



UNIVERSITY of
RWANDA

COLLEGE OF EDUCATION

UNIVERSITE DU RWANDA

COLLEGE DE L'EDUCATION

FACULTE DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES LANGUES ET DES SCIENCES HUMAINES

**APPROCHE PAR COMPETENCES DANS L'EXPLOITATION DU
TEXTE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. CAS DES
« *TEACHER TRAINING COLLEGES* » DE LA SALLE BYUMBA ET DE
MATIMBA**

Présenté par : **Alphonsine NZABAKIRANA**

Reg. No : 220020196

**MEMOIRE SOUMIS EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MAÎTRISE EN FRANÇAIS AVEC EDUCATION**

Dirigé par : **Assoc. Prof. Béatrice YANZIGIYE**

Et

M. Aimable RUGIGANA

Kigali, Mars 2024

DECLARATION

Je, soussignée, Alphonsine NZABAKIRANA, affirme que ce mémoire est mon propre travail original et n'a jamais été présenté nulle part pour l'obtention d'un quelconque diplôme.

Noms: Alphonsine NZABAKIRANA

Reg. No: 220020196

Date: 26/03/2024

Signature:



Directeurs de recherche :

Nous confirmons que le travail rapporté dans ce mémoire a été effectué par la candidate et a été soumis avec notre approbation.

Noms : Assoc. Prof. Béatrice YANZIGIYE, Directrice

Date : 27 /03/2024

Signature



Noms : M. Aimable RUGIGANA, co-directeur

Date : 27/03/2024

Signature :



REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, qui est le fruit de mes études de maîtrise à l'Université du Rwanda/Collège de l'Education (UR/CE), dont la réalisation a nécessité la collaboration de beaucoup de personnes, qu'il me soit permis de témoigner ma reconnaissance à Dieu qui m'a accordé autant d'énergies et à toutes les personnes qui, de loin ou de près ont contribué à sa réalisation.

Ma profonde gratitude s'adresse à la direction de l'Université du Rwanda et à la Faculté de l'Éducation, d'avoir assuré ma formation de maîtrise.

Mes sincères remerciements vont plus particulièrement à Madame la directrice de ce mémoire ; Professeure Beatrice YANZIGIYE et Monsieur Aimable RUGIGANA qui, malgré leurs nombreuses tâches, ont accepté d'assurer la direction de ce mémoire. Leur dévouement, leurs inspirations et conseils dans la patience ont été pour moi une force incroyable et à tous les professeurs y compris feu Dr Emmanuel AHIMANA d'heureuse mémoire.

A mes collègues de promotion, avec lesquels nous avons été ensemble tout au long de ce programme, pour leur bonne volonté de collaborer à ma recherche jusqu'au bout, je leur resterai reconnaissante.

Mes remerciements vont également à l'administration des District de Gicumbi et de Nyagatare pour m'avoir donné la permission de mener des enquêtes, ainsi que à la direction de TTC de la Salle Byumba et de Matimba, pour leur esprit d'entraide, la bonne compréhension et franche collaboration sans oublier les enseignants et les apprenants de ces deux établissements qui m'ont aidée lors des enquêtes.

Je serais taxée d'ingratitude si j'oubliais de remercier ma congrégation des Sœurs Dominicaines Missionnaires d'Afrique, pour leur dévouement, leur contribution tant morale que matérielle tout en supportant plusieurs charges à ma place durant ce temps d'études.

A toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, de loin ou de près, ont contribué la réalisation de ce mémoire, j'adresse un grand merci. Que Dieu vous comble de ses bénédictions.

RESUME

Le principal objectif de notre recherche est de montrer le rôle de l'Approche par Compétences (APC) dans l'exploitation du texte en classe de Français Langue Etrangère (FLE) aux *Teacher Training Colleges* (TTC) de la salle Byumba et Matimba. Cette recherche s'est assigné le triple objectif suivant : (1) Montrer le degré de l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba. (2) Identifier les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba. (3) Suggérer les stratégies pour le renforcement de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba. Dans cette recherche, les approches quantitatives et qualitatives ont été adoptées pour la collecte des données. La population de recherche est constituée du nombre de 1914 de TTC de la Salle Byumba et Matimba (1826 apprenants, 69 enseignants et 19 administratifs). Un nombre de 371 participants constitue l'échantillon de notre recherche (361 apprenants, 8 enseignants de français, 2 administratifs). Ces deux TTCs ont été objectivement sélectionnés parmi 16 TTCs du Rwanda, en raison de leur accessibilité, la volonté des participants et leur contribution à la variété des données collectées. Nous avons mené cette étude dans le domaine des langues en éducation, puisque l'intérêt et la motivation d'apprendre le français ont sensiblement été découragés durant ces dernières années. Ainsi, par notre contribution, le remède pourrait-il venir de ceux qui se forment aujourd'hui pour devenir les futurs enseignants de cette langue. Nous avons utilisé trois types d'instruments : le questionnaire, l'observation et l'interview. Cette recherche nous a montré que certains enseignants ne se rendent pas compte que l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte peut servir de base en classe de FLE pour bien maîtriser cette langue. Cette approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE pourrait permettre d'atteindre le niveau escompté. La conclusion est que ceux qui enseignent le français dans ces écoles n'ont pas eu une formation suffisante sur l'APC. Par conséquent, il est recommandé que ces derniers soient formés à l'Approche Par Compétences et aidés à se rendre compte de l'efficacité de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Cela pourrait les aider à bien préparer les futurs enseignants de français.

Mots Clés : enseignement, apprentissage, FLE, Exploitation du texte, Approche par Compétence

ABSTRACT

The main objective of this study is to show the role of Competence Based Approach (CBA) in the exploitation of the text in French as a foreign language (FFL) class at Teacher Training colleges de La Salle Byumba and Matimba. Through this study, the following three objectives are intended to be achieved: (1) Show the level of the use of the Competence Based Approach during exploitation of the text in the French as a foreign language class at TTC de la Salle Byumba and Matimba ; (2) Identify the challenges related to the exploitation of the text in French as a foreign language class at the TTC de la Salle Byumba and Matimba ; (3) Suggest strategies for strengthening the competence Based Approach in use of the text in the French as a foreign language class at TTC de la Salle Byumba and Matimba. During this research, both qualitative and quantitative approaches were adopted to collect the data. The research population is 1914 from TTC De la Salle Byumba and Matimba (1826 students, 69 teachers and 19 administrative staff). 371 participants constitute the sample of our research (361 students, 8 French teachers, 2 administrative staff). These two TTCs were objectively selected from 16 TTCs found in Rwanda, considering their accessibility, their willingness to participate in our research and their contribution to the variety of data we collected. Since the interest and motivation to learn French has been significantly discouraged in recent years and believing that the remedy could come from those who are being trained to become the future teachers of this language; we chose to conduct this research in the area of languages with Education. Three types of instruments were used such as questionnaire, observation and interview. The results revealed that many teachers do not realize that they can effectively use Competence Based Approach in the exploitation of the text to master French well. This research proposes to adopt the competent based approach in teaching / learning of French as foreign language and the Competence Based Approach in exploitation of the text effectively could help to reach the appropriate level. The conclusion is that French teachers do not have sufficient training on the Competency Based Approach which could help them to make good use of the text and teaching effectively FFL. Therefore, it is recommended that the latter be trained in Competence Based Approach and helped to realize the effectiveness of the use of the text in the FFL class and to take up this approach to properly train future teachers of this language. This could help them to properly train future teachers of French.

Keywords: teaching, learning, FLE, Text exploitation, Competency-based approach.

SIGLES ET ABREVIATIONS

AFEP : Atelier de formation des encadreurs pédagogiques

APC : Approche Par Compétences

CBA : Competence Based Approach

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence des Langues

% : pourcentage

HR : Hypothèse de recherche

FFL : French Foreign Language

FLE : Français langue étrangère

MINEDUC : Ministère de l'Éducation

MINEFP : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

REB: Rwanda basic Education Board

TTC: Teacher Training College

DELF : Diplôme d'étude en langue française

DILF : Diplôme initial de langue française

DALF : Diplôme approfondi de langue française

TCF : Test de connaissance du français

TEF : Test d'évaluation du français

TICE : Technologie informatique de communication en éducation

UR : Université du Rwanda

UR/CE : Université du Rwanda/Collège de l'Education

UTAB: University of Technology and Arts of Byumba

TABLE DES MATIERES

DECLARATION	i
DEDICACE	i
RESUME	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Etat de la question.....	1
1.3 Problématique	4
1.4 Les objectifs de l'étude	5
1.4.1 Objectif général	5
1.4.2 Objectifs spécifiques :	5
1.5 Questions de recherche	5
1.6 Justification.....	5
1.7 Limites du travail.....	7
1.8 Intérêt de l'étude	7
1.9 Subdivision du travail	8
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTERATURE.....	9
2.1 Introduction.....	9
2.2 Définition des concepts clés	10
2.3 L'enseignement du français au Rwanda : cas de quelques travaux.....	11
2.4 Approche Par Compétences, son historique, ses objectifs et ses avantages	16
2.5 Aperçu sur l'APC	22
2.5.1 La centration sur l'apprenant	23
2.5.2 L'enseignant change de rôle	23
2.5.3 Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'APC ...	23
2.5.4 Le changement du rôle de l'évaluation selon l'APC	24
2.5.5 Socialisation des apprentissages	24

2.6 Les défis de l'exploitation des textes par l'APC	25
2.6.1 Lacunes chez les enseignants de français non formés	26
2.6.2 Infrastructures éducatives et ressources pédagogiques inadéquates.....	26
2.6.3 Une culture scolaire différente.....	27
2.6.4 La non-intégration de la technologie en classe de FLE	27
2.7 Les stratégies pour une exploitation du texte en classe de FLE	28
2.7.1 Premier axe : Relever le défi de la lecture	29
2.7.2 Deuxième axe : ouvrir la voie à l'interculturel	29
2.8 Cadre théorique et conceptuel	30
2.8.2 Principes pédagogiques	31
CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	33
3.1 Introduction.....	33
3.2 Modèle de recherche.....	33
3.3 Variables et catégories d'analyse.....	34
3.4 Lieu d'étude	35
3.5 Présentation et étude de la population de référence.....	35
3.6 Détermination de l'échantillon	35
3.7 Validité et fidélité	38
3.8 Méthodes et techniques de collecte des données	38
3.8.1 Méthode documentaire	38
3.8.2 Enquête par questionnaire.....	39
3.8.3 Enquête par interview	39
3.8.4 Observation en classe	39
3.9 Analyse et interprétation des données	40
3.10 Gestion des données et considérations éthiques	40
CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	41
4.1 Identification des participants.....	41
4.1.1 Elèves.....	41
4.1.2 Enseignants.....	43
4.2 Description de la variable dépendante : L'exploitation du texte en classe de FLE	46

4.2.1	Signification de l'exploitation du texte pour les apprenants	46
4.2.2	Place de l'exploitation du texte pendant le cours de français	47
4.2.3	Partie plus importante pendant le cours d'exploitation du texte.....	48
4.2.4	Origines des difficultés liées à l'exploitation du texte pour les apprenants.....	49
4.3	Description des variables indépendantes : Les démarches de l'exploitation du texte en classe FLE	50
4.3.1	La connaissance des démarches de la didactique de l'exploitation du texte	50
4.3.2	L'utilisation de la didactique de l'exploitation du texte du FLE	51
4.3.3	La formation dans les nouvelles démarches de la didactique de l'exploitation du texte du FLE	52
4.3.4	L'emploi des étapes d'une démarche à utiliser.....	52
4.4	Description des variables intermédiaires	53
4.4.1	L'intérêt accordé à la langue française par les apprenants	53
4.4.2	Prérequis des apprenants de français	54
4.4.3	La présence des manuels de français dans des écoles	55
4.4.4	La présence du guide de l'enseignant dans la classe de FLE	55
4.4.5	La place de la langue française pendant le cours de français	56
4.4.5	Utilisation du français.....	56
4.4.6	La pratique du français en dehors de la classe de français	60
4.4.7	Attitudes des apprenants dans la pratique du français	61
4.4.8	Les causes du malaise des apprenants en parlant français.....	62
4.4.9	La place de l'apprenant dans le cours de l'exploitation du texte.....	63
4.4.10	Analyse de l'entretien semi-dirigé avec les enseignants	65
4.4.11	Analyse de l'observation en classe de FLE	66
4.4.12	Entretien avec le corps administratif	67
CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RESULTATS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS		68
5.1	Discussions des résultats.....	68
5.1.1	Bilan sur les pratiques méthodologiques dans la classe du FLE	68
5.1.2	Les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE	69
5.1.3	Les stratégies pour une exploitation d'un texte en classe de FLE	70
5.2	Conclusion	71
5.3	Recommandations.....	72

BIBLIOGRAPHIE.....	73
ANNEXE1 : Questionnaire destiné aux apprenants/ ibibazo bigenewe abanyeshuri	76
ANNEXE 2 : Questionnaire destiné aux enseignants de français	81
ANNEXE 3 : Grille d’observation en classe de FLE	85
ANNEXE 4 : Guide d’entretien avec les enseignants	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Taille de l'échantillon de deux écoles	37
Tableau 2: Nombre d'apprenants, enseignants et d'administratifs d'échantillon dans chaque école.....	37
Tableau 3: Nombre des apprenants d'échantillon dans chaque école	38
Tableau 4: Participation par sexe.....	41
Tableau 5: Participants par école	42
Tableau 6: Participants par classe.....	42
Tableau 7: Distribution des participants par sexe	43
Tableau 8: Participants des enseignants par école	44
Tableau 9: Participants par expérience dans l'enseignement en général	44
Tableau 10: Expérience des enseignants dans la didactique de l'exploitation de texte du FLE	45
Tableau 11: Qualification des enseignants du français.....	46
Tableau 12: La signification de l'exploitation du texte	46
Tableau 13: La place de l'exploitation du texte.....	47
Tableau 14: La partie la plus importante du cours d'exploitation de texte	48
Tableau 15: Origine des difficultés les difficultés en exploitation du texte	49
Tableau 16: La connaissance des démarches d'enseignement	50
Tableau 17: Utilisation de l'Approche Par Compétences.....	51
Tableau 18: Utilisation de la démarche traditionnelle de REB	51
Tableau 19: La démarche de l'Approche Par Compétences.....	52
Tableau 20: L'intérêt accordé à la langue française par les apprenants	53
Tableau 21: Prérequis des apprenants de français	54
Tableau 22: L'utilisation du français seul	56
Tableau 23: L'utilisation du français et anglais.....	57
Tableau 24: L'utilisation du français et kinyarwanda	57
Tableau 25: L'utilisation du français-anglais-kinyarwanda	58
Tableau 26: La pratique du français en dehors de la classe de français	60
Tableau 27: Attitudes des apprenants en parlant français en classe	61
Tableau 28: Attitudes des apprenant en parlant français en dehors de la classe	61
Tableau 29: Les causes du malaise des apprenants en parlent français.....	62
Tableau 30: Prise en compte des acquis antérieurs des apprenants.....	63
Tableau 31: Prise en compte du niveau actuel des apprenants.....	63
Tableau 32: Intérêt accordé à l'exploitation du texte	64
Tableau 33: Difficulté de l'exploitation du texte.....	65

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les relations des variables de la recherche	34
---	----

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE

1.1 Introduction

Ce premier chapitre montre l'état de la question de notre travail de recherche, la problématique, les objectifs, la méthodologie et les limites de ce travail.

1.2 Etat de la question

D'après Kanyamibwa M. (1997), avant l'arrivée des missionnaires au Rwanda, les Rwandais ne parlaient que kinyarwanda, la seule langue, native dans le pays. Au XX^e siècle, les pères blancs ont instauré le français dans différents domaines, car la plupart d'entre eux venaient des pays francophones européens.

D'après Ntakirutimana E. (2012), quand les belges sont arrivés au Rwanda, en 1916 vers la fin de la première guerre mondiale, beaucoup d'efforts ont été fournis le français devint une langue de l'administration. Il n'a pas tardé à s'imposer comme langue d'instruction depuis l'école primaire. Après l'indépendance du pays en 1962, le français a continué à occuper la même place dans tous les domaines. Le français et le kinyarwanda sont érigés langues officielles, (Erny P. 2002).

De 1994 jusqu'en 2009, le français recule et l'anglais passe à la vitesse supérieure mais les deux langues ne cessent de cohabiter. D'ailleurs, le gouvernement rwandais a mis sur place des programmes d'enseignement de ces deux langues à tous les niveaux. Au secondaire, il y avait un système bilingue avec la possibilité de suivre au choix l'enseignement en français ou en anglais. Sur le plan administratif et politique, l'anglais commence à s'imposer mais le français résiste un peu (Ntakirutimana E.2012).

En 2009, le ministre de l'éducation a été demandé par le conseil des ministres d'établir un programme urgent d'enseignement en anglais dans toutes les écoles.

Depuis 2008, la langue française devient une matière enseignée donc elle n'est plus une langue d'instruction dans toutes les écoles. L'anglais remplace le français comme langue d'instruction et ce dernier perd ce statut. Mais il garde le statut de Co-officialité. D'après la constitution de la République du Rwanda de 2003 telle que révisée en 2015, dans son article no.8 : « la langue nationale est le kinyarwanda. Les

langues officielles sont le Kinyarwanda, l'anglais, le français et le swahili » (Journal Officiel n° Spécial du 04/08/2023, p 30-31).

Depuis ce changement de statut du français, l'attitude des enseignants comme celle des apprenants de cette langue européenne a été affectée et influencée par ses représentations.

Rugigana et al, (2023) nous fait connaissance sur plusieurs reformes sur le curriculum concernant les écoles au Rwanda depuis 1996 qui ont fait que le français cède la place à l'anglais. En 1996 ; la réforme du cycle inférieur du secondaire. En 1997 ; réforme de toutes les matières de l'école primaire. En 1999 ; réforme cycles supérieur scientifique. En 2003 ; une révision plus nette et systématique incluant le cycle supérieur du secondaire. C'était un plan éducatif de 6ans ; de 2003 à 2008. Durant toute cette période le français était langue d'instruction. Il gardait entre 3 et 6 heures par semaine. La réforme de 2008 a fait encore une réduction des périodes du cours de français comme ceci ; trois heures au cycle inférieur et deux heures au cycle supérieur à l'école primaire, deux heures au cycle inférieur comme au cycle supérieur à l'école secondaire sauf dans quelques combinaisons comme Français-Anglais et Kinyarwanda : 9 heures par semaines et 4 heures pour la combinaison de Pédagogie-langues. En cette période, l'enseignement du français était obligatoire mais ne faisait pas partie de l'examen national, (MINEDUC 2008).

Depuis 2010 à 2015, à l'école primaire, le français ne figurait pas sur liste des matières à enseigner. A l'école secondaire, il gardait le rôle facultatif, deux heures par semaine. Dans quelques combinaisons de certaines universités et Institut supérieurs du Rwanda, le français était enseigné, notamment les combinaisons de Français-Anglais avec Education, Kinyarwanda-Français avec Education et celle de Traduction et interprétariat.

C'est dans ce contexte que les apprenants de l'école primaire et secondaire ont commencé à négliger le cours du français, disant qu'il n'y avait aucune raison de se fatiguer si ce dernier n'est pas sur la liste des examens d'Etat. Dès cette période de recul du français, certains restent dans la négligence, avec une fausse mentalité que ce dernier n'a plus de valeur au Rwanda, ainsi oublient-ils que c'est l'une des langues

qui peut les aider à remplir certaines tâches dans la vie professionnelle qui exigent de connaître d'autres langues en dehors de l'anglais et du Kinyarwanda.

D'après MINEFP (2023), en général, la majorité des rwandais n'ont pas étudié le français comme ils n'ont pas pu faire les études secondaires, ils ne parlent que le kinyarwanda. Ceux qui ont fréquenté les écoles secondaires ont moins de chance de pratiquer le français même quand ils le désirent. Ils le pratiquent seulement en classe de français et seulement pendant quelques heures prévues sur l'horaire, à moins d'utiliser les deux à la fois ; français-kinyarwanda. Parmi ses enseignants, il y a ceux qui l'enseignent sans vraiment l'aimer ou qui n'ont pas la maîtrise requise malgré les désavantages de la vie courante. Autrement dit, ces deux types d'enseignants ne sont pas bien formés dans l'enseignement du français et ils ne sont pas motivés. En plus de cela, il y'a des enseignants de français qui ne l'ont jamais appris. Ces derniers profitent du peu d'heures de français pour avancer d'autres cours ; ce qui provoque automatiquement la négligence de ce cours de français chez les apprenants. Ces derniers pensent que le français est compliqué, qu'il n'a plus de valeur et ils se mettent à se moquer de ceux qui l'aiment et qui le parlent. Malgré les découragements, ceux qui l'aiment se hâtent pour l'apprendre ou l'enseigner parce qu'ils en connaissent la valeur.

En principe, notre recherche va insister sur l'approche par compétences dans l'exploitation du texte comme l'un des moyens efficaces pour enseigner/apprendre les langues spécialement le FLE qui nous intéresse dans notre recherche.

Pendant l'exploitation du texte, nous considérons le texte comme un instrument de l'enseignement /apprentissage pour bien écrire et bien lire, pour développer les structures grammaticales, la conjugaison et les connaissances pratiques en dehors de la classe. En exploitant le texte de façon efficace par l'APC en classe de FLE, les apprenants parviennent à atteindre le niveau convenable à l'oral comme à l'écrit.

D'après le CECRL (2005) le texte est au centre de toute communication langagière ce qui veut dire que le fruit d'une production langagière est un texte. Une fois le texte est énoncé ou écrit, il devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur.

En définitive, par l'approche par les compétences, dans n'importe quel type de texte, dans ses fonctions différentes, le texte bien exploité sert de support qui répond aux besoins langagiers au sein de l'enseignement/apprentissage du cours de français et en dehors de l'école autrement dit dans la vie courante dans les milieux ou les situations qui exigent les connaissances pratiques du français.

1.3 Problématique

Notre travail s'intitule « Approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE cas de TTC de la salle de Byumba et TTC Matimba ».

L'état actuel d'enseignement/apprentissage de FLE manifeste beaucoup de faiblesses. Quand on prend l'évolution de cette langue au Rwanda, depuis qu'elle n'est plus langue d'enseignement, les enseignants et les apprenants de cette langue se sont découragés. Dans plusieurs écoles, on a eu tendance à l'ignorer. Quelques raisons de ce découragement pourraient être avancées. Celles-ci peuvent inclure la politique linguistique nationale face à cette langue, la domination du Kinyarwanda, les nouvelles approches /méthodes d'enseignement des langues qui ne sont pas bien appliquées par des enseignants, la démotivation chez les apprenants comme chez les enseignants, etc.

Normalement, au Rwanda, l'objectif d'enseigner le français ou d'autres langues étrangères, c'est former les citoyens pour qu'ils soient capables de communiquer et de s'intégrer dans la communauté internationale en cas de besoins.

D'après Rugigana A. (2018), le Rwanda, depuis 2016, a adopté le programme basé sur le développement des compétences ou l'enseignement /apprentissage doit être original et incitatif. Celui qui met l'apprenant au centre de son apprentissage, qui le rend capable de communiquer pas seulement en classe mais aussi en dehors de l'école. Pour que ce programme soit exécuté, certaines conditions doivent être remplies par des enseignants bien formés dans cette approche pédagogique pour pouvoir enseigner les langues étrangères étant enseignants qualifiés.

En principe, l'enseignement devrait offrir aux apprenants des instruments de pensée, d'action et de communication, et c'est dans la pratique que ces compétences seront acquises. Le CECRL crée dans le cadre du projet des langues vivantes : *apprendre*,

enseigner, évaluer, en 1997, propose un référentiel où chacun peut situer ses pratiques. Il propose un échelonnement de compétences selon les activités pragmatiques qui mènent aux interactions, un référentiel où chacun peut situer ses pratiques.

Par l'exploitation du texte français à travers cette approche par compétences, l'enseignement/apprentissage ainsi que les connaissances pratiques du français, notamment expression orale comme écrite, doivent être efficacement développés.

1.4 Les objectifs de l'étude

1.4.1 Objectif général

Explorer l'approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE en vue de développer les connaissances pratiques de cette langue.

1.4.2 Objectifs spécifiques :

- A. Montrer le degré de l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba
- B. Identifier les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba
- C. Suggérer les stratégies pour le renforcement de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba

1.5 Questions de recherche

- A. Quelle est l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba ?
- B. Quels sont les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba ?
- C. Quelles sont les stratégies de renforcement de l'APC dans l'exploitation du texte en classe dans les TTC de la Salle de Byumba et de Matimba ?

1.6 Justification

Le choix du sujet « L'approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Cas de TTC de la salle de Byumba et Matimba » n'est pas fait au hasard. Nous avons été motivées par notre préoccupation de chaque jour dans notre carrière

d'enseignement de FLE : savoir pourquoi la plupart des apprenants terminent le niveau du secondaire sans connaissances pratiques requises pour s'exprimer en français. Nous voulons donc donner notre contribution pour le développement de ces connaissances pratiques en proposant l'exploitation du texte par l'approche par compétences.

Nous avons jugé bon de commencer par ces écoles formatrices de futurs enseignants de cette langue pour scruter la manière dont ils apprennent le français, comment ils se préparent à l'enseigner dans l'avenir et d'en proposer ou renforcer l'exploitation du texte à la base d'enseignement/apprentissage par l'approche par compétence comme l'un des moyens efficaces pour la maîtrise de FLE.

En plus de cela, nous avons été motivés par l'importance que nous attachons à cette langue : non seulement le français est un cours que j'enseigne à l'Université de Technologie et des Arts de Byumba (*University of Technology and Arts of Byumba : UTAB*) mais aussi c'est une langue internationale qui nous permet d'entrer et d'échanger avec le monde francophone à travers le monde. En tant qu'enseignante de cette langue, nous avons pu découvrir les difficultés énormes qu'ont les apprenants qui pourraient avoir des bases dans la façon non efficace dont ils ont fait ce cours de français à l'école secondaire, raison pour laquelle nous avons eu l'idée d'y mener notre étude scientifique pour proposer des remèdes.

Une autre motivation sur ce sujet trouve ses racines dans notre formation de maîtrise à l'UR. Après avoir étudié le *Cours de nouvelles approches* et celui de *Critique littéraire* lors de l'analyse des textes, l'idée nous est venue que l'approche par compétences dans l'exploitation du texte peut servir de base pour améliorer les connaissances pratiques du français et qu'elle n'est pas réellement appliquée à l'école secondaire. Nous avons voulu mener une recherche dans des écoles qui forment au Rwanda les futurs enseignants aujourd'hui. Comme le programme est le même dans tous les TTC du Rwanda, nous avons mené notre recherche au TTC de la salle Byumba et de Matimba, espérant sans doute y trouver toutes les informations nécessaires.

Bref, dans cette recherche, nous avons voulu revoir les problèmes qui sont liés aux approches qu'utilisent les enseignants en classe de FLE et voir comment frayer la voie pour un enseignement du FLE à travers l'APC. Le fruit de cette étude est à la disposition de ce qui enseigne et apprend le français au Rwanda.

Certaines raisons qui freinent les connaissances pratiques du FLE ont été identifiées et nous avons proposé des stratégies qui permettront à ceux qui enseignent et qui apprennent le français de se sentir mieux à l'aise pendant le cours de français.

Une théorie sur l'approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba au Rwanda a été produite et mise à la disposition des personnes qui voudront y mener leur recherche ainsi des décideurs politiques des langues.

1.7 Limites du travail

Ce travail paraîtrait trop vaste si nous ne nous fixons pas de limites spatio-temporelles compte tenu du temps qui nous est imparti. Ainsi, pour l'espace, notre recherche s'est effectuée dans 2 provinces, notamment Celle du Nord et celle de l'Est du Rwanda. District de Gicumbi, secteur de Bymba, TTC de la Salle de Byumba au Nord et le district de Nyagatare, secteur Matimba, TTC Matimba, à l'Est, dans l'option des langues. Et pour une question d'économie de temps, notre recherche s'étend de 2021 à 2023.

1.8 Intérêt de l'étude

Cette recherche est très importante dans le cadre personnel, académique et de la communauté scolaire.

Dans le cadre personnel étant qu'enseignante de FLE, ce travail de recherche m'a aidée à comprendre comment nous pouvons améliorer notre méthodologie pour arriver à la performance de l'enseignement/apprentissage de FLE.

Dans le cadre académique, cette étude est réalisée pour répondre aussi aux exigences académiques pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise en Français avec éducation. Cette étude va me permettre à bien continuer dans ma carrière d'enseignement du français professionnellement et qualifiée.

Dans le cadre de la communauté scolaire, les enseignants qui vont bénéficier les résultants de ce travail de recherche, ils auront des connaissances qui peuvent améliorer leur méthodologie d'enseignement du FLE surtout sur l'APC et l'exploitation du texte. Pour les apprenants, ils seront actifs et plus motivés dans l'exploitation des textes choisis pour leur intérêt, relatifs à leurs activités de la vie courante. Ils seront dotés aussi des méthodes spécifiques qui les aideront pour apprendre à apprendre selon l'APC.

1.9 Subdivision du travail

Notre travail comprend cinq chapitres qui sont l'introduction générale, la revue de la littérature, la méthodologie de la recherche, l'analyse et l'interprétation des données et enfin la discussion des données, conclusion et recommandations.

CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTERATURE

2.1 Introduction

Ce deuxième chapitre est subdivisé en trois parties complémentaires. Ainsi, la partie qui porte sur la définition des termes clés de notre intitulé pour éclairer la compréhension du titre. Et comme l'approche par compétence est le nœud de ce travail, il a été jugé important de lui réserver sa partie à part, étant donné que pour d'autres mots, nous ne donnons que de simples définitions. La deuxième partie explore quelques travaux plus ou moins récents qui se sont produits sur l'enseignement/apprentissage de FLE globalement au Rwanda et ailleurs pour voir ce qu'ils proposent et en tirer quelques idées.

A cet effet, sachant que dans l'enseignement de chaque aspect d'une langue ne s'éloigne pas de l'autre, on exploitera au moins une documentation à un des six aspects d'enseignement de la langue que sont l'activité de l'exploitation lexicale et de compréhension, celle de l'exploitation grammaticale, celle d'exploitation littéraire, activité d'orthographe, activité de production orale ainsi que celle d'exploitation écrite. En cela, quelques récentes publications y relatives seront exploitées et nous seront sans doute de grande utilité. A ce titre les nouvelles publications de REB sur l'enseignement du cours de français (livre de l'enseignant et celui de l'apprenant), le mémoire de Rugigana Aimable ; *Les démarches de la didactique de la grammaire du FLE dans les écoles secondaires du District de Kayonza (2018)*, celui de Laurie Chardron ; *L'apprentissages du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des apprenants ? (2013)*, ainsi que la publication de l'Association Internationale des Etudes Québécoises, *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement/apprentissage du français à un public non francophone, (2014)*, sous la direction de Linda de Serres, et Ali., ... prendront le devant dans cette partie de notre travail. La troisième partie quant à elle, ciblera et focalisera sur l'approche par compétence : qu'est-ce que l'APC ? Son historique, ses objectifs et son application pour révéler les secrets de son efficacité.

2.2 Définition des concepts clés

2.2.1. Enseignement

D'après le Petit Larousse, l'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un apprenant (instruire et endoctriner tout en respectant certaines règles). Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à quelqu'un.

2.2.2. Apprentissage

D'après le Robert, l'apprentissage désigne « la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau et le processus par lequel, ce savoir nouveau s'acquiert. Le fait d'apprendre un métier manuel et technique ; ensemble des activités de l'apprenti ».

2.2.3. Exploitation du texte

D'après le CECRL (2005), le texte est une trace matérialisée, sous forme écrite ou orale, d'une activité langagière. Selon Bianco (2003), le texte est « une unité qui fait sens et comporte des règles propres. Ce n'est donc pas simple addition des mots et des phrases qui le constituent. Le texte comme entité matérielle est une ressource sémiotique sur laquelle s'appuie l'enseignant pour confectionner sa séquence d'enseignement ». Le texte en tant que produit d'une activité langagière, on ne communique pas au moyens mots ou de phrases isolées ou incompréhensibles mais a par un biais de texte écrit ou oral bien compréhensible.

Par exploitation du texte, nous entendons faire comprendre l'étude de texte sous les six (6) activités sous lesquelles on peut exploiter le texte. Ces six activités sont les suivantes : Activité de lecture et de compréhension (1), activité de l'exploitation lexicale (2), activité de l'exploitation grammaticale (3), activité de l'exploitation d'orthographe et phonétique (4), activité de l'exploitation littéraire (5) et enfin, l'activité de production écrite et orale (6).

2.2.4. Français Langue Etrangère (FLE)

D'après le dictionnaire de didactique du FLE (2003), « il existe trois critères variables qui déterminent le degré d'étrangeté d'une langue par rapport à l'autre : la distance matérielle ou géographique des langues, la distance culturelle et la distance linguistique mesurée entre les familles de langues (...) une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.

2.2.5. Approche par compétences

D'après, Perilhon (2005), l'approche est « la manière dont on aborde le domaine de connaissance par le choix d'une méthode. Le mot approche désigne en général une action, une manière d'aborder un sujet, un problème : Ainsi, il existe différentes approches d'une œuvre littéraire : approche structurale, approche thématique, approche stylistique, approche philosophique, approche sociologique, approche anthropologique, approche toponymique ou approche didactique. Tout cela pour parler des analyses ou lectures diverses qu'on peut faire d'une œuvre ou d'un texte littéraire ».

D'après AFEP (2021), une compétence ne se résume donc ni à des savoirs, ni des savoirs faire ou à des savoir être, mais à l'ensemble de ces éléments considérés comme des ressources. La compétence devient alors la capacité d'un apprenant à mobiliser l'ensemble des ressources pour mobiliser une tâche. Cela exclut, dans quelques mesures, l'idée de plusieurs années qu'on peut passer en classe. Donc l'APC est une pédagogie éducative dans laquelle les apprenants doivent être évaluées selon les capacités qu'ils manifestent, sur les compétences qu'ils ont maîtrisées et non sur le temps passé en classe.

2.3 L'enseignement du français au Rwanda : cas de quelques travaux

Il nous semble important et utile de mentionner quelques travaux, d'une manière ou d'une autre, proches de notre sujet au lieu de tracer et remonter l'historique des méthodes de l'enseignement des langues et de la didactique. Rugigana A. (2018) l'a bien exposé. La raison est que cette historique ne nous arrive pas à la meilleure

méthode de l'exploitation du texte. Pourtant, des travaux sélectionnés donnent plus ou moins la lumière sur laquelle nous pouvons tabler pour proposer l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE.

Ainsi, d'après Chardron L. (2013), après avoir discuté des notions importantes comme lexicale ou vocabulaire, la notion de mot, les trois types d'approche (approche référentielle, approche syntaxique et approche sémantique), les relations sémantiques (les relations sémantiques essentielles, les relations sémantiques accessoires, les relations sémantiques en interaction), ses recherches en s'appuyant sur les travaux de C. Garcia-Debanc, arrivent à proposer quelques règles à respecter pour l'enseignement du lexique. On stipule, à ce sujet, qu'il faut travailler sur les mots fréquents et polysémiques et les mettre en relation avec du vocabulaire déjà acquis. Il faut aussi réutiliser plusieurs fois les mêmes mots dans des situations différentes pour qu'il y ait une meilleure assimilation. Le travail lexical doit se faire sur les verbes mais aussi sur les adjectifs qualificatifs et les noms. Il faut aussi travailler avec les apprenants les constructions syntaxiques des verbes. Enfin, on doit construire l'ensemble des aides lors des productions écrites, et le dictionnaire peut être considéré comme l'une de ces aides.

Le grand problème qu'on se posera ici est de savoir quel dictionnaire approprié pour la meilleure assimilation du vocabulaire étant donné qu'il en existe de plusieurs types. Garcia-Débanc suggère encore que dans l'enseignement avec le travail de recherche lexicale, il serait bien d'exploiter différents types de dictionnaires, car les uns complètent les autres pour donner le sens complet et spécifique d'un mot. Chardron explique ces dictionnaires en disant qu'il y a ceux qui sont sémasiologiques qui partent du mot pour étudier son sens, d'autres qui prônent une onomasiologique qui partent d'une idée pour en étudier les mots, d'autres de synonymes qui donnent les synonymes sans préciser leurs significations. Bref, bien que le rôle des enseignants qui enseignent le vocabulaire soit bien défini, le rôle de l'apprenant semble être négligé, alors que selon le CBC, dans l'apprentissage, l'apprenant est au centre. On estime que l'apprentissage du vocabulaire se fixe progressivement au fur du temps chez l'apprenant sans que ce dernier fait l'effort. Chardron insiste sur les compétences lexicales que les apprenants doivent acquérir en disant qu'elles se font

progressivement pendant le primaire, le secondaire, le supérieur et le reste de leur vie. Notre approche par compétences dans l'exploitation du texte entre bien dans la ligne du CBC, car elle présente très bien le rôle de l'apprenant dans son apprentissage.

Rugigana (2018) quant à lui, son étude se focalise sur les démarches à suivre dans l'enseignement de grammaire dans quelques écoles du District de Kayonza au Rwanda. Ainsi, bien que sa recherche cible l'enseignement de la grammaire, elle reste importante pour nous car, d'après notre expérience et observation, très peu d'enseignants changent des méthodes selon l'aspect de la langue à enseigner. Ainsi, après avoir inventorié et expliqué les différentes méthodes ou démarches suivies, son travail souligne que l'enseignement de la grammaire devrait suivre la démarche inductive et la démarche active de découverte, comme cela ressort dans ces recommandations que nous faisons les nôtres et que nous reproduisons intégralement dans les lignes suivantes.

Pour une meilleure didactique de la grammaire en classe de FLE dans les écoles, il faudrait ;

- Que les écoles secondaires puissent, en collaboration avec l'Institut Français du Rwanda, former les enseignants du français dans la didactique de la nouvelle grammaire et l'utilisation de la démarche inductive et la démarche active de découverte
- Que la direction de l'éducation, au niveau du District mobilise des ressources matérielles et humaines efficaces pour la didactique du français
- Promouvoir l'enseignement contextualisé de la grammaire permettant aux enseignants du FLE d'intégrer les TICE et les documents authentiques dans la didactique du FLE et de la grammaire en particulier
- Que l'office Rwandais pour l'Éducation (REB) crée un forum où les enseignants du français échangent les idées et les connaissances dans l'apprentissage de français langue étrangère.
- Que les enseignants de français aident les apprenants à appliquer les stratégies d'apprentissage afin de mieux apprendre et se sentir à l'aise dans le cours de grammaire.

Le constat est que cette démarche inductive et celle active de découverte dans l'enseignement de la grammaire présentent des ressemblances avec la démarche de l'APC dans l'exploitation du texte. Qu'en est-il des démarches de REB dans l'enseignement du français aux secondaires au Rwanda ? Répondant à cette question, nous avons essayé de parcourir tous les livres de français récemment, produits par REB (2015), et avons trouvé que les démarches proposées à chaque niveau sont les mêmes pour les 6 grandes branches/activités à enseigner en français. Comment se présentent-ils ces livres ? Rappelons que ces six (6) branches/activités généralement enseignées tel que nous les avons citées en haut.

De première année secondaire jusqu'à la dernière année, chaque promotion possède un seul livre de français de l'apprenant avec celui de l'enseignant prévus par REB. Ils sont conçus, construits ou préparés selon le même schéma sauf qu'on ajoute, dans celui de l'enseignant, la méthodologie à suivre à chaque branche composante du français, des réponses aux exercices proposées et l'interprétation des images introductives.

Chaque livre est divisé en trois contextes. Chaque contexte se subdivise en six unités et chaque unité distingue les six activités qui sont exploitées encore selon le même schéma. Ainsi, « l'exploitation du texte » combine toutes les six activités qui sont méthodiquement menées dans l'enseignement sous le même schéma selon la préparation du REB. C'est pourquoi, nous allons prendre une seule activité à titre d'exemple pour voir comment on propose le déroulement d'une leçon. D'autres activités se déroulent de la même façon. Nous allons considérer l'activité de lecture et de compréhension du texte et allons passer systématiquement en revue de la démarche suivie telle qu'elle est prévue afin de le comparer avec la démarche que stipule l'enseignement de texte par l'approche par compétence.

Activité de lecture et de compréhension du texte : Dans cette activité, on propose une méthodologie présente à suivre : On dégage d'abord les objectifs qui peuvent être formulés comme suit : A partir du texte sur ..., l'apprenant sera capable de :

- Répondre à toutes les questions de compréhension relatives au texte

- Distinguer les différent (e) s (selon le contenu du texte). Cela peut porter sur les personnages, les animaux, les lieux, etc.
- Relire le contenu du texte (à la situation présentée dans le texte) à la vie quotidienne dans la société rwandaise.

Ensuite, on met les apprenants en situation d'apprentissage selon cette méthodologie :

- L'enseignant déclare aux apprenants qu'ils vont lire le texte portant sur ...
- Il/ elle indique la page où se trouve le texte et leur demande d'observer la présentation formelle de ce dernier, notamment le titre, le corps du texte, source, typographie, etc. REB suggère que c'est à partir de ce premier contact avec le texte que l'enseignant amène les apprenants à expliquer le texte à lire en leur donnant des activités y relatives ou en posant des questions générales sur les illustrations et le titre.

L'étape de l'activité suivante porte sur la lecture silencieuse. A cet effet, REB propose une note méthodologique comme suit :

- L'enseignant demande aux apprenants de lire individuellement et silencieusement le texte
- L'enseignant lit le texte (lecture silencieuse) en même temps que ses apprenants de manière à chronométrer cette activité.
- L'enseignant pose des questions aux apprenants pour vérifier s'ils ont lu et compris le texte
- Après la lecture silencieuse, si les apprenants n'arrivent pas à dégager l'idée principale du texte, l'enseignant procèdera à une lecture expressive (magistrale, à haute voix) pour aider les apprenants à saisir le texte dans sa globalité.

A l'étape trois de l'activité de répondre aux questions de compréhension, REB signale qu'on suive cette méthodologie :

- L'enseignant demande aux apprenants de se mettre en groupe et de lire le texte en répondants aux questions de compréhension et écrivent les réponses dans les livres

- En groupes, les apprenants lisent le texte et les questions de compréhension et écrivent les réponses qu'ils vont présenter aux camarades.

La quatrième étape est celle de l'activité de mise en commun. Cette activité, selon REB, se déroule comme suit :

- La mise en commun se fera soit au tableau, soit oralement. Chaque groupe lit la question et la réponse qu'ils ont donnée.

- L'enseignant demande à la classe de réagir

- les groupes réagissent en précisant si la réponse est correcte ou fausse. Si la réponse est correcte, elle est notée au tableau ou dans le cahier. Si elle est fausse, le groupe suivant donne sa réponse correcte, ainsi de suite.

La dernière étape donc la cinquième pour cette activité de lecture et de compréhension du texte est liée à l'application. REB spécifie qu'elle se fait de cette manière : les apprenants font des exercices d'application individuelle et corrigent ensemble. L'enseignant assure le rôle de facilitateur.

2.4 Approche Par Compétences, son historique, ses objectifs et ses avantages

Au mois de mars 2021 en Côte d'Ivoire, il y a eu un atelier de formation des encadreurs pédagogiques (AFEP) qui a longuement discuté sur cette approche et a donné la définition de l'APC et les généralités disant que l'APC tire sa substance du constructivisme et du socioconstructivisme et développe l'idée que tout apprentissage est un processus de construction de connaissances. L'apprenant apprend mieux et vite dans l'action, quand il est mis en situation de production effective, il est vraiment impliqué dans les tâches qui exigent la mobilisation et l'intégration des acquis, quand la situation d'apprentissage a du sens pour lui, qu'elle est significative et surtout quand l'apprenant établit des contacts avec les autres pour construire ses connaissances et son savoir (AFEP 2021).

Son avantage majeur est que le programme d'enseignement /apprentissage se trouve collé ou calqué sur la réalité de la vie courante et du marché de travail. Par ailleurs, c'est explicité par George D. Kuh (2020) qui est considéré comme un des pionniers

de cette approche. Il dit, à cet effet, que l'APC a comme but d'intégrer le processus d'enseignement et d'apprentissage avec le processus d'emploi dans le monde réel. Selon lui, il s'agit d'apprendre à l'apprenant à apprendre comment savoir l'essentiel pour lui sur sa vie professionnelle para scolaire en ne perdant pas beaucoup de temps sur des considérations théoriques énormes, et des fois inutiles, pour le marché de travail sur lesquelles nous, les enseignants, insistons. En un mot, l'atelier a souligné que l'APC peut se résumer en comment amener l'apprenant à *apprendre à apprendre*, tout en comptant sur l'enseignant dont son rôle reste facilitateur. Atelier ajoute, en donnant des éclaircissements, qu'une compétence ne se résume donc ni à des savoirs, ni des savoirs faire ou à des savoir être, mais à l'ensemble de ces éléments considérés comme des ressources. La compétence devient alors la capacité d'un apprenant à mobiliser l'ensemble des ressources pour mobiliser une tâche. Cela exclut, dans quelques mesures, l'idée de plusieurs années qu'on peut passer en classe.

Donc l'APC est une pédagogie éducative dans laquelle les apprenants doivent être évaluées selon les capacités qu'ils manifestent, sur les compétences qu'ils ont maîtrisées et non sur le temps passé en classe.

Les concepteurs de l'APC comme George estiment que cette approche se compose de trois étapes que les suivantes : (1) **Evaluation** des connaissances et des compétences de l'apprenant. Si l'apprenant est évalué par ses connaissances et ses compétences, cela peut aider les enseignants à créer un plan pour aider l'apprenant à réussir. (2) **Intégration** de ce que les apprenants savent ou peuvent faire dans un contexte de travail réel dans la salle de classe. Cela offre la possibilité de fournir des commentaires et une évaluation authentique pendant que les apprenants travaillent à la résolution d'un besoin client. Un excellent moyen d'y parvenir est l'apprentissage par projet. La pédagogie de projet relie directement les connaissances et compétences des apprenants à ce dont ils ont besoin pour réussir dans le travail, leur carrière et leur vie. (3) **Connexion** de processus d'apprentissage avec le processus d'emploi dans un monde réel. Le processus d'emploi dans un monde réel agissant comme terrain de formation, il existe un lien très naturel entre cela et le processus d'apprentissage. (George D. Kuh 2020)

George fait remarquer également que l'Approche Par Compétence suit trois (3) principes que sont, tout d'abord, la maîtrise des compétences doit précéder l'intégration des connaissances ou la maîtrise peut avoir lieu dans un cadre indépendant ou collaboratif. Ensuite les apprenants doivent être soutenus dans des tâches qui sont délibérées, stimulantes et engageantes mais pas trop difficiles ou il y a une réflexion active sur leurs le progrès et leurs développements tout au long de la tâche. Afin, les apprenants doivent être engagées dans des tâches qui ont du sens dans le contexte de leur vie et de leur communauté en général ou les tâches peuvent également conduire à des changements profonds dans la vie des apprenants et des communautés pour le mieux-être de tous de manière égale.

D'après George D. Kuh, (2020), l'historique de l'Approche Par Compétences n'est pas très ancien, comme par ailleurs d'autres approches pédagogiques. L'histoire de ces dernières, remonte au début du 20^e siècle. Le mouvement d'éducation progressiste, qui s'est inspiré des idées de Jon Dewey, est l'un des mouvements les plus influents de l'histoire en termes d'organisation de la classe. Il a souligné l'importance de l'apprentissage par la pratique et l'auto-activité. Cette approche a pris fin avec le progrès de la technologie et le manque d'enseignants qualifiés. En fait, au Moyen Age, l'accent était mis sur la mémorisation des faits. Ensuite, dans les années 1900, une plus grande attention a été accordée à la compréhension et à la synthèse des faits. Aujourd'hui, une pédagogie par compétence met l'accent sur la résolution des problèmes et la créativité. En d'autres termes, elle met davantage l'accent sur les compétences nécessaires dans le milieu de travail d'aujourd'hui que celles d'hier.

C'est cette approche qui est en vogue aujourd'hui qui garantit les savoir-faire, comme le souligne Rugigana A. (2018) en ces termes « L'Approche en vogue, aujourd'hui, est l'approche par compétences. Elle est fondée sur le développement des compétences et promeut les savoir-faire ». Ainsi donc, l'Approche Par Compétences doit être entendue comme une préparation active et efficace de l'apprenant à la vie réelle où il sera obligé de vivre pour assurer son intégration dans ce milieu. Ipso facto, la mobilisation des ressources pour prouver sa compétence doit se faire en « situation ». L'apprenant compétent doit pouvoir s'organiser dans des situations nouvelles et inattendues confinées dans le cadre *d'une famille de tâches* déterminé.

D'où nous souscrivons à la ligne des membres ivoiriens de AFEP pour qui l'APC est un modèle pour la construction de compétence. AFEP (2021).

Ces derniers proposent un modèle qui met en évidence, dans une séquence d'enseignement/apprentissage, les types d'activités qui sont susceptibles de contribuer au développement de compétences chez l'apprenant. Ils proposent à cet effet, le processus et le cheminement des activités dans l'apprentissage, que nous faisons également les nôtres :

- Placer l'apprenant face à des situations
- L'amener à exploiter des ressources (mises à sa disposition ou rendues accessibles, etc)
- Amener l'apprenant à réagir et à interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc)
- Amener l'apprenant à réfléchir, à structurer et à intégrer ses connaissances (pour fixer les nouveaux acquis antérieurs)
- Amener l'apprenant à se construire et à préparer le transfert de ses acquis pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences acquises dans les nouvelles situations.

Le modèle de l'Approche Par Compétence reprend donc, à notre avis, celui d'Ovide Decroly qui a voulu mettre en avant ce principe de *''école par la vie et pour la vie''*. Ceci veut dire que l'école doit fournir aux apprenants des connaissances et compétences qui leur facilitent l'intégration dans la vie pratique communautaire et surtout qui les aident à créer les innovations et à résoudre des problèmes éventuels qui surgissent dans les sociétés. Bref, des connaissances et compétences qui amènent l'apprenant à posséder le monde plutôt qu'à être possédé par lui. En outre, cette vision ne s'éloigne non plus à celle de Montaigne du XVI^e Siècle français qui propose : *'plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine'*. C'est que, selon Montaigne, la meilleure pédagogie est celle qui livre des connaissances et compétences qui donnent à l'apprenant ce dont il aura besoin dans sa vie pratique courante dans la société plutôt que lui inculquer des théories énormes pour remplir sa tête mais ce dont il n'aura pas besoin dans sa vie, surtout dans l'intégration et dans la résolution des problèmes.

Pour conclure, en revenant sur l'exploitation du texte par l'Approche Par Compétence, il est à souligner ceux qui suivent vis-à-vis les théories et les pratiques en vigueur vues supra : D'abord, la démarche inductive et la démarche active de découverte que Rugigana (2018) suggère dans la manière d'enseigner la grammaire semble emprunter quelques visions particulièrement dans cette recommandation où il recommande qu'il faut promouvoir l'enseignement contextualisé de la grammaire permettant aux enseignants de français d'intégrer les TICE et les documents authentiques de français.. Ensuite, la démarche de REB, dans l'exploitation du texte, telle que nous l'avons reprise au début de ce chapitre semble alourdir la tâche à l'apprenant, à une certaine manière inutilement. Dans l'enseignement des textes proposés dans le livre de l'apprenant de 4^{ème} secondaire, par exemple le conte satirique, activité de l'exploitation lexicale : « Le crapaud et l'hirondelle » de Rugamba Cyprien et le conte de Sebwugugu et celui de « La chèvre de Monsieur Seguin », pour ne citer que ceux-là, on prévoit la longue session de mettre ces contes sur le schéma actanciel de Greimas. Quel est vraiment l'utilité pour l'avenir de l'apprenant de cette activité alors dans la session précédente, on prévoit la session de résumer ces textes ? Ainsi, pour la maîtrise de la production écrite, l'activité de résumer le texte suffit.

D'après Greimas, A.J (1966), ses actants que sont destinataire, objet, destinataire, héros, opposant et adjuvant, ces terminologies relativement fatigantes ne préparent à rien à l'apprenant pour qu'il puisse entrer dans la vie active susceptible d'inventer ou créer et produire quelque chose pouvant le faire avancer ou faire avancer sa société dans laquelle il vivra. Au contraire, on pouvait contextualiser l'enseignement, et comme il s'agit de la matière prévue pour les apprenants rwandais, on pouvait créer un texte portant sur les travaux communautaires (*umuganda*) pour montrer que « l'union fait la force ». Dans cette optique, on montre le rôle de chacun dans l'accomplissement d'un travail commun, bénéfique à chaque membre de cette société dont chacun est actant.

Pour la deuxième étape, l'activité prévue et intitulée la chasse aux mots, l'apprenant est invité à faire personnellement la recherche sur l'internet, dans les dictionnaires pour enrichir le lexique pour trouver le sens propre, le sens figuré, les synonymes et

les antonymes et les expressions en rapport avec le mot clé étudié. Cette activité ne nous semble pas importante pour la vie courante et pratique de l'apprenant. Ce dernier va perdre son temps dans la recherche des antonymes, dans les sens figurés dans les dictionnaires, lesquels antonymes et sens figurés sont énormes au dictionnaire ! Pourquoi pas les inviter par contre à faire des exercices sur le lexique/ structure du modèle du TEF.

Avec cet exercice, on est convaincu que les apprenants s'entraînent et révisent des exercices qu'ils seront obligés de faire et réussir pour l'obtention d'un certificat qui les aideront d'aller travailler ailleurs dans le monde francophone qui en fait une exigence. Là, on est vraiment sûr qu'on est en train de préparer les apprenants pour leur vie parascolaire dans le cours d'exploitation du texte en classe.

Enfin, un autre défi est lié, dans la préparation de ces livres, au choix des textes et leurs thèmes. Ainsi, choisir le texte de « Le crapaud et l'hirondelle » ne va pas avec notre vision. La thématique de ce texte tourne autour des caractères de l'hirondelle tels que l'orgueil, l'imprudence, la méchanceté, etc. Pour le texte « *Sebwugugu* », on sélectionne les thématiques de stupidité, ruse, incorrigibilité, gourmandise, méchanceté, haine et naïveté. Toutes les thématiques de ces deux textes se trouvent bien dans le livre de l'apprenant de la 4^{ième} année secondaires sont des thèmes qui incarnent les antivaleurs, plutôt à décourager et à éviter. Il fallait plutôt proposer des textes véhiculant, du point de vue thématique, des valeurs positives à imiter dont leur maîtrise se manifesterait plus tard à la fin de ses études dans la société où il doit vivre.

Il est donc à faire remarquer que pas mal de textes à exploiter dans le livre de l'apprenant de français considéré, dès les thèmes sont mal choisis. Ils n'assurent pas l'intégration convenable dans la vie parascolaire pratique d'un apprenant rwandais. On se rend compte que les livres ont repris les textes qu'on enseignait, il y a une cinquantaine d'années. Il fallait créer de nouveaux textes dont les thèmes collent avec la réalité des choses au Rwanda aujourd'hui où l'on préconiserait un travail bien fait et dans le temps prévu ainsi que des textes comportant des valeurs positives, comme la solidarité, l'intégrité, la bravoure, la prudence, le patriotisme, etc. Ces livres semblent avoir inversé la réalité : les thèmes sur l'éducation à la paix et aux valeurs,

éducation inclusive, patriotisme, héroïsme, promotion du genre qu'il fallait intégrer et approfondir dans les manuels scolaires ont plutôt été mis de façon superficielle comme des thèmes transversaux et prérequis, au profit des textes enseignés il y a une cinquantaine d'années.

Concernant la démarche à suivre dans l'exploitation du texte, c'est mieux d'aller dans le sens des exemples de tests linguistiques sanctionnés par des certificats internationaux. On sait bien que plusieurs pays francophones sinon tous l'exigent pour aller y étudier ou y travailler. En cela, on prépare l'apprenant à affronter la vie pratique parascolaire, ce que d'ailleurs préconise l'APC.

2.5 Aperçu sur l'APC

Cette section vise à donner certaines théories sur l'APC, car, notre travail veut que cette approche soit utilisée tous chaque enseignant dans toutes les classes du Rwanda en vue de redresser l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous croyons que l'APC pourrait être très utile dans le processus d'apprentissage du FLE.

Riadh H. (2022) donne un certain nombre de définitions de l'APC. Il dit que l'approche par compétences est une notion développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement partant de savoir-faire. Elle est développée dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Cette notion se distingue d'autres approches comme l'approche par objectifs ou par connaissances ou l'enseignement se base sur l'acquisition des connaissances théoriques, jugées nécessaires à l'apprenant pour avancer dans son parcours éducatif.

L'APC évite que l'apprenant accumule un ensemble de connaissances déclaratives et comme Khadraoui et al (2019) affirme que l'école dote de compétences, de savoir-faire transférables dans les situations de communication authentique. En fait, c'est ce qui est appris : les savoirs, les savoir-faire ou les savoirs-être qui doivent être réinvestis dans les situations réelles de la vie.

Ces auteurs nous donnent les caractéristiques de l'APC ainsi que ses objectifs lesquels nous allons revoir pour bien comprendre combien et pourquoi cette approche est utile pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.5.1 La centration sur l'apprenant

Contrairement aux méthodes traditionnelles centrées surtout sur les contenus et l'enseignant, dans l'approche par compétences, l'apprenant est placé au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, durant la préparation des leçons, le choix des outils pédagogiques, de supports, de documents ainsi que de différentes activités ; il faut prendre en compte des besoins des apprenants, des leurs intérêts sans oublier leurs émotions. Certains concepts sont longtemps négligés ou ignorés des méthodes traditionnelles mais qui sont considérés par l'APC. On peut citer le profil d'entrée et celui de sortie parmi ces concepts. Les profils de sortie sont précisés par l'APC à la fin de chaque apprentissage, c'est-à-dire, les compétences développées chez l'apprenant durant la période de l'apprentissage. Les profils d'entrée de l'apprenant sont aussi nécessaires au cours de l'apprentissage, car ces profils permettent aux enseignants de prévoir les matières appropriées aux apprenants.

2.5.2 L'enseignant change de rôle

Avec cette approche, les enseignants ne sont plus les détenteurs du savoir qu'ils doivent transmettre aux apprenants, considérés comme des tonneaux vides. Par l'APC les enseignants prennent le rôle de médiateur entre l'apprenant et le savoir, des facilitateurs (Boutin, 2004). L'apprenant est appelé à contribuer activement à l'acquisition de ses connaissances et au développement de ses compétences. Pour lui faciliter, l'enseignant doit partir des prérequis des apprenants pour les aider à découvrir leurs savoirs et à les construire. Les enseignants deviennent aussi des guides vers l'apprentissage linguistique.

2.5.3 Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'APC

D'après Chevalier (2006) Les TIC sont parmi les outils facilitateurs de l'APC pour atteindre ses objectifs. Ainsi, sont très utiles ces outils informatiques en contexte scolaire pour l'appropriation des langues.

Chevalier affirme que les TIC, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, offrent beaucoup de documents et de situations adaptées aux besoins des apprenants, aux niveaux et aux objectifs visés. Les TIC donnent une meilleure présentation des situations qui facilitent la compréhension des supports disposés.

Grace à ces outils, les apprenants ont plus de possibilités de découvrir et de poursuivre leur apprentissage en dehors de l'école.

2.5.4 Le changement du rôle de l'évaluation selon l'APC

Avec l'APC, le rôle de l'évaluation qui fut longtemps lié à l'enseignement/apprentissage, a considérablement changé. L'évaluation avec les méthodes traditionnelles avait pour objectif de classer les apprenants en catégories. Cette évaluation fut ainsi limitée à la sanction des apprenants qui n'atteignent pas la norme et un grand nombre d'apprenants ne dépasser pas la moitié de la note finale. Grace à l'APC, l'évaluation n'est plus la seule sommative qui offrait des résultats sous forme de notes, elle est mieux insérée dans le domaine de l'éducation. Son processus avec l'APC est devenu intrinsèque à l'enseignement/apprentissage et ce processus tient à améliorer le développement des compétences linguistiques chez les apprenants.

En plus l'évaluation devient présente sous différents types et à tous les moments de l'appropriation linguistique. Avant l'apprentissage, c'est l'évaluation *diagnostique* qui se pratique pour pouvoir repérer des besoins des apprenants auxquels l'enseignant adapte son contenu et ses stratégies appropriées. Concernant l'évaluation *formative*, elle est effectuée pendant des activités qui visent à apprécier l'apprenant pour le progrès accompli et pour qu'il comprenne les rencontres lors de l'apprentissage. Cette évaluation formative a pour but de corriger, d'améliorer et d'ajuster le cheminement des apprenants. Elle ajuste le dysfonctionnement constaté et amène des apprenants à bien utiliser leurs connaissances. En fin, le troisième type, il s'agit de l'évaluation *sommative*. Celle-ci ne se limite plus à évaluer des connaissances déclaratives des apprenants. Elle offre l'aperçu réel sur les compétences effectives des apprenants et leur permet de les mesurer avec les capacités d'agir langagièrement dans les différentes situations de vie. Avec elle, on passe de l'évaluation de savoir à celle de savoir-faire en adoptant des méthodes et des outils appropriés.

2.5.5 Socialisation des apprentissages

Une autre caractéristique de l'APC consiste à l'établissement d'une relation entre l'école et la société. Avec cette approche, les apprenants doivent être capables de l'exploitation de leurs compétences dans leurs milieux de vie où dans des produits

socialises. Ce qui montre aux apprenants le rôle capital de l'apprentissage scolaire. Elle est très avantageuse et extrêmement motivante cette ouverture de l'école à la société. D'une part, les apprenants réalisent combien est leur apprentissage de FLE à l'école est très important. Après avoir constaté l'utilité de ce qu'ils ont appris ils deviennent plus motivés à l'apprentissage de FLE. L'école donne un sens aux connaissances ou aux savoirs cumules qui ne se réduisent plus à des savoirs déclaratifs, mais ils se concrétisent dans la vie dans des situations réelles. Ici les apprenants fournissent beaucoup d'efforts pour atteindre les meilleurs résultats, car ils sont motivés par cette relation directe qui est entre ce qu'ils ont appris à l'école et le vécu dans la société. Par l'APC, chaque apprenant doit alors investir ses connaissances et doit manifester ses compétences dans différentes situations d'interrogations qui devraient être significatives, motivantes et complexes. En fin chaque situation devrait être significative à l'apprenant, touchant son centre d'intérêt, suscitant son activité, sa créativité et sa façon de s'engager. Khadraoui et al, (2019)

2.6 Les défis de l'exploitation des textes par l'APC

Normalement, le succès d'un changement de paradigme dans la conception pédagogique dépend d'un travail préparatoire visant à faciliter la transition entre l'ancienne approche et les nouvelles pratiques paradigmatiques. Nforbi et Siewoue affirment que les discussions avec les enseignants et l'observation de leurs attitudes dans les salles de classe indiquent un niveau considérable de manque de préparation au nouveau paradigme, dans la mesure où des aspects importants du système éducatif, notamment les ressources humaines et matérielles, ne sont pas pris pleinement en compte pour passer à l'APC. Nforbi & Siewoue, (2015).

Nous avons remarqué lors de nos conversations avec les enseignants et lors de l'observation en classe de FLE, quatre défis majeurs qui empêchent la mise en œuvre de l'APC dans TTC de la salle Byumba et de Matimba : les lacunes chez les enseignants de français qui sont pas bien formés , l'insuffisance des infrastructures éducatives et du matériel pédagogique relatif à l'usage de l'APC, une culture scolaire différente, ainsi que la non-intégration de la technologie et le rejet du français dans certaines écoles.

2.6.1 Lacunes chez les enseignants de français non formés

Dès que le français a été remplacé par l'anglais à la place de la langue d'enseignement, les jeunes rwandais ont été découragés et démotivés. Ceci peut être appuyé par les recherches menées par Ndayambaje et Al (2023) qui trouvent que parmi les défis inventoriés par leurs répondants figurent le manque de prérequis, préparation insuffisante et niveau très bas des apprenants en connaissance du français, le français pas bien enseigné ou pas du tout enseigné à l'école primaire, surtout pour les écoles rurales, degré de compréhension et d'acquisition de la langue très lent, programme qui ne considère pas le niveau des apprenants, démotivation de certains apprenants quant à l'apprentissage du français, insuffisance de temps en termes de périodes d'enseignement/apprentissage et manque de temps pour évaluer et donner le feedback. Cette recherche a aussi révélé l'insuffisance de matériels, y compris les documents et équipements audio-visuels et informatiques. La formation insuffisante des enseignants en didactique du FLE est aussi un des facteurs qui influencent l'évaluation en classe de FLE.

2.6.2 Infrastructures éducatives et ressources pédagogiques inadéquates

L'un des défis majeurs qui empêche la mise en œuvre de l'APC dans beaucoup d'écoles primaires et secondaires au Rwanda est aussi le surpeuplement des salles de classe. Le journal Kigali Today, l'un des rares journaux qui s'intéressent à l'enseignement de Rwanda et de ses problèmes, a pu rapporter dans son Edition du 08-06-2020 que Dr Valentine Uwamariya, la Ministre de l'Education, s'est félicitée des progrès faits pour la construction des locaux scolaires. Elle a pu reconnaître qu'il y a le surpeuplement dans les classes, de plus de 80 apprenants dans une salle de classe. (Kigali today, 2020).

Le surpeuplement des apprenants dans une classe ne peut pas faciliter l'application de l'APC en classe de français. A cela s'ajoute des problèmes liés aux matériels didactiques qui empêchent aussi la bonne pratique de l'APC. Ceci signifie que les apprenants ne trouvent des occasions de s'entraîner eux-mêmes car ils n'ont pas de matériels pour les aider.

En plus, l'utilisation de l'APC nécessite quelques ressources d'enseignement et d'apprentissage adéquates (telles que des manuels scolaires, du matériel vidéo et

audio) soient disponibles, que les enseignants possèdent des compétences numériques et en ligne pour dispenser aux apprenants certaines des compétences qu'ils doivent posséder dans les environnements en ligne ; et que les enseignants impliquent davantage les apprenants dans le processus de l'apprentissage. Les apprenants ont aussi besoin d'ordinateurs et des écouteurs, des papiers et de crayons pour les projets en classe, d'outils de jeu, de cartes, de bus scolaires pour les emmener en excursions, etc.

2.6.3 Une culture scolaire différente

Un autre défi qui empêche l'utilisation de l'APC au TTCs de la Salle et Matimba est de faire jouer de nouveaux rôles aux apprenants et aux enseignants en classe.

La culture scolaire rwandaise, comme dans beaucoup d'autres, exige la présence d'un enseignant fort et d'apprenants respectueux, obéissants et passifs qui doivent suivre les instructions des enseignants et répondre aux questions posées. Notre observation nous a montré que l'avènement de l'APC n'a pas beaucoup changé jusqu'à présent ; c'est-à-dire que les discours des enseignants continuent de dominer les interactions en classe tandis que les apprenants suivent passivement les cours et parlent par occasion, en partie à cause de la faible maîtrise du français des apprenants. Les enseignants ne consultent pas les apprenants sur les compétences qu'ils souhaitent acquérir.

2.6.4 La non-intégration de la technologie en classe de FLE

L'utilisation de la technologie (téléphones mobiles, smart phone, ordinateurs, tablettes électroniques et Internet) est de plus en plus utilisée et influence dans divers domaines de la vie, comme dans la politique, la vie sociale, les affaires, les médias, l'éducation, etc. selon Gupta, la technologie « [...] *n'est plus un outil pour créer un environnement alternatif : c'est l'environnement* » (Gupta 2010).

Néanmoins, le modèle rwandais de l'APC s'est montré jusqu'à présent réticent à considérer la technologie comme un outil d'apprentissage vital pour les apprenants en général et ceux de langue française d'aujourd'hui. Même si le gouvernement rwandais avait essayé à créer des smart class room dans des écoles publiques, mais, il y a des écoles qui ont gardé des machines dans des stocks scolaires. Sur ce point, l'APC qui devait préparer un futur compétent sur le marché de travail, ne parvient pas à arriver

à ses objectifs, car les matériels efficaces ne sont pas bien intégrés. L'outil technologique n'est pas aussi utilisé, ou il est mal appliqué.

2.7 Les stratégies pour une exploitation du texte en classe de FLE

Cette section essaie de trouver et montrer les stratégies à adopter pour bien utiliser le texte ou l'exploiter pendant le cours français. Isabelle Delnooz, dans article intitulé *l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle*, propose trois étapes pour exploiter le texte, à savoir le choix du texte, les apports du texte dans la séquence ainsi que l'approche du texte.

Pour le choix du texte, Delnooz affirme que c'est une opération délicate. Si le texte doit toucher les apprenants, susciter leur curiosité, réveiller leur envie de découverte, les motiver, il faut qu'il soit accessible et constituer un défi de lecture réaliste. La seconde étape consiste à intégrer le texte dans la séquence et de cibler sa contribution par rapport à la tâche finale. Le type d'apport va conditionner l'approche à adopter.

Cette opération est essentielle. Travailler le texte littéraire de manière isolée revient à en vérifier uniquement la compréhension sans l'exploiter véritablement au service de sa rencontre avec le lecteur. Le texte littéraire joue un grand rôle dans la séquence et son exploitation est l'un des activités qui mènent à la tâche finale. Son apport est avant tout culturel. Le texte littéraire foisonne de contenus qui permettent aux apprenants de s'impliquer dans l'acte de lecture en racontant ou en se racontant, en évaluant et en interprétant. L'apport linguistique (notamment lexical) en découlera automatiquement. Les champs lexicaux du texte littéraire sont généralement réinvestis dans la tâche finale. Enfin, l'apport du type de texte sera déterminant si le texte travaillé en classe correspond au type de texte de la tâche. Il est question ici de structure et de progression textuelle. L'extrait travaillé en classe est alors un texte de référence, un texte modèle pour la tâche.

La troisième étape est l'approche du texte. Selon Delnooz (2020), l'approche employée par l'enseignant face au texte est l'intervention la plus tangible dans le processus et elle s'organise autour de deux axes : relever le défi de la lecture et ouvrir la voie à l'interculturel.

2.7.1 Premier axe : Relever le défi de la lecture

Ici, l'enseignant doit associer le texte à un projet de lecture au sein de la séquence ; d'autre part, les consignes de la lecture doivent être simples et favoriser la compréhension globale. Les questions de base sont privilégiées pour éviter l'essorage du texte, source de démotivation et de découragement chez les apprenants.

Enfin, l'enseignant propose les aides à la compréhension qui doivent permettre à l'apprenant d'utiliser et de mobiliser le résultat de sa lecture. Alors, un changement de paradigme est ici nécessaire, car ce n'est plus la vérification de la compréhension en elle-même. Quatre types d'aides doivent être observés ici : l'identification du texte, la mise en réseau, l'entraînement des stratégies et l'outillage du texte. L'association du projet de lecture à la mise en place d'aides pertinentes à la compréhension permet de relever efficacement le défi de la lecture qui constitue le premier axe d'une exploitation réussie du texte littéraire en classe de FLE.

2.7.2 Deuxième axe : ouvrir la voie à l'interculturel

La classe de FLE se trouve enfin au carrefour de plusieurs cultures en devenir. Grâce à ses représentations diverses de l'altérité et notamment à travers ses supports littéraires, la classe de FLE est un espace de construction d'identités et reconnaissance des appartenances multiples de chacun. C'est à ce stade que la relation entre le texte et l'apprenant doit être la plus réelle possible. Il est impératif de la concrétiser ou de la formaliser. L'apprenant s'approprie personnellement le message textuel, il en garde une trace et les moyens qu'il utilise peuvent être aussi variés qu'originaux : schéma, résumée en image, notes, carte mentale, reformulation, etc. une fois qu'il s'est approprié le message textuel, l'apprenant doit s'impliquer pour développer une posture réelle de lecteur. Il exploite le message textuel dans son interaction avec les autres au sein de la classe, ce qui lui permet de faire évaluer sa compétence interculturelle. Successivement, il établit le lien avec son vécu, il exprime son ressenti, il compare avec sa propre culture, il prend du recul, il accepte ou rejette un contenu et il confronte sa réflexion, son questionnement à la pensée des autres.

Même si l'écrivain s'est surtout borné sur le texte littéraire, nous croyons que cela peut s'appliquer aux autres formes de textes pour bien intégrer l'APC en classe de FLE.

2.8 Cadre théorique et conceptuel

Notre recherche est guidée par le fait que si l'APC est bien utilisée dans la classe de FLE, les apprenants pourraient facilement maîtriser le français.

Le site web www.bienenseigner.com nous dit que l'Approche par compétence est mode d'enseignement qui est fondé sur l'idée que l'apprenant peut être évaluée sur la base de ce qu'il fait et sait et pas seulement sur ce qu'il sait et fait mal. Cette approche pédagogique ne se limite pas à évaluer l'apprenant et lui donner des points. Par contre on donne à chaque apprenant un retour personnalisé et des opportunités d'améliorer ses compétences pour bien maîtriser la leçon.

Contrairement aux méthodes d'apprentissage traditionnelles, les approches basées sur les compétences sont mesurées par ce que l'apprenant fait et sait plutôt que par son âge, son niveau scolaire ses années d'expérience. En d'autres termes, les apprenants ont la possibilité de démontrer leurs compétences à travers diverses évaluations afin de montrer leur compétence dans un domaine spécifique.

Selon Bechiri (2018), l'idée de compétence a émergé lorsque l'on a voulu favoriser l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenant, c'est-à-dire la volonté que les savoirs acquis en classe puissent être réutilisés dans la vie quotidienne. Donc pour lui, l'APC prépare l'apprenant à être un sujet actif autonome, elle vise à l'amener à faire face à des situations d'imprévu en l'habituant à utiliser des connaissances préalables acquises. C'est dans cet angle que l'APC a été choisie et elle permet de développer une personnalité et des connaissances nouvelles.

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage du FLE, l'APC comme modèle d'enseignement/apprentissage basé sur les compétences visant à aider les apprenants à développer les compétences dont ils ont besoin pour réussir. L'exploitation du texte

peut se servir de ce modèle pour bien maîtriser les compétences linguistiques nécessaires pouvant les aider dans la vie courante.

L'apprenant qui, dans des méthodes traditionnelles suivait passivement les matières enseignées, qui était considéré comme un tonneau vide prêt à avaler les connaissances dispensées par l'enseignant ; il se retrouve maintenant dans une nouvelle situation dans laquelle il doit participer activement dans son apprentissage.

D'après Rugigana A. (2018), la perspective actionnelle va inclure les activités qui répondent à des situations hors-classe, par conséquent, l'apprenant prend des responsabilités. Il ne n'est plus pris comme répétiteur, mais devient plutôt producteur.

Il devient alors important pour nous, de souligner par la suite, les théories sous-jacentes à l'approche actionnelle dans l'exploitation du texte en classe de français langue étrangère.

2.8.1 Les théories sous-jacentes

L'exploitation du texte par l'Approche par Compétences amène des nouvelles formes de méthodes, mettant l'apprenant au centre de l'enseignement. Ici, l'apprenant est censé d'être évalué sur base des compétences qu'il a bien maîtrisées, en ignorant le temps qu'il a passé sur le banc de l'école. Le but de cette approche est d'intégrer le processus d'enseignement/ apprentissage avec celui d'emploi dans le monde réel ; ce qui rend cette approche très indispensable. Dans l'exploitation du texte, l'apprentissage doit se centrer sur les compétences utiles dans la vie du monde réel.

2.8.2 Principes pédagogiques

L'APC a pour l'idée centrale de pouvoir marier l'apprentissage avec le champ de travail. Ainsi l'exploitation du texte ne va plus se centrer seulement sur la maîtrise des connaissances acquises ; mais d'autres paramètres doivent aussi être considérés. Par exemple l'apprenant doit être muni des compétences lui permettant de s'affronter à certaines tâches complexes qui demandent aux apprenants, pour les résoudre, de choisir et de combiner plusieurs procédures (Carette et Rey, 2010).

En plus, pour pallier ces tâches complexes, les apprenants doivent pouvoir mobiliser les procédures. Ces auteurs considèrent que la situation-problèmes dans le cadre de l'apprentissage est une didactique qui doit mener à construire des procédures non encore acquises dans un contexte pouvant porter le nom de mobilisation.

Enfin, Carette et Rey insistent sur le fait que la notion de compétences définit ce que l'on attend des apprenants (former les apprenants capables de mobiliser leurs acquis) et que le socioconstructivisme est une proposition pour tenter d'amener les apprenants à rejoindre cet attendu.

L'exploitation du texte français par l'APC doit ainsi permettre la pratique des compétences langagières dans des situations réelles.

CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 Introduction

Comme l'exige l'UR, chapitre décrit et justifie la méthodologie suivie dans le mémoire. C'est ainsi que nous présentons le lieu d'étude, la population de référence. Ensuite, nous faisons la détermination de l'échantillon, en présentant les techniques d'échantillonnage, la validité et fidélité des instruments de recherche ainsi que la collecte des données. Et, enfin, viennent l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que la gestion des données et des considérations éthiques.

3.2 Modèle de recherche

Il s'agit d'une recherche de type exploratoire. S'inspirant et paraphrasant Marshall & Rossman (1995), Rugigana A. (2018) rappelle que ce type de recherche a pour fin l'étude des nouveaux phénomènes et prépare à une autre recherche. Elle adopte de question du genre : qu'est-ce qui se passe dans ce programme ? Comment fonctionne cette organisation ? Son approche est l'étude de cas ou étude de terrain et a pour méthodes de recherches l'observation participante, l'entretien en profondeur et l'entretien d'Elite.

Cette étude est à la fois qualitative et quantitative. Pour ce faire, nous avons soumis un certain nombre de questionnaires aux enseignants et aux apprenants pour obtenir des précisions sur la pratique de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au Rwanda, spécialement aux TTC de la Salle de Byumba et Matimba. Et les données par questionnaire ont été appuyées par l'entretien individuel avec les enseignants de français et quelques administratifs ainsi que l'observation en classe pendant les leçons de français.

La démarche a suivi trois étapes. En premier lieu, nous nous sommes déterminés sur le choix de la branche du français à examiner : l'exploitation du texte, et éventuellement le choix des écoles de référence : Le TTC de la Salle de Byumba dans le district de Gicumbi, et TTC Matimba situé dans le district de Nyagatare au Rwanda. En deuxième lieu, nous avons procédé à la fixation des objectifs et suggéré les départs de notre recherche. Et, en dernier lieu, nous avons catégorisé et pensé aux instances

habiletés susceptibles de nous aider à avoir accès aux informations voulues. Il s'agit, entre autres, des apprenants, des enseignants, des administrateurs de ces écoles et tout autre informateur concernant et susceptible de posséder des informations relatives à notre sujet de recherche. C'est dans ce sens que nous avons entamé et ouvert les portes de la recherche dans le domaine de la didactique à travers l'utilisation de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle Byumba et Matimba.

3.3 Variables et catégories d'analyse

Nous avons fait recours aux variables dépendantes, les variables indépendantes ainsi que les variables intermédiaires. Ainsi, en reproduisant Omar (1987), Rugigana A. (2018) les distingue de cette manière : la variable dépendante dépend, dans ses variations, d'autres phénomènes ou variables que l'on peut étudier où manipuler et la variable indépendante se présente comme variable qui influence la modification de la variable étudiée. La variable nécessaire à la réalisation de la relation entre la variable dépendante et indépendante se nomme variable intermédiaire.

Les variables de cette recherche se présentent de cette manière suivante :

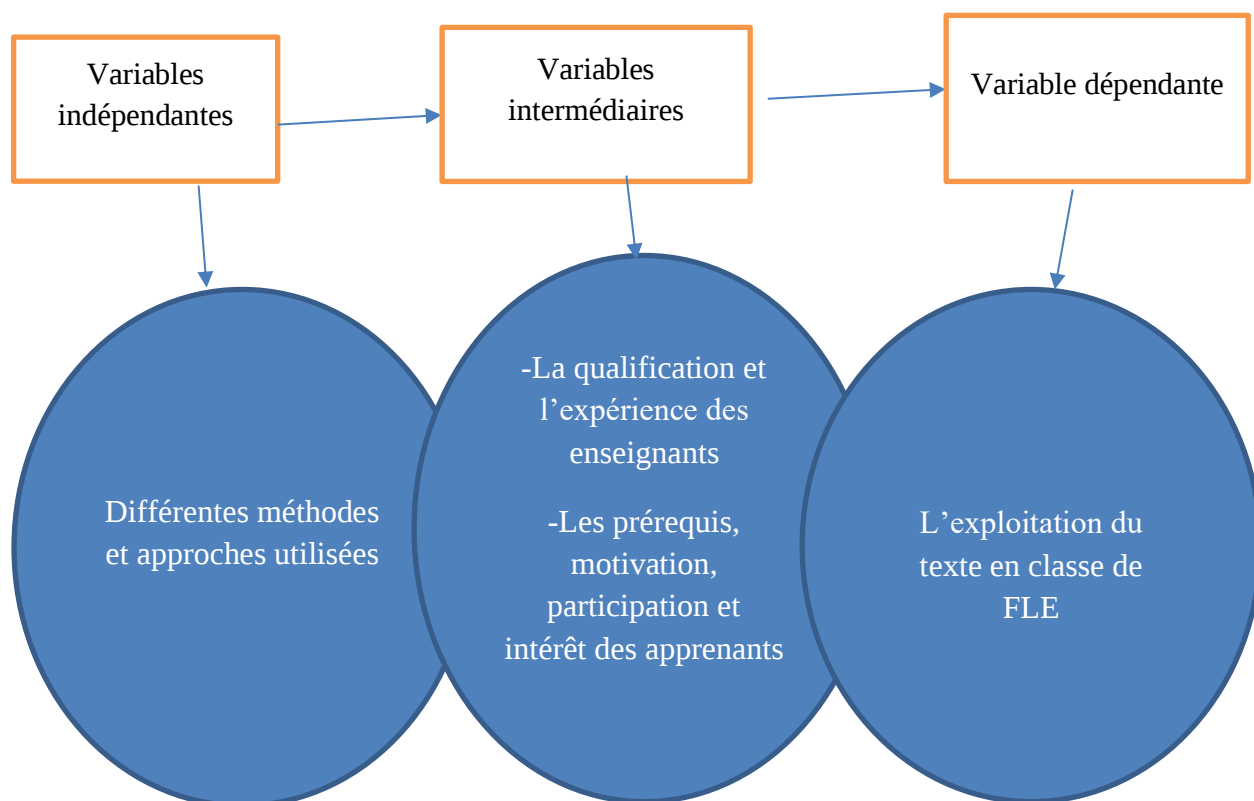


Figure 1 : relations des variables de la recherche

3.4 Lieu d'étude

Cette étude s'est effectuée au Rwanda, dans les Provinces du Nord et de l'Est, aux Districts de Gicumbi et de Nyagatare. Le District de Gicumbi se limite à l'est par le District de Nyagatare, à l'ouest par celui de Burera, au sud par la Mairie de Kigali et au nord par le pays limitrophe du Rwanda : l'Ouganda. Quant au district de Nyagatare, il se limite à l'est par la Tanzanie, à l'ouest par le district de Gicumbi, au sud par le district de Gatsibo, ainsi que l'Ouganda au nord.

3.5 Présentation et étude de la population de référence

Dans la population de référence, il est question de signifier l'ensemble des sujets sur lesquels porte l'étude. Ici, il s'agit des apprenants de la 1^{ère} année, de 2^e année et de la 3^e année dans le TTC de la Salle de Byumba localisé dans le District de Gicumbi et TTC de Matimba dans le District de Nyagatare. Nous avons fait recours également aux enseignants et aux autorités de ces écoles.

3.6 Détermination de l'échantillon

Assurément, le choix d'un échantillon est difficile à opérer. Cela pose des problèmes complexes et soulève une suite d'interrogations. Parmi celles-ci, on précise :

-Quelle approche faut-il adopter pour choisir l'échantillon et comment opérer le traitement des résultats ?

-L'échantillon choisi est-il représentatif, toutes les strates y sont-elles abondamment représentées ?

Ghiglione et Mathalon (1908) reconnaissent cette difficulté de la détermination de l'échantillon d'étude. En effet, selon eux « on dispose encore peu d'éléments pour arriver à déterminer la taille de l'échantillon nécessaire à mettre en évidence de relations, donc de vérifier les hypothèses ». Toutefois, parmi les facteurs qui déterminent le choix de la technique d'échantillonnage, nous retenons ceux qui sont cités par Desmet et Pourtois (1988) à savoir :

- La population d'étude
- Les objectifs de la recherche

- La situation de la population cible
- Le temps et les sources dont on dispose ;
- Le type de traitement à réaliser après la collecte des réponses et un plan tableau à adapter.

En observant ces facteurs qui déterminent une population qui fait l'objet de notre recherche, nous avons été contraintes de cibler la technique de l'échantillonnage à choix raisonné appelé aussi échantillonnage intentionnel.

Dans l'échantillonnage par les objectifs, les chercheurs détectent les cas à inclure dans l'échantillon en fonction du jugement de leur particularité. Ils constituent un échantillon relatif aux objectifs spécifiques envisagés par la recherche.

L'échantillon est choisi suivant un objectif précis. En conséquence, nous avons choisi le terrain d'enquête et les unités à interroger en fonction des informations qualitatives. Considérant le profil des apprenants, nous avons accédé aux informations qui nous procuraient la richesse et les remarques voulues pour notre étude.

Les enseignants et les autorités de l'école sont aussi directement concernés par les enquêtes et ont contribué à nous fournir les données dont nous avons besoin pour notre recherche. Pour des précisions, Jones indique que « la population visée ou, dit-on encore, l'univers étudié, est un groupe d'individus sur lequel on souhaite en savoir plus ». C'est l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur lesquels s'effectueront des observations : la population cible. Ainsi cela se présente de cette manière dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Taille de l'échantillon de deux écoles

Catégorie de population	Population	Echantillon	Techniques d'échantillonnage
Elèves	1826	361	Echantillonnage raisonné
Enseignants	69	8	Echantillonnage raisonné
Administrateurs	19	2	Echantillonnage raisonné
Total	1914	371	Echantillonnage raisonné

Résultat des visites physiques dans des classes et direction des écoles, année 2023

Le tableau ci-dessus montre la population de notre recherche qui est au nombre 1914 personnes dont l'échantillon est 371 de TTC de la Salle Byumba et TTC Matimba. Les apprenants sont au nombre de 1826 dont l'échantillon est 361 apprenants qui étudient dans l'option des langues. Les enseignants sont au nombre de 69 dont l'échantillon est 8 enseignants qui enseignent le français et le personnel administratif au nombre de 19 dont l'échantillon est 2 administratifs.

Tableau 2: Nombre d'apprenants, enseignants et d'administratifs d'échantillon dans chaque école

Ecole	TTC de la Salle	TTC Matimba	Total
Elèves	155	206	361
Enseignants de français	4	4	8
Administratifs	1	1	2
Total	160	212	371

Résultat des visites physiques dans des classes et direction des écoles, année 2023

Tableau 3: Nombre des apprenants d'échantillon dans chaque école

Ecole	TTC de la Salle	TTC Matimba	Total
Première année	50	78	128
Deuxième année	52	68	120
Troisième année	53	60	113
Total	155	206	361

Résultat des visites physiques dans des classes et direction des écoles, année 2023

3.7 Validité et fidélité

Selon Omar (1987), la fidélité se rapporte à la capacité de l'instrument de mesure de la même façon, ce qu'il mesure à chaque passion. Tandis que la validité d'un instrument concerne sa capacité à mesurer réellement et complètement ce qu'il est censé de mesurer. Nous avons passé par les voies fiables pour obtenir les informations réelles. Avant de distribuer les questionnaires aux apprenants, aux enseignants et aux autorités des écoles de référence, ils ont été corrigés par nos superviseurs et nous avons suivi à la lettre leurs recommandations et observations après maintes discussions avec eux. Avec les enseignants, l'interview a particulièrement porté sur la pratique et techniques utilisées pour enseigner l'exploitation du texte dans le cours de français et les défis en cette pratique. L'observation en classe nous a permis 'approfondir des réponses recueillies par le questionnaire et les entretiens individuels.

3.8 Méthodes et techniques de collecte des données

Pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté la méthode et les techniques suivantes :

3.8.1 Méthode documentaire

Nous nous en sommes servis pour élaborer le cadre conceptuel et théorique. Cela met en exergue les théories essentielles qui éclairent l'enseignement-apprentissage de l'exploitation du texte en classe de FLE au Rwanda, particulièrement dans des écoles ciblées.

3.8.2 Enquête par questionnaire

Pour enquête, deux types de questionnaire ont été administrés. Ceux destinés aux apprenants et ceux pour les enseignants. Chaque répondant s'exprime librement autour des questions posées. Notre variable dépendante consiste aux questionnaires visant l'accès aux informations sur la démarche méthodologique de l'exploitation du texte. Tandis que la variable indépendante consiste aux questionnaires sur la connaissance et l'utilisation des démarches de la didactique de l'exploitation de texte. Ces questionnaires nous ont permis aussi d'obtenir les informations sur la qualification et l'expérience des enseignants, les prérequis, la participation, l'intérêt, la motivation et les difficultés des apprenants dans le cours de français, volet d'exploitation du texte, qui constituaient les variables indépendantes.

3.8.3 Enquête par interview

Nous avons procédé par interview pour découvrir la position réelle des uns et des autres en matière d'enseignement du français, branche d'exploitation du texte. L'interview confrontant face-à-face l'enquêteur et l'enquêté nous a aidé à obtenir les informations sur les comportements et les attitudes des enseignants de français, exploitation du texte en classe de FLE. Il nous a permis également de découvrir des problèmes auxquels font face les professeurs de français en enseignant l'exploitation du texte.

3.8.4 Observation en classe

L'observation a été faite une fois dans chaque école de référence dans la session d'enseignement d'exploitation du texte. Au TTC de la Salle, nous avons observé dans la classe de troisième, tandis qu'au TTC Matimba, nous avons été en première année. La grille d'observation élaborée en tenant compte des objectifs de la recherche était la même et était conçue bien avant, et corrigée par nos superviseurs. Cette grille nous a permis de confirmer ou infirmer les réponses de nos participants pour le déroulement de la leçon d'exploitation du texte. Elle nous a permis de nous rendre compte de la maîtrise de la matière et des stratégies méthodologiques des enseignants observés ainsi que les attitudes et comportement des apprenants des classes observées vis-à-vis de la leçon d'exploitation du texte. Les principaux points observés portaient sur les documents pédagogiques suivants : la préparation détaillée ou la fiche leçon de

l'enseignant, la prévision des matières et le curriculum de français prévu par REB. Il s'agissait de voir le mariage ou la correspondance de ce qui est préparé avec ce qui se fait réellement, et particulièrement les démarches et les étapes suivies dans l'enseignement de l'exploitation du texte.

3.9 Analyse et interprétation des données

Nous avons regroupé d'abord nos instruments par provenance. Ensuite, nous avons mis ensemble ceux de même sexe.

3.10 Gestion des données et considérations éthiques

Avant d'aller sur terrain, nous avons d'abord rempli toutes les conditions en rapport avec l'éthique scientifique. A cet effet, les autorités académiques habilitées de l'UR nous ont signé la lettre d'autorisation de faire la recherche et les enquêtes. Deux lettres de demande d'autorisation de faire une recherche ont été déposées respectivement aux directeurs de l'éducation des Districts de Gicumbi et de Nyagatare. Il a été de même pour les directions des écoles concernées. Les questionnaires ont été soumis aux enseignants et aux apprenants qui les ont remplis dans la liberté totale et dans l'anonymat. L'interview avec les enseignants et les autorités ont été menés dans un bon climat d'entente, de complémentarité et de respect mutuel. Les enseignants eux-mêmes nous ont librement donné les documents pédagogiques. Les données brutes ont été enfin codifiées et organisées de façon à prétendre des résultats fiables.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous avons décrit l'identification des participants à la recherche et avons fait l'interprétation des statistiques de toutes les variables telles que nous les avons décrites dans précédent chapitre.

4.1 Identification des participants

4.1.1 Elèves

a. *Distribution des participant par sexe*

Tableau 4: Participation par sexe

Age du participant	Fréquence	%	%valide	%cumulative
Femme	136	37,7	37,7	37,7
Homme	225	62,3	62,3	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 4 montre que le nombre total des participants à notre recherche est constitué de 361 apprenants. Dans cet effectif, les hommes sont les plus représentés avec 62,3% et les femmes représentent 37,7 des participants à notre recherche. Cela se justifie par le fait que dans les écoles de référence, l'image globale des inscriptions est majoritairement représentée par les garçons. En outre, quelques filles, dans ces écoles ont manifesté une certaine résistance à recevoir les questionnaires, par conséquent à répondre. En plus, des stéréotypes culturels qui empêchent le genre féminin à s'exprimer en public quand il y a des hommes qui peuvent donner leur opinion, subsistent encore ; même si cette pratique est en train de disparaître. Une autre interprétation serait reliée à la peur du français, ce qui le concrétise est que la majorité d'elles, parmi celles qui ont répondu le questionnaire ont répondu en Anglais.

b. Distribution des participants par école

Tableau 5: Participants par école

Ecole des participants	Fréquence	%	%valide	%cumulative
TTC de la salle Byumba	155	42,9	42,9	42,9
TTC Matimba	206	57,1	57,1	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Dans ce tableau, il est clair que le TTC Matimba est plus représenté que le TTC de la Salle. Sur 361 participants de deux écoles de référence 57,18% sont du TTC Matimbatandis que ceux de TTC de la Salle représentent 42,9%. Curieusement, les apprenants de TTC Matimba se montrent plus coopératifs par rapport à ceux de TTC de la Salle. Ils essaient même dans leurs réponses d'utiliser un français lisible. Quelques-uns affirment adorer le français alors que leur proximité avec l'Ouganda pourrait faire croire que le français est beaucoup plus négligé au profit de l'anglais.

c. Distribution des participants par classe

Tableau 6: Participants par classe

Classe du participant	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Première année	128	35,4	35,4	35,4
Deuxième année	120	33,3	33,3	68,7
Troisième année	113	31,3	31,3	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 6 nous montre que les apprenants des premières années sont coopératifs (35.4%). Ils veulent participer à toute chose et ne se gênent pas en parlant le français. Au moment de l'entretien introductif que nous avons eu avec eux avant la distribution

du questionnaire, ils ont manifesté beaucoup de volonté par rapport aux autres. Ils ne se soucient pas de commettre des fautes. Ceux des deuxièmes années participent à 33,3%, alors que ceux des troisièmes années représentent (31,3%). Ces derniers chuchotaient qu'ils ne doivent pas perdre du temps, puisqu'ils préparent leurs examens d'état.

4.1.2 Enseignants

a. Distribution des participants par sexe

Tableau 7: Distribution des participants par sexe

Sexe du participant	Fréquence	%	% Valide	% Cumulative
Femmes	0	0,0	0,0	0,0
Hommes	8	100,0	100,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 7 nous montre que les enseignants qui ont participé à notre recherche sont tous des hommes (100%). Nous n'avons pas pu savoir pourquoi parmi les enseignants de français il n'y a pas de femmes dans tous ces TTCs; car, selon la constitution rwandaise, le Rwanda s'est engagé à promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines, décourageant ainsi la culture d'inégalité qui avait caractérisé la société rwandaise depuis longtemps.. Dans les deux cas, il faut signaler que le manque du jugement ou appréciation des femmes dans une recherche scientifique est malheureuse. Les femmes doivent aussi être encouragées à participer dans tous les domaines spécialement dans l'enseignement du français et dans les recherches scientifiques.

b. Distribution des participants par école

Tableau 8: Participants des enseignants par école

Ecole	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
TTC Matimba	4	50	50,0	50,0
TTC de la Salle de Byumba	4	50	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 8 montre que dans le TTC Matimba avec une représentation de 50,0%, il y a le même nombre d'enseignants de Français qu'au TTC de la Salle de Byumba (50,0%). L'historique de ces deux écoles montre que le TTC Matimba était de tendance anglophone. Elle est aussi trop jeune, par rapport au TTC de la Salle qui date des années 1930. Ce dernier était, sans doute, de tendance francophone. L'âge des enseignants interrogés de TTC de la Salle tourne autour de 50 ans, alors que ceux de Matimba ont l'âge qui varie de 20 à 30 ans.

c. Distribution des participants par expérience

L'expérience des participants est un facteur important dans notre recherche, car, elle nous permet de collecter des données fiables. L'expérience est définie comme un « ensemble des situations rencontrées et des formes d'organisation de l'activité développées à cette occasion ; soit dans la vie en général, soit dans un domaine d'activité particulier, professionnel par exemple » (Vergnaud, 2011).

Tableau 9: Participants par expérience dans l'enseignement en général

Expérience	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
2-5ans	2	25,0	25,0	25,0
6-10ans	2	25,0	25,0	50,0
11-plus	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Comme l'illustre ce tableau 9, le plus grand nombre d'enseignants, faisant partie de notre recherche a une expérience de 11 ans et plus avec 50,0% des participants. La deuxième catégorie des répondants comprend les enseignants ayant entre 2-5ans d'expérience et ceux qui ont l'expérience de 6 à 10 ans en enseignement. C'est à dire 25,0% des enseignants pour chaque catégorie. Ces représentations confirment que nos informateurs possèdent une expérience nécessaire pour pouvoir fournir des informations sur la didactique en général. La section suivante va nous éclaircir sur l'expérience des enseignants dans la didactique de l'exploitation de texte du FLE, et cela va nous aider à mieux croire les données fournies par nos participants.

e. Expérience dans la didactique du français

Tableau 10: Expérience des enseignants dans la didactique de l'exploitation de texte du FLE

Expérience	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
1-8ans	3	37,5	37,5	37,5
9-plus	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 10 montre que sur 8 enseignants interrogés, 62,5% ont une expérience en enseignement du français de plus de 9 ans. 37,5% possèdent l'expérience d'entre une année et 8 ans dans l'enseignement du français. Cela signifie qu'ils ont une expérience nécessaire pour enseigner convenablement le français. Ce plus grand nombre d'expérience reflète bel et bien leur âge, ce qui concorde bien avec la situation du Rwanda. Les gens de 50 ans et plus ont été formés dans le système francophone. Mais il est à noter que ces personnes peuvent aussi résister au changement ; ce qui pourrait expliquer pourquoi beaucoup d'entre eux continuent d'utiliser la démarche traditionnelle.

f. La qualification des enseignants du français

La qualification s'avère aussi très nécessaire dans notre travail ; puisque les enseignants bien qualifiés peuvent bien dispenser le cours de FLE. Les résultats de notre recherche à l'égard de la qualification des enseignants se trouvent résumés dans le tableau suivant :

Tableau 11: Qualification des enseignants du français

Qualification des enseignants du français	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
A1 : Français-Anglais-Education	1	12,5	12,5	12,5
A0 : Français-Anglais-Education	4	50,0	50,0	62,5
A0 : Français-Kinyarwanda-Education	1	12,5	12,5	75,0
Langue et littérature françaises	2	25,0	25,0	100,0
Autre qualification	0	0,0	0,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 11 montre la qualification des enseignants. Parmi les 8 enseignants interrogés, le plus grand nombre d'eux possèdent le niveau A0. 50,0% de ces enseignants sont qualifiés en enseignement du français-anglais avec éducation ; 25,0% ont fait les Langues et littérature françaises. 12,5% ont un niveau de A1 en français-anglais avec éducation, et c'est le même pourcentage pour les enseignants ayant un niveau de A1 en français-kinyarwanda avec éducation. Ce tableau laisse deviner que la majorité des enseignants qui ont participé à cette recherche ont une connaissance suffisante en français et qu'ils sont dotés d'informations nécessaires à notre recherche.

4.2 Description de la variable dépendante : L'exploitation du texte en classe de FLE

4.2.1 Signification de l'exploitation du texte pour les apprenants

Tableau 12: La signification de l'exploitation du texte

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Lecture	0	0	0	0
Dictée	41	11,4	11,4	11,4
Vocabulaire et lexique	83	22,9	22,9	34,3
Conjugaison	237	65,7	65,7	100,0
Grammaire	0	0	0	100,0
Total	361	100	100	

Résultats de notre enquête, 2023

Selon les réponses fournies dans le tableau ci-dessus, 65,7% des apprenants interrogés considèrent que l'exploitation du texte est l'étude de la conjugaison. Seuls 22,9% comprennent l'orientation de l'exploitation du texte. Les 11,4% la situent dans l'activité de l'orthographe et de phonétique, comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature. Donc, dans ces deux écoles de référence, on n'enseigne pas tellement l'exploitation du texte. Cela est d'ailleurs appuyé par un nombre important des enseignants qui déclarent qu'il n'y a pas de manuels scolaires de français dans ces écoles et que pour enseigner des textes ils se débrouillent eux-mêmes avec des photocopies, utilisant leur argent.

4.2.2 Place de l'exploitation du texte pendant le cours de français

Tableau 13: La place de l'exploitation du texte

Indicateur	Fréquence	%	% Valide	% Cumulative
Toujours	0	0,0	0,0	0,0
Souvent	42	11,6	11,6	11,6
Quelquefois	266	73,7	73,7	85,3
Rarement	53	14,7	14,7	100,0
Jamais	0	0,0	0,0	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 13 illustre que l'exploitation du texte a une place négligeable dans l'enseignement du français dans les écoles considérées. 74,5 des apprenants interrogés affirment que l'exploitation du texte est quelquefois enseignée. 14,2% affirment qu'elle est rarement enseignée, et 11,3% disent qu'elle est souvent exploitée. Les résultats de cette recherche montrent que l'exploitation du texte n'intéresse pas les enseignants, peut-être, à cause de l'absence des livres, ou pourquoi pas, parce qu'elle les complique.

4.2.3 Partie plus importante pendant le cours d'exploitation du texte

Tableau 14: La partie la plus importante du cours d'exploitation de texte

Indicateur de la partie la plus importante	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Lecture	278	77,0	77,0	77,0
Dictée	23	6,4	6,4	83,4
Vocabulaire/lexique	33	9,1	9,1	92,5
Conjugaison	23	6,4	6,4	98,9
Grammaire	4	1,1	1,1	100,0
Ajout	0	0,0	0,0	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Dans le tableau 14, 77,0% des apprenants affirment que la partie la plus importante de l'exploitation du texte en classe de FLE est la lecture. Le vocabulaire occupe la deuxième place avec une représentation de 9.1% ; alors que la dictée et la conjugaison viennent en troisième position avec 6,4% des participants. Seuls les 1,1% affirment que la partie la plus importante de l'exploitation du texte en classe de FLE est la grammaire.

4.2.4 Origines des difficultés liées à l'exploitation du texte pour les apprenants

Tableau 15: Origine des difficultés les difficultés en exploitation du texte

Origine des difficultés	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Manière qu'utilise l'enseignant	175	48,5	48,5	48,5
Temps insuffisant	17	4,8	4,8	53,3
Niveau de l'apprenant	41	11,3	11,3	64,6
Manque de matériels	85	23,6	23,6	88,2
Manque de motivation	41	11,3	11,3	99,5
Ajouts	2	0,5	0,5	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 15 nous montre l'origine des difficultés que rencontrent les apprenants dans le cours d'exploitation du texte. En effet, en premier lieu, vient la démarche des enseignants avec une représentation de 48.5%. Le manque de matériels vient en deuxième position avec une représentation de 23,6%. Ensuite, le niveau des apprenants et le manque de motivation dans ce cours occupent la troisième place avec une représentation de 11,3%. Temps insuffisant est représenté par 4.8% et enfin, 0,5% de nos répondants ont écrit « *kubera ko tuba tutumva inyunguramagambo* (« parce que nous ne comprenons pas les mots utilisés ») ». La tendance est que la méthode utilisée par les enseignants du français dans l'exploitation du texte ne parvient pas à intéresser les apprenants, et par conséquent, elle n'est pas très attirante.

4.3 Description des variables indépendantes : Les démarches de l'exploitation du texte en classe FLE

4.3.1 La connaissance des démarches de la didactique de l'exploitation du texte

Tableau 16: La connaissance des démarches d'enseignement

Les démarches de la didactique de l'exploitation de l'exploitation du texte	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Approche Par Compétences	3	37,5	37,5	37,5
Méthodes basées sur l'usage de la technologie	3	37,5	37,5	75
Méthodes traditionnelles	2	25,0	25,0	100,0
Ajouts	0	0,0	0,0	100,0
Total	8	100	100	

Résultats de notre enquête, 2023

Dans le tableau 16, 37,5% des enseignants affirment qu'ils utilisent l'Approche Par Compétences. D'autres 37,5% utilisent les méthodes basées sur l'usage de la technologie. 25% des participants utilisent les méthodes traditionnelles. L'utilisation de ces deux premières méthodes c'est-à-dire, Approche Par Compétences et les méthodes basées sur l'usage de la technologie peuvent aider à améliorer l'apprentissage de la langue française à travers l'exploitation du texte. Ici les informations fournies par les enseignants pourraient nous faire croire que le français est bien enseigné et qu'il n'y a pas de difficultés liées à l'enseignement et l'apprentissage du français. Pourtant, l'observation montre le contraire, ce qui pourrait aussi nous amener à nous poser un certain nombre de questions relatives à la volonté des enseignants d'enseigner cette langue, à la motivation des apprenants, au temps prévu pour enseigner cette langue, et s'il y a un certain suivi pour voir si réellement cette langue est bien enseignée.

4.3.2 L'utilisation de la didactique de l'exploitation du texte du FLE

a. L'Approche Par Compétences

Tableau 17: Utilisation de l'Approche Par Compétences

Fréquence d'utilisation	Fréquence	%	% Valide	% Cumulative
Oui	3	37,5	37,5	37,5
Non	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 17 montre que 62,7% n'utilisent pas d'Approche Par Compétences. Seuls les 37,3% des enseignants interrogés ont déclaré l'avoir utilisée. Par ailleurs, dans nos discussions après la remise du questionnaire, la majorité d'eux nous ont demandé ce que c'est cette approche. Elle est donc presque inconnue au secondaire. Ceux qui affirment avoir utilisé cette approche ne l'ont pas utilisée plusieurs fois.

b. La démarche traditionnelle de REB

Tableau 18: Utilisation de la démarche traditionnelle de REB

Fréquence d'utilisation	Fréquence	%	% Valide	% Cumulative
Oui	5	62,5	62,5	62,5
Non	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 18 montre que 62,5% n'utilisent que la démarche traditionnelle de REB, et les 37,5% des enseignants interrogés ont déclaré ne pas l'avoir utilisée. Ces informations montrent la résistance de plusieurs enseignants qui restent attachés aux méthodes traditionnelles et ne veulent pas changer. Peut-être qu'ils n'ont pas reçu des formations adéquates à propos de l'utilisation des nouvelles méthodes et approches ; ou qu'ils ne voient pas l'importance d'enseigner d'une manière efficace cette langue

de Molière. Quoi qu'il en soit, la démarche traditionnelle reste très utilisée aux écoles secondaires, bien qu'elle n'ait pas très rentable.

4.3.3 La formation dans les nouvelles démarches de la didactique de l'exploitation du texte du FLE

a. La démarche de l'Approche Par Compétences

Tableau 19: La démarche de l'Approche Par Compétences

Réponse	Fréquence	%	% Valide	% Cumulative
Oui	0	0,0	0,0	0,0
Non	8	100,0	100,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Pour le tableau 19, il est à constater que sur 8 enseignants interrogés, tous (100%) n'ont pas été formés dans la démarche de l'Approche Par Compétences. Comme nous l'avons signalé dans nos commentaires du tableau précédent, presque tous les enseignants préfèrent la démarche traditionnelle. On ne sait pas réellement s'ils rejettent l'Approche Par Compétences parce qu'elle est nouvelle ou tout simplement s'ils l'ignorent exprès pour rester dans la ligne du REB.

4.3.4 L'emploi des étapes d'une démarche à utiliser

Ceci portait sur la question 2 du questionnaire à remplir par les enseignants qui, à cette question ouverte, ils devaient s'exprimer à propos de leurs démarches dans l'enseignement de l'exploitation du texte dans la classe de FLE. A ce propos, il nous a été remarqué qu'ils utilisent tous, à bien lire, leurs réponses, la démarche que nous avons qualifiée de traditionnelle, laquelle méthode est suggérée par REB. Nous nous permettons de reprendre textuellement la réponse d'un enseignant de TTC de la salle de Byumba qui semble représenter toutes les autres réponses et nous annexons cette copie au présent travail. Ainsi, la question était formulée comme ceci : Comment est-ce que vous exploitez le texte dans votre enseignement en classe ? En voici la réponse dans un bon français :

-Je montre aux apprenants les images ou les photos qui sont en rapport avec le texte. Je leur demande de découvrir le titre du texte et faire des attentes. Il s'en suit la lecture silencieuse en indiquant les mots nouveaux. Je leur pose des questions pour la compréhension générale.

-La lecture exemplaire du professeur qui est suivie par celle des apprenants. On explique les mots au cours de la lecture.

-La lecture est faite par le groupe, par deux à deux et individuelle.

-Après la lecture individuelle, il y a les questions de compréhension détaillée.

-L'exploitation du texte continue avec l'exploitation lexicale, ensuite avec l'exploitation grammaticale. Et enfin, l'expression orale.

Ils appellent cette méthode, la méthode active ou socratique, comme cet enseignant dont la copie est annexée le répond à la question 3 (chez les enseignants) de préciser les approches. Il dit à cet effet « J'utilise les méthodes actives : questions-réponses (méthodes socratiques) ». Par ailleurs, leur qualification de la démarche proposée par REB ne s'éloigne pas de la mienne : là où je parle de la méthode traditionnelle, eux, parlent de la méthode socratique.

4.4 Description des variables intermédiaires

4.4.1 L'intérêt accordé à la langue française par les apprenants

Pour mieux savoir si les apprenants ont vraiment envie d'apprendre le français, nous leur avons demandé s'ils aiment réellement le cours de français et essayer de fournir au moins 2 raisons qui les poussent à aimer la langue de Molière. Les résultats de cette question sont résumés dans le tableau suivant:

Tableau 20: L'intérêt accordé à la langue française par les apprenants

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Je l'aime beaucoup	310	85,8	85,8	85,8
Je ne l'aime pas beaucoup	40	11,0	11,0	97,6
Je ne l'aime pas	11	3,0	3,0	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau ci-dessus nous montre clairement que beaucoup d'apprenants faisant partie de notre enquête aiment beaucoup le français avec un pourcentage de 85,8%. Ceux qui n'aiment pas beaucoup la langue française sont 11,0%, tandis que ceux qui ne l'aiment pas du tout s'apprennent au pourcentage de 3,0%. Les informations fournies ici montrent que les apprenants aiment vraiment le français. Quant aux différentes raisons qui justifient leurs réponses, beaucoup d'apprenants disent qu'ils veulent pouvoir communiquer avec les étrangers qui utilisent cette langue. D'autres affirment que leurs parents leur ont demandé d'apprendre plusieurs langues, car, le Rwanda commence à exceller dans le multilinguisme ; et qu'il faudra connaître plusieurs langues pour mieux s'adapter. Ceux qui ne l'aiment pas beaucoup ou qui ne l'aiment pas du tout disent qu'ils échouent et qu'ils constatent que le français est une langue difficile. Il y a ceux qui disent que les matériels sont très peu et qu'ils ne peuvent pas trouver du temps pour aller chercher des livres de français, une langue qu'ils considèrent morte au Rwanda. Ici, il faudrait qu'il y ait une sorte de motivation particulière pour ces apprenants ; et nous croyons que l'Approche par Compétences saurait les motiver.

4.4.2 Prérequis des apprenants de français

Tableau 21: Prérequis des apprenants de français

Indicateur de	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
prérequis				
Maternelle	8	2,2	2,2	2,2
Primaire	32	8,9	8,9	11,1
1 ^{er} cycle du secondaire	321	88,9	88,9	100,0
2 ^{ème} cycle du secondaire	0	0,0	0,0	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 21 montre que le plus grand nombre des apprenants interrogés, ont rencontré le français pour la première fois au premier cycle du secondaire avec une représentation de 88,9%. Seuls les 8,9% l'ont étudié au primaire, et très peu d'apprenants ont étudié le français à l'école maternelle, et ne représente que 2,2%.

Ceci veut dire que plus de 88% des apprenants n'ont pas de prérequis en français et cela affecte l'apprentissage du français en général et de l'exploitation du texte en particulier. Ce nombre est aussi bien justifiable car dans les 10 dernières années, au primaire, sauf dans les privées, on n'apprenait pas le français.

4.4.3 La présence des manuels de français dans des écoles

Parmi les matériels nécessaires pour enseigner et/ou apprendre le français dans des écoles rwandaises, on y trouve les manuels ou les livres. Les manuels comprennent le livre de l'apprenant et le livre de l'enseignant. Ces livres sont très importants dans l'exploitation du texte et dans la lecture, car, ils permettent aux apprenants d'avoir une culture de lecture, de travailler seuls même pendant leur temps libre. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau qui suit.

Tableau 22 : La présence des manuels de Français dans les écoles

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Suffisant	21	5,8	5,8	5,8
Insuffisant	340	94,2	94,2	100
Aucun	0	0	0	
Total	361	100	100	

Résultats de notre enquête, 2023

Les résultats de ce tableau montrent que les manuels de français sont vraiment insuffisants. 94,2% des participants affirment que les livres restent insuffisants dans leurs classes contre 5,8% qui disent que les livres sont suffisants. Pendant l'interview, certains disaient qu'un seul livre est partagé par au moins 4 apprenants. Ceci laisse entendre que plusieurs écoles ont encore besoin des manuels de français.

4.4.4 La présence du guide de l'enseignant dans la classe de FLE

Tableau 23 : La présence du guide de l'enseignant dans la classe de FLE

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Suffisant	3	37,5	37,5	37,5
Insuffisant	5	62,5	62,5	100
Aucun	0	0	0	
Total	8	100	100	

Résultats de notre enquête, 2023

Ces résultats montrent clairement que les guides de l'enseignant en cours de français sont vraiment insuffisants. 37,5% des participants affirment que les livres du guide à l'usage de l'enseignant sont suffisants, alors que 62,5% disent que ces documents sont insuffisants. Le guide pour l'enseignant est en principe nécessaire, car, comme le nom l'indique, ce document est là pour guider l'enseignant. Si ce document est absent, l'enseignant travaille sans guide et enseigne comme il/elle veut. Cela risque de produire des apprenants ayant des connaissances très variées, alors qu'ils se trouvent dans le même environnement et le même contexte.

4.4.5 La place de la langue française pendant le cours de français

L'utilisation de la langue, que ce soit en classe pendant le cours de cette langue, ou en dehors de la classe, fait partie de l'apprentissage de cette langue. D'ailleurs, la langue est bien maîtrisée quand on la pratique beaucoup ; c'est-à-dire, quand on l'utilise dans la communication de tous les jours. Nous avons voulu savoir si les apprenants utilisent le français pendant le cours de français, ou s'ils utilisent d'autres langues.

4.4.5 Utilisation du français

a. L'utilisation du français seul en classe de FLE

Tableau 22: L'utilisation du français seul

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Toujours	0	0	0	0
Souvent	30	8,5	8,3	8,5
Quelquefois	325	90,0	90,0	98,5
Rarement	6	1,5	1,5	100
Jamais	0	0	0	
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau ci-dessus montre que le français n'est pas toujours utilisé en classe de FLE. Seuls 8.5% des répondants affirment que le français est souvent utilisé en classe de FLE, tandis que 98.5% disent que le français est quelquefois utilisé. Ceci montre que le mélange des langues en classe de FLE est permis par les enseignants, et cela est

possible car, certains apprenants ne comprennent pas le français et au lieu de trouver des méthodes adéquates, certains enseignants préfèrent utiliser d'autres langues que les apprenants comprennent mieux.

b. L'utilisation du français et anglais en classe de FLE

Tableau 23: L'utilisation du français et anglais

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Toujours	0	0	0	0
Souvent	40	11,0	11,0	11,0
Quelquefois	300	83,1	83,1	94,1
Rarement	17	4,8	4,8	98,9
Jamais	4	1,1	1,1	100
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Ces résultats prouvent que le français et l'anglais sont quelquefois utilisés pendant le cours de FLE avec un pourcentage de 83,1%. 11,0% des répondants affirment que les deux langues sont souvent utilisées en classe de FLE, tandis que 4,8% montrent que ces langues sont rarement utilisées en classe de FLE. 1.1% des participants de notre recherche affirment que les deux langues ne sont jamais utilisées en classe de FLE. Ici on peut dire que l'anglais est en train d'influencer la sphère scolaire, puisqu'il est devenu une langue d'instruction et les enseignants ainsi que les apprenants ont tendance à s'exprimer en anglais.

c. L'utilisation du français et kinyarwanda en classe de FLE

Tableau 24: L'utilisation du français et kinyarwanda

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Toujours	10	2,8	2,8	2,8
Souvent	320	88,6	88,6	91,4
Quelquefois	25	7	7	98,4
Rarement	6	1,6	1,6	100
Jamais	0	0	0	
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 25 montre que le français et le kinyarwanda sont souvent mélangés en classe de FLE. 88,6% affirment que le français et le kinyarwanda sont souvent utilisés en classe de FLE. 7% des répondants disent que les deux langues sont quelquefois mélangées en classe de FLE, alors que 2,8 les deux langues sont toujours utilisées pendant le cours de français. 1,6% des participants trouvent que le français et le kinyarwanda sont rarement utilisés pendant le cours de FLE. L'utilisation de ces deux langues pendant le cours de FLE est probablement dû au fait que le kinyarwanda est une seule langue maternelle utilisée et comprise par tous les natifs. Le fait que le kinyarwanda soit une langue comprise par tous les Rwandais influence certains enseignants et beaucoup d'apprenants et ceux-ci préfèrent utiliser le kinyarwanda au détriment des langues étrangères, le cas échéant le français. Ceci impacte l'apprentissage de la langue française et après les études secondaires, nos futurs enseignants ne sont pas à mesure de communiquer convenablement.

d. L'utilisation du français-anglais-kinyarwanda en classe de FLE

Depuis que l'anglais est devenu une langue d'instruction au Rwanda, plusieurs enseignants et apprenants font beaucoup d'efforts pour mieux l'utiliser. Pas seulement les enseignants et les apprenants, mais aussi beaucoup de personnes veulent aussi avoir des notions sur cette langue de Shakespeare. Il arrive aussi que les enseignants et les apprenants utilisent le français, l'anglais et le kinyarwanda pendant le cours de FLE. Nous avons voulu savoir si ces trois langues sont utilisées en classe de FLE. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 25: L'utilisation du français-anglais-kinyarwanda

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Toujours	50	13,9	13,9	13,9
Souvent	285	78,9	78,9	92,8
Quelquefois	20	5,6	5,6	98,4
Rarement	6	1,6	1,6	100
Jamais	0	0	0	
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Ces résultats nous montrent que les trois langues sont utilisées pendant le cours de français. 13,9% de nos répondants affirment que les trois langues se rencontrent toujours pendant ce cours de français. 78,9% des participants de cette recherche disent que ces langues sont souvent mélangées pendant le cours de français. 5,6% ont dit que pendant le cours de français, les enseignants et les apprenants utilisent quelquefois ces trois langues, alors que 1,6% affirment que ces trois langues sont rarement utilisées pendant le cours de FLE. Pendant l'interview, quand on leur a demandé si le mélange des langues les aidait, ils ont dit que oui puisqu'ils trouvent le français difficile ; ils préfèrent s'exprimer en utilisant d'autres langues, notamment le kinyarwanda et l'anglais ; et les enseignants leur permettent d'utiliser ces langues. L'interférence des connaissances de ces systèmes linguistiques antérieurs, notamment le kinyarwanda qui est une langue nationale comprise par tous les Rwandais, ainsi que l'anglais qui a progressivement remplacé le français dans la sphère académique et scolaire ; pose des problèmes à l'apprentissage du FLE. Tout le monde a envie d'utiliser le kinyarwanda et ceux qui essaient des langues étrangères veulent utiliser l'anglais. Ici, même beaucoup d'enseignants rwandais de la langue française n'échappent pas aux mélanges de langues français-anglais-kinyarwanda. En plus de cela, le fait que la pratique du français en milieu scolaire au Rwanda fut découragée après l'introduction de l'anglais, la motivation de l'utilisation de la langue de Molière a été aussi réduite presque au néant.

Aimée K. Spice, (2016), trouve que le mixage des langues peut avoir des effets positifs ou négatifs pendant l'apprentissage de la langue. Selon cet écrivain, ce mixage a des effets positifs puisqu'elle permet de gagner du temps en renoncer au manque de communication qui se produit entre l'enseignant et les apprenants lorsque les apprenants comprennent très peu la langue cible, en particulier pour donner des instructions pour une activité ou pour bien gérer la classe. Bien que cela puisse faire gagner du temps en classe, cela peut finalement ralentir le développement du langage des apprenants car cela pourrait leur faire ressentir le besoin de traduire la langue seconde en langue première avant de bien comprendre la langue cible.

À long terme, les apprenants de la langue perdraient plus de temps à traduire chaque énoncé de la langue seconde en langue première pour essayer de comprendre les

consignes du professeur en langue seconde. En outre, ce genre de pratique pourrait entraîner des apprenants à faire des traductions fausses puisqu'ils continuent de voir la seconde langue à travers le prisme de la première langue.

4.4.6 La pratique du français en dehors de la classe de français

Le premier objectif de l'apprentissage de la langue est la communication efficace avec les usagers de cette langue. Pour mieux maîtriser le français dans un contexte où le kinyarwanda domine les autres langues, les apprenants ont besoin d'avoir un espace de communication. Cela peut se faire dans des clubs de langue ou pendant leur temps libre. Les enseignants peuvent les aider à trouver le temps favorable pour mieux pratiquer le français. Pour voir si les apprenants ont des occasions de pratiquer le français après le cours de FLE, nous leur avons posé la question y relative ; et nous avons obtenu des résultats suivants :

Tableau 26: La pratique du français en dehors de la classe de français

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Toujours	0	0	0	0
Souvent	40	11,0	11,0	11,0
Quelquefois	20	5,5	5,5	16,5
Rarement	150	41,5	41,5	58
Jamais	151	42	42	100
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Le tableau 27 montre que les apprenants en général ne trouvent pas des occasions de pratiquer le français en dehors de la classe de français. 11,0% seulement des répondants trouvent souvent les occasions de pratiquer le français. 5,5% le pratiquent quelquefois alors que 41,5% trouvent rarement l'occasion de pratiquer la communication française en dehors de la classe de français. 42% des participants de notre recherche ne trouvent jamais l'occasion de pratiquer le français en dehors de la classe de français.

4.4.7 Attitudes des apprenants dans la pratique du français

Se sentir à l'aise quand on utilise une langue peut prouver que vous maîtrisez cette langue ; ou qu'au moins on est sur une bonne voie dans le processus de l'apprentissage d'une nouvelle langue. La question suivante a été posée aux apprenants : « Sentez-vous à l'aise quand vous parlez le français en classe ou en dehors de la classe ? » Les résultats des réponses des apprenants se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 27: Attitudes des apprenants en parlant français en classe

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Je me sens très bien	0	0	0	0
Je me sens bien	50	13,8	13,8	13,8
Je me sens mal	311	86,2	86,2	100
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Les résultats de ce tableau montrent que les apprenants ne se sentent pas à l'aise quand ils doivent parler le français en classe. 13,8% des participants disent qu'ils se sentent bien quand ils utilisent le français en classe tandis que 86,2% se sentent mal quand ils sont contraints d'utiliser cette langue en classe.

Tableau 28: Attitudes des apprenant en parlant français en dehors de la classe

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
Je me sens très bien	10	2,7	2,7	2,7
Je me sens bien	30	8,3	8,3	11
Je me sens mal	321	89	89	100
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Comme en classe de français, les apprenants ne se sentent pas à l'aise, quand ils doivent parler le français en dehors de la classe. 2,7% seulement disent qu'ils se sentent très bien, 8,3% se sentent bien quand ils parlent le français en dehors de la

classe, alors que 89% des participants se trouvent mal à l'aise quand ils parlent le français en dehors de la classe. Normalement, pour que l'expression orale soit bien maîtrisée, il faut essayer de parler régulièrement, même si on croit que son niveau est inférieur. Apparemment, plusieurs apprenants ont développé une sorte d'insécurité linguistique par rapport à la qualité de leur français. Ceci est probablement dû au manque de cadre social où ils peuvent s'exprimer en français ; au manque de motivation au côté des apprenants quand ils ne trouvent pas des raisons d'apprendre le français, mais aussi de certains enseignants qui préfèrent enseigner d'autres cours à la place du français. En outre, le milieu rwandais dominé par le kinyarwanda où les apprenants vivent ainsi que leurs habitudes linguistiques les empêchent de se sentir à l'aise quand ils parlent le français.

4.4.8 Les causes du malaise des apprenants en parlant français

Pour justifier leur malaise par rapport au français, les apprenants ont fourni des réponses différentes que nous allons présenter dans le tableau suivant.

Tableau 29: Les causes du malaise des apprenants en parlent français

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	% Cumulative
J'ai des problèmes de compréhension	160	44,3	44,3	44,3
J'ai des problèmes d'expression	165	45,7	45,7	90
J'ai des problèmes de vocabulaire	21	5,9	5,9	95,9
J'ai des problèmes de conjugaison	15	4,1	4,1	100
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Ce tableau montre les différents problèmes qui empêchent les apprenants de se sentir à l'aise quand ils/elles utilisent le français. 44,5% des participants ont des problèmes de compréhension ; 45,7% ont des problèmes liés à l'expression orale, alors que 5,9% disent qu'ils ont des problèmes de vocabulaire. 15 participants, c'est-à-dire, 4,1% affirment qu'ils ont des problèmes de conjugaison. En outre, les apprenants disent qu'ils ne trouvent pas facilement des personnes qui utilisent le français ; que ceux qui

utilisent le français parlent aussi le kinyarwanda. Ceci signifie que presque tous les rwandais ne peuvent pas utiliser des langues étrangères dans la vie courante, car le kinyarwanda domine la vie, les activités et la culture rwandaise. Pour remédier cela, il faut que les autorités scolaires et les enseignants puissent mettre en place des clubs des langues et que ces clubs soient opérationnels.

4.4.9 La place de l'apprenant dans le cours de l'exploitation du texte

a. Prise en compte des acquis antérieurs des apprenants pendant le cours d'exploitation du texte

Tableau 30: Prise en compte des acquis antérieurs des apprenants

Indicateur	Fréquence	%	% Valide	%Cumulative
Toujours	3	37,5	37,5	37,5
Souvent	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Ce tableau montre que sur 8 enseignants interrogés, 5 enseignants qui représentent 62,5% tiennent souvent en compte des acquis antérieurs des apprenants, et 3 enseignants qui représentent 37,5% tiennent toujours en considération des acquis antérieurs des apprenants. On peut interpréter ce phénomène comme quoi, le plus petit nombre tiennent toujours des acquis antérieurs à cause du temps qu'ils tentent de correspondre avec la matière prévue par les organes en charge.

b. Prise en compte du niveau actuel des apprenants pendant le cours d'exploitation du texte,

Tableau 31:Prise en compte du niveau actuel des apprenants

Indicateur	Fréquence	%	% Valide	%Cumulative
Toujours	1	12,5	12,5	12,5
Souvent	3	37,5	37,5	50,0
Quelquefois	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Dans ce tableau ci-haut, sur 8 enseignants interrogés, 4 ont répondu qu'ils tiennent quelquefois compte du niveau actuel des apprenants en français avec une représentation de 50,0%. Les 3 enseignants déclarent qu'ils tiennent souvent compte du niveau actuel des apprenants avec une représentation de 37,5%. 12,5%, soit équivalent d'un seul enseignant tiennent toujours compte du niveau actuel des apprenants. L'interprétation est la même que celle émise sur le tableau précédent : la non correspondance entre le temps prévu et la matière à combler.

c. Intérêt accordé à l'exploitation du texte par rapport à d'autres compétences linguistiques

Tableau 32: Intérêt accordé à l'exploitation du texte

Indicateur	Fréquence	%	% Valide	%Cumulative
Phonétique	20	5,5	5,5	5,5
Grammaire	160	44,3	44,3	49,8
Exploitation du texte	168	46,6	46,6	96,4
Citation des poèmes	13	3,6	3,6	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

L'information que véhicule ce tableau est que sur 361 apprenants interrogés, 168 accordent un intérêt sur l'exploitation du texte. C'est donc le grand nombre avec une représentation de 46,6%. 160 apprenants interrogés accordent leur intérêt à la grammaire avec une représentation de 44,3%. Un nombre de 20, soit 5,5% accordent leur intérêt à la phonétique, et 13 apprenants qui représentent 3,6% aiment la citation des poèmes. On s'imaginerait que ce plus grand nombre pour l'exploitation du texte tient du fait qu'il y a dans les livres des textes satiriques qui font rire.

d. Difficultés de l'exploitation du texte par rapport à d'autres compétences linguistiques

Tableau 33: Difficulté de l'exploitation du texte

Indicateur	Fréquence	%	%Valide	%Cumulative
Phonétique	40	11,1	11,1	11,1
Grammaire	100	27,7	27,7	38,8
Exploitation du texte	140	38,9	38,9	77,7
Citation des poèmes	120	33,3	33,3	100,0
Total	361	100,0	100,0	

Résultats de notre enquête, 2023

Par ce tableau 4.32, sur 361 apprenants interrogés, 140 ne trouvent pas de difficulté en exploitation du texte. Leur représentation est de 38,9%. La citation des poèmes non plus ne pose pas beaucoup de difficultés : 120 apprenants qui représentent 33,3% le disent. 100 sur 361, soit 27,7% déclarent que la grammaire est difficile par rapport à l'exploitation du texte et la citation des poèmes, alors que le plus difficile est la phonétique, telle que 40 sur 361, soit 11,1% le confirment.

4.4.10 Analyse de l'entretien semi-dirigé avec les enseignants

L'entretien que nous avons mené avec les enseignants de français nous a révélé leurs démarches de la didactique en exploitation du texte en FLE. Ils nous ont exprimé leurs difficultés à ne pas posséder des informations suffisantes à l'Approche Par Compétences. Ils ont ajouté qu'ils sont contraints à utiliser les démarches que REB leur recommande. Mais ce qui est très intéressant dans cet entretien est qu'ils nous ont exprimé également la volonté d'améliorer leurs démarches, notamment en proposant à leurs autorités de leur accorder la permission et les moyens de faire ce qu'ils ont appelé « *Ingendo-shuri* » dans d'autres institutions où on utilise l'Approche Par Compétences en classe de FLE, en initiant les compétitions et des récompenses pouvant inciter les apprenants à s'exprimer volontairement et librement pour découvrir facilement leurs besoins.

Nous avons eu cet entretien avec cinq enseignants qui ont accepté de nous répondre directement face-à-face et de vive voix. Avec cet entretien, on a pu bien découvrir les défis, les atouts ainsi que les stratégies à prendre en compte pour enseigner plus ou moins convenablement l'exploitation du texte.

4.4.11 Analyse de l'observation en classe de FLE

La grille d'observation était constituée en fonction des objectifs. On observait principalement les documents pédagogiques et déroulement de la leçon d'abord : dans cette rubrique, il fallait voir si l'enseignement du texte fait partie de la leçon de français, si l'enseignement du texte en français est important pour eux, si le texte est exploité en utilisant l'APC, et éventuellement si les exercices sont efficaces, suffisants et s'ils sont appropriés et adaptés au niveau des apprenants. Ensuite, on observait les approches utilisées. Il était question ici d'observer si l'enseignement est centré sur l'apprenant dans l'exploitation du texte, si les apprenants posent des questions pertinentes dans l'exploitation du texte dans la leçon de français, si les apprenants répondent clairement aux questions de l'enseignant pendant l'exploitation du texte en français et si les apprenants communiquent en français en dehors de la classe.

Constatation générale de la part de celle qui fait l'observation :

- (1). L'enseignement de l'exploitation du texte fait partie de la leçon mais à degré de loin inférieur par rapport à d'autres composantes du français ;
- (2). L'enseignement du texte est normalement très important pour la maîtrise de la langue ;
- (3). Le texte n'est pas exploité par Approche Par Compétences. On suit la démarche traditionnelle ;
- (4). Des exercices ne sont pas bien sélectionnés. Il s'agit, en grande partie, des questions de définir les mots ;
- (5). L'enseignement est en grande partie centré sur l'enseignant, peut-être dû au niveau relativement faible des apprenants ; peut-être aussi dû au manque des documents ;

(6). Certains apprenants ne posent pas des questions ; les autres les posent en Kinyarwanda, mais des questions posées sont pertinentes ;

(7). Quelques apprenants répondent clairement tandis que d'autres répondent en Kinyarwanda;

(8). Les apprenants en dehors de la classe, communiquent dans d'autres langues et non pas en Français.

4.4.12 Entretien avec le corps administratif

Après l'entretien avec les enseignants, l'entretien avec le corps administratif nous a permis de découvrir que les autorités administratives des écoles sont conscientes de l'importance du français. Ils disent que c'est une langue internationale que chaque apprenant devrait maîtriser pour son avenir. Ils pensent bien aux barrières linguistiques qu'il faut bien enlever.

L'un des participants à notre recherche nous a dit ce qui suit : *« Avant, tout le monde savait qu'il devait renforcer le français, tout simplement parce c'était une langue officielle qui était utilisée dans des activités officielles. C'était aussi une langue d'instruction ; et aujourd'hui, même des apprenants peuvent vous demander pourquoi il faut l'apprendre ».*

L'autre répondant nous a dit : *« certains enseignants n'enseignent plus le français. Ils préfèrent utiliser les heures de ce cours pour enseigner d'autres matières. Et en ce qui concerne l'Approche par Compétences, nous attendons toujours des formations pour savoir comment l'on peut utiliser ces nouvelles méthodes ».*

Le troisième répondant m'a posé la question suivante : *« Comment peuvent-ils utiliser cette nouvelle approche pour enseigner l'exploitation du texte, alors que le français est découragé ? ».*

Cependant, ils réclament qu'ils n'ont pas de manuels scolaires surtout les livres de français des apprenants et ceux des enseignants ; ainsi que d'autres outils technologiques pouvant les aider à bien dispenser convenablement le cours de français. Ils acceptent d'accorder les moyens et la permission à leurs enseignants de faire des *« ingendo-shuri »*, voyages d'études dans d'autres écoles où l'on utilise avec efficacité la démarche de l'Approche par Compétences en exploitation du texte en français.

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RESULTATS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

5.1 Discussions des résultats

Le dernier chapitre de notre travail présente les conclusions et les horizons pour des recherches ultérieures. Nous faisons nos discussions selon nos objectifs, et les conclusions sont tirées des discussions. Des recommandations sont aussi formulées compte tenu des conclusions. Quant aux horizons, c'est parce qu'aucune recherche ne peut être exhaustive, et que les autres chercheurs peuvent continuer ou avancer.

5.1.1 Bilan sur les pratiques méthodologiques dans la classe du FLE

Le premier objectif de cette recherche était de montrer le rôle de l'exploitation du texte en classe de FLE par l'approche par compétences aux TTCs de la salle Byumba et celui de Matimba. Pour arriver à cet objectif, nous nous sommes servis de différentes méthodes et techniques pour obtenir des informations relatives à l'exploitation du texte par l'approche par compétences de l'enseignement/apprentissage de FLE. Nous nous sommes limités à l'observation, le questionnaire, la documentation et l'interview.

Notre recherche a confirmé que les méthodes traditionnelles sont les plus utilisées dans les TTCs de la salle Byumba et celui de Matimba ; car, 62,5% des enseignants qui ont participé à cette recherche disent qu'ils utilisent la démarche traditionnelle, contre 37,5% qui affirment qu'ils n'utilisent pas la démarche traditionnelle. Des informations qui laissent croire qu'il y a une certaine résistance de plusieurs enseignants vis-à-vis de l'utilisation de l'APC. On peut croire qu'ils n'ont pas reçu des formations adéquates à propos de l'utilisation des nouvelles méthodes et approches ; ou qu'ils ne voient pas l'importance d'enseigner d'une manière efficace le FLE.

En ce qui concerne l'utilisation de l'APC pendant l'exploitation du texte, 37,3% de nos répondants affirment qu'ils ont utilisé l'APC contre 62,7% qui n'ont jamais utilisé l'APC. Cependant, nos discussions avec les enseignants après la remise du

questionnaire ont révélé que la majorité d'eux ne savent pas ce que c'est l'Approche par Compétences ; et cela qu'elle est presque inconnue au secondaire.

5.1.2 Les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE

Le deuxième objectif de notre recherche était de trouver les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE.

Dans cette recherche nous avons identifié les défis qui peuvent se résumer en trois points : les lacunes des enseignants de français ; infrastructures éducatives et ressources pédagogiques inadéquates, ainsi que la non-intégration de la technologie dans l'apprentissage du FLE.

Nforbi, E. & Siewoue (2015) en parlant de ces défis ; montrent que les lacunes que nous trouvons dans la formation des enseignants du français peuvent être associées au manque de politique de renforcement de la formation des enseignants du français. Au Rwanda par exemple, après le génocide des Tutsi et l'introduction de l'anglais comme langue d'instruction, le français a perdu sa place, certains enseignants l'ont abandonné et les apprenants ont manqué de motivation pour l'apprendre, ce qui a conduit au carences des enseignants compétents et qualifiés du français. Ainsi, l'insuffisance de formation des enseignants aussi bien en didactique du français qu'en évaluation des apprentissages en FLE devient un des facteurs qui influencent l'évaluation en classe de FLE.

A cela s'ajoute des infrastructures éducatives et ressources pédagogiques qui sont inadéquates. L'un des problèmes délicats que nous avons dans notre système éducatif, on ne peut pas ignorer le surpeuplement des apprenants qui, dans plusieurs cas classe ne peuvent pas faciliter l'utilisation de l'APC dans une classe de FLE. Il y a aussi des problèmes liés aux matériels didactiques qui empêchent aussi la bonne pratique de l'APC. Ceci signifie que les apprenants ne trouvent pas des occasions de s'entraîner eux-mêmes car ils n'ont pas de matériels pour les aider.

Cependant, comme nous l'avons souligné, une mise en œuvre réussie de l'APC nécessite que des ressources d'enseignement et d'apprentissage adéquates soient disponibles, que les enseignants possèdent des compétences numériques et en ligne

pour dispenser aux apprenants certaines des compétences qu'ils doivent posséder dans les environnements en ligne ; et que les enseignants impliquent davantage les apprenants dans le processus de l'apprentissage. Malheureusement, bien que beaucoup de choses aient été faites dans le domaine éducatif, il y a encore des écoles qui n'ont des infrastructures de base comme l'électricité, le smart class room pour pouvoir apprendre et s'adapter aux besoins du monde réel.

Nous avons aussi pu remarquer qu'un autre défi majeur de la mise en œuvre de l'APC dans des TTCs de la Salle et Matimba est de faire jouer de nouveaux rôles aux apprenants et aux enseignants en classe. Notre observation nous a montré que beaucoup d'enseignants restent toujours des magistrats qui donnent des connaissances aux apprenants respectueux, obéissants et passifs qui doivent suivre les instructions des enseignants et répondre aux questions posées. Ainsi, l'avènement de l'APC n'a pas beaucoup changé jusqu'à présent.

5.1.3 Les stratégies pour une exploitation d'un texte en classe de FLE

Ici, trois étapes pour exploiter le texte ont été proposées. Ces étapes sont le choix du texte, les apports du texte dans la séquence, et l'approche du texte. Le choix du texte s'avère nécessaire pour bien motiver les apprenants pour qu'ils aient envie de le lire. L'intégration du texte dans la séquence et cibler sa contribution par rapport à la tâche finale est une étape aussi essentielle, qui va conditionner l'approche à adopter.

Comme le texte ici est littéraire, son apport est avant tout culturel. Le texte littéraire foisonne de contenus qui permettent aux apprenants de s'impliquer dans l'acte de lecture en racontant ou en se racontant, en évaluant et en interprétant. L'apport linguistique (notamment lexical) en découlera automatiquement. Les champs lexicaux du texte littéraire sont généralement réinvestis dans la tâche finale. Enfin, l'apport du type de texte sera déterminant si le texte travaillé en classe correspond au type de texte de la tâche. Il est question ici de structure et de progression textuelle Delnooz (2020).

La troisième étape est l'approche du texte. Cette approche employée par l'enseignant face au texte est l'intervention la plus tangible dans le processus et elle s'organise autour de deux axes : relever le défi de la lecture et ouvrir la voie à l'interculturel.

5.2 Conclusion

Partant des résultats de notre recherche, nous avons conclu ce qui suit :

Premièrement, Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants utilisent encore les méthodes traditionnelles dans l'exploitation du texte, lesquelles méthodes se centrent en grande partie sur le travail de l'enseignant et, par conséquent, la maîtrise du français devient un défi pour les apprenants du FLE. Les apprenants deviennent victimes de l'utilisation des méthodes traditionnelles et ont du mal à bien prononcer les mots, à formuler correctement des phrases en parlant, et même à bien utiliser les verbes ; ce qui bloque la communication avec des personnes qui utilisent la langue française comme leur première langue. En plus, l'utilisation de l'APC qui pourrait être un instrument utile dans l'exploitation d'un texte français n'est pas bien connu par les enseignants du FLE.

Nous avons pu montrer l'efficacité de l'exploitation du texte dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux TTCs de référence à travers la revue de la littérature qui a bien souligné l'importance d'utiliser l'Approche Par Compétences pour couvrir et satisfaire les besoins de l'apprenant ; en l'occurrence la maîtrise pratique de l'expression orale et écrite en français pour pouvoir s'intégrer convenablement et facilement dans la vie du monde.

Nous avons proposé l'exploitation du texte par Approche par Compétences dans l'enseignement/apprentissage de FLE comme la méthode la plus efficace pouvant aider les apprenants à développer les connaissances pratiques de cette langue. Ceci s'est réalisé en montrant les avantages de l'Approche Par Compétences et en discutant des inconvénients des méthodes traditionnelles les plus utilisées dans les écoles de référence.

Deuxièmement, nous avons pu montrer les défis liés à l'apprentissage du FLE et certains sont relatifs aux lacunes des enseignants de français ; infrastructures éducatives et ressources pédagogiques inadéquates, et à la non-intégration de la technologie dans l'apprentissage du FLE. Beaucoup d'enseignants n'ont pas eu de formation sur les nouvelles approches à appliquer à l'enseignement du texte, notamment l'Approche Par Compétences.

Du côté des apprenants, ils aiment les textes mais n'ont pas assez d'occasions pour les exploiter surtout parce que les enseignants déclarent le manque de matériels. Ils (les apprenants) pratiquent d'autres langues en dehors de la classe et des fois quand ils sont en classe, ce qui ne peut pas les faciliter à maîtriser le français.

5.3 Recommandations

Pour une meilleure didactique de l'exploitation du texte dans les écoles secondaires, les recommandations suivantes sont proposées :

Que les organes concernés comme REB et MINEDUC en collaboration avec organisent les formations pour les enseignants de français sur les nouvelles approches de l'enseignement du français, en particulier l'Approche Par Compétences dans l'exploitation du texte ;

Que ces organes concernés fournissent aux écoles les manuels scolaires bien préparés et adaptés aux nouvelles approches d'enseignement des langues plus spécialement l'enseignement du français ;

Qu'ils fournissent le nécessaire pour la promotion de l'enseignement contextualisé de l'exploitation du texte. Ainsi, les enseignants du FLE seront permis d'intégrer les TICE et d'autres documents calqués aux contextes que connaissent bien les apprenants dans la didactique du FLE et de l'exploitation du texte en particulier.

Qu'ils disposent des laboratoires des langues ;

Enfin, que les enseignants de français se hâtent à aider les apprenants à utiliser le français même en dehors de la classe pour sa bonne maîtrise.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimé K. (2018). *The Effects of Code-Mixing on Second Language Development*, <https://digitalcommons.cedarville>.
- Beaco, Jean Claude (2007), *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris Didier Delrue, Aurélie (2012), *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des apprenants*.
- Bechiri Camelia (2018). « *L'approche par compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE : le cas de la deuxième année moyenne du système éducatif algérien* » in *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*. Besse H. et Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, : Collection L.A.L, Didier.
- Bianco, M. (2003). *Apprendre comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques*. In D. Gaonac'h et M. Fayol (Eds.), *Aider les apprenants à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette Education.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G (2004). « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique* », *Connexions*, n° 81, pp. 25-41,
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *L'approche par compétences*. In *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chevalier, P. (2006). *Les TICE au service de la réforme- actions de terrain au service d'un projet durable*. In : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Rabat : UNESCO-ONPS.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Delnooz I. (2020), *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle*.
- Erny P. (2002), *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance*.

- Hilda M. (2017), *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe*.
- Greimas, A.J (1966). *Sémantique structurale*, librairie Larousse, Paris
- Julia C., Daniel P., Mary M. (2010). *Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire* in *SYNERGIES Venezuela No5* (2009-2010) pp. 205 - 223 Université des Andes : A Trujillo, Venezuela
- Kanyamibwa M. (1997), *Le français dans les domaines religieux et de l'enseignement* Québec : Canada.
- Khadraoui E., Laidoudi A., Messaour R (2019). *L'Approche Par les Compétences en classe de FLE : Caractéristiques, objectifs et application*.
- Laurie Chardron (2013), *L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des apprenants ?*
- Lescure, R. (2010). « *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites* » ; Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Colloque international 28-30 octobre, Sofia.
- Levinson S.C., (2020), *une approche pragmatique de l'analyse du discours et son application à la didactique du français sur l'objectif spécifique*.
- Ndayambaje F., Rugigana, A., Nsabumuremyi L., Tuvuzimundu J. (2023). *De l'évaluation des Apprentissages en Classe de FLE dans l'Enseignement Secondaire Au Rwanda : Enjeux Et Perspectives* in *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa (JOLTE)*, Vol 14 No1 2023.
- Nforbi, E. & Siewoue, M. B. (2015) *Perspectives for the competence-based approach with entry through real life situations in the teaching of English in Cameroon francophone secondary schools*. *Cameroon Journal of Language Education* 1, 1-18
- Ntakirutimana E. (2002), *L'oral et l'écrit*, Québec : Canada.
- Ntakirutimana, E. (2014), *Dynamiques des langues au Rwanda dans l'enseignement supérieur au Rwanda : Des nouveaux enjeux, une nouvelle*

dynamique.

- Petit Larousse (1999) *Dictionnaire français*
- Puren, Christian (2006), « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* » in *Le français dans le monde* no 347-2006, pp37-40
- REB, (2015). *Programme de français : Combinaison des langues Anglais, Français, Kinyarwanda et Anglais, Kiswahili, Français.*
- Riadh H. (2022), *Définitions et Principes de l'APC*
- Rugigana, A. (2019), *Les démarches de la didactique de la grammaire du FLE dans les écoles secondaires du district de Kayonza au Rwanda.*
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Tuvuzimpundu J. (2014). *La place du français dans le système éducatif du Rwanda anglophone depuis 2008 : Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*
- www.bienenseigner.com/approche-par-competence/amp/ 01/05/2023
- <https://www.voaafrique.com/a/le-rwanda-regarde-%C3%A0-nouveau-aussi-vers-le-monde-francophone/4522641.html> Consulté le 13/10/2023
- <https://www.bienenseigner.com/approche-par-competence/> Consulté le 15/10/2023
- <https://apcpedagogie.com> consulté 15/10/2023

ANNEXE1 : Questionnaire destiné aux apprenants/ ibibazo bigenewe abanyeshuri

Chers apprenants,

Je suis une étudiante en Master à l'Université du Rwanda qui effectue une étude sur "**Approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE**" dans le but ultime de contribuer à la maîtrise du français langue étrangère. Les données recueillies ne seront utilisées que dans le seul but de la recherche. L'anonymat est garanti dans le rapport qui en résultera.

Votre libre consentement et vos informations véridiques sont hautement appréciés.

Muraho ?

Ndi umunyeshuri muri Kaminuza y'u Rwanda mu cyiciro cyakabiri cya kaminuza uri mu bushakashatsi ku byerekeye **imyigire n'imyigishirize ishingiyeye kubushobozi mu gusesengura umwandiko mu Isomo ry'igifaransa**. Amakuru azakusanywa ntahandi azakoreshwa hatari mu bijyanye n'intego y'ubushakashatsi kandi amazina y'abatanze makuru nta na hamwe azagaragara.

Tubashimiye byimazeyo kuba mwemeye kuduha amakuru kubushake.

A. Informations générales/ amakuru rusange

Sexe/igitsina: Masculin / Gabo ☐ Féminin/ Gore ☐

Ecole /Izina ry'ishuri :

Classe/ umwaka wigamo :

B. Aidez-nous à répondre les questions suivantes /mudufashe gusubiza ibibazo bikurikira

1. Aimez-vous le cours de français ? / Eseukundaisomory'igifaransa ?

-Je l'aime beaucoup/Ndarikundacyane ☐

-Je ne l'aime pas beaucoup/ mu rugero ☐ -Je ne l'aime pas/ sindikunda

☐

2. Donnez 2 ou 3 raisons majeures qui justifient votre réponse /

/Tangaingingo 2 cyangwa 3 usingirahoigisubizocyawe

.....

3. D'où est -ce que vous avez commencé à étudier le cours de français ?

/ Watangiriye he kwigaisomory'igifaransa?

- Maternelle/ Mu ishuriry'incuke ☐
- Primaire / Mu mashuriabanza ☐
- 1^{er} cycle du secondaire/ Mu cyicirorusange y'amashuriyisumbuye ☐
- 2^e du secondaire/ Mu cyicrocyakabiricy'amashuriyisumbuye ☐

4. Avez-vous les manuels de français préparés par les organes habilités, notamment REB dans votre école ?/ Ese mugira ibitabo by'igifaransa byateganyijwe n'urwegorubishinzwearirwo REB?

-Suffisant / Bihagije ☐ -Insuffisant / bidahagije ☐ -Aucun/ ntabwo ☐

5. Utilisez-vous le français pendant le cours de français ?

/ Mu kwigaisomory'igifaransamukoreshaururimirw'igifaransa?

a. Français seul / Igifaransacyonyine

-Toujours/ burigihe ☐ - Souvent/ akenshi ☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe ☐
-rarement/Gake ☐ - Jamais/ nta na rimwe ☐

b. Français et Anglais/ Igifaransa n'icyongereza

-Toujours/ burigihe ☐ - Souvent/ akenshi ☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe ☐
-rarement/Gake ☐ - Jamais/ nta na rimwe ☐

c. Français et kinyarwanda / igifaransa n'ikinyarwanda

-Toujours/ burigihe ☐ - Souvent/ akenshi ☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe ☐
-rarement/Gake ☐ - Jamais/ nta na rimwe ☐

d. Français – Anglais-kinyarwanda/ igifaransa, icyongereza n'ikinyarwanda

-Toujours/ burigihe ☐ - Souvent/ akenshi ☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe ☐
-rarement/Gake ☐ - Jamais/ nta na rimwe ☐

6. Avez-vous les occasions de pratiquer le français en dehors de la classe de français ?

/ Ese mu kindi gihe, mutari mu isomory'igifaransa mujya muvuga igifaransa ?

-Toujours/ burigihe ☐ - Souvent/ akenshi ☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe ☐

☐ -rarement/Gake☐ - Jamais/ nta na rimwe☐

7. Sentez -vous à l'aise quand vous parlez le français en classe ou en dehors de la classe ? Esekuvugaigifaransabirabashimisha muri mu ishuri cg se ahandi ?

a. En classe/Mu ishuri :

-Je me sens très bien/ cyane☐

-Je me sens bien/mu rugero☐

-Je me sens mal/oya☐

b. En dehors de la classe/ hanze y'ishuri

-Je me sens très bien/ cyane☐

-Je me sens bien/mu rugero☐

-Je me sens mal/oya☐

8. Si votre réponse n'est pas 'très bien', qu'est-ce qui vous empêche de vous sentir à l'aise dans la pratique de français ?

/ Niba igisubizo cyawe atari "Cyane" ni izihe nzititizi ubona ?

- J'ai des problèmes de compréhension/Ngiraikibabazocyokutacyumvaiyobakivuze☐

- J'ai des problèmes d'expression / Ngiraikibazocyokutabashakukivuga☐

- J'ai des problèmes de vocabulaire/ Ikibazocyokuburaijamboamagamboakwiye☐

- J'ai des problèmes de conjugaison/ Ikibazocyogutondagurainshinga☐

- Ajout /Hariibindi wabyongeraho

-

9. Est-ce que vous étudiez l'exploitation du texte pendant le cours de français ?

/ Ese mu isomory'igifaransamwigamoimvandiko no kuyisesengura?

-Toujours/ burigihe☐ - Souvent/ akenshi☐ -Quelquefois/ rimwe na rimwe

☐ -rarement/Gake☐ - Jamais/ nta na rimwe☐

10. Avez- vous les difficultés dans l'exploitation texte ?

/Esemwabahariibibazo mugira mu isesenguraryumwandiko mu gifaransa ?

-J'en ai beaucoup/ byinshi☐

-Je n'en ai pas beaucoup/ bitaribyinshi ☐

Je n'en ai pas/ ntabyo ☐

11. Ceux qui ont des difficultés, elles sont liées à quoi ?

/abafiteibibazobishingiyekuki ?

- Manière qu'utilise l'enseignant/ kumyigishirizeyamwarimu ☐
- Temps insuffisant/ igihekidahagije ☐
- Niveau de l'apprenant/ kukigerocy'inyumvire y'isomokumunyeshuri ☐
- Manque de matériels/ kuiburary'ibikoresho ☐
- Manque de motivation/ kuburaikidukundishairyosomo ☐
- Ajout /wakongeraho

.....

12. Quels sont les exercices de français que vous faites à partir du texte ?

-Lecture/ Gusoma ☐

-Dictée/Icyandikwa ☐

-vocabulaire et lexique/ inyunguramagambo n'ikoreshwaryayo ☐

-Conjugaison/ Itondaguranshinga ☐

-Grammaire/ Ikibonezamvugo ☐

Ajout/wakongeraho.....

.....

13. Comment est-ce votre professeur vous enseigne l'exploitation du texte ?

/ Mwarimuwanyuabigishaguteisesengurary'umwandiko ?

-L'enseignant montre d'abord les images en rapport du contenu/ abanza kwerekana amashusho afitanye isano n'ibivugwa mu mwandiko ☐

-On fait la lecture silencieuse/Abanyeshuri basoma bucece ☐

-L'enseignant pose des questions de contrôle/ Abaza ibibazo bisuzuma ko abanyeshuri basomye ☐

-Lecture modèle de l'enseignant/ Asomera abanyeshuri ku buryo bw'intangarugero

☐

-L'enseignant demande aux apprenants de trouver les mots difficiles

/ Abaza abanyeshuri amagambo akomeye ngo ayabasobanurire

-Les apprenants sont mis en groupes pour discuter de l'idée principale d'une partie considérée / Ashyira abanyeshuri mu matsinda kugirango barebere hamwe ingingo nyamukuru y'umwandiko

Ajout / wakongeraho

Merci pour votre contribution !

Tubashimiyeumwanyawanyu n'ibitekerezomuduhaye !

ANNEXE 2 : Questionnaire destiné aux enseignants de français

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Je suis une étudiante en Master à l'Université du Rwanda qui effectue une étude sur "**l'approche par compétences (APC) dans l'exploitation du texte en classe de français langue étrangère (FLE)**" dans le but ultime de contribuer à la maîtrise du français langue étrangère. Les données recueillies ne seront utilisées que dans le seul but de la recherche. L'anonymat est garanti dans le rapport qui en résultera.

Votre libre consentement et vos informations véridiques sont hautement appréciés.

a. INFORMATION GENERALE :

1. Sexe : M ☐ F ☐

2. Ecole :

3. Où avez-vous été formé ?

-Dans un TTC, dans l'option des langues ☐

-Dans une autre école secondaire publique qui enseigne le français ☐

-Dans une autre école secondaire privée qui enseigne le français ☐

-Au Collège de l'Éducation de l'Université du Rwanda ☐

-Dans une université privée qui enseigne Français-éducation ☐

4. Votre expérience dans l'enseignement du français

-Moins de 1 an ☐ -Entre 1 et 5 ans ☐ -Entre 5 et 10 ans ☐ -Plus de 10 ans ☐

b. REPONDEZ AUX QUESTION SUIVANTES :

1. Enseignez- vous le texte en classe de FLE ?

-Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐

2. Trouvez-vous l'importance de l'exploitation du texte dans l'acquisition de FLE ?

a. Très importante ☐ b. Importante ☐ c. Moyenne ☐ d. Pas d'importance ☐

3. Avez-vous les manuels de français élaborés par REB dans votre école ?
 a. Suffisant ☐ b. Insuffisant ☐ c. Aucun ☐
4. Avez-vous le Guide de l'enseignant prévu par REB ? Oui ☐ Non ☐
5. Quels types de textes, choisissez-vous à exploiter ?
- a. *Je suis les textes proposés par REB*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- b. *Je fais le choix de textes qui préparent les apprenants à la vie pratique et réelle*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- c. *Je fais le choix du texte qui m'est facile*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- d. *Je fais le choix de textes construits aux modèles des textes faisant parties des examens nationaux d'état et d'autres comme DELF, DALF, TCF, TEF...*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- e. *Je prends n'importe quel texte*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
6. Sur quoi se focalise votre exploitation du texte ?
- a. *Expression orale*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- b. *Expression écrite*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
7. Quelles approches utilisez-vous pour l'exploitation de texte ?
- a. *Montrer les images en rapport avec le contenu*
 -Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐
- b. *Lecture silencieuse des apprenants*
 Toujours ☐ - Souvent ☐ -Quelquefois ☐ -rarement ☐ - Jamais ☐

c. Lecture modèle de l'enseignant

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

d. Demander aux apprenants de trouver les mots difficiles

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

e. Mettre les apprenants dans les groupes discuter l'idée principale du texte et y faire d'autres exercices à partir du texte donné.

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

8. Quelles sont les exercices donnez-vous à partir du texte ?

a. Exercices de lecture

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

b. Exercices de grammaire

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

c. Exercices de conjugaison

Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

d. Exercices de vocabulaire et lexique

- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

9. Quelles difficultés avez-vous pendant l'exploitation du texte en classe de français ?

-J'ai des difficultés liées :

a. Au manque de formation dans l'enseignement du FLE ☐

b. A la manière dont manuels de français sont élaborés ☐

c. A l'insuffisance des périodes du cours de français ☐

d. Au niveau et prérequis des apprenants ☐

e. Au manque de motivation chez les apprenants ☐

f. Au manque de matériels ☐

-Je n'ai aucune difficulté ☐

- Autre commentaire à ajouter, allez-y

10. Quelles sont vos stratégies pour contourner ces difficultés dans votre classe ?

...

11. Avez-vous entendu parler de l'Approche par Compétence (APC) en enseignement du français ? Oui ☐ Non ☐

12. Si votre réponse est Oui, est-ce que vous l'appliquez en classe de FLE ?

- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

13. Comment est-ce que vous l'appliquez en classe de FLE ?

a. Je commence par connaître les compétences, les attentes et les objectifs de mes apprenants avant la leçon

- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

b. J'en tiens compte lors de la préparation de la leçon

- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

c. J'en tiens compte lors de la leçon proprement dite

- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

d. J'en tiens compte lors de l'évaluation

-- Toujours ☐ - Souvent ☐ - Quelquefois ☐ - rarement ☐ - Jamais ☐

e. Je n'en tiens pas compte ☐

14. Pour vous, quelle est l'importance de l'APC dans la maîtrise de FLE ?

.....

.....

15. Que proposez-vous pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE

.....

MERCI POUR VOTRE CONTRIBUTION !

ANNEXE 3 : Grille d'observation en classe de FLE

Etablissement :

Classe

Qualification de l'enseignant :

Adresse de l'enseignant : Tel

Email :

Nom de l'enquêtrice : NZABAKIRANA Alphonsine

ASPECTS OBSERVER	A	THEMATIQUE	Eléments de réponse
1.DOCUMENTS PEDAGOGIQUES		1. L'enseignant a le manuel de français et le guide à suivre	
		2. Les apprenants ont des livres de français	
		3. L'exploitation du texte fait partie de la leçon de français.	
		4. L'exploitation du texte fait partie de la répartition de la matière	
		5. Des exercices suffisants et efficaces sur l'exploitation du texte sont prévus dans les manuels	
2.DEROULEMENT DE LA LEÇON+ L'APC		1. L'enseignement est centré sur l'apprenant lors de l'exploitation du texte : Les apprenants sont motivés à la lecture, à poser les questions et à répondre aux questions posées pour la compréhension	

	2. Les apprenants ont l'occasion de montrer ce qu'ils connaissent et de préciser leurs attentes : Ils posent des questions Ils répondent aux questions posées	
	3. En exploitant le texte, l'enseignant part de ceux que les apprenants répondent et essaye de combler leurs attentes.	
	4. Les apprenants discutent en français quand on leur demande de d'aller en groupes pour bien comprendre le texte	
	5. Des exercices suffisants et efficaces sur l'exploitation du texte sont sélectionnés et soumis aux apprenants au moment approprié de la leçon	

ANNEXE 4 : Guide d'entretien avec les enseignants

Etablissement : Qualification de l'enseignant :
.....

Adresse de l'enseignant : Tel : Email :

Nom de l'enquêtrice : NZABAKIRANA Alphonsine

QUESTION	ELEMENTS DE REPONSE
1. Est-ce vos apprenants s'intéressent au moins au cours de français ou au FLE en général ?	
2. Comment motivez-vous vos apprenant en classe de FLE ?	
3. Comment est-ce que vous faites pour connaître les compétences, les besoins ou les attentes de vos apprenants avant de commencer la leçon de l'exploitation du texte ?	
4. -Est-ce que vos apprenants sont intéressés lors l'exploitation du texte ? -Comment ?	
5. Quels sont les exercices donnez-vous à partir du texte ?	
6. Comment les apprenants s'adaptent à ces exercices provenant du texte ?	
7. Quels moyens disposés par l'école qui favorisent l'enseignement/apprentissage du FLE ?	

8. Connaissez-vous l'APC et ses avantages ?	
9. Quelles sont les stratégies proposez-vous pour améliorer les connaissances pratiques de FLE ?	

RETHC: Ethical Research Approval Form



Directorate of Research and Innovation
(UR-DRI)

SECTION A: Project Information

Project title: « L'approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Etude de cas : TTC de la Salle Byumba et TTC de Matimba ».			
Investigators:	NZABAKIRANA Alphonsine		
Student No.	220020196		
Co-Investigators (if applicable):			
Supervisor/s: Prof. Beatrice YANZIGIYE Co-supervisor: Mr RUGIGANA Aimable			
Contact details of Investigators:	Phone +250785459051	Fax	E-mail: alphonsinenzaba@gmail.com
Degree enrolled in (if applicable):	Masters of Education in French-Education		
Project location:	TTC de la Salle Byumba and TTC Matimba		
Project duration:	12 months		

SECTION B: Ethical Review Application

Please answer all the following questions

1. Who are the research participants and how will they be recruited?
1.1. The researcher participants are teachers of French and learners of French in all Level of TTC De La Salle Byumba and TTC Matimba. Those participants are selected purposively because they are the ones who can give relevant information related to research questions.
Provide a brief summary of the project: This project will be based on using of Competence based approach during French lesson in use of the text in order to improve its practical knowledge as foreign language, in TTC De La Salle Byumba and TTC Matimba. This study will identify the commonly used competence based approach in the French lesson through use of the text and its influence in teaching and learning French. By the end, this research will give recommendations on how to improve better teaching and learning French language. Our research will use both qualitative and quantitative research methods due to the data that will be collected and will include both statistics and some descriptions. Data will be collected to

RETHC: Ethical Research Approval Form



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

answer the following research questions:

1. Quel est l'état des lieux de l'exploitation textuelle par l'APC dans l'enseignement-apprentissage du FLE au TTC de la Salle de Byumba et au TTC Matimba ?
2. Quels sont les défis liés à l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle de Byumba et au TTC Matimba ?
3. Quelles sont les stratégies de renforcement de l'APC dans l'exploitation du texte en classe de FLE au TTC de la Salle de Byumba et au TTC Matimba ?

In data collection, we will use questionnaires, observation and interview in order to get all needed data. We will use also document analysis where the researcher will analyze some teacher's documents and some literary works in order to get other useful data in this research.

2. Outline the research plan:

MONTHS	ACTIVITIES
May-Dec2022	Conception of proposal
January 2023	Proposal writing
February 2023	Preparation of research tools
March-April 2023	Data collection and data analysis
May 2023	Thesis writing and presentation

3. How will informed consent be obtained from participants?

Our arrival at TTC de la Salle Byumba and TTC Matimba, the researcher will talk to Headmasters and inform them about the project and participants needed for the research.

Also, participants will be informed about the reason of research and how it is going to be conducted, its importance to them and to educational sector. The researcher will explain the objectives of research to the participant and how collected data will be used. After getting explanations, they will be asked if they can participate in research by signing the consent form.

RETHC: Ethical Research Approval Form



Directorate of Research and Innovation
(UR-DRI)

4. Provide details of procedures for establishing confidentiality and protecting privacy of participants. The researcher will keep confidential information given by participants and assuring them that the provided information will be kept confidentially, analyzed and used for the research purpose only.	
5. Provide details of data collection, security and storage: In order to obtain useful and accurate data, the researcher will use different types of data collection tools such as questionnaire, observation, interview and document analysis. The collected data will help us to answer research questions. Data will be collected in four days together with participants. The researcher will agree with them on the time and place where data collection will be conducted. The researcher will bear the responsibility to ensure that methods of storage and treating information without revealing the source of information. The collected data will be stored in 5 years.	
6. Give details of whether and/or how feedback will be available to participants: The researcher will be given the feedback by providing copies of reports to participants and stakeholders in multiple languages if need be.	
7. Does the project involve any of the following procedures?	
a) Participant involvement by any "vulnerable groups." (If YES, give details),	No
b) Does the project involve any other disciplines and/or Ethics Committees? (If YES, please state which and what approval has already been obtained - attach documentation),	No
c) Will payments to participants be made? (If YES, state amount and whether payment is for out-of-pocket expenses, or a fee.):	No
d) Will the project receive financial support?	
(i) If YES, specify the nature and source of the support: If YES, have any restrictions been imposed upon the conduct of the research? (If YES, specify the nature of the restrictions):	None
e) Will any restrictions be placed on the publication of results? (If YES, please state the nature of the restrictions):	No
f) Are there any other points you wish to make in justification of the proposed study?	No
g) Please complete the items on the checklist shown below. (Write either YES or NO in the box following each item)	YES/NO
(i) Have you completed all the questions on this form that are applicable to your project?	Yes
(ii) Have you attached an informed consent form (see below)?	Yes
(iii) Have you attached a sample questionnaire or interview schedule (if applicable)?	Yes

Signature of Proposer:
NZABAKIRANA Alphonsine

Date: 2nd May, 2023

RETHC: Ethical Research Approval Form



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

SECTION C: Ethical Scrutiny by supervisor

To be completed by supervisor:

[Delete A or B]

A. This research is considered ethically acceptable. It does not involve any of the following:

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

Name:

Signature:

Ass. Prof. Beatrice YANZIGIYE

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Beatrice Yanzigiye'.

Mr. Rugigana Aimable

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rugigana Aimable'.

Date: 8/05/2023

SECTION D: Ethical Review by Chairperson of Review Committee

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

[Ring the identification letter of one statement]

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

Reasons:

INFORMED CONSENT

Part I: Participant' Information Sheet

Date: 2nd May, 2023

Dear,

My Name is NZABAKIRANA Alphonsine, a student at the University of Rwanda, College of Education. I am pursuing a Masters of Education in French-Education and I am currently conducting a research entitled: **"L'APPROCHE PAR COMPETENCE DANS L'EXPLOITATION DU TEXTE EN CLASSE DE FLE. Cas d'étude : TTC de la Salle Byumba et TTC Matimba."**

You have been selected on a systematic sampling method. Hence, I invite you to take part in this research. The aim of this research is to investigate the using of Competence based approach during French lesson of the use of the text in order to improve its practical knowledge as foreign language, in TTC de la Salle Byumba and TTC Matimba.

You are kindly requested to participate in this study by answering some questions related to the research questions. There is no right or wrong response to any question. Feel free to express your ideas as you want. I ensure you that the provided responses will remain private and will not be shared with anybody elsewhere. The findings of this study will not identify any name of school, student or lecturer. Therefore, by filling this form, you are approving to take part in this research. Moreover, you are free to change your mind about your participation at any time, and to withdraw even after having consented to participate without penalty. Please, sign this informed consent, if you agree to participate in this study.

I am very grateful and thank you for your participation!

Part II: Consent Form

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

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

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

Signature:

Date:/...../2023

NZABAKIRANA Alphonsine

MEd/French/UR-CE

REG. No: 220020196

E-mail: alphonsinenzaba@gmail.com

Tel: 0785459051

Kigali, on the 15th May, 2023

To: The Director of Research and Innovation, UR-CE

Through:



Ass. Prof. Béatrice YANZIGIYE, Supervisor

Email : yanzibeatrice@gmail.com



Mr. Rugigana Aimable, Co-supervisor (rugiganaaimable18@gmail.com)

Dear Sir,

Re: Application for Data Collection Authorization

I am glad to write this letter to you to apply for data collection authorization for my master's Research Project entitled "L'approche par compétence dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Cas d'étude : TTC de la Salle Byumba et TTC Matimba."

In fact, I am a student in Master's Program (Masters of Education, French-Education, Second Cohort) in University of Rwanda, College of Education (UR-CE).

The data collection authorization is necessary to enable and help me to introduce myself to TTC de la Salle Byumba and TTC Matimba so that they allow me to conduct my research.

I look forward to hearing from your consideration to my application.

Yours faithfully;



NZABAKIRANA Alphonsine



RESEARCH AND INNOVATION OFFICE

Rukara, 19th May, 2023

Ref: 03/DRI-CE/079(a)/ EN/gj/2023

Ms Alphonsine NZABAKIRANA

Master Student

Master of Education in French Education

School of Education

UR-CE

Dear Ms Nzabakirana,

RE: RESEARCH ETHICAL CLEARANCE FOR YOUR STUDY

Following your application for research clearance for your study entitled: **“L’approche par compétences dans l’exploitation du texte en classe de FLE. Etude de cas: TTC de la Salle Byumba et TTC de Matimba”**

Having reviewed your application and being satisfied with your protocol (research topic, interview schedule, and informed consent): this study is ethically acceptable. This ethical clearance shall last for 18 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.

For Director,

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
- Assoc. Prof Beatrice Yanzigiye (Supervisor)



NZABAKIRANA Alphonsine
University of Rwanda-College of Education
TEL: 0785459051
Email: alphonsinenzaba@gmail.com
Gicumbi May23th, 2023

To: The Mayor of Nyagatare District
Email: info@nyagatare.gov.rw

Ref: Request for Research authorization

With respect, I write this letter to requesting authorization to conduct a research in one school (TTC Matimba) of Nyagatare district.

In fact, I am a postgraduate student at University of Rwanda/College of Education and I am enrolled in Master of Education with French and I am currently at level of conducting a research to fulfil the last part of my studies. The research titled **“L’approche par compétences dans l’exploitation du texte en classe de FLE. Etude de cas : TTC de la Salle Byumba et TTC de Matimba”**. Targeted Nyagatare district as our case study and it will involve both teachers and students as we believe collecting crucial and helpful data from those participants.

Promising full respect to the research ethics, we kindly request your permission to carry out our research and we deeply thank you for your consideration.

Yours faithfully.



Nzabakirana Alphonsine

REPUBLIC OF RWANDA

Nyagatare, 29/05/2023
REF ~~2738~~ /07/05/02.B.E



EASTERN PROVINCE
NYAGATARE DISTRICT
P.O.BOX: 20 NYAGATARE
E-mail: info@nyagatare.gov.rw

TO: Alphonsine NZABAKIRANA

RE: **RESPONSE TO YOUR LETTER**

Reference is made to your letter dated 23rd May 2023, requesting a permission to conduct a research in TTC Matimba,

Nyagatare District is pleased to inform you that you are allowed to conduct that research to the targeted population (teachers and students) in TTC Matimba. You are requested to give us a copy of the findings of your research before the publication.

Sincerely!

GASANA Stephen

Mayor of Nyagatare District



CC:

- Chairperson of Nyagatare District Council
- Vice Mayors (all)
- URCE- Principal
- District Executive Secretary

NZABAKIRANA Alphonsine

University of Rwanda-College of Education

TEL: 0785459051

Email: alphonsinenzaba@gmail.com

Gicumbi, May23th, 2023

To: The Mayor of Gicumbi District

Email: info@gicumbi.gov.rw

Ref: Request for Research authorization

With respect, I write this letter to requesting authorization to conduct a research in one school (TTC de la Salle Byumba) of Gicumbi district.

In fact, I am a postgraduate student at University of Rwanda/College of Education and I am enrolled in Master of Education with French and I am currently at level of conducting a research to fulfil the last part of my studies. The research titled **"L'approche par compétences dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Etude de cas : TTC de la Salle Byumba et TTC de Matimba "**. Targeted Gicumbi district as our case study and it will involve both teachers and students as we believe collecting crucial and helpful data from those participants.

Promising full respect to the research ethics, we kindly request your permission to carry out our research and we deeply thank you for your consideration.

Yours faithfully.



Nzabakirana Alphonsine



Republic of Rwanda
Northern Province
Gicumbi District

Gicumbi, 31 MAY 2023
No. 5748/07.04.05/01

Ms. NZABAKIRANA Alphonsine
UR-College of Education
E-mail: alphonsinenzaba@gmail.com
Tel: 0785459051

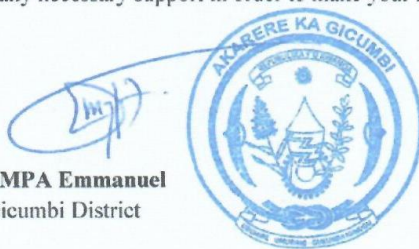
Re: Your request for research authorization

Reference is made to your letter dated May 23th, 2023 related to your request for authorization to conduct research in Gicumbi District for your academic work entitled: *"L'approche par competences dans l'exploitation du texte en classe de FLE. Etude de cas: TTC de La Salle Byumba et TTC de Matimba"*,

Considering the **Research Ethical Clearance** and the **Recommendation letter** issued by your academic institution (UR-COLLEGE OF EDUCATION), we are pleased to inform you that you are authorized to conduct research in **TTC De La Salle Byumba** located in Gicumbi District from 01st June 2023 to 31th July 2023.

The Head Teacher of TTC De La Salle Byumba to whom a copy of this letter is shared is requested to accord you any necessary support in order to make your research successful.

Sincerely,



NZABONIMPA Emmanuel
Mayor of Gicumbi District

Cc:

- Governor of Northern Province
Musanze
- Chairperson, UR-CE RSEC-C and Director of Research and Innovation Unit
E-mail: ndabagav@yahoo.ie
Rukara
- Head Teacher of TTC De La Salle Byumba
Gicumbi