le lycée de Zaza avait 670 élèves (372 au tronc commun et 208 au cycle supérieur).

Le Groupe Scolaire Nyange, est une école catholique, privée/publique mixte mâle et femelle qui se trouve dans le district de Ngoma, secteur de Mugesera, Cellule de Nyange et village de Rusave. Pour se rendre sur place, si l'on vient de Kigali, soit Rwamagana soit Kabuga-Karenge peuvent être des points de départ.

De Kabuga à travers le lac Mugesera, vous allez parcourir parcours d'environ 24 km. De Rwamagana, vous allez vers le sud avec le parcours de 39.5 km, tandis que de Ramiro, vous allez vers le nord avec le parcours de 59.5 km. Par ailleurs, si l'on se trouve à Kibungo – centre-ville du district, on prend 32 km pour se rendre au G.S. Nyange – lieu issu de cette étude scientifique. Brièvement, cette école a été fondée par l'Église catholique en 1959.
Au moment de la présente étude, G.S. Nyange avait 1428 élèves de l'école maternelle, primaire et secondaire. Au secondaire, c'était au nombre 629 (445 au tronc commun et 184 au cycle supérieur).

Toutes ces écoles se trouvent dans le district de Ngoma. Ngoma est l'un des sept districts de la Province de l'Est. Ngoma comprend quatorze secteurs : Gashanda, Jarama, Karembo, Kazo, Kibungo, Mugesera, Murama, Mutenderi, Remera, Rukira, Rukumberi, Rurenge, Sake et Zaza. Il y a soixante-quatre (64) cellules et 473 villages. Le territoire du district s'étend sur 867,74 kilomètres carrés (867,74 km²). Ses lieux limitrophes sont : le district de Kayonza au Nord-Est et le district de Rwamagana au Nord-Ouest, le district de Kirehe à l'Est et la République du Burundi au Sud.

Le Rwanda compte cinq provinces : la province orientale, la province de l'occidentale, la province boréale, la province australe du Sud et la ville de Kigali qui est la cinquième province et la capitale. La province de l'Est est composée de Bugesera, Gatsibo, Kayonza, Kirehe, Ngoma, Nyagatare et Rwamagana. La province du Nord comprend les districts de Musanze, Burera, Gicumbi, Rulindo et Gakenke. La province de l'Ouest comprend les districts de Ngororero, Nyabihu, Nyamasheke, Rubavu, Rusizi et Rutsiro. La province du Sud comprend les districts de Huye, Gisagara, Kamonyi, Muhanga, Nyamagabe, Nyanza, Nyaruguru et Ruhango. La province de la ville de Kigali comprend les districts de Gasabo, Kicukiro et Nyarugenge.

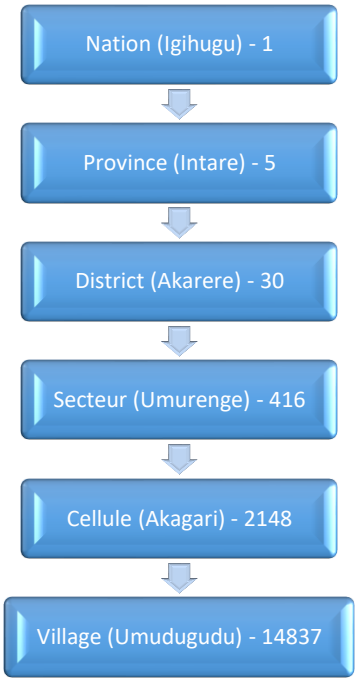
Le Rwanda compte 30 districts connus sous le nom d'Akarere ou Uturere au pluriel, qui sont des entités administratives rwandaises.

Le secteur « Umurenge » est une division administrative du Rwanda, composé des cellules connues sous le nom d'utugari. Tout le pays comprend 416 secteurs.

La cellule « Akagari » est une division administrative du Rwanda : tout le pays comprend des 2148 cellules. Chaque cellule est constituée des villages connus sous le nom d'Imidugudu.

Le village « Umudugudu » est la plus petite entité administrative du Rwanda. Le Rwanda compte 14837 villages.

Figure 5 : Principales entités administratives rwandaises.



Conclusion partielle

Ce deuxième chapitre portait sur le cadre conceptuel, le cadre théorique et le cadre empirique. Les concepts comme « l'apprentissage de l'oral, la maîtrise de l'oral, la vitalité d'une langue, les causes de la compétence d'expression orale et les stratégies didactiques de l'oral » ont été présentés. Cette partie explique les théories qui fondent notre recherche, à savoir l'interactionnisme et le socioconstructivisme.

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.0. Introduction

Cette recherche est faite à l'investigation de l'approche mixte, la complémentarité entre le mode qualitatif et le mode quantitatif. Des données ont été collectées à partir du questionnaire et de l'entretien. Les participants étaient des élèves et des enseignants à trois écoles du district de Ngoma, à l'Est du Rwanda.

3.1. Design de la recherche

Cette étude se concentre sur l'enseignement et l'acquisition de la compétence d'expression orale en français dans les écoles secondaires s'est effectué par les méthodes mixtes : qualitative et quantitative. C'était utilisé pour des interviews, les questionnaires et les observations de la classe.

Les mesures, les descriptions généralisables et les tendances générales sont généralement disponibles dans la recherche quantitative. Dans la plupart des cas, la recherche qualitative permet une compréhension plus approfondie des phénomènes complexes qui se produisent dans un contexte spécifique.
Les méthodes mixtes permettent de mieux expliquer la complexité d'un phénomène en intègrent les forces des méthodes qualitatives et quantitatives. Cela nécessite cependant que les chercheurs ou les membres de l'équipe connaissent les méthodes quantitatives et qualitatives.

Les recherches par méthodes mixtes émergent vers la fin des années 1950 et le milieu des années 1980 et se développent progressivement comme une troisième approche méthodologique. Campbell et Fiske (1959) sont des premiers à introduire l'idée d'un « opérationalisme multiple », qui nécessite l'emploi de diverses approches afin de confirmer le processus de recherche. Dans les années 2000, les méthodes mixtes ont été mises en avant. Il soutient l'acceptation des méthodes mixtes comme un troisième axe méthodologique (Tashakkori et Teddlie, 2003), offrant une alternative intrigante aux méthodes mono méthodologiques.

3.2. Variables

Dans cette recherche, nous nous focalisions sur les variables qualitatives et quantitatives qui sont les deux catégories de variables.

Selon Pelletier (1994, p. 758), « l'analyse des éléments définit le qualitatif ; il est possible de le représenter à travers des substantifs ou des codes numériques ou alphabétiques. Au lieu d'utiliser des mesures quantitatives ou des analyses statistiques, la démarche qualitative utilise des sources de données telles que des observations et des entrevues. Bien que les données présentées ici ne soient généralement pas organisées au départ, il est toutefois possible de les organiser de manière sophistiquée, comme le prouve notre étude sur la recherche descriptive qui sera discutée plus tard. Le quantitatif, en revanche, se caractérise par des évaluations où les nombres sont intégrés et sont soumis à des opérations mathématiques ».

3.2.1. Variables quantitatives

Les variables quantitatives sont des variables numériques (renseignées par des chiffres) qui ont un sens pour les relations d'ordre et de proportionnalité. Dans ces variables, nous avons visé aux données recueillies observables et quantifiables. Elles nous permettent de mesurer des opinions et des comportements qui se sont manifestés pendant cette enquête. Elles nous permettent également de représenter les caractéristiques particulières d'une population, notamment les répondants.

Des variables quantitatives, d'une part, posent des problèmes de codage, de choix de la partition. Ces variables numériques disparaissent pour être remplacées par l'ensemble de toutes les fonctions de cette variable codée.

3.2.2. Variables qualitatives

Les variables qualitatives ne sont que des méthodes pour déterminer des facteurs à partir de différentes variables. Les variables considérées comme qualitatives sont codées comme toujours par des tableaux disjonctifs complets. En réalité, de plus en plus d'outils d'inférence statistique utilisent des modèles à variables qualitatives.

3.3. Collecte des données

Les Méthodes de Recherches englobent différentes méthodes de collecte et d'analyse des données. Ces méthodes ont pour objectif de saisir les expériences et d'expliquer certains aspects ou phénomènes didactiques.

Des techniques de collecte de données telles que les entretiens, les groupes de discussion et l'observation sont utilisées dans ce travail à l'aide de techniques de conversation avec l'observation d'une façon documentaire.

3.3.1. Méthodes et techniques de recueil des données

La méthode est la démarche de la mise en place de la tentation de répondre aux questions de la recherche. Dans ce travail, la méthode inductive est utilisée pour recueillir les informations.

La méthode inductive est utilisée pour s'avérer bénéfique pour étudier le sujet cible dans cette recherche et des phénomènes familiers dans la société. Cette approche inductive nous a permis d'identifier le but de recherche et de déterminer les origines du phénomène étudié.

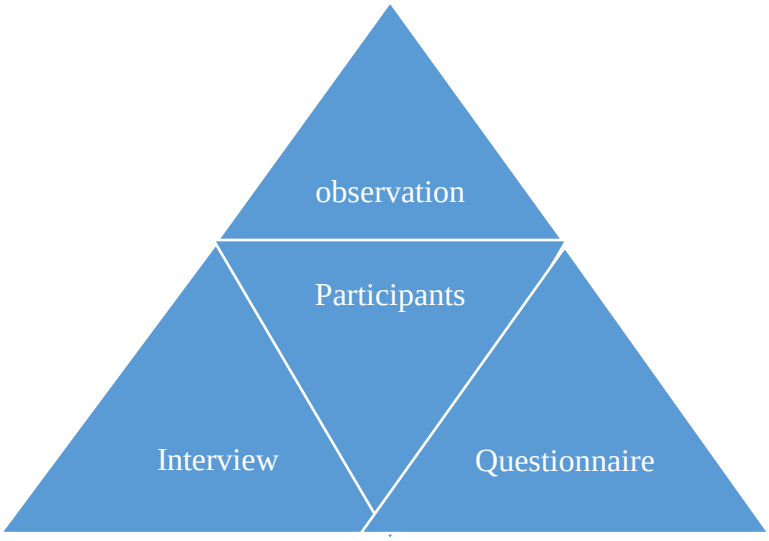
Roche (1999) l'indique que « il était certainement possible de s'en approcher par des similitudes, mais il serait impossible de la démontrer. Jusqu'à présent, la méthode inductive permettait, en se basant sur des observations spécifiques, d'arriver à des affirmations générales ».

La technique d'observation était utilisée dans cette recherche. Roux (1982) affirme qu'il est arbitraire de dissocier, dans sa présentation, une technique d'observation de l'observation de la perspective dans laquelle elle a été mise en place. […] Il est possible de regrouper les techniques d'observation à partir de leurs caractéristiques de recueil des données. Dans cette perspective, l'observation peut être structurée ou peu structurée.

3.3.2. Les instruments d'enquête

Nous avons utilisé trois outils clés pour recueillir les données de cette étude : le questionnaire, l'observation et l'interview adressés aux élèves des écoles secondaires à propos de l'état du français oral.

Figure 6 : Plan de la collecte des données.



3.3.2.1 Le questionnaire

Afin de rendre les participants à l'aise et flexibles à répondre aux questions d'enquête, les questionnaires ont été constitués pour obtenir les informations sur l'enseignement d'expression orale (variables qualitatives ou dépendantes), la connaissance et les stratégies de la compétence orale formant les variables quantitatives ou indépendantes.

Le questionnaire adressé aux élèves contient quinze (15) questions fermées et le questionnaire adressé aux enseignants contient treize (13) questions fermées. Toutes les questions étaient réparties en cinq rubriques : la première rubrique « le passé du répondant en français oral **»,** la deuxième rubrique « l'état actuel du répondant en français oral », la troisième rubrique « la différence entre l'état passé du répondant en français oral et l'état actuel du répondant en français oral », la quatrième rubrique « le constat du répondant sur le français oral », et la cinquième rubrique « recommandation aux institutions habiletés ». À travers ces questions, il est possible d'identifier la situation de l'oral en français.

3.3.2.2 Les observations

Nous avons pu faire l'observation pour bien identifier comment le français oral est utilisé dans la communauté estudiantine, et notamment le taux de participation des élèves quand le professeur/enseignant de français est en train d'enseigner cette langue comme cours pendant les périodes prévues et le constat sur la participation des apprenants pendant ce cours/cette leçon.

Cela explique pourquoi nous avons jugé important d'observer la pratique de classe de l'oral du français pour bien identifier l'état d'expression orale en français aux élèves du français au niveau secondaire.

« L'observation d'un système est un processus qui implique la collecte, le traitement et éventuellement l'archivage des données d'un système en fonctionnement pour s'assurer qu'il fonctionne correctement. Pour être réactif aux événements importants, en réalité, de plus en plus d'outils d'inférence statistique utilisent des modèles à variables qualitatives. Par conséquent, cette méthode est essentielle à la résolution d'un problème dans un système. En effet, un problème peut être détecté par le traitement en temps réel et signalé à l'utilisateur ou à un système tiers. Si les données sont conservées, un diagnostic peut être établi en examinant le parcours des données collectées afin de déterminer l'origine du problème ». (Petit, 2012, p. 11)

3.3.2.3 Les interviews

Avant de procéder à la distribution des questionnaires, nous avons effectué la session d'interview aux participants afin de nous rassurer réellement sur leur parcours à l'oral en français. De quel niveau de la compétence d'expression orale les élèves étaient-ils ?

Cet entretien nous a aidés à marier le feedback du questionnaire et la réalité selon l'interaction entre le chercheur et le répondant. Chaque participant répondait à une série de questions ouvertes.

Cet entretien mettait face à face l'enquêteur et la personne interviewée (l'enquêteur – l'élève et/ou l'enquêteur – l'enseignant). Grâce à cela, nous avons pu recueillir des informations sur la situation et les points de vue des 12 enseignants et 318 élèves.

Les limites de l'entretien en matière d'acquisition de la langue naturelle ont souvent été soulignées. Les entretiens informels, où l'enquêteur tente de « rendre l'interviewé à son aise », semblent être une solution à une méthode qui a pu être attractive à cause de sa simplicité d'utilisation et de sa capacité à être comparée. Cependant, la nature de la relation ainsi que la qualité (en tant qu'ensemble de données) ont pu être contestées de la langue, car ils laissent une place non marginale à un enquêteur qui n'est généralement pas un familier (Gadet, 2003).

3.4. Lieu d'étude

Notre enquête s'est effectuée dans la province de l'Est, à l'Ouest du district de Ngoma au Rwanda. Le district de Ngoma comprend quatorze secteurs, Mugesera et Zaza étaient sélectionnés pour cette investigation.

3.5. Population cible

Les données présentées, analysées et interprétées dans ce travail sont principalement obtenues 1722 élèves de trois catégories des cycles:

- Les élèves du cycle inférieur ou du tronc commun en classe.
- Les élèves du cycle supérieur.
- Les enseignants du français de tous les cycles.

3.5.1. Tronc commun

L'enseignement secondaire commence par le tronc commun, qui dure trois ans (1ère, 2e et 3e année) dans l'enseignement au Rwanda. C'est le programme commun conçu pour toutes les écoles dans le pays. Dans ce cycle, le cours du français avait deux périodes par semaine. Chaque période avait 40 minutes. D'où alors, chaque classe avait 80 minutes par semaine. Dès l'année scolaire 2022-2023, seule la première année secondaire avait gagné une période de 40 minutes et était devenue trois périodes de 120 minutes par semaine.

3.5.2. Cycle supérieur

Après le tronc commun de l'enseignement secondaire, le cycle supérieur commence par la 4e année qui est la 1ère année de la section, puis la 5e année et enfin la 6e année qui est l'année terminale.

Comme au tronc commun, le programme conçu est toujours commun pour toutes les écoles dans le pays avec deux périodes de 40 minutes en classe, c'est-à-dire 80 minutes par semaine ; sauf dans les sections littéraires comme EFK (English French Kiswahili), LFK (Littérature Français Kinyarwanda) et EKK (English Kiswahili Kinyarwanda) où on se diffère.

3.5.3. Les enseignants dans tous les cycles

Certaines écoles, chaque cycle a son propre enseignant de français, et dans certaines autres, tous les deux cycles ont un seul enseignant. Comme le volume horaire du français n'est pas très vaste, un enseignant de français peut enseigner d'autres cours à côté relatifs à sa carrière.

3.6. Échantillon et techniques d'échantillonnage

Sankoff (1976) affirme que d'un côté, afin de comprendre et d'évaluer l'ampleur et la structure de la différence entre les individus, il était nécessaire d'avoir un échantillon d'individus qui représenteraient l'échelle des caractéristiques sociales en fonction des dimensions qui, éventuellement, auraient un impact direct ou indirect sur leur langage. Un échantillon sélectionné au hasard était nécessaire afin d'éviter toute tendance systématique à sélectionner les sujets. Nous avions choisi d'enregistrer les sujets de l'échantillon dans des conditions similaires, afin de contrôler, au moins dans une certaine mesure, l'effet de la situation. Cependant, nous réalisâmes qu'il serait impossible de comprendre virtuellement toute la variété des styles ou des variétés de cet ensemble de personnes, en particulier, en raison de la nécessité d'enregistrements suffisamment longs pour assurer un nombre adéquat de variables linguistiques.

Nous avons travaillé sur un échantillon de 318 élèves de trois écoles avec : 111 séminaristes/élèves issues de 410 de tous les séminaristes/élèves de cette année qui sont choisis par condition d'avoir fait l'école maternelle et/ou primaire francophone, au Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza en 2023 ; 103 élèves issues de 670 élèves choisis par condition d'avoir fait l'école maternelle et/ou primaire francophone, au Lycée de Zaza en 2023 ; et 104 élèves issues de 629 élèves choisis par condition d'avoir fait l'école maternelle et/ou primaire francophone, au G.S. Nyange en 2023.

Chaque participant était choisi par condition d'avoir fait le système francophone à l'école primaire et/ou maternelle, et celui qui pouvait s'exprimer dans la langue française au niveau des compétences du débutant.

C’est pour cela que nous avons voulu faire l’étude à propos d’enseignement et d’apprentissage de la compétence d’expression orale en français aux élèves du secondaire en se référant à l’état d’avancement en français oral aux élèves qui ont fait le système francophone dans les écoles antérieures.

Tableau 5 : Effectif des élèves-participants par catégorie.

Cycle	**PSSK de Zaza**	**Lycée de Zaza**	**G.S. Nyange**	**Total**
Cycle inférieur	78	103	44	**225**
Cycle supérieur	33	0	60	**93**
Total	**111**	**103**	**104**	**318**

3.7. Profil des répondants

Dans cette recherche, les répondants étaient catégorisés en deux groupes : les élèves comme apprenants et les enseignants.

3.7.1. Profil des élèves répondants

Les élèves qui ont répondu aux questionnaires et à l’interview étaient au nombre de 318 de trois établissements : Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza, Lycée de Zaza et G.S. Nyange.

Au Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza : 41 sur 113 de la première année, 14 sur 111 de la deuxième année, 22 sur 83 de la troisième année, 4 sur 23 de la quatrième année, 17 sur 49 de la cinquième année et 12 sur 31 de la sixième année, tout en se basant sur l’avoir fait le système francophone à l’école primaire et/ou maternelle et particulièrement ceux qui s’exprimaient facilement en français.

Au Lycée de Zaza: 44 sur 170 de la première année, 38 sur 121 de la deuxième année, 21 sur 91 de la troisième année. En se basant sur la capacité de s’exprimer facilement en français.

Au Groupe Scolaire de Nyange : 44 sur 445 du cycle inférieur, 60 sur 184 du cycle supérieur tout en se basant sur la section littéraire de français et ayant la capacité de pouvoir s’exprimer facilement en français.

Tableau 6 : Les élèves-participants et l'effectif total par cycle.

Cycle		**Nombre des participants**	**Effectif**
Inférieur	**PSSK-Zaza**	78	307
	Lycée-Zaza	103	382
	G.S. Nyange	44	445
Supérieur	**PSSK-Zaza**	33	103
	Lycée-Zaza	0	247
	G.S. Nyange	60	184
Total		**318**	**1668**

3.7.2. Profil des enseignants répondants

Les enseignants qui ont répondu aux questionnaires et à l'interview étaient 12 de trois établissements : Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza, Lycée de Zaza et G.S. Nyange.
Au Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza : 4 enseignants des langues sur 14 enseignants (tous);
Au Lycée de Zaza : 3 enseignants des langues sur 28 enseignants (tous) ;
Au Groupe Scolaire Nyange : 5 enseignants des langues sur 42 enseignants (tous).
Les enseignants de français n'étaient pas plus nombreux. Pour cette raison, nous avions préféré insérer des autres enseignants qui avaient enseigné le français dans les années dernières.

Ces trois établissements participants à cette étude sont des écoles de différentes catégories : le Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza est homogènes mâle, lycée de Zaza est homogène femelle et G.S. Nyange est mixte.

L'enquête montre que la plupart des participants à cette étude sont bons à écrire que parler et/ou bon à lire que parler. Tout participant pouvait s'exprimer en français selon son niveau de la compétence d'expression orale. Chaque catégorie avait ses propres informations et résultats.

Tableau 7 : L’effectif des enseignants-participants.

École	**Nombre des participants**	**Effectif (tout cycle)**
PSSK-Zaza	4	14
Lycée-Zaza	3	28
G.S. Nyange	5	42
Total	**12**	**84**

Conclusion partielle

Dans ce troisième chapitre, on a montré la méthodologie de la collecte des données. Les catégories des instruments : interview et questionnaires, sans oublier des observations, sont présentées. Le chapitre suivant va présenter et analyser des données et interpréter des résultats, puis discuter de ces résultats.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.0. Introduction

Ce chapitre concerne la présentation et l'analyse des données recueillies au moyen d'observations, d'interviews et de questionnaires, et l'interprétation de ces données. Cette étude est conduite à trois établissements : Petit Séminaire Saint Kizito de Zaza, lycée de Zaza et Groupe Scolaire Nyange.

Les données collectées pendant cette étude tournent autour de l'analyse et de l'observation faites sur la situation du français oral dans les écoles secondaires. L'utilisation, l'état d'avancement et la réussite au français oral ne correspondaient pas aux spécifications du cadre de référence pour l'évaluation de la compétence en langues souhaitée.

« On met en pratique la capacité du sujet apprenant et communiquant à communiquer de manière linguistique lors de diverses activités linguistiques. Il concerne la réception, la production et l'échange et de la médiation, y compris la traduction et l'interprétation. Chacune de ces tâches peut être effectuée à la fois à l'oral et à l'écrit ». (De l'Europe, 2022, p. 18)

4.1. Présentation des données

Pour le cas des élèves, l'enquête a été faite moyennement aux deux cycles : cycle inférieur (la première, la deuxième et la troisième année) et cycle supérieur (classes de quatrième, cinquième et sixième années) de toutes les trois écoles issues.

4.1.1. Cycle inférieur

Parmi les 225 participants du cycle inférieur, 194 affirmaient être plus compétents en écriture qu'en parole, 19 étaient plus compétents en lecture qu'en production de parole, 5 étaient plus compétents en parole qu'en écriture et 7 étaient plus compétents en parole qu'en lecture.

Tableau 8 : Les élèves participants du cycle inférieur.

Appréciation de la maitrise de la compétence	Effectif
Bien à écrire qu'à parler	194
Bien à lire qu'à parler	19
Bien à parler qu'à écrire	5
Bien à parler qu'à lire	7
Total	**225**

Parmi les 194 élèves qui étaient bons à écrire plus qu'à parler, les 129 ont fait complétement la maternelle et primaire francophones, et étaient aussi venus des familles où tous les deux parents étaient francophones. Les autres 65 ont fait l'une, soit maternelle ou primaire, et étaient venus des familles où un seul parent était francophone, soit père ou mère.

4.1.2. Cycle supérieur

Parmi les 93 élèves participants du cycle supérieur, les 84 avouaient qu'ils étaient bons à écrire plus qu'à parler, 6 étaient bons à lire plus qu'à parler, 2 étaient bons à parler plus qu'à écrire et 1 était bon à parler plus qu'à lire.

Tableau 9 : Les élèves participants du cycle supérieur.

Appréciation de la maitrise de la compétence	Effectif
Bien à écrire qu'à parler	84
Bien à lire qu'à parler	6
Bien à parler qu'à écrire	2
Bien à parler qu'à lire	1
Total	**93**

Parmi les 84 qui étaient bons à écrire plus que à parler, les 59 ont fait complétement la maternelle et primaire francophones et étaient aussi venus des familles où tous les deux parents étaient francophones. Les autres 25 ont fait l'une, soit maternelle ou primaire et étaient venus des familles où un seul parent était francophone, soit père ou mère.

4.1.3. Profit des enseignants participants

Parmi les douze enseignants qui enseignent et/ou ont déjà enseigné le français, tous les 12 acceptaient qu'ils enseignent la compétence d'expression orale par la profération.

Les 9 l'enseignent par l'interaction, tous les 12 l'enseignent par les manuels et les 10 organisent les occasions de la lecture et de l'exposé. Tous les 12 participants répondent à toutes questions.

Tableau 10 : État général des enseignants répondants.

Catégorie des participants	Effectif des points
Ceux qui enseignent l'oral de français par profération	24
Ceux qui enseignent l'oral de français par l'interaction	15
Ceux qui enseignent l'oral de français par les manuels	26
Ceux qui enseignent l'oral de français par les exposés	19
Total des points	**84**

4.1.4. La situation générale des élèves et enseignants répondants

Pour mieux analyser la situation, l'état d'avancement et la didactique de la compétence d'expression orale en français et interpréter les résultats, nous nous sommes basés sur les résultats du questionnaire pour les élèves et pour les enseignants.

a. Les questions aux apprenants sur la situation d'expression orale

Des questions-clés relatives à l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en classe de français des écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux apprenants.

Tableau 11 : Questions aux apprenants sur l'état des lieux de l'expression orale.

Questions	Numéro de la question
Avez-vous appris le français à l'école primaire et/ou maternelle ?	(1)
Parler et écrire le français, qui te semble très facile que l'autre ?	(2)
Parler et lire le français, qui te semble très facile que l'autre ?	(3)
Entre Papa et Maman, qui parle le français ?	(4)
Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois à la maison avec la fratrie et/ou les parents ?	(5)
Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois dans les rues avec tes collègues/camarades ?	(7)

Des questions-clés relatives aux causes de la baisse de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux apprenants.

Tableau 12 : Questions-clés aux apprenants sur les causes de baisse d'expression orale.

Questions	**Numéro de la question**
Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois en classe avec les enseignant-e-s et/ou tes collègues ?	(6)
À part les cours appris en classe, avez-vous l'autre occasion de parler ou d'écouter le français ?	(8)
Si vous avez cette autre occasion, c'est combien de fois par semaine ?	(9)
Quelles sont ces autres occasions ?	(10)

Des questions-clés relatives aux stratégies pour améliorer de l'expression orale en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux apprenants.

Tableau 13 : Questions-clés aux apprenants sur les stratégies de l'expression orale.

Questions	**Numéro de la question**
Quels sont les cours que vous apprenez en français à part le cours de français ?	(11)
Par l'ordre de la maîtrise de la langue, le français va à quel niveau à l'oral ?	(12)
À votre avis, quelle est l'importance d'apprendre à bien parler le français ?	(13)
Quelle est la particularité qu'avez-vous connue sur le français parlé que vous n'avez pas trouvée dans les autres langues ?	(14)
Que pourriez-vous demander aux décideurs du programme de français ?	(15)

b. Les questions aux enseignants sur l'expression orale destinées

Des questions-clés relatives à l'état des lieux de la didactique de l'oral en classe de français dans écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux enseignants.

Tableau 14 : Questions-clés aux enseignants sur l'état des lieux de l'expression orale.

Questions	**Numéro de la question**
Êtes- vous et/ou avez-vous été l'enseignant du français ?	(1)
Dans quel cycle avez/aviez-vous enseigné le français ?	(2)
Ça fait combien d'années étant l'enseignant du français ?	(3)

Des questions-clés relatives aux causes de la baisse de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux enseignants.

Tableau 15 : Questions aux enseignants sur les causes de la baisse d'expression orale.

Questions	**Numéro de la question**
Est-ce que vous enseigniez/enseignez l'expression orale en français ?	(4)
Par quels moyens avez-vous enseigné l'expression orale en français ?	(5)
Quels sont les obstacles qu'avez-vous remarqués dans l'enseignement d'expression orale en français ?	(6)

Des questions-clés relatives aux stratégies pour l'amélioration de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma au Rwanda, destinées aux enseignants :

Tableau 16 : Questions aux enseignants sur les stratégies de l'expression orale.

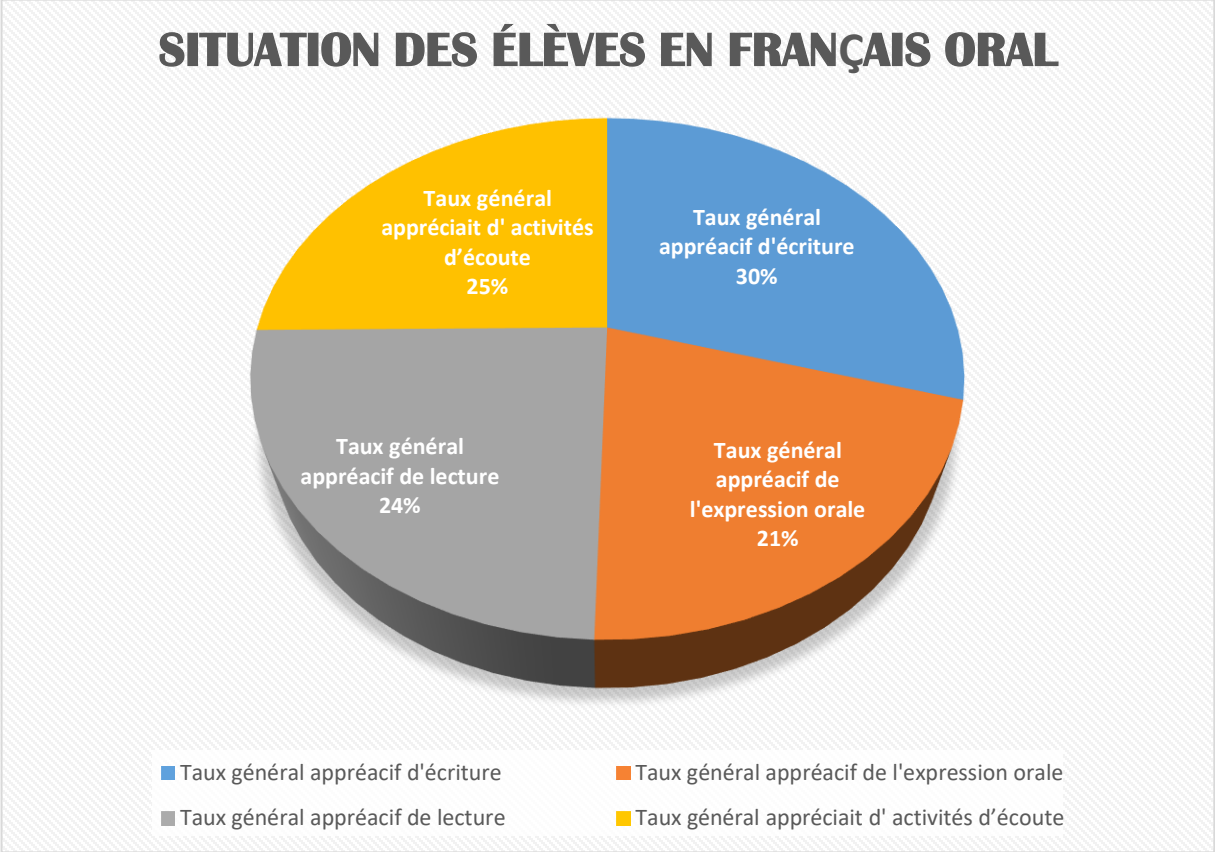
Questions	**Numéro de la question**
Quelles sont les techniques qu'avez-vous utilisées pour enseigner l'expression orale ?	(7)
Est-ce qu'avez-vous préconisé les occasions pour les discussions et les débats en français ?	(8)
Avez-vous préconisé des occasions aux apprenants pour la lecture des manuels et l'exposé de ce qu'on a lu ?	(9)
Avez-vous préconisé des occasions pour l'écoute des informations et les exposer devant le public ?	(10)
Avez-vous préconisé des occasions pour les discours en français devant le public ?	(11)
À votre avis, quelle est l'importance d'enseigner à bien parler le français aux apprenants ?	(12)
Que pourriez-vous demander aux décideurs du programme sur l'enseignement du français oral ?	(13)

4.2. Analyse des données et interprétation des résultats

4.2.1. État des lieux de l'apprentissage de la compétence d'expression orale

Pour les élèves du français depuis l'école maternelle dans un système francophone et ceux qui étaient venus des familles francophones, ils s'exprimaient bien en français et ils s'énonçaient d'être plus bons à écrire qu'à parler le français. Pour eux, l'expression orale en français ralentit, mais ils gardaient toujours cette langue. En général, en considérant tous les trois outils – questionnaire, interview et observation – de cette recherche, le taux de 561 appréciait l'expression écrite, le taux de 480 appréciait les activités d'écoute en français, 402 appréciaient l'expression orale en français, et 465 appréciaient les activités de lecture en français.

Figure 7 : La situation générale des niveaux d'appréciation à tous les trois établissements.

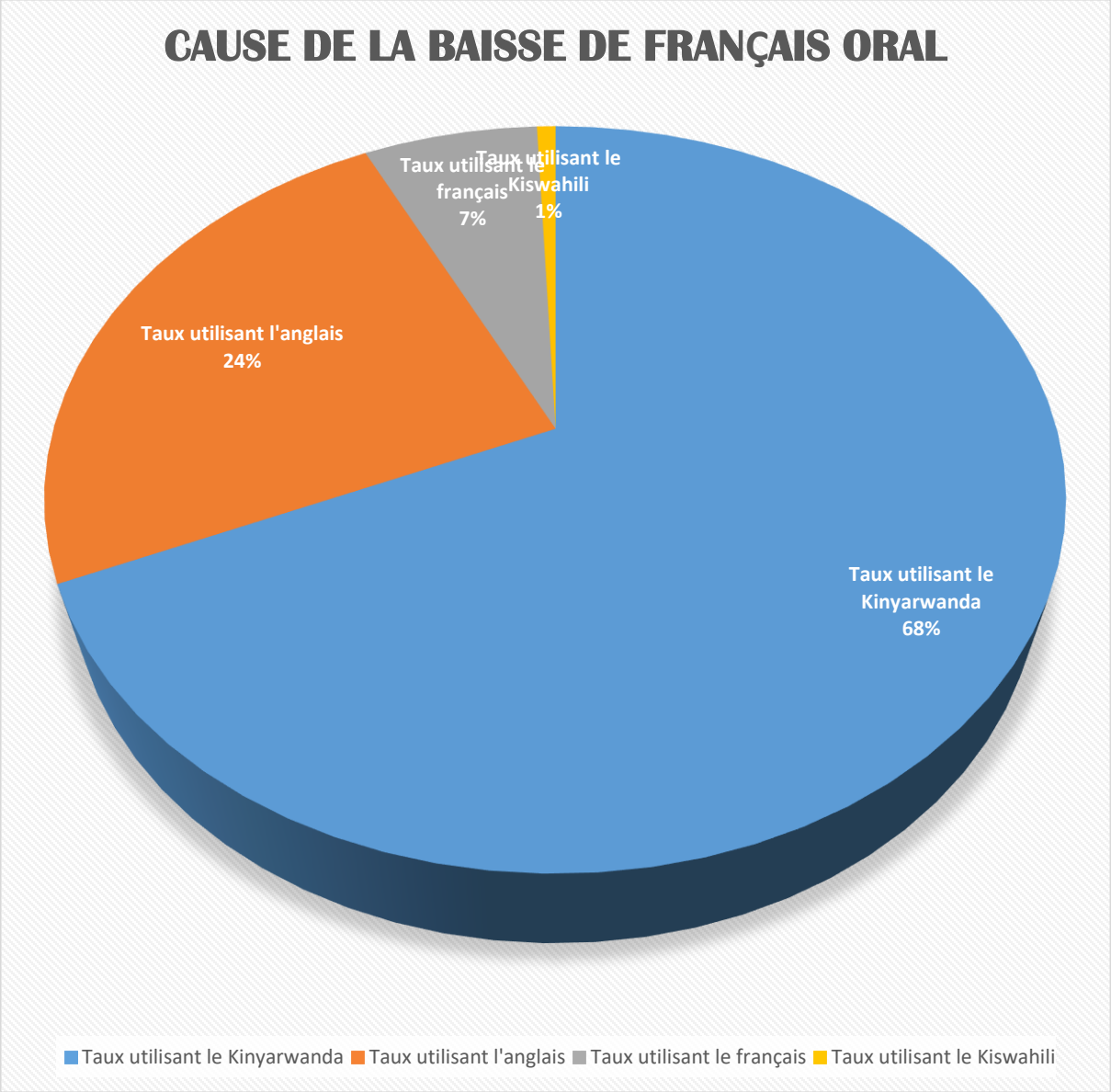


4.2.2. L'identification des causes de la baisse de l'oral selon les apprenants

Pour pouvoir identifier quelques causes majeures de la baisse de l'expression orale chez les élèves des écoles secondaires, nous nous focalisions sur les questions en rapport du niveau de la pratique de cette langue issue et les autres langues utilisées au milieu scolaire.

En général, en considérant toutes les quatre langues fréquentes dans l'éducation au Rwanda, c'est-à-dire Kinyarwanda, l'anglais et le français ; le taux de 871 utilisait le Kinyarwanda, le taux de 84 utilisait le français, le taux de 9 utilisait le Kiswahili, et le taux de 308 utilisait l'anglais.

Figure 8 : État de la baisse orale et les causes orales à tous les trois établissements.

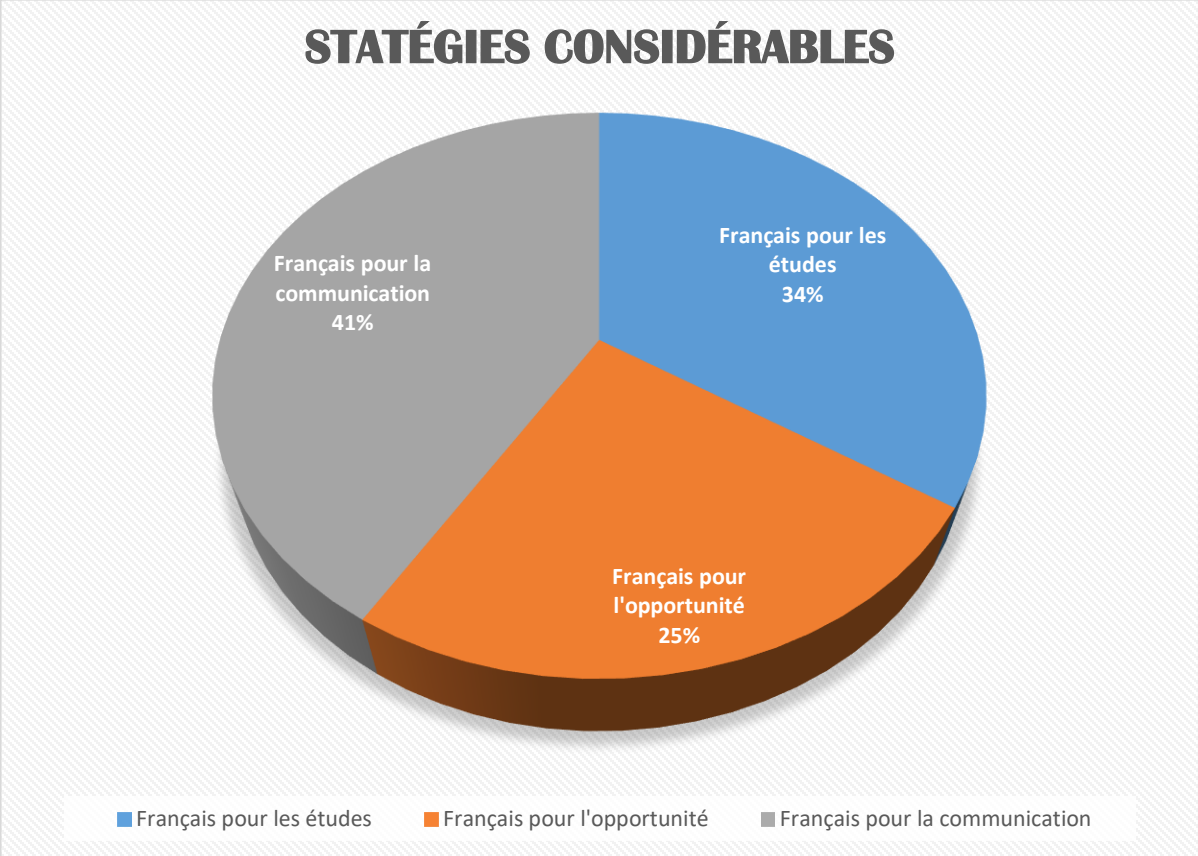


4.2.3. Identification des stratégies orales chez les apprenants

Pour les élèves, le français doit prendre la place en trois points : pour l'opportunité, pour les études et/ou la communication.

Le taux de 657 appréciait le français pour la communication, le taux de 545 appréciait le français pour les études, le taux de 388 appréciait le français pour l'opportunité.

Figure 9 : Identification des stratégies à considérer selon les lunettes des apprenants.

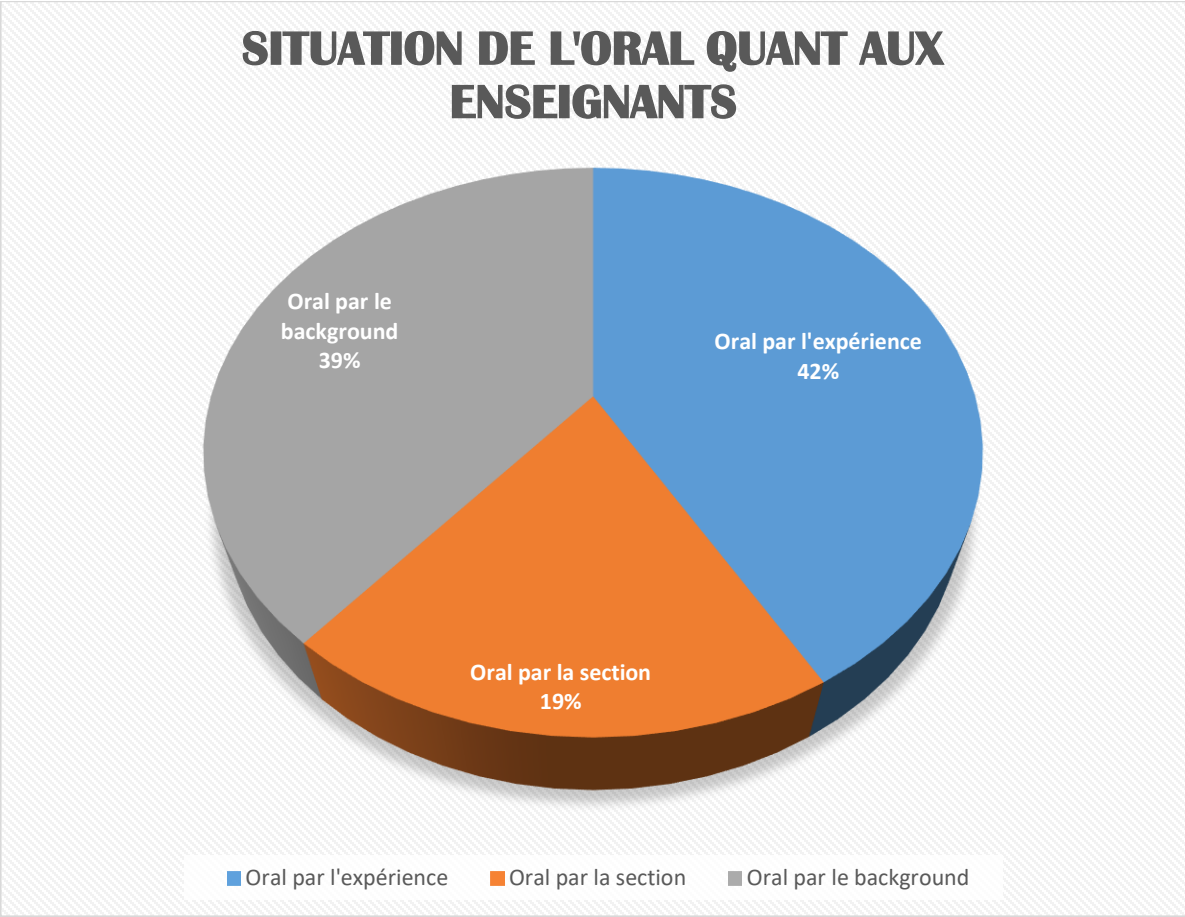


4.2.4. Les conditions de l'enseignement de la compétence d'expression orale

La situation de l'enseignement de l'oral en français était évoquée par l'expérience d'enseignant au taux de 15, par la section au taux de 7 et par le background au taux de 14. La maturité de l'enseignant dans le métier se base sur l'expérience, la qualification et son background.

D'après Renier (2013), en tant qu'individu, le professeur n'échappe pas à cette observation. Il est essentiel de prendre des décisions en fonction de la nature de l'acte d'enseignement afin d'assurer le processus efficace d'enseignement et de le guider. Pendant cette étape de prise de décision, il est possible que des circonstances se présentent où les critères applicables ne sont plus à chercher dans l'adéquation du discours par rapport aux pratiques à mettre en œuvre.

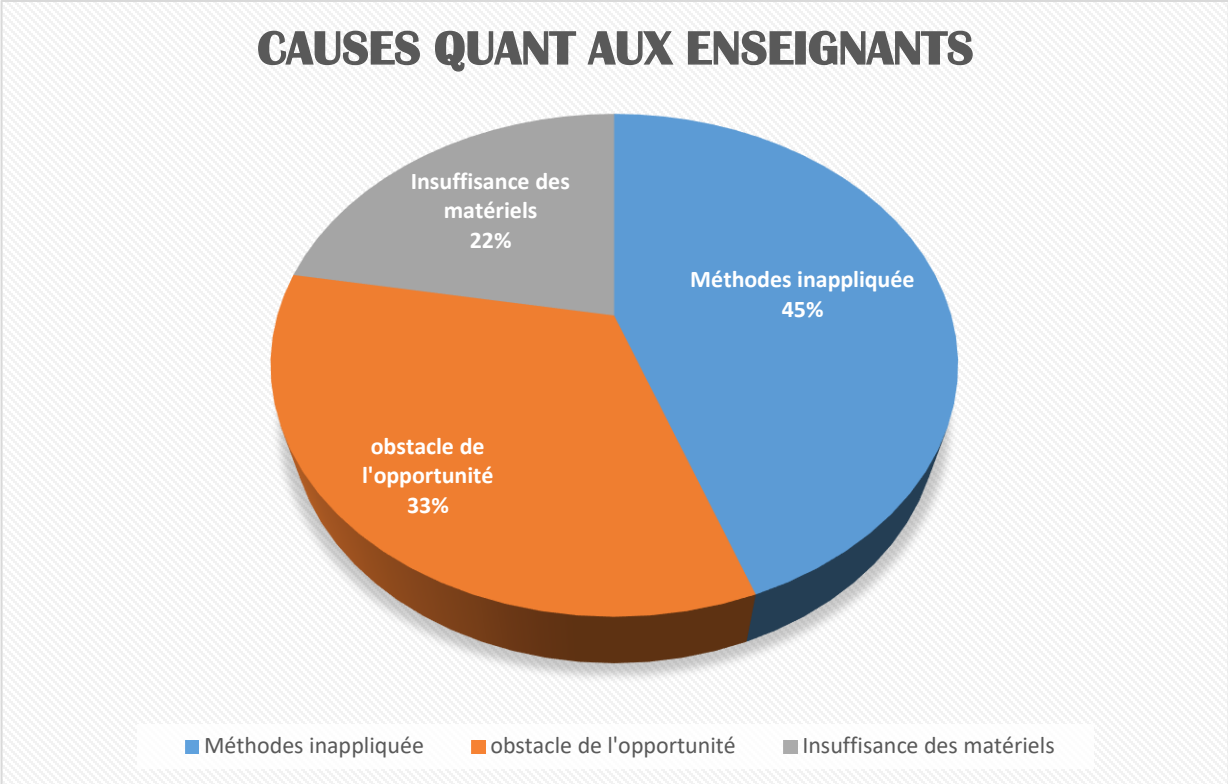
Figure 10 : La situation de l'expression orale quant aux enseignants.



4.2.5. L'identification des causes à l'expression orale selon les enseignants

Les enseignants citaient de faire face aux obstacles divers, au manque des matériels didactiques et à la mise en œuvre des méthodologies pour enseigner le français oral. Pour eux, les méthodologies ne sont pas pratiquées comme il faut selon l'état de tous les côtés (enseignant et apprenant) au taux de 16, les obstacles de l'opportunité au taux de 12 et l'insuffisance des matériels didactique au taux de 8.

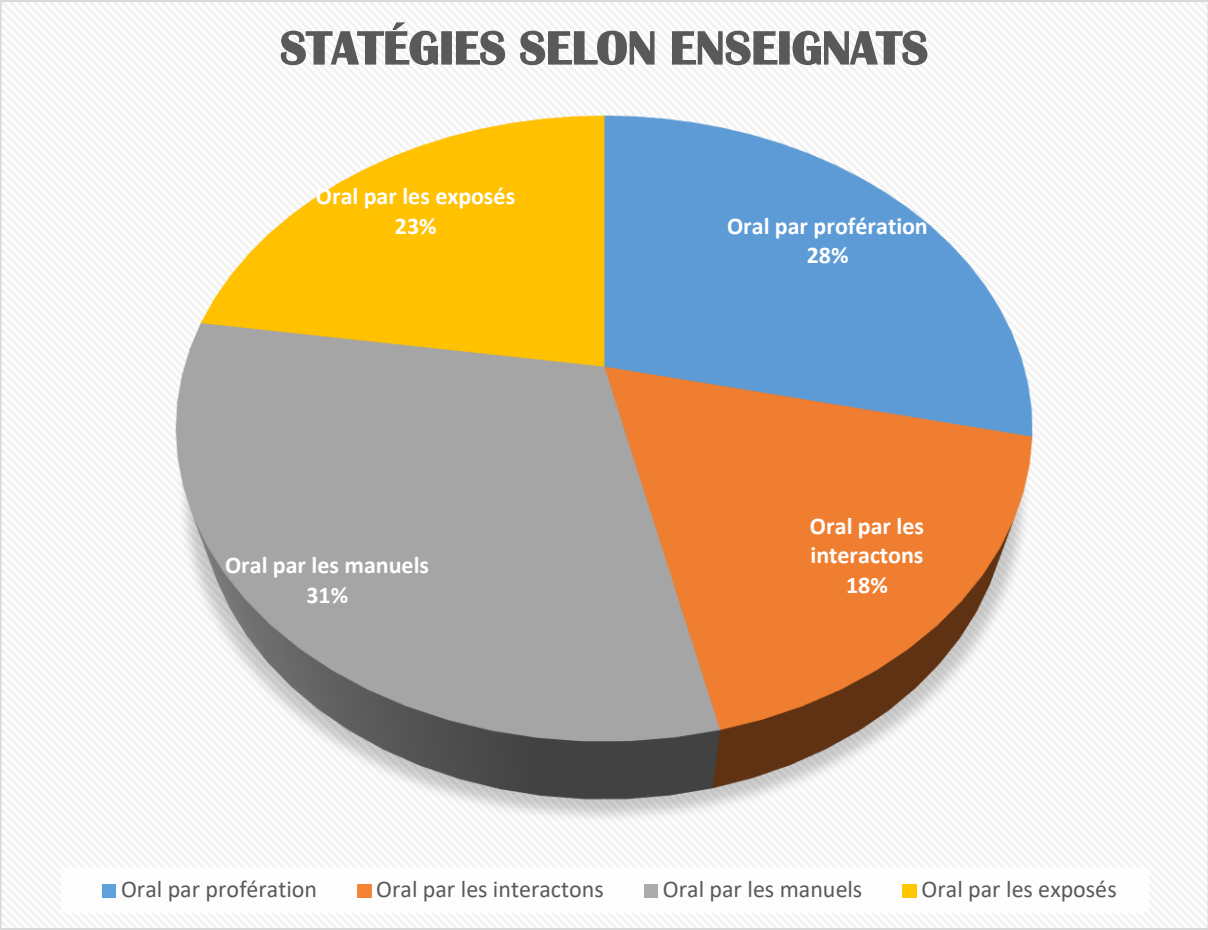
Figure 11 : Causes de la baisse de la compétence d'expression orale quant aux enseignants.



4.2.6. Identification des stratégies de l'expression orale selon les enseignants

Pour les enseignants qui ont enseigné le français dans les écoles maternelles, primaires et/ou secondaires, s'énonçait qu'ils enseignaient l'expression orale en français. Pour eux, l'expression orale en français est enseignée par profération d'explication, l'utilisation des manuels par des lectures et compréhension, l'exposé/discours et/ou les interactions/échanges. Un grand nombre d'enseignants utilisait la profération d'explication de taux 24, le taux de 26 utilisait les manuels, le taux de 19 utilisait l'exposé/discours et le taux de 15 utilisait l'interaction/échange.

Figure 12 : Les stratégies pour enseigner l'expression orale en français.



4.3. L'enseignement-apprentissage de l'expression orale

4.3.1. Cas du cycle inférieur et du cycle supérieur

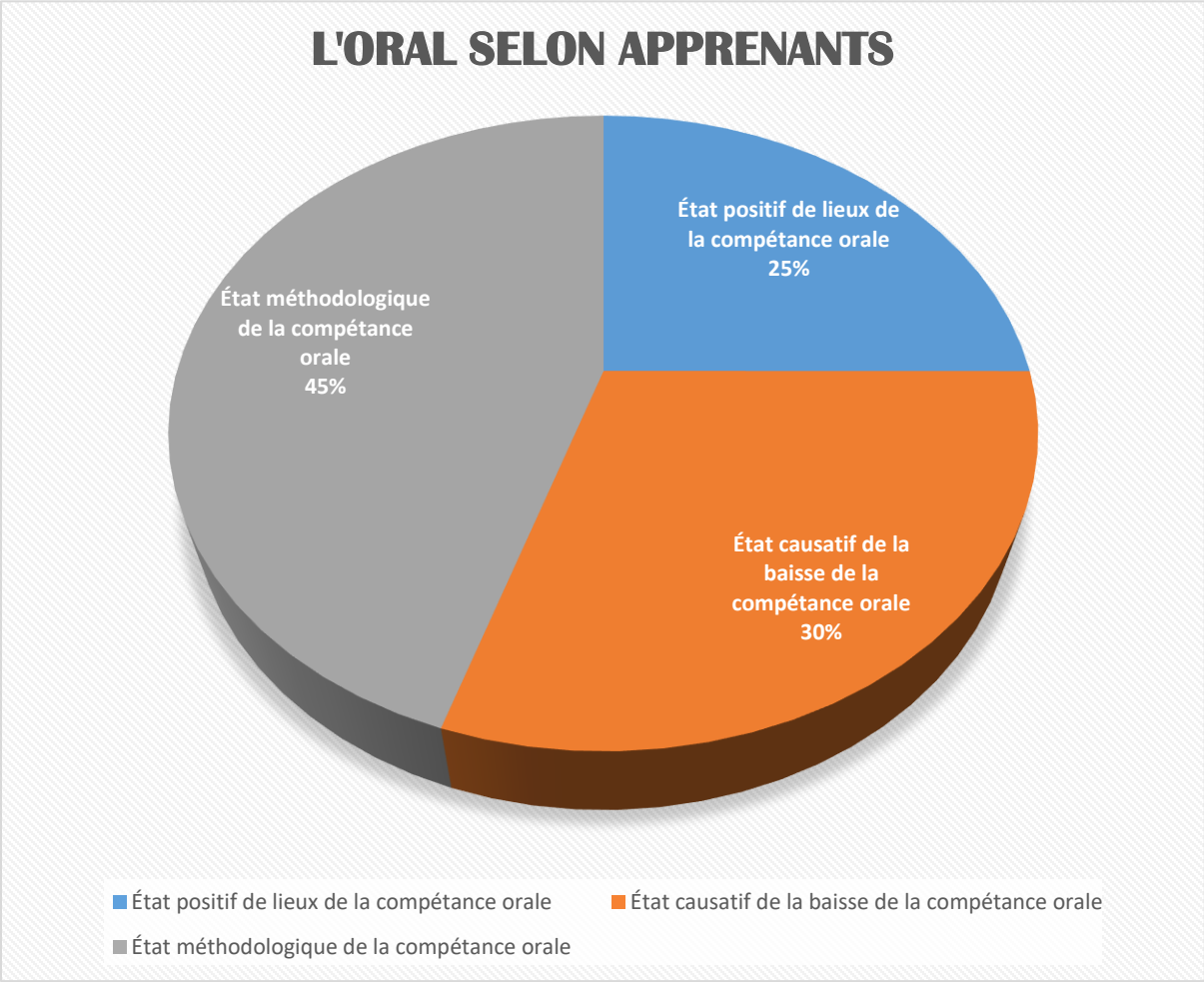
Le tronc commun est un cycle inférieur qui comporte trois premières années secondaires (première, deuxième et troisième année) qui succèdent immédiatement à l'éducation primaire. Pour certains apprenants, ce niveau vient après avoir passé trois années en apprenant le français : « quatrième, cinquième et sixième primaires », et pour certains d'autres, ce niveau vient juste après avoir fait tout le niveau primaire et/ou école maternelle en apprenant le français. En général, parmi les 318 participants-élèves, 225 étaient du cycle inférieur.

Le cycle supérieur est un cycle qui comporte trois années secondaires (quatrième, cinquième et sixième année). Parmi les 318 participants-élèves, 93 étaient du cycle supérieur.

Tous les 318 participants-élèves, 214 ont fait l'école primaire et maternelle francophone ; 159 venaient des familles francophones, 41 ont fourni leurs efforts dans le français oral jusqu'au niveau de pouvoir s'exprimer se référant au niveau des débutants.

Au point de vue de la valeur que ces élèves du cycle inférieur donnent au français. 318 participants répondaient aux 4770 points de quinze questions, 1193 points appréciaient la situation actuelle de l'enseignement et l'apprentissage de la capacité à parler, 1431 avouaient l'état causatif de la baisse de la compétence d'expression orale, 2146 avouaient l'apprentissage-enseignement de la compétence d'expression orale et la pratique de l'oral en français.

Figure 13 : La compétence d'expression orale selon les apprenants.



Les parents motivent leurs enfants à apprendre le français depuis l'école maternelle et à le parler depuis la maison, et ces enfants restent toujours sur l'amabilité avec cette langue française. Les enseignants les guident à l'école.

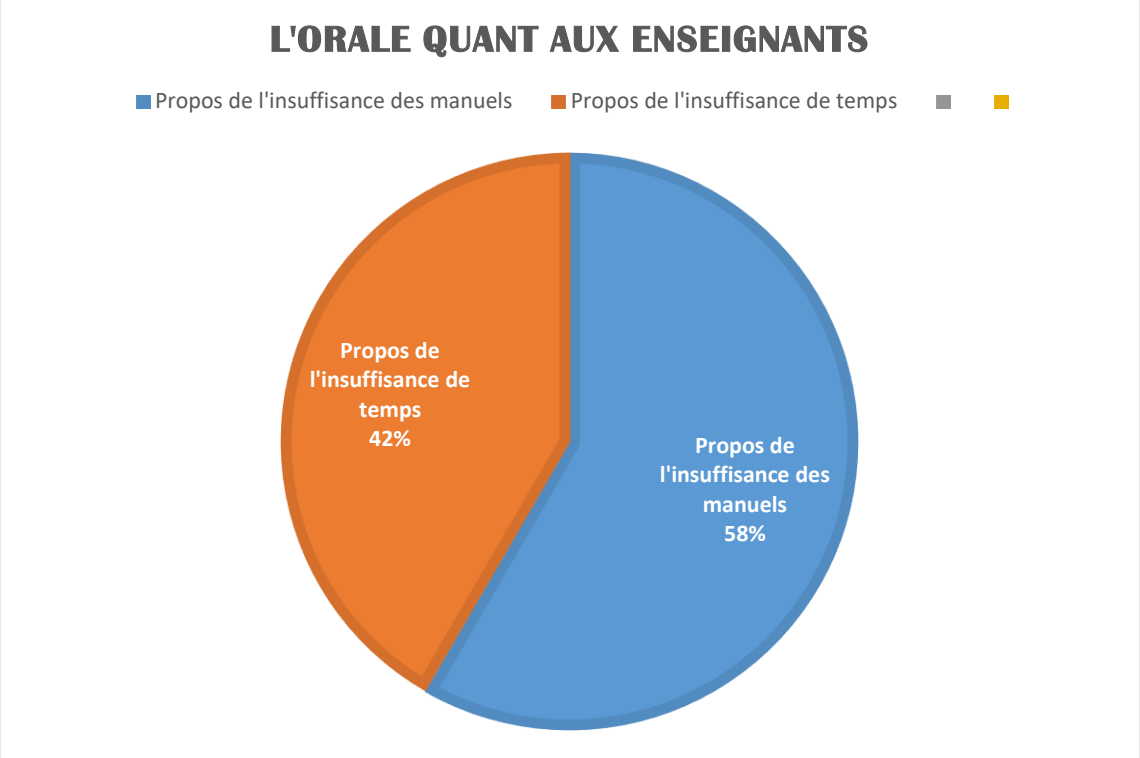
Selon qui, l'apprentissage se produit dans un environnement socioculturel où les adultes et les parents fournissent un soutien *ou guident les enfants dans leur processus d'apprentissage pour qu'ils puissent développer leur réflexion et agir plus efficacement. Selon cette perspective, les enfants les plus efficaces dans l'apprentissage sont ceux qui font leur enfance dans un cadre familial sensible et stimulant sur le plan intellectuel (Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2014).*

L'éducation initiale et la motivation des parents sont très importantes dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue chez les enfants.

4.3.2. Cas des enseignants

Les 12 participants-enseignants répondaient aux 156 points de treize questions. Presque tous ces enseignants soulignaient les deux points majeurs : l'insuffisance des manuels et l'insuffisance de temps pour mettre en œuvre la pédagogie de l'oral. 7 points plaidaient les manuels, 5 points suggéraient l'augmentation du volume-horaire pour bien accomplir le fait de la didactique de la compétence d'expression orale comme il fallait.

Figure 14 : Requête à la didactique de l'expression orale quant aux enseignants.



Les enseignants jouent un rôle majeur pour motiver la didactique de l'expression orale. Une absence de motivation rend toutes les activités difficiles.

Si l'étude de Mills et al. *(2007), selon certaines études, une motivation positive favorise l'apprentissage, mais d'autres ont démontré que l'apprentissage est plus difficile lorsqu'il n'y a pas de motivation. Spratt et al. (2002), lors d'une étude sur la motivation des étudiants d'une université hongkongaise pour apprendre l'anglais, remettent en question le principe de l'apprentissage autonome comme facteur de motivation et de réussite (Whyte, 2009*).

La motivation des enseignants et l'autonomie des apprenants doivent être soulignés dans l'acquisition et l'apprentissage du français oral au Rwanda.

4.4. La place de l'expression orale dans les manuels scolaires

Pour bien atteindre les modalités de l'apprentissage oral en français dans les écoles secondaires, des manuels sont nécessaires. Les matières didactiques sont nécessaires pour tout enseignement-apprentissage.

Maurer affirme que « la compétence d'expression orale en français est grandement influencée par les manuels. La récitation, la lecture oralisée, la lecture expressive, les exposés et les activités d'écoute sont tous des exemples d'oral. La didactique de l'oral est un domaine qui possède plusieurs facettes. Afin de s'assurer de ne pas perturber la linéarité de l'exposition en utilisant des détours terminologiques, nous en soulignerons ici quelques-unes qui ne sont pas explicitement liées à l'exercice des mêmes aptitudes : la récitation est une activité de production orale basée sur un texte écrit qui a été mémorisé. Cette activité vise à développer la mémoire et la compétence linguistique en se basant sur des modèles textuels écrits. Le contrôle oral d'une activité basée sur un texte écrit est un exercice appelé lecture oralisée. La lecture expressive est une variante de l'activité précédente qui met l'accent sur le caractère oral en travaillant sur les rythmes et les intonations qui révèlent une compréhension fine ; présentations, débats et autres genres de discours : la connaissance des aptitudes en communication, y compris la connaissance des caractéristiques formelles des genres discursifs oraux, est l'objectif. Le dialogue, la discussion, l'exposé, la narration orale, la description sont tous des moyens de construire des compétences relevant de la textualité de l'oral en travaillant le débat, la présentation, la narration, la description et la discussion.

En raison du fait qu'elle est rarement mentionnée, l'écoute joue un rôle essentiel dans l'enseignement de l'oral dans un manuel qui privilégie la compréhension écrite plutôt que celle orale » (2002, p. 55).

La communication orale est racinée dans les manuels. L'enseignement oral ne peut pas être rassurant sans manuels ; cependant, l'enseignement par manuel écarte la place de la compétence d'expression orale en enrichissant d'autres compétences tout en ignorant la compétence d'expression orale.

Maurer l'affirme : « Concernant les manuels de la fin des années 1970, la régression est significative, qui étaient riches en termes de formation en communication orale et d'établissement de liens entre l'oral et la grammaire. Le statut de la grammaire au service de la lecture et de la production d'écrits dans les années 90 ne favorise pas non plus la pratique de l'oral à cet égard. Si l'oral n'est pas enseigné de manière réfléchie, les manuels se limitent au mieux aux pratiques les plus restreintes de l'élocution ». (2002, p. 64)

Chaque manuel lisible sert à l'utilité de la contribution de l'oral par les pratiques de la lecture et de l'exposé, et de l'écoute et de l'interaction. Le cursus éducatif rwandais a mis en place des différents manuels pour améliorer la qualité de l'éducation : les manuels scolaires, les supports didactiques et les documents authentiques privilégiés pour le bien scolaire. Le manuel de français contribue à renforcer la compréhension et la production écrite, ainsi que l'écoute et la lecture pour accroître la production orale. Le livre de programme de français au Rwanda comprend des textes.

Le programme de français au tronc commun indique que le but de l'enseignement du français au tronc commun est d'enseigner aux élèves les bases de la langue française afin qu'ils puissent lire et comprendre facilement de courts textes. C'est le but du tronc commun. De plus, l'apprenant pourra progressivement apprendre les méthodes de communication orale et écrite afin de communiquer avec autrui. En apprenant le français, les élèves qui terminent le premier cycle du secondaire pourront s'ouvrir au monde et s'intégrer davantage dans la société, en particulier en lisant des journaux et en écoutant des informations sur la radio. En conséquence, cet étudiant sera constamment en contact avec les diverses formes de vie, les traditions et coutumes nationales et internationales, ainsi que principalement à travers les différents textes qu'il recevra sur l'actualité scientifique et technologique (2012).

Dans les manuels du français conçus pour les élèves des écoles secondaires la première année, la deuxième année et la troisième année, à la page *vii*, est mentionné : « Le présent manuel est destiné aux étudiants en première année de Tronc commun. Le programme d'études basé sur les compétences a été mis en place dans le cadre de cette création.

Il vous permettra d'approfondir les compétences que vous avez acquises dans les cours précédents. En outre, cela contribuera à développer de nouvelles compétences provenant de contextes variés dont vous aurez besoin pour progresser dans votre apprentissage. Ce guide vous permettra d'améliorer votre compréhension, votre expression orale et écrite, ainsi que votre niveau de connaissances linguistiques et socioculturelles. Cette année, il y aura une multitude d'activités d'apprentissage et de création, ainsi que des lectures et des investigations personnelles ».

Le rôle de ton professeur sera uniquement de facilitateur et le travail qui t'attend sera exigeant, car tu dois prendre part activement à ton propre processus d'apprentissage.

Les manuels jouent un rôle clé dans l'enseignement et l'acquisition des connaissances de la compétence d'expression orale en français des élèves du secondaire au Rwanda. Grâce à ces manuels, ils pourront améliorer leur compréhension et leur production orale et écrite, ainsi que leur bagage linguistique et socioculturel.

4.5. Discussion/Perspectives

Les résultats de cette étude nous montrent l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage, les causes de la baisse et les stratégies pour améliorer la compétence d'expression orale en classe de français des écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda.

4.5.1. Proposition sur l'état de la didactique de l'expression orale

Selon les modalités de la didactique de la compétence orale d'après Maurer (2002, p. 55) l'expression orale est enseignée et appris comme il disait : « L'enseignement de l'oral est un domaine qui possède plusieurs facettes. Pour préserver la linéarité de la démonstration, il est préférable d'utiliser des détours terminologiques. Nous en rappellerons ici certaines, qui sont évidemment incompatibles avec l'exercice des mêmes aptitudes : la récitation est une activité consistant à produire à l'oral un texte écrit qui a été retenu. Son objectif est d'améliorer la mémoire et la maîtrise de la langue en incorporant des modèles textuels écrits.

La lecture oralisée est un exercice de contrôle oral d'un exercice fondé sur un texte rédigé ; la lecture expressive est une modification de l'activité précédente qui se concentre sur l'expression orale en se concentrant sur les rythmes et les intonations qui révèlent une compréhension fine. L'objectif de l'exposé, du débat et d'autres genres discursifs est de maîtriser les compétences de communication, incluant une compréhension des caractéristiques formelles des types de discours audibles ; en se concentrant sur les échanges, les exposés, les récits oraux, les descriptions et les dialogues, le but est de renforcer les compétences communicative ; activités d'écoute : Étant donné qu'elle est peu évoquée dans un manuel où la compréhension écrite est prédominante sur la compréhension orale, l'écoute joue un rôle essentiel dans la didactique de l'oral ».

La mémorisation des textes et des poèmes, la lecture des textes, les exposés et les activités d'écoute sont faites dans l'enseignement-apprentissage aux écoles secondaires du district de Ngoma, même si cela n'est pas propagé sur les mêmes ondes, comme les résultats nous montrent sur la situation générale des élèves en français et celle des enseignants.

Pour le cas des élèves, le taux appréciatif de l'expression orale est bas par rapport aux autres cas. Même sur le terrain, les élèves préfèrent l'écrire que parler ; et les enseignants utilisent différentes méthodes d'enseigner l'oral du français sur les taux divers. Les manuels pour la lecture sont plus utilisés qu'interaction et exposés. La situation de l'oral du français se baisse selon les principes stipulés dans le CECRL.

« L'immédiateté et les caractéristiques de la communication orale sont le caractère irréversible du processus, la faculté de modifications et la communication orale est caractérisée par des ajustements, la présence de référents situationnels communs et la possibilité d'utiliser des méthodes non verbales. Ainsi, l'expression orale est une capacité qui nécessite une communication orale dans une situation spécifique de communication. Il est vraiment difficile pour les individus qui apprennent une langue étrangère d'acquérir une aptitude orale. Les apprenants doivent progressivement développer leur compétence en expression orale dans diverses situations en français, conformément aux textes du CECRL » (Cuq, 2003, p. 182).

L'expression orale en français dans les écoles secondaires doit être motivée afin que les apprenants et les enseignants se conforment à ce que la compétence d'expression orale en français doit.

4.5.2. Certaines causes de la baisse de l'expression orale en français

a. Le manque d'inventivité des pratiques de la langue française

L'une des causes sensibles de la baisse de l'oral en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda, est le manque d'inventivité des pratiques de la langue française. Lorsque la langue n'est pas pratiquée dans toutes les compétences, elle ne peut pas avancer, plutôt elle recule.

« La grammaire joue un rôle essentiel dans la langue française, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Il est essentiel de créer des méthodes, des pratiques de classe, du contenu et des supports. Dans cette étude, en raison de la complémentarité des méthodes pédagogiques, nous avons suggéré la didactique de la grammaire : la méthode inductive et la pédagogie des grands groupes. *Il est essentiel d'accompagner ces méthodes pédagogiques de supports adaptés à l'enseignement du Français Langue Etrangère. De cette manière, les différents manuels de français, les guides de l'enseignant et les vidéos sont des outils essentiels pour enseigner le français en général, notamment la grammaire. En outre, on tient compte de l'utilisation du numérique dans l'enseignement de la grammaire en classe de Français Langue Etrangère ». (Mperejimana, 2023, p. 322)*

b. La place occupée par les autres langues officielles

L'autre cause de la baisse de la compétence d'expression orale en français chez les apprenants des écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda, est la place occupée par les autres langues en éducation par rapport à celle du français.

« Depuis dix ans, l'adoption par le gouvernement d'une politique volontaire de promotion des langues nationales plutôt que de leur complémentarité a entraîné des tensions entre le français et les autres langues en présence. Cela a provoqué une diminution importante du niveau des apprenants en français en termes de comportements discursifs et un manque d'intérêt pour l'apprentissage du français, bien qu'il soit une langue officielle et un moyen d'intégration sur le marché. Selon l'étude, l'absence de formation pédagogique des professeurs de français et l'impact de l'environnement sociolinguistique sur l'oral du français sont à l'origine de la crise du français, notamment dans l'enseignement secondaire ». (Mariko, 2022, p. 22)

L'influence linguistique, le volume-horaire des langues dans les écoles secondaires : à la considération de ce que le français occupe, il n'assure pas la compétence d'expression orale en français dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda.

c. La fréquence de l'usage de la langue française

Le français n'est pas enseigné/dispensé en français. Le français n'est pas parlé et/ou utilisé suffisamment à l'école, à la maison, dans les rues et ailleurs, car l'habitude devient la destinée.

« Certains individus reconnaissent l'usage de la langue française en dehors des établissements scolaires, selon des enquêtes. Cependant, avec qui interagissent-ils ? Ne serait-ce pas acceptable qu'ils parlent un français en réalité ? Est-ce qu'ils respectent les règles et les normes de la langue. De nombreux individus soutiennent que la langue française est complexe et qu'au final, leur objectif est de se faire comprendre, qu'il s'agisse de fautes ou d'autres erreurs. En outre, les étudiants préfèrent utiliser cette langue plutôt que celle de leurs frères, sœurs, amis, cousins, etc. ». (Momar, 2016, p. 230)

Les enseignants, les parents, la fratrie et les amis sont le terrain de la pratique orale d'une langue acquise.

Le manque d'inventivité des pratiques du français, la place occupée par les autres langues en éducation par rapport à celle du français et la fréquence de l'usage de cette langue issue, sont des obstacles majeurs dans l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français aux apprenants et aux enseignants dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda.

4.5.3. Certaines stratégies pour améliorer l'expression orale en français

Certaines stratégies pour améliorer la compétence d'expression orale chez les élèves du secondaire du district de Ngoma, au Rwanda, incluent la création d'occasions publiques et d'opportunités de communication orale en français à long terme, en particulier des stratégies d'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale comme :

a. L'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux

D'après Maurer (2001, p. 69) « lorsqu'il aborde le problème de la didactique de l'oral, il soulève un autre aspect de la question. Selon lui, l'articulation entre les connaissances scolaires et les connaissances sociales est un problème qui se pose à l'école dans son ensemble ».

b. La communication scolaire, les échanges entre personnes ou groupes

Selon Nonnon, (2000, p. 75) « la régulation de la communication scolaire, des échanges entre individus et des groupes nécessite une meilleure régulation et les mondes culturels sont essentiels pour assurer le bon fonctionnement de la société scolaire, évitant ainsi les conflits d'exclusion et donnant la possibilité à un maximum de personnes d'apprendre dans des conditions optimales ».

c. Le texte, la présentation, l'activité orale et l'élaboration d'activité langagière

Selon Schneuwly et Dolz (2016, pp. 100 - 101), présentent les aspects suivants : «

1. Inciter l'apprenant à imaginer la situation de communication : cela lui enseigne à réfléchir au but recherché (convaincre, expliquer, etc.). Il acquiert la capacité de se représenter en tant que destinataire du texte, de le reconnaître et de se représenter également en tant qu'écrivain : parle-t-il en tant qu'élève ?

2. Élaborer et connaître des contenus : les activités langagières envisagées déterminent le problème du contenu. L'apprenant peut apprendre des techniques et des méthodes d'élaboration de contenus dans certaines activités, tandis que d'autres l'obligent à utiliser des contenus qui lui sont déjà familiers. D'autres activités l'entraînent à parler à l'écrit. Dans ce cas, l'apprenant doit être parfaitement familier avec le contenu et la structure des textes à dire.

3. Organiser et planifier l'activité : la préparation d'une activité orale publique varie considérablement selon le type d'activité.

4. Mettre en texte : l'apprenant est amené à sélectionner les techniques de langage les plus performantes afin de faciliter la compréhension des auditeurs. En conséquence, il est nécessaire qu'il acquiert la capacité d'utiliser le vocabulaire adéquat en fonction de la situation de communication dans laquelle il est impliqué. Il ne faut pas négliger l'engagement corporel engendré par le langage oral et la prise en considération de ses particularités ».

d. Confrontation du début d'apprentissage

Selon Alrabadi (2010, p. 16) « avant d'entrer dans une structure d'apprentissage, l'homme acquiert l'oral. L'écrit est toujours plus important que la communication orale. Avant même d'aller à l'école, avant d'apprendre à écrire, les enfants acquièrent une maîtrise de la langue maternelle et développent une bonne maîtrise de l'oral. Par exemple, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent immédiatement confrontés à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent acquérir rapidement une compétence de compréhension et d'expression de la langue ».

e. Phonologiques, pragmatiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales, et sémantiques

Selon Belmihoub (2021, pp. 129 - 146), « en réalité, la langue orale est constituée d'au moins cinq éléments essentiels : phonologie, pragmatique, syntaxe, morphologie, lexique et sémantique. [...] Les points suivants peuvent être avancés comme une synthèse de l'efficacité de l'enseignement du français oral en milieu universitaire :

Les stratégies d'enseignement doivent avant tout reposer sur des bases théoriques et méthodologiques solides concernant la compréhension et l'expression orale. Malgré l'importance accordée à l'improvisation dans l'acte d'enseigner, cela devrait assurer un minimum de stabilité de ces stratégies. Les stratégies d'enseignement doivent ensuite être adaptables, en particulier en fonction des compétences orales des élèves. De la même manière, il est essentiel que les stratégies d'apprentissage des élèves soient incluses dans les stratégies d'enseignement des professeurs. L'enseignant a intérêt à fournir aux élèves des conseils ou des directives sur des stratégies d'apprentissage efficaces. Il est également nécessaire de chercher à augmenter et à diriger les désirs des élèves, en particulier pour participer aux activités en classe. Enfin, les méthodes qui répondent le mieux aux objectifs pédagogiques doivent être choisies ».

Les stratégies pour l'optimisation de la capacité orale des élèves des écoles secondaires par la théorie d'interactionnisme sont : le lien entre les connaissances scolaires et les connaissances sociales, la communication à l'école et les échanges entre individus ou groupes.

Les stratégies pour améliorer la maîtrise de l'expression orale par la théorie du socioconstructivisme sont : les textes, les présentations, les activités orales, l'élaboration d'activités langagières, la confrontation du début d'apprentissage, et les phonologiques, pragmatiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et sémantiques.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, l'analyse, la présentation, l'interprétation des données collectées et la discussion ont été effectuées. Il est évident que l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en français par les stratégies de la compétence d'expression orale est nécessaire dans les écoles secondaires. La motivation des enseignants et des institutions habilitées jouent un rôle majeur dans le dynamisme et la vitalité du français oral.

CHAPITRE V : CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMENDATIONS

En guise de conclusion, ce mémoire a examiné la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en français en classe des écoles secondaires là où cette langue est enseignée en toutes les classes des écoles secondaires au Rwanda. Le programme de français est conçu, les enseignants enseignent le français et les élèves l'apprennent. Certaines causes comme le manque d'inventivité des pratiques de la langue française, la place occupée par les autres langues et la moindre fréquence de l'usage de cette langue française, ont affaibli la capacité de la compétence d'expression orale en français dans les écoles secondaires. Cette recherche avait pour objet d'explorer l'état de l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale en français et d'indiquer des stratégies pour la redynamiser et la revitaliser. Cette compétence d'expression orale sert à être améliorée, redynamisée progressivement et revitalisée en combinant des connaissances scolaires et des connaissances sociales, en élaborant la communication à l'école, en organisant des échanges entre individus ou/et groupes, en lisant des textes dans le manuel suivi de la présentation comme activité orale pour l'élaboration d'activités langagières et en appliquant les aspects de la compétence linguistique : les phonologiques, pragmatiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et sémantiques. Nous adressons notre sincère recommandation au Gouvernement du Rwanda à travers les institutions habilitées. Qu'il puisse mobiliser la mise en œuvre de l'enseignement et apprentissage de cette compétence d'expression orale en mettant en place des normes et stratégies qui guident dans l'enseignement et apprentissage des compétences, surtout la compétence d'expression orale dans les écoles secondaires. Qu'il compte aussi sur la place de l'oral en français, qu'il puisse mettre en place les manuels assez suffisants et qu'il augmente le volume horaire pour le cours de français. Mêmement, qu'il disponibilise les opportunités pour l'expression orale en français aux apprenants, aux francophiles et à tous les activistes de cette langue française comme les ateliers, les compétitions et/ou les forums.

ANNEXES ET APPENDICES

Le questionnaire

Partie 1: Salutation des chercheurs

Chers répondants,

Je m'appelle Patience David Mbonabuca, étudiant à l'Université du Rwanda et chercheur sur le sujet « l'enseignement-apprentissage de la compétence d'expression orale dans les secondaires dans le district de Ngoma, au Rwanda », par l'ordonnance de l'Université du Rwanda et l'autorisation du district de Ngoma. Soyez à l'aise avec les réponses aux questions posées dans le questionnaire. Votre identification n'est pas obligatoire.

Bien cordialement,

Patience David

Partie 2 : Les coordonnées du répondant :

0. Quel est le nom de votre école maternelle ? ……...
1. Quel est le nom de votre école primaire ? ……
2. Quel âge as-tu ? …….
3. Tu es dans quelle année / classe ?

a. 1ère b. 2e c. 3e d. 4e e. 5e f. 6e

4. Quel est le nom de votre école secondaire ? ……

Partie 3: Répondez aux questions suivantes en choisissant la bonne réponse de votre avis :

I. **QUESTIONNAIRE DÉSTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS**

1. Êtes- vous et/ou avez-vous été l'enseignant du français ? :

a. Oui **b.** Non

2. Ça fait combien d'années étant l'enseignant du français ?

a. Entre 1 et 5 **b**. Entre 6 et 10 **c.** Entre 11 et 30

3. Dans quel cycle avez/aviez-vous enseigné le français ?

a. Primaire/Maternelle **b.** Tronc commun **c.** Cycle supérieur **d.** Partout

4. Est-ce que vous enseigniez/enseignez l'expression orale en français ?

a. Oui **b.** Non

5. Par quels moyens avez-vous enseigné l'expression orale en français ?

a. Phrases authentiques **b.** Questionner **c.** Phrases complètes **d**. Phrases corrigées

6. Quels sont les obstacles qu'avez-vous remarqués dans l'enseignement d'expression orale en français ?

a. Négligence des apprenants **b.** Manque de motivation

7. Quelles sont les techniques qu'avez-vous utilisées pour enseigner l'expression orale ?

a. Échanger verbalement **b.** Parler avec les signes **c**. Difficultés

8. Est-ce qu'avez-vous préconisé les occasions pour les discussions et les débats en français ?

a. Oui **b.** Non

9. Avez-vous préconisé des occasions aux apprenants pour la lecture des manuels et l'exposé de ce qu'on a lu ?

a. Oui **b.** Non

10. Avez-vous préconisé des occasions pour l'écoute des informations et les exposer devant le public ?

a. Oui **b.** Non

11. Avez-vous préconisé des occasions pour les discours en français devant le public ?

a. Oui **b.** Non

12. A votre avis, quelle est l'importance d'enseigner à bien parler le français aux apprenants ?

a. Aller en France **b.** Avoir l'emploi **c.** Faire commerce **d.** Communication

13. Que pourriez-vous demander aux décideurs du programme sur l'enseignement du français oral ?

a. Changer le programme du français **b.** Augmenter le volume-horaire pour le français

II. **QUESTIONNAIRE DÉSTINÉ AUX APPRENANTS DU FRANÇAIS**

1. Avez-vous appris le français à l'école ?

a. Maternelle **b.** Primaire **c.** Toutes les deux **d.** Nulle part

2. Parler et écrire le français, qui te semble très facile que l'autre ?

a. Parler **b**. Écrire **c.** Sont tous les mêmes

3. Parler et lire le français, qui te semble très facile que l'autre ?

a. Parler **b**. Lire **c.** Sont tous les mêmes

4. Entre papa et maman, qui parle le français?

a. Maman seule **b.** Mon père seul **c.** Tous les deux **d.** Personne (aucune)

5. Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois à la maison avec la fratrie et/ou les parents ?

a. Le français **b.** L'anglais **c.** Kinyarwanda **d**. Autre

6. Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois en classe avec les enseignant-e-s et/ou tes collègues ?

a. Le français **b.** L'anglais **c.** Kinyarwanda **d**. Autre

7. Quelles sont les langues (toutes) que vous parlez maintes fois dans les rues avec tes collègues/camarades ?

a. Le français **b.** L'anglais **c.** Kinyarwanda **d**. Autre

8. À part les cours appris en classe, avez-vous l'autre occasion de parler ou écouter le français ?

a. Oui **b.** Non

9. Si vous avez cette autre occasion, c'est combien de fois par semaine ?

a. Une fois **b.** Deux fois **c.** Trois **d**. Plus de quatre fois

10. Quelles sont ces autres occasions ?

a. Dans la messe **b.** Dans les clubs **c.** Dans les concerts **d.** Ailleurs

11. Quels sont les cours que vous apprenez en français à part le cours de français ?

a. Latin **b.** Religion **c.** Autre **d.** Pas d'autre

12. Par l'ordre de la maîtrise de la langue, le français va à quel niveau à l'oral?

a. Le 1er **b.** Le 2e **c.** Le 3e **d.** Le 4e **e.** Le 5e **f.** Le dernier

13. A votre avis, quelle est l'importance d'apprendre à bien parler le français ?

a. Aller en France **b.** Avoir l'emploi **c.** Faire commerce **d.** Communication

14. Quelle est la particularité qu'avez-vous connue sur le français parlé que vous n'avez pas trouvée dans les autres langues ?

a. Simplicité **b.** Complexité **c.** Opportunité **d.** Autre

15. Que pourriez-vous demander aux décideurs du programme de français ?

a. Annuler le français **b.** Augmenter le volume-horaire **c.** Français, langue d'enseignement

III. **QUESTIONS D'INTERVIEW DÉSTINÉES AUX APPRENANTS**

1. Avez-vous appris le français à l'école maternelle et/ou primaire ?

2. Quelle était ton école maternelle et primaire ?

3. Votre école maternelle ou/et primaire était francophone ?

4. Comment avez-vous appris l'expression orale en français ?

5. Tous tes parents parlent le français ? Ou l'un d'eux ?

6. L'oral, l'écriture, la lecture et l'écoute du français, tu es de quel niveau ?

REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIES

Ahlstedt, E., Benson, K., Bladh, E., Söhrman, I., & Åkerström, U. (2012). *Actes du XVIIIe congrès des romanistes scandinaves/Actas del XVIII congreso de romanistas escandinavos ;*

Akkari, A., & Coste, D. (2015). *Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs. Introduction. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (70), 41-52* ;

Al-Hajebi, A. (2019). *L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, (16-2) ;*

Alrabadi, E. (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. Didáctica. Lengua y literatura, 23, 15-34 ;*

Anfré. A (2021 : 27 novembre). *Le Rwanda a besoin du français… ». https://lecanape.rw/le-rwanda-a-besoin-du-francais-ambassadeur-anfré/ (consulté le 10 février 2024) ;*

Ayirir, İ. O. (2011). *La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 44-56 ;*

Baylac, A. (2009). *La Vitalité des Langues: Reconsidération du Patrimoine Linguistique En Afrique ;*

Belmihoub, S. (2021). *Vers une nouvelle dynamique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral* ;

Benammar, N. (2009). *L'enseignement/Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives. Synergies Algérie, (7), 277-288* ;

Bertucci, M. M. (2007). *Enseignement du français et plurilinguisme. Le français aujourd'hui, (1), 49-56 ;*

Boufnichel, H., & Louiz, D. *L'exploitation des TIC pour le développement de la compétence d'interaction à l'oral: quelle implication du fondement théorique en manuel scolaire au secondaire collégial ;*

Boulet, A., & Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'université* (Vol. 6) ;

Collin, S. (2012). *La compétence orale en français langue seconde. Québec français, (165), 57-58* ;

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et seconde (ASDIFLE) ;*

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, France ;*

Dahmani, S., & Haliche, K. (2017). *Enseignement de l'expression orale et les pratiques orales des étudiants de troisième année LMD du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou* (*Doctoral dissertation, UMMTO)* ;

De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe* ;

De l'Europe, C. (2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire. Council of Europe* ;

Desmond, F. et al. (2005). *Enseigner le FLF (français langue étrangère). Pratiques de classe. Paris : Belin ;*

Eren, E. (2020), *Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie ;*

Gadet, F. (2003). *Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. Texto!, consulté le 26 janvier 2024 ;*

Gangolli, A. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel: Le cas de l'Inde* (*Doctoral dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté* ;

Goffman, E. (1981). *Forms of talk, university of Pennsylvania Press. Philadelphia PA* ;

Granget, C. (2021). *Ce que peut faire l'enseignant de langue étrangère* ;

Hammersley, M. (1989). *Two dogmas of educational research. Educational Researcher, 14(8), 10-1 ;*

Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen, (Dokotorgradsavhandling/Thèse), Universitetet i Oslo: Akademika forlag ;*

Huver, E., Springer, C. (2011), *L'évaluation en langues. Paris : Les Éditions Didier* ;

Hymes, D. (1972). *Vers la Compétence de Communication. Paris: Didier ;*

Hymes, D. H., Mugler, F., & Coste, D. (1984). *Vers la compétence de communication. (No Title)* ;

In Pelletier, G. (1996). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation, Montréal, Éditions de l'AFIDES, 1998, pp. 11-47. Publié auparavant in Mesure et Évaluation en Éducation, vol. 19, n° 2, pp. 53-98 ;*

Ingabire, M. L. (2021). *Le français dans le système éducatif du Rwanda ;*

Kamuzinzi, M. (2012). *L'évolution du système éducatif rwandais à travers un siècle de réformes. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (59), 25-31* ;

Kamuzinzi, M. (2017). *Être un enseignant débutant dans un système éducatif traversé par de multiples référentiels. Le cas du Rwanda. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (74), 47-55* ;

Karlsson, A. (2006). *Étude sur l'évaluation de l'expression orale dans la classe de français langue étrangère ;*

Lavoie, M. (1983). *Bilinguisme, langue dominante et réseaux d'information. L'actualité économique, 59(1), 38-62* ;

Livret (2021, Août). Développement de l'expression orale chez les élèves. [Internet]. https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/08/livret3b_ens_expr_orale_ecrite_S2_expr_orale.pdf ;

Magnan, S. S. (2006). *Enjeux et défis de l'enseignement du français langue étrangère en France et aux Etats-Unis. The French Review, 332-352* ;

Manitoba, É. (2010). *La communication orale au quotidien en immersion française* ;

Mariko, A. *La crise de l'enseignement-apprentissage de l'oral du français au secondaire au Mali : quel bilan tirer des pratiques pédagogiques actuelles ;*

Mariko. A (2021). *La crise de l'enseignement-apprentissage de l'oral du français au secondaire au Mali : quel bilan tirer des pratiques pédagogiques actuelles ? Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;*

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée, Bertrand Paris, Lacoste ;*

Maurer, B. (2002). *Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. Revue de didactologie des langues-cultures, (1), 53-67* ;

Microsoft, B. (S.D.). La Carte Administrative du Rwanda. *https://www.bing.com/images/search?view ;*

Momar, D. I. O. P. (2016). *Rehausser le niveau des élèves en français au Sénégal: entre diagnostic des causes et solutions envisageables pour le cycle secondaire. ANADISS, 11(22), 159-172 ;*

Mperejimana, A., & Hakizimana, J. (2023). *Inventivité des pratiques de classe en grammaire: quelles pratiques, quels contenus, avec quels supports et quelles démarches : cas des écoles de MUKAZA Inventive classroom practices in grammar : what practices, with what materials and what approaches? Case of Mukaza schools ;*

Munyankesha, P. (2011). *Quel avenir pour le français dans la nouvelle politique linguistique du Rwanda?. Les Cahiers du GRELCEF, (2), 135-143* ;

Mwizera, R., & Ingabire, F. (2022). *Influence Of Individual Personality On Secondary School Students' English Learning And Performance* (Doctoral dissertation, Kibogora Polythechnic) ;

Mylène, C. C. (2017). *La Presse canadienne à Ottawav - Recul du français comme langue de travail principale au Québec - 29 novembre 2017 ;*

Nogueira, F. P. et al (2020). *Planification et programme : importance et contribution au processus éducatif ;*

Nonnon, E. (2000). *La parole en classe et l'enseignement de l'oral: champs de référence, problématiques, questions à la formation. Recherches*, *33*, 75-90 ;

Ntakirutimana, E. (2010). *Le français au Rwanda. Le Français en Afrique: Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, *25*, 19-31 ;

O'Donnell, L., & Donovan, P. (2023). Vers une politique linguistique inclusive : Les Québécois d'expression anglaise et l'avenir de la langue française *;*

Peixin, Q. (2007). *De la pratique naît la compétence… Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français. Synergies Chine, (2), 133-138 ;*

Pelletier, M. L. & Demers, M. (1994). *Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. Revue des sciences de l'éducation, 20(4), 757-771 ;*

Petit, L. (2012). *Gestion de flux de données pour l'observation de systèmes (Doctoral dissertation, Université de Grenoble)* ;

Picone, M. D. (1992). *Le français face à l'anglais: aspects linguistiques. Cahiers de l'AIEF, 44(1), 9-23 ;*

Proulx, D. (1997). *« Formation par compétences au baccalauréat d'ingénierie mécanique à l'université de Sherbrooke », in Conférence organisée par l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve) ;*

Pruvost, J. (1999). *Les dictionnaires d'apprentissage du français langue maternelle: deux siècles de maturation et quelques paramètres distinctifs. Etudes de linguistique appliquée, 435* ;

Pruvost, J. (1999). *Lexique et vocabulaires: une dynamique d'apprentissage. Études de linguistique appliquée, 395* ;

Renier, S. (2013). *John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. Éducation et didactique, 7(7-1), 165-183 ;*

Rey, B. (2009). *Compétence» et «compétence professionnelle». Recherche et formation, 60(2009), 103-116 ;*

Robert, J. -P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys, Paris ;

Robert, J. -P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Editions Ophrys ;

Roche, J. J. (1999). *Relations internationales*. LGDJ ;

Roux, J. P. (1982). *Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. Revue française de pédagogie, 30-45* ;

Roux, J. -P. (2001). *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires. Consulté à l'adresse http://www. dcalin. fr/fichiers/jproux. Doc ;*

Rugambwa, G. (2021, 27 novembre). « *Le Rwanda a besoin du français… », Ambassadeur* Anfré. *https://lecanape.rw/le-rwanda-a-besoin-du-francais-ambassadeur-anfré/ ;*

Rugigana, A. et al. (2023). *Repenser la formation initiale des enseignants de français au Rwanda: quelles approches adopter. 1-Aimable-RUGIGANA.pdf (acaref.net)* ;

Rurangirwa, S. (2013). *Les Droits et les Marches Linguistiques au Rwanda. Journal of African Conflicts and Peace Studies, 2(1), 5 : Vol. 2: Iss. 1, 38-53 ;*

Sankoff, D., Sankoff, G., Laberge, S., & Topham, M. (1976). *Méthodes d'échantillonnage et utilisation de l'ordinateur dans l'étude de la variation grammaticale. Cahier de linguistique, (6), 85-125* ;

Sauvage, J. (2005). *L'Oral à l'école maternelle. Paris : Le Harmattan ;*

Sauvage, J. & Gardies, P. (2021). *Tester les compétences orales en FLE: intérêts et limites du DELF/DALF. Revue TDFLE, 79(79) ;*

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. *ESF* ;

Smyan, K. A. (2018). *La compétence orale dans l'apprentissage du français. Journal of Tikrit University for Humanities, 25(1), 321-331* ;

Tamis-LeMonda, C. S. & Rodriguez, E. T. (2014). *Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Habiletés parentales, 3* ;

Tardieu, C. (2006). *L'évaluation en langues: quelles perspectives*?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle,* (2) ;

Tuvuzimpundu, J. (2014). *La place du français dans le système éducatif du Rwanda, anglophone depuis 2008 In pp. 65-87. Le français et les langues partenaires: convivialité et compétitivité [online ;*

Whyte, S. (2009). *La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire: apprentissage en autonomie à l'ordinateur. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 6(6-1)* ;

Yamamoto, A. Y., Brenzinger, M., & Villalón, M. E. (2008). *Vitalité et revitalisation des langues : une place pour chacune d'elles. Museum International (Edition Francaise), 60(3), 64-75 ;*

Yanzigiye, B., & Niyomugabo, C. (2013). *Pratique sociale du français au Rwanda. Synergies Afrique des Grands Lacs, (2), 189-197.*

REPUBULIKA Y'U RWANDA

INTARA Y'IBURASIRAZUBA

Ngoma On 14/9/2023

Ref.No: 3343/07.05.06

TO MBONABUCA Patience David
University of Rwanda – College of Education
TEL:0780706807
Email:mbonapati.pipidvol@gmail.com

RE: Acceptance of research Authorization

Dear Student,
reference to your letter received on **04/09/2023** requesting the permission of collecting data for the academic research project entitled **"Enseignement – apprentissage de la compétence orale en francais dans les écoles secondaires du district de Ngoma,au Rwanda"**.

According to the **To Whom It May Concern** from the Director of Research and Innovation at University of Rwanda – College of Education requesting the collaboration, we have great pleasure to inform you that you are accepted to run the above activities in the 3 listed schools **(Petit Seminaire de Zaza, Lycée de Zaza and GS Nyange)**, the methods of questionnaires and interview should be used for this targeted group (teachers and students) from the above schools.

The mentioned targeted groups above are copied this letter for allowing and facilitating the activities of researcher.

Wishing you the success in your Research activities.

NIYONAGIRA Nathalie
Mayor of Ngoma District

AKARERE KA NGOMA

CC:

- District council
- Vice mayor both
- Education unit
- JAF officer

Ngoma

UNIVERSITY of RWANDA

COLLEGE OF EDUCATION

RESEARCH AND INNOVATION OFFICE

Rukara, 30th August, 2023
Ref: 03/DRI-CE/099(a)/ EN/gi/2023

Mr Patience David MBONABUCA
Master Student
Master of Education in French Education
School of Education
UR-CE

Dear Mr Mbonabuca,

RE: RESEARCH ETHICAL CLEARANCE FOR YOUR STUDY

Following your application for research clearance for your study entitled: **"Enseignement-apprentissage de la compétence orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda. Cas de Petit Séminaire de Zaza, Lycée de Zaza et Ecole Secondaire de Nyange;"**

Having reviewed your application and being satisfied with your protocol (research topic, interview schedule, and questionnaire): this study is ethically acceptable. This ethical clearance shall last 12 months and is renewable upon your request and presentation of the progress report to the UR-CE Research Screening and Ethics Clearance Committee (RSEC-C) through the Research and Innovation Unit. Please note that you will have to apply for ethical clearance before making changes in the protocol during the implementation phase. The Research and Innovation Unit shall receive a final copy of your study report at the end of your study.

We wish you success in your study.

COLLEGE OF EDUCATION UNIVERSITY of RWANDA RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Assoc. Prof. Eugene NDABAGA
Chairperson, UR-CE RSEC-C
Director of Research and Innovation Unit
Tel.: 250788308862
Email: ndabagav@yahoo.ie
UR-College of Education

Cc:

- The Principal, CE
- Dean, School of Education
- Dr Josephine Tuvuzimpundu (Supervisor)

UNIVERSITY of RWANDA

COLLEGE OF EDUCATION

RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Rukara, 30th August 2023
Ref: 03/DRI-CE/099(b)/EN/gi/2023

The Mayor
Ngoma district
Eastern Province
Rwanda

Re: Research recommendation letter for Mr Patience David MBONABUCA

On behalf of the University of Rwanda-College of Education (UR-CE), I introduce Mr Patience David Mbonabuca, a postgraduate student at the School of Education of UR-CE. He is writing his thesis on: "**Enseignement-apprentissage de la compétence orale en français dans les écoles secondaires du district de Ngoma, au Rwanda. Cas de Petit Séminaire de Zaza, Lycée de Zaza et Ecole Secondaire de Nyange**" to complete his Master of Education in French Education.

His research will involve French teachers and their students with a background in French selected from the identified secondary schools of Ngoma District. Therefore, we kindly request permission for him to collect data for this study in the above-mentioned secondary schools of your district.

We very much hope to get your usual cooperation.

Yours sincerely.

COLLEGE OF EDUCATION
UNIVERSITY of RWANDA
RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Assoc. Prof. Eugene NDABAGA
Director of Research and Innovation
University of Rwanda-College of Education
E-mail: ndabagav@yahoo.ie
Mobile: +250788308862

Cc:

- Principal, UR-CE
- Postgraduate Program Coordinator, School of Education
- Dr Josephine Tuvuzimpundu (Supervisor)