UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Conditions d’enseignement-apprentissage efficaces pour développer la compétence communicative en français à l’oral : Cas de quelques écoles du 4ème cycle, DPE Mairie

NDUWAYO, Damien; Sous la direction de : Pr Pierre NDUWINGOMA

2024
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/946

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EFFICACES POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE COMMUNICATIVE EN FRANÇAIS A L'ORAL : Cas de quelques écoles du 4ème cycle, DPE Mairie

Par

Damien NDUWAYO

Sous la direction de :

Pr Pierre NDUWINGOMA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY :

Président : Dr Pierre Claver MUKARABE

Rapporteur : Pr Pierre NDUWINGOMA

Assesseur : Pr Rémy NSENGIYUMVA

DEDICACE

A toi notre épouse Lestuta NDERERIMANA, pour tous vos sacrifices, tolérance et soutien moral et spirituel

A nos chers parents sans lesquels nous n'existerons pas, vous qui nous avez appris le sens de la patience et de persévérance dans la vie ;

A vous tous nos frères et sœurs et tous les nôtres pour tant d'amour et encouragement ;

A nos neveux et nièces;

A nos oncles et tantes ;

A tous ceux qui combattent nuit et jour pour promouvoir l'éducation

REMERCIEMENTS

Les personnes qui concourent à la réalisation d'une œuvre scientifique ne doivent pas être passées sous silence. Que celles qui nous apprécieront à travers cette étude ne commettent pas l'erreur de nous jeter seuls des fleurs et oubliant tous ceux qui ont apporté leurs soutiens pour arriver au bout de notre parcours universitaire de maîtrise et sans lesquels, cette œuvre ne couterait la valeur qu'il vaut. Ainsi, qu'il nous soit admis de nous acquitter d'un agréable devoir d'exprimer notre reconnaissance envers toutes les femmes et tous les hommes qui, en dépit de leurs charges socio- professionnelles, se sont donnés corps et âme en vue de donner leurs contributions à la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons à remercier notre enseignant et Directeur du présent mémoire de maîtrise le Professeur Pierre NDUWINGOMA, pour ses précieux conseils, orientations et pour tout le temps qu'il n'a cessé de consacrer pour nous amener sur la bonne voie depuis le Master 1. Nous avons pris le goût de ce travail et de poursuivre nos recherches sous sa direction, ses encouragements et cela nous ont permis de transcender toutes les difficultés rencontrées au cours du processus empirique.

Nous remercions également les enseignants et éducateurs qui nous ont donné des valeurs et conseils tant morales qu'intellectuelles durant notre scolarité. N'eût était leurs encouragements et leurs multiples conseils pratiques, nous étions au point d'abandonner en milieu du cycle académique.

Nous ne saurions pas passer inaperçu nos camarades de la troisième promotion en didactique du français langue étrangère, anciens collègues de travail. Sans aucune hypocrisie, encore une fois nous tenons à remercier sincèrement Jeanne IRAKOZE qui n'a jamais cessé de nous encourager dans ce travail.

Nous tenons à remercier tous ceux qui sont de prêt ou de loin pour leurs contributions dans la collecte des informations empiriques relatives à ce travail.

Enfin, nous remercions tous les proches et amis qui nous ont encouragés dans la poursuite des études et dans la réalisation de ce travail de mémoire.

Damien NDUWAYO

RESUME

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère. Il traite des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces d'ordre relationnel et didactiques pour développer la compétence de communication à l'oral. Le questionnement principal dans cette recherche se déroule sur les conditions dans lesquelles les enseignants et les apprenants peuvent travailler pour développer la compétence communicative à l'oral. Afin de trouver la réponse logique et scientifique à ce questionnement, nous avons fait deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants de français du cycle quatre et l'autre destiné aux élèves des mêmes classes. Les résultats et l'analyse des données ont été effectués en appliquant les méthodes descriptive, analytique et statistique. Après l'analyse scientifique des données, nous avons abouti aux résultats qui ont montré que les conditions d'apprentissage efficaces contribuent au développement de la compétence de communication en français à l'oral.
Mots-clés : Enseignement, apprentissage, conditions d'apprentissage efficaces, motivations scolaire, compétence, communication, l'oral, gestion de classe, interaction, environnement d'apprentissage

ABSTRACT

Our work is part of the didactics of French as a foreign language. It deals with the effective teaching-learning conditions such us relation and didactics for developing oral communication skills. The main question in this research is about the conditions in which teachers and learners can work to develop communicative competence in oral expression. In order to find a logical and scientific answer to these questions, we conducted two surveys, on for French teachers in the fourth cycle of basic education and the other for students in the same classes. The results and data analysis were carried out using descriptive, analytical and statistical methods. After the scientific analysis of the data, we obtained the results that showed that effective teaching and learning conditions contribute to the development of communication skills in French orally.
Key words: teaching, learning, effective learning conditions, academic motivation, skill or proffessionalism, concept of communication, oral expression, class managment, interaction and learning environment

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY : i

DEDICACE..... ii

REMERCIEMENTS..... iii

RESUME..... iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS..... ix

LISTE DES TABLEAUX x

AVANT-PROPOS xi

INTRODUCTION GENERALE 1

1. Problématique..... 3

2. Motivation du sujet..... 5

3 Hypothèses 5

3.1. Hypothèse générale 5

3.2. Hypothèses spécifiques 5

4. Objectif..... 6

4.1. Objectif général 6

4.2. Objectifs spécifiques 6

5. Délimitation du sujet et méthodologie 6

6. Articulation..... 7

CHAPITRE 1. ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES..... 8

1.1. Enseignement 8

1.2. Apprentissage 9

1.3. Conditions d'apprentissage efficaces 10

1.4 .Motivation scolaire..... 11

1.5. Compétence 12

1.6. Notion de communication 14

1.7. L'oral 15

1.8. Gestion de classe 16

1.9. Interaction 17

1.10. Environnement d'apprentissage 18

Conclusion partielle 18

CHAPITRE 2. LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE STIMULANT LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN FRANÇAIS A L'ORAL 19

2.1. Point de vue de différents chercheurs à propos des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces 19

2.1.1. Les déterminants des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces 19

2.1.2. Comment créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage efficaces ? 22

2.1.3. Attitudes de l'enseignant en classe de l'oral 24

2.1.4. Appropriation de l'apprentissage 25

2.2. Les facteurs favorisant l'apprentissage 26

2.2.1. Facteurs liés à l'apprenant 26

2.21.1. Motivations 26

2.2.1.2. Confiance en soi 28

2.2.1.3. L'autonomie 29

2.2.2. L'environnement d'apprentissage 30

2.2.2.1. Classe 32

2.2.2.2. Relation en classe 32

2.2.2.2.1. La relation enseignant-enseigné 33

2.2.2.2.2. Interaction apprenant-apprenant 35

2.2.2.3. Apprentissage innovant 36

2.2.2.4. Contexte familial 36
2.2.2.4.1. Le niveau culturel des parents 37
2.2.2.4.2. Les familles instruites 37
2.2.2.4.3. Les familles analphabètes 38
2.2.2.4.4. Le rôle de la famille 38
2.3. L'évaluation et son influence sur la maîtrise de l'oral 39
2.3.1. Variation des méthodes évaluatives 40
2.3.2. Remédiation 42
2.3.3. Métacognition 43
2.4. Les stratégies interactives pour développer la compétence communicative à l'oral 44
2.4.1 Discussion 44
2.4.2. Jeux de rôles 45
2.4.3. Dialogue 46
2.4.4. Narration 47
2.4.5. Coopération 48
Conclusion partielle 49
CHAPITRE 3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE 50
3.1. Population d'enquête 50
3.2. Méthodologies de cueillette des données 53
3.3. Echantillonnage de l'enquête 54
3.4. Déroulement de l'enquête 55
3.4.1. Pré-enquête 55
3.4.2. L'enquête proprement dite 56
3.4.3. Problèmes rencontrés 56
Conclusion partielle 57
CHAPITRE4. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE 58

4.1. Pratique de routine en classe de l'oral 58

4.1.1. Appréciation des apprenants à propos des conditions actuelles d'enseignement apprentissage de l'oral 59

4.1.2. Pratique des enseignants 62

4.2. Conditions d'enseignement-apprentissage pour développer la compétence de communication en français oral 66

4.2.1. Climat psychologiques et conditions didactiques adéquats 66

4.2.2. Mise en confiance et en action des apprenants pour stimuler en eux l'oral 72

4.3. Habiletés communicatives développées à partir des conditions d'apprentissage efficaces 77

4.3.1. Compétence communicative d'éloquence 78

4.3.2.. Le gestuel en situation communicative 79

4.3.3. Maîtrise de la prononciation 81

4.3.4. La confiance en soi 83

4.4. Discussion des résultats 84

4.4.1. Posture des enseignants inhibant la liberté des apprenants en classe de l'oral 84

4.4.2. Pratiques stimulant la compétence communicative à l'oral des apprenants 86

4.4.3. Habiletés communicatives développées grâce aux conditions d'enseignement-apprentissage efficaces 88

Conclusion partielle 93

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 94

A. conclusion générale 94

B. Suggestions 97

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

ANNEXES 107

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

CECR : Cadre Européen commun de Référence

DCE : Direction Communale de L'Education

DPE : Direction provinciale de l'éducation

FLE : Français Langue Etrangère

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

PUF : Presses Universitaires de France

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (United Nations Children's Fund)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Echantillonnage par école 55

Tableau n°2 L'ambiance dans l'apprentissage de l'oral 59

Tableau n°3 Le sentiment de malaise des apprenants quand ils demandent à leur enseignant de répéter ce qu'ils n'ont pas saisi correctement 60

Tableau n° 4 Les interactions en classe entre les acteurs didactiques 60

Tableau n°5 Appréciation des méthodes l'enseignement /apprentissage de l'oral 61

Tableau n°6 Le temps occupé par les élèves en classe de l'oral 61

Tableau n°7. L'accueil des élèves à la rentrée scolaire 62

Tableau n°8 La sauvegarde de bonnes relations en classe 63

Tableau n°9 Réaction des enseignants face aux erreurs orales des apprenants. 64

Tableau n°10 Les conditions favorables à l'autonomie des apprenants en classe de l'oral 65

Tableau n° 11 Réaction des enseignants après la demande d'un apprenant de répéter ce qu'il n'a pas appréhendé 65

Tableau n°12.Les conditions d'apprentissage enviées par les apprenants pour développer l'oral 67

Tableau n°13. Les activités qui accordent suffisamment la parole à la classe de l'oral 68

Tableau n° 14 L'impact de l'éloignement du domicile des apprenants de l'école 68

Tableau n° 15 Les salles de classe épanouissant les apprenants 70

Tableau n°16. L'environnement physique de l'école 71

Tableau n° 17. Propositions des enseignants pour améliorer la compétence communicative à l'oral 72

Tableau n°18. Activités stimulant facilement le développement de la compétence de communication 73

Tableau n°19 Impact négatif de l'éloignement des apprenants de leur école sur leur apprentissage 75

Le tableau n°20 Le maintien de motivation des apprenants faibles pour développer leur compétence de communication 76

Tableau n° 21. Posture enseignante dans une classe de l'oral français 77

Tableau n°22 Le développement de l'éloquence à partir des interactions 78

Tableau n°23 Développement du gestuel dans une classe de l'oral 79

Tableau n°24 Apprentissage de la prononciation dans l'ambiance 81

Tableau n°25 Le droit à la parole et développement de la confiance en soi 83

AVANT-PROPOS

L'idée de ce mémoire a germé dans notre esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de notre période de stage que nous avons effectué et des expériences que nous avons vécues dans les écoles au cours de notre carrière d'enseignant. En effet, l'idéal de la nouvelle réforme de 2017 portant sur l'enseignement du Fondamental au Burundi qui s'inspire du CECR de 2001, lequel a marqué une avancée méthodologique considérable dans les curricula de français et qui met en avant une approche communicative dans l'enseignement-apprentissage de l'oral, a motivé notre champ de recherche.

Les difficultés des élèves rencontrées dans l'expression orale dans les classes du IV^{ème} cycle ont guidé notre motivation de recherche. Notre préoccupation est de montrer la plus-value des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces pour développer la compétence communicative du français à l'oral. Ainsi la relation en classe, les méthodes appliquées et l'aspect physique des lieux d'enseignement-apprentissage interviennent dans la réussite des apprenants en général et particulièrement dans le développement de la compétence communicative en français à l'oral, Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne du Pr Pierre NDUWINGOMA tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION GENERALE

La maîtrise de la langue conditionne la réussite scolaire. Pour cette raison, les enseignants devraient tenir compte de cette nécessité au cours de leurs activités quotidiennes. La réussite scolaire sera atteinte au cas où les enseignants créeraient méthodiquement les bonnes conditions d'apprentissage. La compétence communicative ne sera développée chez les apprenants qu'à partir des activités suscitant le langage et organisées dans un contexte de bon climat d'apprentissage. Ce qui revient à dire que quand les apprenants sont à l'aise, les difficultés d'apprentissage diminuent mais quand les apprenants sont frustrés, ces difficultés augmentent. L'enseignant qui accorde une importance à la bonne relation entre lui et ses élèves en favorisant la liberté d'expression, incite ces derniers à s'exprimer. Nous savons que quand un élève se rend à l'école, de toutes les façons il a en lui le désir de réussir un apprentissage donné. Malheureusement, il arrive que ce dernier soit désintéressé surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre une discipline ou une langue dont il ne trouve pas la motivation. C'est ainsi que le rôle que doivent jouer l'école, les enseignants et d'autres partenaires scolaires depuis l'administration centrale du ressort est sans égal. Il consiste à impliquer leurs apprenants dans la participation active. Ils doivent concevoir des leçons en garantissant ainsi une meilleure assimilation afin d'atteindre les objectifs escomptés. Ils doivent faire de leurs élèves un public ou un auditoire actif qui ne se contenterait pas d'être uniquement un récepteur passif. L'organisation de l'apprentissage en intéressant les élèves est évidemment une bonne pratique de classe à adopter. Mais également le milieu scolaire doit être motivant.

Normalement, en didactique de l'oral, l'enseignement-apprentissage des notions comme la syntaxe ou le lexique ne suffirait pas pour amener les apprenants à sa maîtrise. Il serait intéressant de créer également un contexte d'ambiance en classe. Cela pour ainsi dire que l'apprentissage de cette langue exige encore d'autres situations qui permettraient à l'apprenant de s'épanouir et puis de s'approprier la langue de façon spontanée. C'est ainsi que l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage en classe est une nécessité incontournable Pour cela, les enseignants doivent posséder un savoir-faire spécifique dans la création des conditions favorables à l'apprentissage. Ils doivent être capables d'inciter les apprenants à adhérer positivement dans des processus d'apprentissage.

Nous faisons savoir en outre que la notion de conditions d'apprentissage efficaces fait partie intégrante du milieu scolaire, de l'espace d'enseignement (classe), des apprenants,

l'enseignant et/ou des relations de la façon dont différentes approches sont intégrées comme nous le montre l'OCDE (2014:14) *« Les éléments et dynamiques clés qui figurent au cœur de chaque environnement pédagogique constituent le «noyau pédagogique». Ce noyau est composé de quatre éléments: les apprenants, les éducateurs, le contenu et les ressources. »*

La classe présente ainsi une petite communauté où les acteurs principaux qui travaillent sur l'amélioration de leurs conditions d'apprentissage sont l'enseignant et l'apprenant. Ces derniers sont complétés par des professionnels extérieurs, l'administration scolaire ainsi que des parents qui interviennent pour y ajouter des ingrédients de bons environnements d'apprentissage. Il est intéressant pour l'enseignant de prendre en compte la relation enseignant/apprenant, car celle-ci est considérée comme un élément déclencheur dans le processus du climat de classe.

Tout espace classe doit être bien contrôlé par l'enseignant. Il doit assurer une bonne organisation de son cours et du temps en vue de conduire ses apprenants au développement des compétences de communication. L'enseignant est appelé à inculquer à ses élèves la culture du travail à l'autonomie, à la coopération, à la cohésion du groupe et la confiance mutuelle pour les inciter à apprendre. Nous savons belle et bien que lorsque les élèves se sentent à l'aise et valorisés, ils apprennent également mieux. De ce qui précède, chaque enseignant est invité à appliquer des méthodes centrées sur la responsabilisation des apprenants. Il doit activer son travail dans une ambiance d'envie d'apprendre. L'enseignant doit afficher des attitudes guidées par le sentiment de la responsabilité, et l'élève par l'esprit de la volonté d'apprendre, ces deux derniers influencent positivement dans le développement de la compétence communicative de l'apprenant. D'autre part, toute la communauté éducative est concernée pour créer ces conditions d'apprentissage efficaces, parce qu'ils constituent une unité cruciale d'apprentissage. Ainsi cela nous amène à proposer la problématique de cette recherche.

1. Problématique

Au Burundi, dans les écoles, il existe encore des défis qui inhibent encore l'apprentissage de l'oral en français. Certaines conditions d'enseignement-apprentissage de l'oral ne sont pas efficaces dans les classes pour inciter effectivement les élèves à la prise de parole. La mauvaise relation existant entre les élèves et leur enseignant, les méthodes et les stratégies utilisées ainsi que les espaces d'apprentissage qui ne sont pas souvent adaptées poussent les apprenants à ne pas se sentir à l'aise et à ne pas vaincre leur timidité. Les effectifs des élèves dans les classes sont également des défis à relever. Ces derniers empêchent le bien être des apprenants et le développement de leur compétence communicative en français à l'oral. A ce propos, le rapport d'évaluation technique (2012-2020:7) fait savoir que :

« Les effectifs ont doublé entre 2003 et 2009. Le taux d'accroissement moyen annuel des élèves s'est élevé à 12% entre 2004 et2009, en raison notamment de la suppression des frais scolaires pour le primaire) (….) » De surcroit, les indicateurs de la qualité de l'éducation sont encore faibles suite aux multiples défis selon l'analyse budgétaire de l'UNICEF (2022:3) :

> Les indicateurs sont faibles en raison de l'insuffisance de la supervision due à l'insuffisance des moyens logistiques, du renforcement des compétences des enseignants, des infrastructures scolaires appropriées, des équipements scolaires et des matériels didactiques et pédagogiques adéquats.

A ce propos, nous ajoutons que l'exigüité des classes, les méthodes d'enseignement non innovantes et la relation entre les partenaires éducatifs inadéquate ainsi que les conditions socio-économiques des foyers sont des facteurs inhibant le développement des compétences des apprenants.

Aujourd'hui, dans les écoles où nous avons fait des stages, nous avons constaté que certains enseignants manifestent un grand écart entre eux et leurs apprenants. Cela laisse penser que certains enseignants ne savent pas créer convenablement des conditions efficaces pouvant stimuler l'apprentissage. De surcroit, nous pensons que quand l'on améliore les conditions d'apprentissage, les différentes compétences se développent par la suite.

Pour toutes ces raisons, les relations en classe, doivent répondre aux besoins émotionnels des apprenants. Ces relations doivent être cohérentes pour soutenir l'engagement cognitif. Elles permettent alors de créer un contexte plus productif pour l'apprentissage. Les bonnes relations

quand elles sont nouées en classe permettent aux élèves de développer un sentiment de sécurité physique et psychologique et au contraire, l'anxiété qui en résulte diminue les capacités cognitives et entrave le processus d'apprentissage. Pour assurer ce sentiment de sécurité, les enseignants doivent offrir aux élèves un milieu exempt d'attaques physiques et psychologiques en leur enseignant les compétences nécessaires les incitant à interagir les uns avec les autres.

La création des relations positives en classe contribuent également au développement et le bien-être des élèves. Un autre élément non négligeable est que les lieux d'enseignement-apprentissage ne répondent pas toujours positivement aux attentes des apprenants. En effet, dans certaines écoles, les salles de classe sont trop étroites alors que ces lieux ont une grande influence à jouer dans l''apprentissage comme le montre Vangrunderbeeck (2020:6) *« L'environnement physique devient désormais un élément stratégique à considérer afin de maximiser l'expérience d'apprentissage. »* Ainsi, nous comprenons qu'il ne faudrait pas mettre de côté le facteur espace physique et prétendre bien enseigner. Compte tenu de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage au Burundi, nous nous sommes posé ces questions en vue de savoir quelles innovations à y apporter.

Le problème qui se pose est que les élèves d'aujourd'hui ont toujours beaucoup de lacunes à s'exprimer correctement en français. Certains enseignants se lamentent du fait que les apprenants commettent trop de fautes à l'orale en français tandis que d'autres restent timides malgré différentes réformes faites par l'Etat Burundais. A cet effet, nous nous sommes demandé si la relation en classe ne serait pas bonne pour développer la compétence communicative des apprenants en français à l'orale au cycle IV du fondamental. Cette problématique est étayée par des questions secondaires auxquelles nous essayerons de répondre en l'occurrence :

- Les interactions orales dans l'enseignement-apprentissage sont-elles faites efficacement ou non pour développer les compétences des apprenants?

- Comment les interactions orales parviennent-t-elles à développer la compétence de communication à l'oral ?

- Quel est le climat psychologique propice à l'enseignement-apprentissage pour développer la compétence de communication à l'oral ?

2. Motivation du sujet

Notre recherche se fonde sur l'efficacité des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour développer la compétence de communication en français à l'oral. Nous avons déjà constaté que dans pas mal d'écoles où nous avons eu la chance de passer, les apprentissages se font dans des classes pléthoriques alors les classes sont étroites ce qui se répercutent sur le bien être des apprenants qui, normalement devraient se sentir à l'aise en classe de langue et s'exprimer librement. Il transparait en outre à titre exemplatif chez certains enseignants où nous avons fait notre stage, qui continuent à négliger des leçons d'expression orale sous prétexte que cette compétence n'est pas évaluée aux examens externes. Bien plus, dans pas mal d'écoles, les salles de classe sont étroites avec une insuffisance des bancs pupitres et des supports élèves. La relation élève-enseignant n'est pas toujours satisfaisante. Ainsi nous avons choisi ce sujet parce que nous pensons que les conditions d'apprentissage efficaces en classe pourraient influencer l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Nous constatons qu'il existe un rapport étroit entre les conditions d'enseignement-apprentissage et le développement de la compétence de communication en français. Les conditions d'apprentissage efficaces seraient importantes dans l'acquisition de l'oral.

3 Hypothèses

Les hypothèses sont des affirmations provisoirement admises et destinées à être soumises au contrôle méthodique de l'expérience.

3.1. Hypothèse générale

Nous posons comme hypothèse générale que la posture et les stratégies de l'enseignant si elles étaient bien faites en classe, contribueraient efficacement à développer la compétence de communication à l'oral.

3.2. Hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques de notre travail s'énoncent comme suit :

1. Les interactions orales dans l'enseignement-apprentissage seraient inefficacement introduites pour développer la compétence de communication en classe à l'oral ;

2, Les jeux ludiques et d'autres interactions orales en classe aideraient l'élève et l'enseignant à assurer convenablement leurs missions ;

3. La liberté en classe développeraient chez les apprenants du cycle IV les compétences communicatives à l'oral telles que l'éloquence, le gestuel, la prononciation, la confiance en soi.

4. Objectif

L'objectif est entendu comme un but que l'on se propose d'atteindre.

4.1. Objectif général

Notre objectif principal c'est de déterminer les liens existants entre les conditions d'enseignement-apprentissage et le développement de la compétence de communication à l'oral en français.

4.2. Objectifs spécifiques

- Montrer l'influence des espaces d'apprentissage et le rôle des enseignants à la maitrise de l'oral par les élèves ;

- Montrer la posture qui devrait caractériser un bon enseignant en classe de l'oral ;

- Montrer les différentes stratégies interactives à mettre en pratique pour développer la compétence communicative en français à l'oral en particulier.

5. Délimitation du sujet et méthodologie

Nous nous intéressons dans notre recherche aux enseignants et aux apprenants du système éducatif burundais au cycle IV de l'enseignement fondamental, à savoir les classes de 7ème année, 8ème année et 9ème année du Lycée d'Excellence de Ngagara, du Lycée Petit séminaire de kanyosha, du Lycée scheppers de Nyakabiga, du Lycée clarté Notre Dame de Vugizo et du Lycée Reine de la Paix. Nous savons que les élèves du fondamental sont encore dans une étape très sensible d'apprentissage du français du fait qu'ils sont dans l'âge d'adolescence. Ainsi, ils peuvent être suffisamment influencés par plusieurs facteurs comme salles de cours, effectifs d'élèves, le sentiment envers l'enseignant, le contexte familial et social, méthodes pédagogiques, etc.

De ce fait, nous essayerons de montrer, et d'expliquer la notion conditions d'apprentissage efficaces et son intérêt sur le développement de la compétence communicative en français à l'oral.

6. Articulation

Notre travail s'articule sur quatre chapitres complémentaires. Le premier chapitre est destiné à l'élucidation des concepts -clés. Nous essayerons d'éviter les équivoques qui peuvent être liés aux différentes acceptions des concepts utilisés.

Quant au deuxième chapitre, il concerne les conditions d'apprentissage stimulant la compétence de communication en français à l'oral.

Au troisième chapitre, il est question de méthodologie de travail où nous allons présenter la description et la présentation de l'enquête que nous allons mener dans les quinze classes des cinq établissements que nous avons choisis comme corpus de notre enquête. Nous rappelons en outre que dans chaque école faisant objet de l'enquête, nous avons retenu trois niveaux à savoir la 7ème, la 8ème et la 9ème année.

En dernier lieu, au quatrième chapitre, il a été consacré aux résultats de la recherche. Deux questionnaires écrits et différents ont été élaborés pour bien étudier notre objectif de recherche. Le premier a été adressé aux professeurs et l'autre aux élèves. Enfin, nous avons terminé, notre travail de recherche par une discussion des résultats recueillis en les confrontant avec des recherches antérieures d'autres pédagogues. Ainsi il a été l'occasion d'évoquer une synthèse de résultats, avec l'affirmation ou l'infirmation des hypothèses citées auparavant.

CHAPITRE 1. ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

Ce chapitre a pour objectif de montrer le sens des mots que nous avons utilisés. En effet, il est important de clarifier les concepts-clés car tout mot est susceptible de significations diverses selon les personnes ou les auteurs. Chaque personne a sa manière de concevoir les choses. Pour toutes ces raisons, nous avons jugé bon de donner la signification de tel mot ou telle expression.

1.1. Enseignement

Selon Lebrun (2002:158), l'enseignement peut être regardé comme « *la mise à disposition de l'étudiant d'occasion où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle.»*

Le nouveau Larousse encyclopédique définit le concept d'enseignement comme *« Une action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. »*

Quant à Hotyat (1971:115), l'enseignement signifie *« l'action ayant pour but d'amener les élèves à des nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, forme de sensibilité. »*

Selon Bon (2004:54), l'enseignement c'est *« l'action d'enseigner, c'est-à-dire de transmettre un savoir, un savoir-faire.»*

Et enfin Reuter (2008:95-98), définit le concept d'enseignement ainsi :

> On pourrait penser qu'enseignement et métier d'enseigner se confondent. Mais en réalité, enseigner ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle d'un professeur .S'y ajoutent en effet des tâches liées directement aux enseignements (préparer les cours, corriger les devoirs,...) ou indirectement en relation avec la vie scolaire (participer aux conseils de classe, recevoir les parents…)

Il transparaît dans ces définitions que l'enseignement implique nécessairement deux acteurs. Dans ce contexte, il s'agit d'une part un enseignant qui dispense par exemple sa leçon, une science et d'autre part l'enseigné (élève) qui reçoit de nouveaux acquis par une activité dite apprentissage.

1.2. Apprentissage

Différentes définitions ont été proposées dans les dictionnaires et autres œuvres des chercheurs pour appréhender le vrai sens du mot apprendre. La notion d'apprentissage est définie dans le *Dictionnaire de l'éducation* (2008) comme « *une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement »* Il est défini aussi par Cuq (2003 :16) comme *« un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère »*. A ce propos, Cuq (2003:16), ajoute en précisant que le vocable « apprentissage » est défini ainsi :

> Un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnelle avec ses propres normes et rôles : écoles, enseignants, apprenants, emploi de temps.

La notion d'apprentissage est également définie par Lebrun (2002:158) comme :

> un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en trayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire.

Ainsi, après lecture des idées de ces auteurs, nous nous rendons compte que l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et a pour but l'appropriation. De plus, Bon (2004:16) complète les précédents chercheurs en disant que : « *l'apprentissage est un processus d'acquisition d'un comportement nouveaux, d'un savoir ou d'un savoir-faire, de compétence et d'aptitudes par des exercices répétées ou conditionnement (entrainement. »*

Dans l'encyclopédie française (1972 :864), l'apprentissage se définit également comme *« un ensemble de modifications de l'activité psychologique découlant de l'influence plus ou moins répétée de l'environnement et entrainant une meilleure adaptation à son égard. »*

Le concept d'apprentissage est également défini par Denyeko (2004 :16) en ces termes : *« Apprentissage est l'acquisition et le développement de la mémoire et des comportements, y compris les compétences, la connaissance, la compréhension, les valeurs et la sagesse. »*

Quant à Rouvière et Mhoumadi (2018:8), l'apprentissage se définit comme *« un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.»*

Partant de toutes ses définitions, nous nous rendons compte que l'apprentissage est un processus d'un l'apprenant qui le pousse à obtenir des nouvelles connaissances lui permettant d'agir de telle manière ou de telle autre manière. Cela nous amènent à dire que l'apprentissage permet au sujet d'obtenir les possibilités nouvelles dans ses manières de penser, d'agir, de réaliser un apprentissage, de résoudre les difficultés qu'il encourt. C'est donc ajouter à sa mémoire des connaissances nouvelles susceptible de le guider dans la vie. Ainsi, en vue d'atteindre les objectifs, cet apprentissage doit être organisé dans des conditions efficaces.

1.3. Conditions d'apprentissage efficaces

Dans le *Dictionnaire universel* (1988 :271), le vocable condition est défini comme : *« Circonstance, le fait dont dépend d'autres faits, d'autres circonstances.»*

Tandis que le concept efficace signifie *« qui produit l'effet attendu »* .Ainsi, nous comprenons qu'avec la liaison de ces deux concepts, conditions efficaces renvoie aux circonstances qui produisent l'effet attendu.

Ainsi en essayant de rapprocher ces termes, nous pouvons définir les conditions d'apprentissage efficaces en nous référant à ce que *l'Association canadienne d'éducation (ACE)* (2009:4) appelle principes fondamentaux constituant la base d'un cadre de pratiques pédagogiques efficaces.

> 1. Une pratique pédagogique efficace commence par la conception réfléchie et délibérée d'un apprentissage engageant les élèves sur les plans intellectuel et scolaire. 2. Le travail qu'on demande aux élèves d'entreprendre vaut la peine d'y consacrer leur temps et leur attention, est pertinent sur le plan personnel. 3. Les pratiques d'évaluation visent clairement à améliorer l'apprentissage des élèves et à guider les décisions et les actions d'ordre pédagogique. 4. Les enseignants engendrent diverses relations interdépendantes dans les salles de classe pour promouvoir l'apprentissage et susciter une solide culture d'apprentissage.5. Les enseignants améliorent leurs pratiques en compagnie de pairs.

Nous pouvons également faire un rapprochement de la notion de conditions d'apprentissage efficaces avec la notion d'apprentissage actif que nous propose Fournier et al. (2006 :16) comme :

> Une approche de l'enseignement centré sur les étudiants où l'équilibre des échanges entre l'enseignant, les étudiants et les savoirs est déplacé vers les interactions du type étudiants-savoirs et étudiants-étudiants. En retour, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage actif serait de créer des contextes d'apprentissage favorables aux étudiants et de guider ces derniers dans leurs démarches de recherche, d'analyse, de réflexion, de collaboration, etc.

Par rapport à notre sujet de recherche, nous comprenons que les conditions d'apprentissage efficaces sont toutes ces pratiques pédagogiques; tous ce qui participe à la bonne réalisation du processus d'enseignement-apprentissage. Ces conditions peuvent être analysées sur un plan vaste, soit au point de vue, physique ou matériel didactique, psychopédagogique et motivationnel, etc.

1.4 .Motivation scolaire

Le mot motivation vient du mot latin « movere » qui peut être traduit au mot français bouger, mais nous constatons que cette notion a d'autres définitions qui le rendent polysémique. Le concept de motivation a été réellement développé à partir de la deuxième moitié du XX^{e} siècle et une définition générale sur la motivation est proposée par Vallerand et Thill (1993: 18) en tant que : *«le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »*

A partir de cette définition générale, nous comprenons que la motivation consiste en un ensemble des facteurs dynamiques qui dirigent un individu vers un but donné dans lequel la motivation peut être une force interne et/ou externe.

En contexte scolaire, la définition suivante proposée par Viau (2009: 12) semble être l'une des plus pertinentes dans ce sens qu'il dit que la motivation est un phénomène lié aux perceptions que l'élève a de lui-même. Du moins, elle touche l'état d'âme de l'apprenant en contexte de classe :

> Un phénomène [la dynamique motivationnelle] qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour

conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

Par rapport à notre sujet de recherche, nous comprenons que la motivation consiste en une conception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager de façon efficace à la participation et à persister dans une tâche scolaire. Un élève est dit motivé quand il a en lui l'estime de soi même. Cela augmente à partir d'un environnement social favorable qui l'influence à accomplir des tâches scolaires et à marquer des progressions dans le développement de ses compétences.

1.5. Compétence

Il est difficile de définir le concept « compétence »parce qu'il peut prendre des différentes significations et beaucoup d'interprétations selon différentes disciplines :

Dans le *Dictionnaire Larousse*, (1997:89) Une compétence est « *une connaissance approfondie et reconnue dans une matière. »* Par rapport à notre sujet de recherche, une compétence fait entendre la maitrise pratique d'une langue dans les situations de communication.

Quant à Paquette (2002:88): « *la compétence est une relation entre un acteur, une habileté et une connaissance. »* Cette définition est presque similaire à la précédente pour ainsi dire que c'est ce qu'une personne est capable de faire.

Hymes (1984 :34) fait savoir aussi l'importance de connaître des règles qui commandent la langue. *« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaitre la langue, mais aussi la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. »* Nous comprenons que celui qui est supposé avoir une compétence dans une langue doit avoir également des connaissances sur le plan culturel et social des locuteurs natifs.

Selon les didacticiens, à travers le *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère,* Cuq (2003 :48) précise que : « le terme compétence *recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle.* » Cela nous amène à dire que les composantes sont en synergie interdépendante dont l'une complète l'autre.

D'après cette définition, Cuq (2003.48) poursuit en précisant que la compétence comporte plusieurs composantes :

• La compétence linguistique : compétence grammaticale, (morphologie-syntaxique), compétence lexicale.

• La compétence communicative : La capacité d'un individu d'utiliser sa langue, exprimer ses idées, ses sentiments, pour communiquer avec l'autre ; c'est une actualisation d'une compétence communicative.

• La compétence socioculturelle : c'est la capacité de connaître et approprier les règles sociales, c'est-à- dire se familiariser avec le contexte social.

Alors le mot «compétence» signifie les connaissances ou l'expérience qu'une personne a acquise dans un domaine spécifique, et qui est rendue possible grâce à la mobilisation de ces ressources. C'est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.

Dans le CECR (2001:15), les compétences sont considérées comme « *un ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.* » Nous comprenons que les compétences sont ces manières d'agir et de faire que possède toute personne.

Ainsi, HYMES, (1984 :49) divise la compétence communicative en quatre composantes :

> Compétence linguistique: est la maîtrise, la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux, phonétiques et morphosyntaxiques, la capacité de conduire ces aspects pour former des mots et établir des phrases.
> 2. Compétence discursive: rassemble les normes d'interaction (quand et comment prendre la parole).
> 3. Compétence référentielle: inclut la connaissance du monde, des objets et de leurs réalisations. Par exemple, la connaissance d'une personnalité mentionnée dans la radio.
> 4. Compétence socioculturelle : fait référence aux règles de convenances et aux registres de la langue dans une situation de communication.

De ces définitions, nous appréhendons que la compétence est un concept principal dans une langue car elle consiste à un ensemble des connaissances, attitudes et capacités du sujet à appliquer dans différentes situations de communication.

1.6. Notion de communication

La communication est une condition de la vie humaine et elle est la base de l'organisation sociale. Elle est importante dans la mesure car elle montre la connaissance que l'homme a de son univers. Le mot « communication » est apparu dans plusieurs domaines des sciences humaines telles que linguistique, didactique. Ce mot sert à désigner de nombreuses réalités. Face à cette multitude d'usages de « communication » il est nécessaire de commencer par certaines définitions relatives à notre domaine de recherche.

A travers le *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française* (1996), le mot « communication » est une dérivation du mot « communiquer » venant du mot latin « communicaire ». Le mot « communiquer » apparaît au XIV[e] siècle avec le sens de *« mettre en commun », « mettre en relation » et «faire connaître. »*

A partir de ces significations générales, le sens du mot « communication » évolue en fonction du temps afin de désigner non seulement l'action de communiquer mais aussi les rapports entre les êtres humains.

Le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de Dubois et al, (1994:94) propose également une définition de communication qui est plus ou moins exhaustive.

> La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons.

En partant de l'idée de Dubois, j'en tire trois éléments essentiels de la communication: les participants à la communication (acteurs de la communication ou sujet parlant qui produit l'énoncé), la situation de communication (définie par les participants à la communication, le rôle qu'ils prennent pendant la communication, et le contexte situationnel), et le statut de communication (défini par la distance sociale, ou intersubjective entre le « je » sujet parlant et ses interlocuteurs, et aussi par la manière dont « je » envisage son énoncé).

Quant à Moirand, (1982:9-10), la communication désigne : *« un échange interactionnel entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux. »*

Dans une communication, les rôles du locuteur et du récepteur du message soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne.

Pour Samovar et Porter (1994:8), ils considèrent la communication comme une dynamique.

> un processus dynamique, interactif, interprétatif, et de non-retour qui a lieu, par le fait même d'exister, dans un contexte physique et social, au cours duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale et non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non délibérée, consciente ou non consciente.

A travers les définitions susmentionnées, nous nous rendons que la communication est examinée dans le cadre du contact humain : elle met une personne en contact avec quelqu'un d'autre et transmet un message par le langage parlé en fonction du rôle des participants dans un contexte au sein duquel la communication se passe.

Ainsi, la communication représente une activité de transmission d'informations ou de connaissance entre interlocuteurs par le langage parlé ou d'autres codes. Dans l'enseignement des langues étrangères, la communication est connue à travers les trois éléments que sont les apprenants, la situation d'apprentissage et la langue à apprendre. Dans le cadre du présent travail, nous nous intéressons à la communication orale telle qu'elle se manifeste chez des apprenants d'une langue étrangère.

1.7. L'oral

Dans les différents dictionnaires que nous avons lus, nous avons trouvé plusieurs types de définitions. Par ailleurs, il n'y a pas de grandes différences dans les définitions obtenues des dictionnaires.

Selon *Le Robert Dictionnaire d'aujourd'hui* (1991:700), l'oral est défini comme *«opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal.»* L'oral se fait de bouche à l'oreille tandis que l'écrit apparait comme une automatisation des règles de fonctionnement de la langue.

Cependant, selon Le Petit Larousse illustré (1995:720), l'oral signifie : *«fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage orale. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée.* » C'est cette émission de la voix par la langue organe.

Un autre dictionnaire tel que *Le Dictionnaire Hachette encyclopédique* (1995 :1346) définit l'oral comme *«transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à l'écrit) qui a rapport à la bouche»*. Nous remarquons qu'il a le même point de vue que le précédent.

Le Petit Robert de la langue française (2006 :1792) donne aussi une définition de l'oral comme *«mot qui vient du latin os, oris «bouche», (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole»*.

Nous nous rendons compte que les définitions ainsi obtenues dans les différents dictionnaires ont presque toutes le même sens par rapport à la définition du mot oral.

De surcroit, nous pouvons définir l'oral comme la parole, la voix, ce qui est transmis ou exprimé par la bouche et qui s'oppose à l'écrit. Par ailleurs, Pour bien enseigner l'oral, il convient à l'enseignant de gérer régulièrement et convenablement toutes les situations de sa classe.

1.8. Gestion de classe

La gestion de classe ne se définit pas d'une seule manière. Il n'y a pas de définition universelle. Plusieurs auteurs ont proposé leurs définitions et chacun à sa manière. A travers l'œuvre *La gestion de la classe entre la théorie et la pratique observée (2013 : 14),* nous avons pu comprendre les différents sens de la notion de gestion de classe.

Girolani (2013 :14) décrit la gestion de classe comme étant « *une fonction de l'enseignant qui consiste à accompagner l'élève vers l'apprentissage et à les encourager dans le développement de l'apprentissage autonome.* » A la lecture de ces propos nous nous rendons compte que l'activité de l'enseignant est déterminante car c'est à lui d'inciter les apprenants au travail.

Selon l'auteur précédemment cité (2013:14) qui s'inspire également de la pensée de Duke définit la gestion de classe comme *« un ensemble de règles, qui servent à amener un certain environnement et qui permet d'enseigner et d'apprendre. »* A ce propos nous comprenons que l'activité de l'enseignant ne s'arrête pas seulement au niveau de la transmission des connaissances mais elle continue jusqu'à la création d'un environnement de travail saint et sauf.

Selon Gauthier (1997 :176), la gestion de classe consiste *« en un ensemble de règles et de dispositions requises pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage. »* Cette fois-ci Gauthier pense comme les précédents chercheurs en disant que la création d'un bon environnement de travail contribue énormément à la bonne gestion de classe.

Par ces quelques définitions, nous constatons qu'il reste difficile de donner une définition exacte, valable et reconnue pour tous. Chacun peut la définir selon son appréciation, en référence à ce qui est important pour lui. Pourtant tous ces chercheurs, convergent sur la volonté d'assurer une bonne relation entre les participants lors du processus interactif d'enseignement et d'apprentissage.

1.9. Interaction

Selon notre point de vue, la notion d'interaction peut être appelée rencontre. A ce propos Goffmam (1992 :145), souligne que: *«par interaction ; on entend tous les échanges qui se produisent en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouvent en présence continue les uns des autre, le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.»* Il a utilisé le terme « rencontre » parce qu'il a vu que les membres de l'interaction se trouve en présence continue, les uns, les autres. Autrement dit, c'est un réseau de rencontre entre deux acteurs ou plus.

Ce terme se définit aussi selon le *Dictionnaire Larousse* encyclopédique (2001) comme *« l'influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes »,* et d'autre part, quand on le lie avec le terme « orale », il se définit comme *«échange de parole.»* L'interaction orale devient alors tout échange oral effectué entre deux ou plusieurs personnes.

Partant de cette définition, nous comprenons en outre que les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, objet et le cadre spatiotemporel peuvent se modifier dans la mesure, au contraire les participants qu'elles doivent être resté les mêmes.

Selon Kramsch (1984 :78), il précise que l'interaction est :

> Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, apprendre ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances (…), Mais, s'engagé dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants.

A partir de ces citations nous pouvons conclure que l'interaction permet à l'apprenant d'acquérir un savoir, et à l'enseignant de transmettre ce savoir, Donc d'entrer en interaction didactique où chacun a son rôle à jouer. Ces interactions donneront un bon feed back lorsqu'elles sont organisées dans un environnement d'apprentissage stimulant.

1.10. Environnement d'apprentissage

Selon Cuq (2003 :85), la notion d'environnement d'apprentissage désigne, *« tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage, c'est-à-dire, l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux. »*

En partant de cette définition, l'environnement d'apprentissage suppose cette interaction qui se fait entre l'individu et son entourage, où il y aura une sorte d'influence mutuelle entre ces deux éléments.

La notion d'environnements d'apprentissage est aussi défini par Angie (2019: 37) citant Brown (1989), comme: *« un système qui privilégie l'idée que la meilleure façon d'apprendre c'est de se retrouver dans une situation (quasi) réelle de conception et de travail.»*

Angie (2019:37) poursuit en disant que « *l'idée centrale des environnements d'apprentissage est de permettre à l'apprenant de transformer rapidement et efficacement ses expériences en connaissances organisées. »*

Nous comprenons ainsi que la création d'un environnement d'apprentissage efficace permet à l'apprenant de construire son apprentissage. Nous nous rendons compte que selon ces chercheurs, l'environnement scolaire est complexe car il comprend tous ce qui relève des dimensions de la classe, des acteurs éducatifs, du bien être des apprenants de l'entourage, pour ne citer que cela.

Conclusion partielle

Ce premier chapitre avait pour but de définir les mots clés qui risquaient de prêter confisions suite aux différentes acceptions qu'ils peuvent avoir. Nous pensons que ce chapitre a joué un rôle indéniable.

CHAPITRE 2. LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE STIMULANT LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN FRANÇAIS A L'ORAL

Les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces consistent à créer en classe le bien-être de chacun et le bien-être du groupe classe. Ces derniers interagissent continuellement durant l'apprentissage. Cette ambiance dans laquelle vivent différents acteurs, enseignant et élèves procurent à la classe une adéquation de l'apprentissage. Ces interactions ont lieu lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves, lorsque ces derniers demandent à prendre la parole ou encore lorsqu'ils collaborent entre eux. Pour bien assurer l'apprentissage en classe, les différents acteurs nouent entre eux des liens relationnels nécessaires à une vie de classe agréable.

2.1. Point de vue de différents chercheurs à propos des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces

Dans l'enseignement, la question des conditions d'apprentissage est un point sensible. Ce concept fait partie intégrante de l'enseignement ainsi que des préoccupations des enseignants et des chercheurs pédagogues d'aujourd'hui. Ces derniers essaient évidemment de définir de quoi se composent les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces. La présente étude a donc pour objectif de montrer les éléments indispensables à la mise en place des conditions d'enseignement et d'apprentissage selon des chercheurs.

2.1.1. Les déterminants des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces

La qualité de l'éducation se définit en termes de conditions scolaires qui favorisent l'apprentissage. Selon Chery et al. (1999 :4), ces conditions se composent d'une diversité d'éléments se résumant comme suit :

> Un corps enseignant qualifié et motivé ; des infrastructures adéquates et agréables ; l'appui effective des parents et de la communauté ; un curriculum approprié et compris par les agents éducatifs ; du matériel didactique adéquat tels que les manuels, des aides-visuels et fournitures scolaires, etc. ; de la discipline, de l'ordre et le respect du calendrier et des horaires ; l'évaluation régulière du progrès des élèves et une diversité des stratégies d'enseignement.

Cela nous amène à dire que les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage sont d'une grande importance pour assurer à bien le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les unes de ces dernières consistent en une bonne école qui fournit un environnement adéquat avec des locaux bien équipés en matériel didactique en bonne état et propre.

En outre Gauthier (1997 :194) donne des avis de certains chercheurs en matière des conditions d'apprentissage à travers son œuvre *Pour une théorie de la pédagogie(1997).* Ces auteurs disent que : « *les enseignants qui adoptent le rythme de leur enseignement au niveau des élèves (Waxman et Walberg, 1982) et à leurs besoins et leurs particularités (Good, 1983) favorisent leur apprentissage.* » En partant des idées de ces chercheurs, nous nous rendons compte que l'enseignant doit avant tout faire un diagnosic psychologique de sa classe pour connaitre comment gérer ses élèves, leurs niveaux d'acquisition et leurs difficultés. En outre, l'enseignant entre en action en fonction des besoins des apprenants. En vue de garantir les conditions d'apprentissage efficace, Gauthier (1997:194) citant Brophy(1986), privilégient un environnement d'apprentissage. Selon lui :

> Il se caractérise notamment par le fait que les activités scolaires se déroulent sans à-coups (smoothly), que les périodes de transitions entre les activités sont brèves et ordonnées et que peu de temps est dépensé à organiser la classe ou à régler les problèmes d'inattention ou des résistances des élèves.

Ainsi nous comprenons que dans le cadre de création d'un environnement d'apprentissage, l'enseignant doit adopter un rythme normal qui évite des distractions, des difficultés de gestion des apprenants ou des pertes de temps inutilement, il doit avoir bien préparé sa leçon avant d'entrer en classe.

Dans le même ordre d'idée, Gauthier (1997:185), citant Neil (1988) donnent certains adjectifs qualificatifs caractérisant le climat de classe efficaces : *« Encourageant, chaud, plaisant, équitable, démocratique, personnel, sympathique et bienveillant.»* Ainsi, une classe organisée dans de bonnes conditions sera marquée par une atmosphère d'encouragement et de vivacité .De plus l'équité et la démocratisation des apprentissages caractériseront cette classe.

Les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces seront comme un levier au développement des compétences de communication en français à l'orale. A ce propos,

Debarbieux (2020 :13) citant Mccabe et al. dégage des composantes des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces :

> -. Les relations (ex. : respect de la diversité : relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; communauté scolaire et collaboration : support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents-professeurs sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles).
> - l'enseignement et l'apprentissage (ex. : qualité de l'instruction : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée, participation encouragée ; apprentissage social, émotionnel et éthique : enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines (…..)

Compte tenu des opinions de ces chercheurs nous remarquons que les conditions d'apprentissage sont tout à fait un ensemble complexe dans ce sens qu'ils se composent de plusieurs éléments interconnectés. Ils touchent les aspects d'ordre relationnel, didactique, psychologique et physique. En outre, pour cet état de fait, nous nous rendons compte que le bon climat scolaire est indispensable dans un processus d'enseignement-apprentissage car il place l'apprenant dans une situation l'influençant à l'assimilation de la matière et la prise de la parole. Dans le même ordre d'idée, Chekila (2020:25) citant Roux (2003:36) a proposé cinq conditions indispensables dans lesquelles il faudrait placer un apprenant pour l'inciter à prendre aisément la parole en les résume en ces points :

> Condition à avoir quelque chose à dire ou à exprimer ; condition à savoir le dire ou l'exprimer; condition à avoir le droit de le dire et de l'exprimer ; condition à avoir l'envie de le dire ou l'exprimer ; condition à avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer.

Ainsi, en partant de ces idées des précédents chercheurs, nous nous rendons compte que les conditions d'apprentissage jouent un rôle sans égal dans l'acquisition d'une langue. L'enseignant doit créer des situations d'apprentissage motivantes.

Dans ce cadre, Mager (2005:57) essaie de nuancer les conditions positives et les conditions contraires en soulignant que :

> Une condition positive est tout événement agréable survenant au cours du contact entre l'étudiant et le sujet d'étude ou le suivant de près. Alors qu'une condition ou conséquence contraires assombrissent la vie de l'élève ou lui font perdre confiance en lui, une condition ou conséquence positives le haussent dans sa propre estime ou éclairent un peu son existence.

Pour être plus exhaustif Mager (2005: 57-58) donne des pratiques déclencheuses des conditions positives qui se résument en ces points :

> - Reconnaitre dans les relations, exactes ou non, de l'étudiant le désir d'apprendre et les faire suivre de commentaires d'acceptation et non de rejet
> - Récompenser et encourager les réactions d'approche envers la matière à étudier
> - S'assurer que l'élève peut montrer aisément, et non tout juste, ce qu'il sait, sa confiance peut ainsi se développer
> - Témoigner d'une joie sincère quand l'élève réussit
> - Permettre aux étudiants de se remuer aussi librement que leur constitution physique et leur curiosité l'exigent (….)

A la lumière de cette citation, nous comprenons que les pratiques de classe de l'enseignant sont une source inépuisable pour la réussite des apprenants et surtout dans l'enseignement apprentissage de l'expression orale. L'enseignant doit susciter et encourager l'apprenant afin qu'il arrive à parler. Il doit mettre en place des outils et des moyens pour faire évoluer les pratiques de classe.

De plus, Mager (2005: 50-56) montre ce qu'il faut éviter en classe car inhibant la participation effective des apprenants. Il le résume comme suit: *« La douleur, la peur et l'angoisse, la frustration, humiliation et embarras, l'ennui et l'inconfort physique (…)»*

Nous comprenons qu'il ne faut pas frustrer les apprenants car cela inhibe l'action didactique et réduit les résultats attendus.

2.1.2. Comment créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage efficaces ?

Pour mener à bien l'action didactique, nous pourrons reprendre quelques conseils de Dao (2010:182) selon lesquels:

> L'enseignant doit comprendre les problèmes suivants. Premièrement la difficulté d'être élève tient aux conditions dans lesquelles s'exerce cette activité, tout autant qu'aux

> activités elles-mêmes. Les conditions de temps, d'espace et de communication renvoient à une diminution de responsabilité des élèves relativement à leur cadre d'action. Deuxièmement, c'est l'adulte qui décide pour eux de la gestion du temps, de l'organisation de l'espace et des conditions de la communication. L'enfant n'est pas né pour être élève mais il doit le devenir. C'est pour cette raison que l'enseignant doit l'aider à dépasser toutes ces difficultés pour qu'il devienne un sujet-apprenant autonome et motivé.

A la lumière de ces conseils, il est de toute évidence que l'enseignant doit installer un aménagement physique d'écoute et l'attention dès l'apprenant. Il est important de rappeler que l'enseignant doit planifier à l'avance des activités motivantes pour chaque situation de communication orale qui laissent la place à la découverte et attisent la curiosité des élèves.

Le même auteur poursuit (2010 :181) sa contribution en soulignant la difficulté de gestion des classes pléthoriques.

> L'augmentation de l'effectif des élèves provoque naturellement des problèmes autres que celui de communication, tels que la gestion pédagogique et administrative de la classe, la distribution des activités et les tours de paroles, la vérification de la compréhension des élèves… L'espace paraît plus large quand il y a moins d'élèves. Alors un grand espace avec un nombre d'élève limité facilitera l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle discipline et particulièrement pour une classe de langue. Puisque l'apprentissage d'une langue exige l'organisation des jeux de rôles, des circulations, des déplacements, de la part des apprenants et de l'enseignant.

De ce qui précède, nous comprenons que plus les effectifs des apprenants sont élevés moins les conditions d'enseignement-apprentissage sont favorables. Encore moins les espaces trop serrés en classe favorisent l'apprentissage.

Les précédentes idées de Dao convergent avec celles recueillies auprès des enseignants et enseignantes des milieux scolaires, par la *Commission de l'enseignement secondaire au Vietnam* (1995 :23) stipulant qu'un réel handicap est l'exiguïté des locaux.

> Un espace trop réduit restreint les déplacements — certains déplacements « stratégiques contribuent aussi bien à maintenir l'ordre qu'à faciliter l'apprentissage — et conditionne, en partie, le genre d'activité qu'il est possible de réaliser des pupitres trop entassés se prêtent plus difficilement à un réaménagement des lieux pour organiser des travaux d'équipe, par exemple.

Tenant compte de ces propos, il y a à dégager l'importance de l'aspect physique des salles de classe et leurs organisations. Les salles larges permettent aux élèves d'apprendre dans un climat détendu, ce qui facilite les acquisitions des élèves comme le souligne Khirani (2020: 24) : *« Les apprenants qui sont décontractés et confiants en eux-mêmes apprennent plus vite. »* Cela signifie que si les apprenants se sentent à l'aise en classe, les activités interactives se déroulent convenablement. Le même auteur poursuit sa contribution en donnant des conseils à l'endroit des professeurs en vue de créer des conditions d'apprentissage favorables, il le dit en ces termes:

> Votre rôle de professeur sera de créer un environnement d'apprentissage sans danger, de favoriser l'apprentissage en éliminant les sources de distraction, d'enseigner aux élèves le respect mutuel et le respect du personnel et de bien gérer le temps destiné à l'apprentissage.

Compte tenu de ces conseils, il va sans dire que les professeurs doivent motiver leurs apprenants en créant des situations d'apprentissages qui suscitent à la fois le jeu et l'activité cognitive et conduisant à des questions plutôt qu'à des réponses qui n'exigent pas de réflexion intelligente

2.1.3. Attitudes de l'enseignant en classe de l'oral

Gagne (1976 : 84) donne sa contribution en précisant que l'enseignant a une grande influence dans l'apprentissage de l'apprenant. Il en donne quatre composantes les plus générales de l'enseignement qui servent à favoriser les conditions d'apprentissage. *« Dans le but de garantir un des conditions d'apprentissage efficaces, les professeurs doivent éviter d'intervenir momentanément. Plutôt il faut laisser les apprenants entrer en relation avec la matière. »*

Dans le même ordre d'idée Houssaye (1993 :18) fait savoir comme le précédent que *« Le professeur, en se donnant du mort, entend que les apprenants accèdent au savoir directement, sans la médiation. »* A cet effet, l'investissement de l'apprenant dans son apprentissage s'avère le facteur le plus positif dans la gestion du travail de classe. Cela fait entendre qu'une

participation active et autonome de l'apprenant donne des effets positifs. La tâche de l'enseignant sera de noter quelque part dans un bloc note des fautes répétées souvent commises par l'élève et ces dernières seront analysées un peu plus tard. L'essentiel et de privilégier la communication en valorisant les échanges verbaux.

Dans la même optique et selon Rogers (1976 :29), il existe un certain nombre de conditions qui facilitent le développement de la liberté intérieur dans l'apprentissage à savoir :

«*Être confronté à un problème réel, avoir confiance dans l'organisme humain, trouver chez l'enseignant l'authenticité, l'acceptation, l'empathie, les ressources nécessaires* »

A la lumière des idées de Rogers, nous réalisons que lorsque l'enseignant manifeste dans sa classe l'authenticité, l'empathie de son mieux en faisant confiance à la tendance constructive de l'apprenant. Il est clair qu'il se produit en classe un apprentissage facile et bénéfique dans tous les sens.

Le même auteur (1976 :104) poursuit sa contribution en donnant ce qu'il appelle congruence ou authenticité:

> La qualité essentielle et fondamentale qui est requise pour faciliter un apprentissage est peut-être la congruence ou l'authenticité (the realness).Lorsque le « facilitateur » se trouve entre une personne vraie, qui est authentiquement elle-même, et qui entre en relation sans masque ni façade ave celui qui apprend, il ya beaucoup de chance que son action soit efficace.

Cela nous amène à confirmer l'idée de cet auteur en disant que l'enseignement en présentiel prime beaucoup sur celle organisée à distance. Le cours organisé en classe où l'apprenant et l'enseignant sont tous en face à face est bien réussi que celui donné à distance. Les réactions et attitudes affichées par l'un au l'autre des partenaires didactiques donnent une valeur ajoutée à la réussite scolaire.

2.1.4. Appropriation de l'apprentissage

Goupil (2007:110), fait savoir que pour que l'apprentissage puisse être efficace, les groupes coopératifs requièrent l'application de plusieurs conditions. Il le dit en ces termes :

> - La première condition du travail suppose la reconnaissance du travail de groupe par une forme de renforcement. Ainsi tous les membres du groupe ont intérêt à se soutenir entre eux.

-La deuxième condition nécessite la présence d'une responsabilité individuelle qui oblige chacun à contribuer à la tâche. La structure utilisée ne doit pas ne doit pas permettre que le travail soit effectué par un seul membre au nom de l'équipe.

A ce propos, il y a à dégager que les apprenants doivent savoir que chacun doit travailler. Ainsi, chaque apprenant doit s'approprier le travail donné. De plus, il est évident que les enseignants sont responsables de leurs classes. A cet effet, pour garantir les bonnes conditions d'apprentissage, les enseignants peuvent contribuer à prévenir les problèmes de disciplines en structurant leur classe de manière à créer un meilleur climat ou les attentes seront claires.

Toujours, dans l'identification des conditions d'apprentissage efficaces, Donckèle (2003 :13) fait savoir ce qui suit : *« La condition nécessaire pour apprendre c'est d'être acteur, l'auteur, le producteur, l'interprète de savoir, que la chose peut s'étendre sans signifier pour autant qu'apprendre passe par les mains.»*

En nous inspirant des idées de cet auteur, nous comprenons qu'il est de toute évidence que les élèves eux-mêmes doivent s'investir dans leurs apprentissages. Personne ne pourra apprendre à leur place. L'apprenant doit être responsable dans la prise en main de ses apprentissages. Cela fait entendre que l'appropriation par l'apprenant des savoirs et surtout des savoir-faire linguistiques, ou plus exactement d'habiletés à coproduire de la parole en français incombent les efforts de l'apprenant. L'enseignant compenser les déficits de l'apprenant sans oublier que la contribution de la famille

2.2. Les facteurs favorisant l'apprentissage

2.2.1. Facteurs liés à l'apprenant

2.21.1. Motivations

La motivation est un facteur essentiel pour apprendre. Or, dans l'enseignement scolaire elle est parfois vue comme l'un des facteurs problématiques, notamment dans l'enseignement des langues. Ainsi, Kajsa (2016 :3) fait le point : *« c'est le manque de motivation parmi les élèves qui constitue un obstacle pour l'acquisition.*»

Cependant l'on peut constater que cette motivation ne se présente pas de même manière chez tous les apprenants. Pas mal d'enseignants sont souvent confrontés à des classes pléthoriques qui sont peu motivés à accomplir des activités d'apprentissage et manifestant une

grande paresse. A ce propos, la motivation dépend des facteurs externes internes puis internes selon plusieurs pédagogues.

Kajsa (2016: 23) poursuit en donnant son point vue par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère :

> Quand on commence á étudier une langue étrangère, il semble que le choix de langue soit influencé plutôt par des facteurs motivationnels externes (les parents, les amis, les enseignants). Au fur et à mesure que l'on étudie, les facteurs motivationnels semblent tourner plus vers le caractère intrinsèque, en tout cas pour certains élèves.

Les apprenants eux-mêmes devront sentir le besoin à apprendre car il est presque impossible de réussir un apprentissage sans le vouloir. C'est d'ailleurs ce que Vanthier (2009 :24) pense quand il valorise la motivation intrinsèque. *« La motivation intrinsèque procurée par le plaisir de réaliser une tâche et de se percevoir comme un être capable de penser, donc de grandir, sont des moyens efficaces pour induire une dynamique.»* Selon cet auteur, la dynamisation des apprentissages est stimulée par la motivation intrinsèque des apprenants. Vanthier (2009 :24) poursuit en donnant des conseils aux enseignants en vue de créer une motivation intrinsèque chez les apprenants. *« Pour favoriser cette motivation intrinsèque, il faut présenter les activités d'apprentissage avec le souci permanent d'aider les jeunes apprenants à repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre.»)* Nous comprenons que l'enseignant doit inciter l'élève à la découverte par lui-même et non par les autres, c'est à l'élève de s'approprier la matière.

A propos de la motivation intrinsèque, Rouvière et Mhoumadi (2018 :31) font savoir que *« l'action engagée pour atteindre un but est faite pour elle-même, elle est liée au plaisir, à l'intérêt que l'individu retire de l'action. Dans le cas de la situation d'enseignement, l'élève n'attend pas de récompense extérieure. »*

Ces derniers chercheurs, Rouvière et Mhoumadi (2018 :32) poursuivent en donnant ce que nous entendons ensuite par une motivation extrinsèque en ces termes :

> C'est le résultat de circonstances extérieures, telles que les punitions et les récompenses. On peut prendre l'exemple d'un élève qui va réaliser une tâche pour éviter une punition ou pour être approuvé par les parents ou l'enseignant, ou même pour acquérir un statut social.

Ainsi nous savons déjà que l'apprentissage est évidemment l'une des raisons fondamentales de la présence des élèves à l'école. Pour cela la motivation des apprenants est évidemment un

processus médiateur de la relation enseignement-apprentissage car elle détermine le comportement, c'est-à dire qu'elle pousse les individus à avoir confiance en eux-mêmes puis à interagir pendant le cours.

2.2.1.2. Confiance en soi

A l'école, certains apprenants n'ont pas confiance en leurs capacités à réussir dans une discipline. Ce faible sentiment de compétence entraine souvent chez ces élèves une baisse de leur motivation notamment à réaliser leur travail ou encore à être attentif à un cours. Pourtant, la confiance en soi est une attitude très essentielle qu'il faudrait développer dans un processus d'apprentissage comme l'affirme Blervaque (2013 :8) : *« La confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée influence en partie la manière dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre. »* Il nous revient de dire que la réussite des apprenants dépend aussi de leur engagement dans le travail.

Blervaque (2013 :8) fait savoir en outre la valeur ajoutée de l'investissement des apprenants dans l'apprentissage.

> A aptitudes identiques, des personnes différentes peuvent obtenir des performances plus ou moins bonnes selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise un degré élevé de motivation et de réussite scolaire ainsi que le développement d'un intérêt intrinsèque vis à vis des matières scolaires.

Il sied de constater que l'implication des apprenants eux-mêmes dans leur travail est une autre façon d'augmenter leur réussite scolaire.

A propos de l'importance de l'efficacité personnelle, plusieurs chercheurs ont donné leurs contributions. Blervaque (2013 :9) citant Bandura, (1988) soulignent que:

> Plus les élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus ils vont s'engager dans des tâches qui présentent un défi pour eux et qui leur permettent de développer leurs capacités, plutôt que de choisir des activités faciles où ils sont sûr de réussir. Par ailleurs, ces élèves se fixent des objectifs plus élevés, ils régulent mieux leurs efforts. En outre, les élèves avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé persévèrent davantage face à des difficultés, ils gèrent mieux leur stress et leur anxiété. Enfin, on observe chez ces élèves de meilleures performances. A l'opposé un sentiment d'efficacité personnelle faible favorise l'évitement ou l'abandon.

Nous comprenons ici que les apprenants devraient s'affirmer au cours de leurs apprentissages au lieu de se désengager, prétextant qu'ils n'en seraient pas capables car cela risque de nuire le développement des compétences qui étaient en évolution. A cet égard, l'enseignant pourra jouer son rôle en stimulant chez les apprenants cette envie de travailler.

C'est ainsi que Blervaque (2013 :11) citant Viau (2009) fait un clin d'œil aux enseignants en vue de les inciter à gérer efficacement leur rôle en classe.

> Les pratiques de l'enseignant peuvent en partie influencer la perception de compétence. Ainsi un enseignant peut aider l'élève à se percevoir capable de réussir une activité s'il prête attention au type d'activité qu'il propose et à la façon dont il évalue.

En partant de la conception des pédagogues ci-haut cités, nous nous rendons compte que plus une personne rapporte un sentiment d'efficacité élevé dans une activité donnée, plus son niveau de motivation sera élevé et meilleures seront ses performances autonomes ainsi que l'intérêt porté dans cette activité.

2.2.1.3. L'autonomie

Le concept d'autonomie est défini par Barbot et Giovanni (1999 :25) comme *« un comportement d'un système qui est en soi ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action. »*

Dans le but d'appréhender la compréhension de l'autonomie dans le domaine de la didactique, nous allons tenter de voir ce que recouvre la formule apprentissage en autonomie, avant de décrire le contexte d'apparition de l'autoformation, comme terme et concept clé. Clotilde (2018:16) citant Galisson et Coste (1976) propose dans son *Dictionnaire de didactique des*

langues la définition de l'apprentissage autonome en seconde acception d'autonomie, la première appartenant au champ linguistique :

> Apprentissage autonome ou apprentissage en autonomie : apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie. Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi- autonomie.

Ces acceptions font entendre que l'apprenant autonome est seul dans la situation d'apprentissage, la figure enseignante y étant partiellement et ou totalement exclue.

A ce qui précède, nous nous rendons compte que l'autonomie et la motivation sont deux notion qui vont en interaction dans le processus d'apprentissage, dans ce sens que l'apprenant qui devient progressivement autonome est en mesure de se donner lui-même des conditions qui puissent le motiver. Le fait que l'apprenant s'auto-observe dans son profil de motivation, il peut se donner des indices sur ce qui le freine ou le pousse dans son apprentissage.

A propos de l'autonomie, Barbot et Giovanni (1999:70), font savoir que: *« Tous les paramètres d'une situation d'apprentissage qui visent un plus haut degré d'autonomie favorisent également la motivation.»*

En partant des idées de ces chercheurs, par rapport à notre sujet de recherche, nous comprenons que l'autonomie et motivation vont de pairs dans la personnalité humaine. Elles interviennent dans le développement des compétences en français à l'oral surtout quand l'apprenant est mis dans un environnement d'apprentissage adéquat.

2.2.2. L'environnement d'apprentissage

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 :85) déclare qu'il existe trois types d'environnement d'apprentissage qui se résument en ces termes :

> -Environnement social qui se décompose logiquement en deux constituants : Environnement mondial et l'environnement local (dont les médias font aussi partie) qui touche tout ce qui entoure l'apprenant ;

- Environnement scolaire, désigne le contexte dans lequel se situe le processus de transmission, autrement dit l'école où se déroule le processus d'apprentissage de façon collective pour réaliser un bon apprentissage d'une langue étrangère.
- Environnement culturel, qui est composé d'un certain nombre de composantes de la société dans laquelle l'individu a été élevé et qui lui a inculqué des valeurs et des manières de procéder.

Nous comprenons que tous ces environnement participent dans la formation de l'apprenant jusqu' à développer des compétences requises.

Dans le cadre d'apprentissage, Berbaum (1991:56) fait savoir que l'environnement, dans un contexte scolaire est un système complexe qui est difficile à décrire :

> Décrire l'environnement, c'est de le caractériser du point de vue familial et social, du point de vue culturel et institutionnel. On comprendra mieux ce qu'est la démarche d'apprentissage retenue par l'apprenant lorsqu'on aura saisi ce qu'est le contexte familial et social dans lequel il vit.

A ce propos nous comprenons que la famille joue également un rôle important dans la définition des conditions d'apprentissage efficaces de l'apprenant. Il faut savoir si la famille encourage ou non, soutient ou non l'engagement que s'est donnée l'apprenant.

L'environnement d'apprentissage efficace est également donné par Gauthier (1997 :194) citant Brophy (1986) comme :

> Un environnement d'apprentissage efficace se caractérise notamment par le fait que les activités scolaires se déroulent sans à-coups-(smoophly), que les périodes de transition entre les activités sont brèves et ordonnées et que peu de temps est dépensé à organiser la classe ou à régler les problèmes d'inattention ou des Résistances des élèves.

Nous nous rendons compte que pour rendre efficace un apprentissage, un enseignant doit préparer à l'avance ses leçons en vue de prévenir du désordre organisationnel éventuel qui risque d'ennuyer les apprenants.

A ce propos, l'enseignant doit à tout prix profiter de la richesse de l'environnement de sa classe pour inciter les apprenants à s'exprimer en français comme le stipule Courbon (1998 :132):

> On sait combien la richesse de l'environnement et des échanges langagiers pèsent sur l'acquisition de la langue. Le rôle des adultes est déterminant pour favoriser l'exercice du langage à travers fonctions : il assure qu'il y ait intention de communicative, il assure la perception du rôle du langage comme moyen d'agir sur les unes, sur les choses, sur soi, ils fournissent des aides, ils procurent en permanence, dans leur discours, des « modèles » de réalisation d'énoncés.

Cela revient à dire que le rôle de l'enseignant est sans égal pour aider l'apprenant à acquérir une compétence communicative à l'oral en classe. La première tâche revient à l'enseignant qui doit organiser progressivement sa classe, en créant toutes les conditions possibles favorisant l'acte didactique.

2.2.2.1. Classe

Comme une classe est un lieu où se déroulent des activités d'enseignement et d'apprentissage, un lieu de transmission et d'acquisition des connaissances diverses, un lieu d'interactions didactiques, elle doit être exempte de toutes les frustrations. Selon Postic (1989:30), *« Dans la classe, les rôles que chacun y assume s'inscrivent dans son ensemble de rôles complémentaires au sein des interactions et du contexte institutionnel. »* Il sied de constater que la classe doit être un environnement d'appropriation des connaissances à travers des interactions qui se font entre les acteurs d'un processus d'enseignement apprentissage. Pour cette raison, l'enseignant du français, devra organiser sa classe quitte à ce que les élèves se sentent à l'aise en s'appropriant la langue. L'enseignant sait que certains de ses élèves aiment interagir avec leurs camarades si bien qu'il fait de petits groupes dans lesquels les élèves travailleront ensemble pour préparer une activité donnée. D'autres élèves préfèrent travailler seuls, à leur propre rythme. Il y aura des moments où les élèves pourront donc choisir leurs environnements optimums d'apprentissage et choisir de travailler en groupe ou individuellement. L'enseignant devra créer toutes les conditions incitant ses élèves à entrer en relation collaborative, Il leur propose régulièrement des activités de français les engageant à travailler individuellement puis en groupe.

2.2.2.2. Relation en classe

L'apprenant est en effet un être fondamentalement sociable. Son expérience se construit progressivement dans un environnement physique et social. Il développe son intelligence à travers les relations qu'il entretient avec son entourage. Il est de temps en temps guidé par ses

proches dans une relation intime qui le pousse à évoluer au cours de son existence. A propos du rôle de l'enseignant, Bergström (2017 :8) fait savoir la bonne posture de l'enseignant.

> C'est surtout l'enseignant qui initie ou crée les conditions d'interactions verbales et qui dirige l'alternance de la parole. L'enseignant peut s'appuyer sur différentes stratégies d'aide à la production orale : des moyens verbaux, paraverbaux et nonverbaux. En se basant sur des documents de gestion et des curricula, l'enseignant doit créer un bon environnement d'apprentissage pour les élèves.

A cet égard, il convient d'affirmer que le déroulement des activités en classe dépend de façon effective du cheminement tracé par l'enseignant. Pour cette raison, l'enseignant doit favoriser les bonnes relations durant la séance afin d'éviter des pertes de temps inutilement.

2.2.2.2.1. La relation enseignant-enseigné

Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, plus précisément, avec des élèves. L'enseignant, dans sa pratique de classe, cherche à tout moment à faciliter l'organisation et l'appropriation des apprentissages par ses apprenants en leur proposant des situations qui donnent du sens à ce qu'ils apprennent. Cette pédagogie se structure et se réalise à travers une perception de la réalité de l'élève, une conception active de l'apprentissage, l'utilisation appropriée d'une variété de stratégies d'enseignement, une bonne gestion de classe.

A ce propos, Xanthier (2009: 20) fait savoir comme essentiel dans l'apprentissage de l'enfant, les conditions affectives.

> L'enfant développe son intelligence à travers les interactions qu'il a avec les adultes qu'il 'entourent et le guident, tout enfant ayant besoin d'une relation intime, chaleureuse et stimulante à son environnement. Cette relation plus encore qu'entrainement cognitive précoce, est essentielle pour son développement affectif et intellectuel.

Pour l'enseignant du FLE, il a le rôle de structurer sa classe en vue d'un bon fonctionnement efficace et harmonieux. Pour y arriver, il doit maintenir une ambiance propice à l'apprentissage et à la socialisation des élèves c'est-à-dire au bien vivre ensemble. Dans une

classe, et spécialement une classe d'expression orale, l'enseignant créera les bonnes relations pour motiver une participation maximale.

Dans le même ordre d'idée Girolami (2013 :14) affirme que *« Les relations harmonieuses doivent apparaitre entre élèves et l'adulte. »* Cela pour ainsi dire qu'en l'absence d'une telle relation, l'enfant peut souffrir de problèmes de motivation et d'attachement. Dans une classe de langue, l'enseignant prend en compte une communication efficace avec ses élèves pour les intéresser au travail. Les apprenants comptent beaucoup sur lui quand il leur fournit des instructions et des conseils le long du processus d'apprentissage.

L'enseignant devra ainsi animer son cours dans un environnement en constante évolution et adapter ses méthodes d'enseignement en partageant avec eux comme le fait savoir Postic (1989 :10) : *« Dans la relation pédagogique, l'élément symbolique de l'échange entre le maître et l'élève est la matière enseignée. Le savoir, dans une matière est la référence qui permet à l'élève et à l'enseignant de se situer. »*

A cet égard, l'enseignant favorise l'apprentissage en concevant cette relation qui unit l'apprenant à la matière. Cela laisse entendre qu'il évite de refroidir ou de freiner l'enthousiasme et l'encouragement des apprenants comme le suggère Alimbouacha (1978 :135) en ces termes : *« Rien ne refroidit l'enthousiasme et ne décourage l'effort mieux que ces corrections répétées juste au moment où l'apprenant essaies d'exprimer ses idées dans le cadre étroit de ses connaissances encore neuves. »*

Compte tenu de ce qui précède nous constatons que le bon enseignant traite chaque élève comme un individu en faisant preuve d'empathie et de sa compréhension. Un enseignant soucieux de sauvegarder une bonne relation en classe est patient dans ses réactions pour ne pas frustrer les apprenants.

Pour agir efficacement, les enseignants adoptent, consciemment ou non, des stratégies en classe, dans leur façon d'interagir avec les élèves.

Wentzel (2012:19) donne sa contribution éclaircissant la relation enseignant-élève comme « *une connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions. »* Cela nous amène à dire que le comportement de l'enseignant influence positivement ou négativement les apprenants à être mieux disposés en vers leur travail. Selon le même auteur,(2012 :19) une relation enseignant- élève de qualité

est une « *relation de confiance, faite d'intimité et de partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occupe une place importante.* »

Quant à Bawa (2012 : 7), elle définit la relation enseignant-enseigné sur la base de trois grandes dimensions à savoir *« la chaleur, le conflit et la dépendance. »* Une relation chaleureuse est basée sur un niveau élevé de soutien, de confiance et de communication qui permet à l'enfant de se sentir assez en sécurité, sécurité indispensable pour s'engager dans les activités d'apprentissage et pour explorer son environnement social. Une relation conflictuelle, quant à elle, consiste en un niveau élevé de disputes et de tensions qui peuvent agir à titre de stresseur pour les élèves et nuire à leur adaptation scolaire puisque les discordes entretenues avec l'enseignant limitent les chances que l'enfant puisse compter sur cette relation en cas de besoin. Quant à la dimension de dépendance, elle réfère à des comportements de l'enfant qui utilise son enseignant comme une source de soutien face à un environnement dans lequel il se sent seul.

Il est de toute évidence que dans une classe de langue les apprenants doivent être libres. L'enseignant pourra céder partiellement son statut et puis créer des situations quitte à ce qu'il brise la glace dans l'intention de provoquer des verbalisations chez les apprenants qui comporteront bien entendu certaines caractéristiques. Il pourra par exemple proposer aux apprenants des situations selon lesquelles les élèves racontent des histoires en manifestant différents procédés linguistiques en français. Lorsque l'enseignant a donné aux élèves une tâche à réaliser, il doit leur préciser aussi la durée qui leur est allouée pour la réalisation de cette tâche. L'enseignant utilise des méthodes efficaces pour éviter les temps morts (les espaces temps pour lesquels rien n'a été planifié, ce qui risquera d'ennuyer les apprenants.

2.2.2.2.2. Interaction apprenant-apprenant

Lors des activités incitant les apprenants à entrer en interaction, l'enseignant organise le groupe classe à tel point que les activités soient réalisées comme prévues. Après avoir expliqué aux élèves la manière selon laquelle les élèves vont faire le travail en groupe, c'est le tour des apprenants d'entrer en interaction. L'enseignant pouvant intervenir le moment venu mais tout en minimisant ses interventions peur d'interrompre les apprenants. Cette interaction est nécessaire parce que les élèves apprennent à apprendre sans intervention fréquente de leur enseignant. Lors du travail en groupe, les apprenants progressent en améliorant leur compétence communicative.

En effet l'interaction aide l'apprenant à développer sa compétence orale à travers l'échange verbale avec les autres ; faire passer des connaissances entre eux d'une façon simple. Puis construire ses propres savoirs.

2.2.2.3. Apprentissage innovant

L'innovation en pédagogie est un véritable mouvement de transformation ayant comme vision d'introduire de nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement dans la salle de classe. Cela se réalise en améliorant des diapositifs d'enseignement puis les adapter aux évolutions du monde actuel. Dans un apprentissage innovant, l'enseignant doit avoir des soucis personnels selon l'OCDE (52014 :12) tels que:

> Se concentrer sur l'apprentissage et l'investissement personnel ; s'assurer que l'apprentissage est social et souvent collaboratif ; être parfaitement en accord avec les motivations et émotions de l'apprenant ; être très sensibles aux différences entre individus ; être exigeants avec chaque apprenant, sans pour autant trop lui en demander ; recourir à des évaluations conformes aux objectifs pédagogiques, en insistant fortement sur le feedback formatif; et promouvoir la connexité horizontale via les activités et les matières, au sein de l'école, mais aussi en dehors.

A ce propos nous nous rendons compte que l'innovation des apprentissages pousse l'enseignant à afficher d'autres attitudes qui consistent à toucher plusieurs points très sensibles. C'est le cas d'envisager que le travail soit motivant et collaboratif, tenir compte de la pédagogie différenciée sans ignorer que la bonne évaluation est un facteur influençant l'apprentissage.

2.2.2.4. Contexte familial

L'intérêt majeur des familles est de fournir plus d'efforts, de consacrer plus de temps et de moyens pour pousser leurs enfants à avoir le meilleur apprentissage. Les parents doivent être un véritable soutien permanent à leurs enfants, que ce soit en ce qui concerne les dépenses scolaires, la résolution des devoirs ou dans la réponse aux questions que ces enfants n'ont pas osées poser à l'école comme nous le fait savoir.

A ce propos, Efionayi-Mäder et all. (2008 :80) affirment l'influence de la famille de l'apprenant. *« Le contexte social de la famille, en termes de formation, de revenu et de bagage*

culturel, a une grande influence sur les performances scolaires et ainsi sur les chances devant la formation. »

A la lumière de ces propos, nous comprenons que les familles, même les non instruites doivent contribuer de façon remarquable dans la scolarisation de leurs enfants et surtout leur encadrement.

2.2.2.4.1. Le niveau culturel des parents

L'attitude des parents est fondamentale dans la réussite scolaire de leurs enfants notamment en l'aidant à faire des devoirs à domicile. Selon Efionayi-Mäder et all. (2008 :76) :

> La famille joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et la rapidité de la socialisation de l'enfant. Elle lui permet d'acquérir des connaissances et des aptitudes préliminaires qui soutiennent et accélèrent le processus d'apprentissage scolaire et l'intégration sociale. L'école ne peut compenser que partiellement les déficits familiaux. Conséquences: il faut mettre en place une offre suffisamment qualifiée de prévention précoce et de formation pour les familles socialement défavorisées, et qui soit en mesure d'atteindre ces familles.

A cet égard nous comprenons que dans l'apprentissage, les parents d'élèves interviennent comme des facilitateurs d'appropriation des connaissances de l'apprenant. Ces familles influencent la réussite des apprenants.

2.2.2.4.2. Les familles instruites

Le niveau intellectuel des parents est un facteur important pour l'éducation et la formation des enfants. D'une part, les parents les plus diplômés ont une connaissance plus approfondie et, d'autre part, ils peuvent aider leurs enfants en cas de difficulté.

A propos de l'influence de la famille instruite dans l'apprentissage des apprenants, Efionayi-Mäder et al, (2008 :69) nous inspirent en ces termes :

> La stimulation en situation familiale d'apprentissage est déterminante. Les performances scolaires des enfants sont bonnes lorsque les parents discutent régulièrement avec eux, participent avec eux à des événements culturels, attirent leur attention sur des thèmes nouveaux, leur offrent des livres. L'important est de stimuler les enfants sur le plan cognitif et de les intéresser à des questions et à des sujets nouveaux.

Les parents instruits aident leurs enfants dans le processus d'apprentissage, et ils attendent des enseignants à la fois la performance scolaire et la réalisation de soi. Ces parents tentent de pousser leurs enfants, pour faire d'eux de cadres supérieurs, Alors que, les parents employés, à cause de leur situation professionnelle peu ambitieuse, très modeste en savoir et en salaire, aident leurs enfants à faire leurs travaux scolaires à la maison .Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de la sympathie envers leurs enfants tout en les dirigeant et en les guidant, les performances sont élevées. Dans le même ordre d'idée, Gruss (2019 :16) nous fait le point:

> Les familles aisées seraient volontaires et auraient une perception à long terme en valorisant les qualités individuelles alors que les familles populaires seraient dans le fatalisme, avec une vision dans le présent, tout en valorisant des qualités sociales.

2.2.2.4.3. Les familles analphabètes

Efionayi-Mäder et al, (2008: 61). Continuent à nous inspirer en montrant les risques éventuels des performances des apprenants issus des familles dites analphabètes. Parmi les facteurs de risque, nous citerons *« un environnement familial défavorable, avec des parents démunis sur le plan matériel et de la formation, un climat familial de manque d'affection et de violence »* Nous nous rendons compte que la situation familiale peut jouer un rôle très important dans l'encadrement et motivation de leur apprenant. Le fait que la famille est pauvre entraine l'apprenant dans l'échec car ventre affamé n'a point d'oreille dit-on. Tout cela se répercute sur l'apprentissage de l'apprenant.

A ce propos, Gruss (2019 :16) ajoute en disant que *« les parents de familles populaires sont qualifiés de démissionnaires face à l'école et ne semble pas avoir les moyens et les capitaux nécessaires pour aider. »*

Cela laisse entendre que la participation des parents analphabètes n'intervienne que rarement dans la scolarisation de leurs enfants. La préoccupation de ce dernier n'est que leurs enfants sachent lire et écrire en langue maternelle. Par conséquent, ces enfants se débrouillent seuls et ne demandent à leurs parents que peu d'argent, au cas échéant.

2.2.2.4.4. Le rôle de la famille

Les familles doivent créer des meilleures conditions d'études à la maison**.** C'est-à-dire, avoir un espace disponible d'études pour leurs enfants et réduire la charge horaire de l'apprenant

après le cours. Il serait utile que les parents d'élèves collaborent avec les enseignants dans le but d'assurer un accompagnement et un renforcement des compétences des apprenants. Les familles doivent se renseignent de la situation de l'école et elles ont la voix aussi à travers leur représentant, cela est une bonne façon de rendre les familles plus proches de l'école et l'école plus proche de la communauté.

2.3. L'évaluation et son influence sur la maîtrise de l'oral

On évalue pour vérifier l'atteinte des objectifs préalablement définis. Dans cette dynamique, l'évaluation se positionne comme un outil très important dans la gestion de la relation éducative. L'évaluation des élèves tient une place centrale dans ce système éducatif. Pour un enseignant, évaluer l'expression orale n'est pas un travail facile, vu son caractère éphémère, et contrairement à l'écrit, l'oral ne se prête pas à un réexamen attentif, sauf dans le cas d'un enregistrement sonore, ce qui n'est pas toujours facile à mettre en place. Il est aussi difficile pour un apprenant d'estimer le degré d'avancement dans l'expression orale. L'évaluation de l'oral présente quelques spécificités selon Latreche (2015 :34) :

> Tout d'abord, pour l'oral comme pour les autres domaines d'enseignement, les outils d'évaluation sont la partie visible de l'iceberg constitué par le socle de compétences qui font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées.

A ce sujet, nous ajoutons que l'évaluation est le reflet de la matière enseignée. Donc, il n'existe pas d'opposition entre la matière enseignée et son évaluation. C'est-à-dire qu'on évalue les objectifs de la leçon. Or, une bonne évaluation de l'oral, demande un long travail, dans le souci de faire découvrir tous les outils nécessaires à l'évaluation, constituant le socle de compétences pour réaliser un enseignement/apprentissage de l'oral. Latreche (2015 :34) révèle qu'il existe six bonnes raisons d'évaluer l'oral :

> -Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. - Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler?)- Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage.

> - Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. -Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral. - Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.

Ainsi nous nous rendons compte que l'évaluation a une grande importance dans l'enseignement l'apprentissage car elle donne une information au profit des acteurs didactiques entre autre à l'enseignant (l'atteinte des objectifs et comment remédier) et à l'apprenant (les performances individuelles et l'autoévaluation).

Nombreux autres chercheurs ont donné leur contribution par rapport à l'évaluation.

Il est évident qu'en milieu scolaire, les élèves sont évalués à travers plusieurs épreuves, notamment d'examens, d'interrogations, de devoirs surveillés ou à faire à la maison. En outre, Blervaque (2013:11), donne l'importance de l'évaluation des apprentissages.

> L'évaluation doit servir autant à l'évaluateur qu'à l'évalué. Pour le premier, l'évaluation doit lui permettre de connaître le niveau d'acquisition des connaissances enseignées. Pour l'élève, l'évaluation doit lui permettre d'évaluer où sont ses problèmes et difficultés dans le processus d'acquisition de connaissances.

En bref l'évaluation est profitable pour les deux parties prenantes de l'enseignement apprentissage. Bien plus, Blervaque (2013:11) poursuit en soulignant l'importance de l'évaluation. *« L'évaluation est un une activité déterminant de la perception de compétence à réussir des élèves. Puisque chaque évaluation subie par l'élève va devenir une source d'information pour juger s'il est capable ou non d'accomplir une activité. »*

De surcroit, nous comprenons que des pratiques évaluatives peuvent avoir un impact sur la motivation et l'intérêt des apprenants pour les matières scolaires dans ce sens que les élèves en tire profit en s'autoévaluant tandis que pour l'enseignant ça lui permet de revoir sa leçon envie de la remédier.

2.3.1. Variation des méthodes évaluatives

Les méthodes d'évaluations des apprentissages ne sont pas toujours sans inconvénient, comme en témoigne l'adage français « il n'y a pas de rose sans épine ».

Selon Daele, et Berthiaume, (2011 :1-2), il existe huit méthodes d'évaluation mais présentant des avantages et des inconvénients.

•Questions à choix multiple (QCM)

Ces questions ont comme avantage une rapidité à corriger .L'interprétation des réponses est généralement peu subjective et permet de diagnostiquer les difficultés ou erreurs d'apprentissage. Cependant, la construction d'un QCM valide et fiable est complexe et demande du temps.

•Questions Vrai-Faux

Ces questions à corriger et l'interprétation des réponses est généralement peu subjective. Par ailleurs, l'inconvenant est que les apprenants peuvent deviner ou déduire la bonne réponse bien plus il est difficile de rédiger un énoncé qui soit absolument et toujours vrai

•Questions d'association

Ces dernières sont rapides à corriger et assez rapide à construire et l'Interprétation de leurs réponses est généralement peu subjective. Pourtant elles présentent la possibilité pour les apprenants de deviner ou déduire la bonne réponse. Leurs inefficacité est qu'elles évaluent parfois la capacité à rechercher et à éliminer les mauvaises réponses.

•Questions avec phrases à compléter

Ce type de questions est assez rapide à construire et à corriger généralement avec peu de subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie). Leurs désavantage est qu'elles peuvent encourager les étudiants à apprendre le contenu du cours par cœur et des fois les énoncés peuvent être difficile à comprendre si le « trou » est au début de l'énoncé.

• Questions à réponses brèves

Ces questions sont assez rapides à construire et leur correction est généralement peu subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie. Leurs inconvénient est qu'elles exigent au correcteur de chercher les éléments de réponse dans la construction de l'apprenant.

• Questions à développement

Ces questions sont faciles à construire, permettent d'évaluer les apprentissages intermédiaires et permettent d'évaluer les apprentissages du domaine cognitif et affectif.

• Travail long

Le travail long permet d'évaluer les apprentissages intermédiaires ou en profondeur .On évalue les apprentissages des domaines cognitif et affectif (et parfois psychomoteur) .L'inconvénient est que ce travail présente des difficultés d'identification des critères d'évaluation (par souci de fiabilité)

•Exposé oral

Laisse davantage d'autonomie aux apprenants (selon la situation).Mais la difficulté reste encore au niveau de l'identification des critères d'évaluation (par souci de fiabilité).

A partir de toute cette variété de forme évaluative, l'apprenant en tire profit dans ce sens que cette variété de questionnement le pousse à connaitre ses forces et ses faiblesses et puis en collaboration avec des camarades de classe, il peut demander un appui à partir des explications qu'il reçoit de leur part. Ainsi, en conséquence il fournit ses efforts pour remédier ses faiblesses.

2.3.2. Remédiation

La remédiation fait partie intégrante des conditions favorisants d'apprentissages. L'enseignant du français, après avoir évalué les expressions de l'apprenant, il constate déjà les lacunes de chaque apprenant. C'est ainsi qu'il envisage des séances de remédiation en fonction des difficultés enregistrées des chaque apprenant. Cela une bonne pratique qui améliore les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Quant à Amari et Annouz (2020 :13) : *«La remédiation apparaît comme un procédé qui consiste à apporter à l'apprenant un ensemble de nouvelles activités d'apprentissage afin de lui permettre de combler les lacunes lors de l'évaluation formative. »*

A cet égard, la remédiation apparait comme une suite logique de l'activité d'évaluation. Cette dernière permet de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au terme de l'évaluation. La remédiation scolaire est un moyen d'aider chaque élève à surmonter ses difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, il est important de combler sans délais les lacunes mises en évidence grâce à l'évaluation en apportant une aide adaptée aux difficultés particulières

rencontrées par un ou plusieurs élèves c'est-à-dire intervenir en proposant une seconde médiation.

La remédiation qui est un moyen pédagogique permettant de pallier les lacunes devient une stratégie efficace de mise en œuvre de l'aide scolaire. Elle est un processus d'identification des erreurs faites par les élèves dans leurs productions dans le but de leur proposer de nouvelles activités et démarches d'apprentissage visant à combler les lacunes détectées lors d'une évaluation diagnostique ou d'une évaluation formative. Lors de la remédiation fait par l'enseignant, l'apprenant trouve à son tour des occasions pour faire une réflexion métacognitive sur ses propres performances.

2.3.3. Métacognition

En psychologie, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux. Autrement dit, c'est penser sur ses propres pensées. Dans l'apprentissage du français, son intérêt est que l'élève faisant une réflexion sur ses connaissances et de ses apprentissages, trouve facilement une solution rapide à ces problèmes. Quand il s'exprime oralement ou à l'écrit, il s'auto évalue progressivement et cela lui permet de s'améliorer au fil du temps. Cette réflexion dite métacognitive est définie, selon Quiles (2014 :12), comme

> la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits, et de tout ce qui y touche. La métacognition se rapporte entre autres choses à la surveillance active, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquels ils portent habituellement pour servir.

A ce propos nous comprenons qu'à travers la réflexion métacognitive, les apprenants du français et spécialement au niveau de la maîtrise des compétences de communication à l'oral, trouvent l'occasion de se développer en s'améliorant davantage. L'apprenant, lui-même, devient un acteur facilitateur du processus d'enseignement apprentissage.

En effet la métacognition suppose un langage intérieur dont le rôle est capital dans la construction des apprentissages. Ainsi, pour stimuler la métacognition chez les apprenants, Makhlouf et Mazari (2022 :8), donnent leur contribution:

> L'enseignant peut proposer des activités où la métacognition est incluse dans le processus d'apprentissage implicitement. Ces activités peuvent intervenir à n'importe quel moment du cours ; avant, pendant ou après. Elles peuvent être orientées sur le processus métacognitif en employant la verbalisation via des questionnements ou sur la justification des raisons de choix opérés dans la résolution de problème.

A ce sujet, le rôle principal de l'enseignant reste déterminant dans ce sens qu'il doit stimuler chez l'apprenant cet esprit métacognitif.

2.4. Les stratégies interactives pour développer la compétence communicative à l'oral

Il existe bon nombre de stratégies interactives possibles pour développer la compétence de communication à l'orale chez les apprenants du français. Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner quelques-unes de ces stratégies.

Selon Taillefer (2006:6), *« les stratégies sont un ensemble d'opérations métacognitives, cognitives et socio-affectives dont l'apprenti se sert pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue étrangère. »*

Ces stratégies d'enseignement-apprentissage peuvent être appliquées à travers une variété d'activités interactives qui s'opère entre les apprenants eux-mêmes mais également entre les apprenants et l'enseignant. Ainsi, à ce propos, Settouf (2014:10), fait savoir que : *«l'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet aux sujets parlants de prendre part à un discours construit en coopération.»* Cela consiste à un échange qui se fait entre des participants ayant des influences les uns sur les autres. L'interaction verbale englobe tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes dans lesquels les interlocuteurs s'influencent les uns les autres. Par rapport à notre sujet de recherche, nous affirmons que ces interactions font partie intégrante des conditions efficaces pour développer des compétences de communication à l'oral. En classe, les apprenants peuvent échanger des propos sur des thèmes proposés par l'enseignant ou les apprenants eux-mêmes en se focalisant sur l'objet thématique et la réalisation du but linguistiques de l'interaction. C'est donc l'exigence de coprésence des participants et le besoin d'influencer qui distinguent l'interaction verbale de la communication. Les participants peuvent également entrer en situation de discussion.

2.4.1 Discussion

Pour favoriser la participation de tous les apprenants, en classe de français, l'enseignant choisit un thème intéressant à discuter. Cependant, il doit veiller à ce qu'il maintient tous les élèves en activité. Ce travail doit être collaboratif. Dans une séance de discussion ayant pour

but de développer la compétence communicative, la discussion peut se produire dans un cadre informel s'il s'agit d'une discussion entre des amis, s'il s'agit d'une discussion avec un enseignant ou une autre personne elle se produit dans un cadre formel. La discussion peut être un accord entre les inter-actants, c'est-à-dire qu'il y'a une coopération dans le but de faire un consensus, comme elle peut être compétitive, le désaccord entre les inter-actants peut mener à une situation conflictuelle.

Selon Khelifi(2020 :17) *« la discussion peut être consensuelle et jouer sur la coopération, où conflictuelle et jouer sur la compétitivité.»*. Nous comprenons que la discussion peut être organisée en harmonie ou en polémique. L'essentiel est qu'il ait des tours de parole pour éviter une cacophonie. Ainsi, nous proposons un exemple d'une activité de discussion en classe de langue:

L'enseignant demande aux élèves de former des groupes de six apprenants en se mettant ensuite se mettent en cercle. Il demande au plus jeune de commencer à parler de quelque chose de son choix pendant une minute sans interruption à son camarade qui se trouve à sa gauche. Celui qui se trouve à sa gauche, à son tour, parle au groupe classe ce que son camarade vient de lui dire. Cette activité oblige aux apprenants d'entrer en interaction verbale sous forme de jeux en faisant usage d'une transformation discours directe ou indirecte.

2.4.2. Jeux de rôles

Le jeu de rôle se fait en classe sous forme d'un échange de mots mais avec un enjeu didactique. Cette activité présente l'intérêt de laisser la personnalité s'exprimer avec spontanéité dans une situation duelle ou plurielle qui exige un ajustement à autrui. Le caractère ludique du jeu de rôle permet de transcender des situations plus ou moins proches d'une réalité difficile.

Ainsi, nous remarquons que le jeu de rôles contribue au développement de la spontanéité des apprenants.

Le jeu de rôles développe efficacement la compétence communicative des apprenants à l'oral dans la mesure où les élèves trouvent l'occasion de développer la spontanéité et de la créativité chez. De plus le jeu de rôle se présente comme un outil pédagogique au même titre que les autres qui mènent l'apprenant vers l'expression orale et l'utilisation de la langue de manière efficace au cours d'interactions.

Le jeu de rôles se présente également comme une autre méthode qui peut créer un bon climat d'apprentissage de l'expression orale car chacun a droit à la parole. Les apprenants sont familiarisés aisément dans des situations de communication orale où ils peuvent s'exprimer librement et rapprocher de la réalité, c'est-à-dire être plus encré dans la réalité de la langue.

De ce qui précède, nous constatons que les jeux de rôles sont très bénéfiques pour les apprenants car ils développent dans l'ambiance plusieurs aspects stimulant la compétence de communication. Le jeu de rôle en français est un outil pédagogique pertinent car il incite les apprenants, même les plus timides, naturellement, à oser parler et dialoguer en français.

2.4.3. Dialogue

Selon Owhotu (2002:7) :le dialogue en classe de langue est une pierre angulaire pour pratiquer l'oral. *« Les manuels scolaires valorisent le dialogue parce que c'est la pierre angulaire de la pratique de l'expression orale quotidienne, et surtout dans le contexte de la salle de classe où débutent les activités interactives/communicatives pour la quasi-totalité des apprenants.»*

A la lecture de cet auteur, nous nous permettons d'affirmer que le dialogue dans une classe de français est très indispensable pour faire acquérir des compétences de communication.

A ce propos, Owhotu (2002 :10) citant Sheils (1995) fait savoir que:

> Les activités de dialogue prennent en compte, non seulement, la précision des formes, mais aussi leur utilisation appropriée en situation. Il faut donc que les apprenants sachent sans ambiguïtés qui parlent à qui, de quoi, dans quel but, où et quand. Il importe aussi de les sensibiliser à la manière dont le dialogue est structuré, aux façons d'engager, d'entretenir et de clore une conversation, aux stratégies utilisées par les locuteurs pour négocier du sens, afin que leurs efforts de communication atteignent le but visé.

De ce qui précède, nous remarquons que l'enseignant devra adopter une attitude qui facilitera cette activité. Il devra être bien outillé en vue d'une bonne organisation de sa classe. Nous proposons à titre exemplatif une activité de dialogue impliquant les apprenants à faire usage de l'oral en classe de français.

Comme démarches didactiques, l'enseignant introduit le cours en répondant à un élève qui lui pose des questions sur la présentation. Il donne les informations telles le nom, le prénom, la nationalité, la situation de famille, etc. Ensuite, il demande aux apprenants de faire la même

chose à tour de rôle. Il leur demandera de se mettre à deux pour dialoguer en se servant de ces informations. En outre, pour renforcer l'expression orale des apprenants, l'enseignant peut introduire en classe de fiançais d'autres activités à caractère narratif.

2.4.4. Narration

Le CECRL envisage donc la narration comme une forme de communication interpersonnelle et comme produit de cette communication. La compétence narrative en langue seconde ou étrangère, permet à l'utilisateur de prendre une part active à la communication quotidienne, d'entrer en contact et d'établir des relations ainsi que de jouer divers rôles sociaux. Marzena (2019 :102), dans son article, fait savoir l'intérêt de pratiquer la langue.

> Plus le sujet communicant évolue vers le niveau d'un utilisateur expérimenté et plus il accroit ses compétences générales, plus il est censé appréhender les compétences réception, de production, de médiation en langue seconde (en d'autres langues) d'une façon transversale. En d'autres termes, il est capable de les traiter comme des outils pour négocier, résoudre des problèmes, inventer des idées, établir des relations, gérer l'intégrité de son identité, afin de gérer le développement de son potentiel.

A cet égard, nous remarquons que l'introduction des activités narratives en classe de français, constitue une valeur ajoutée à la promotion de l'expression orale française. La narration implique les apprenants dans la maitrise d'une compétence de communication orale du fait que, les apprenants développent au fil et à mesure des pratiques, les stratégies d'écoute et de production des énoncés oraux en francais.de la narration.

Le même auteur ajoute l'importance des activités narratives.

> L'activité narratives sous-tend : la communication quotidienne de l'individu dans différentes situations privées/professionnelles, la compréhension/l'interprétation des expériences des autres et l'intégration l'individu dans la société. Quant à l'auto narration, elle organise et régule les conduites du sujet communicant, améliore la qualité de sa vie émotionnelle et ce qui nous intéresse dans le contexte de nos réflexions, elle favorise l'intégrité de « soi » du sujet.

Sur ce point, nous constatons que le rôle de la narration en classe reste incontournable vu qu'elle développe simultanément des compétences transversales et les compétences disciplinaires.

2.4.5. Coopération

L'apprentissage coopératif est une stratégie éducative qui a commencer a se propager dès les années 1970 en tant que méthode pédagogique qui repose essentiellement sur l'idée de travailler au sein d'un groupe sur un objet commun afin de coordonner, d'interagir et de trouver des solutions. Elle a été utilisée dans les écoles pour des finalités de produire, de communiquer et d'apprendre. Afin de saisir les nuances entre plusieurs modes de travail collectif, il est utile de se référer aux travaux menés par différents auteurs sur les concepts qui sont utilisés pour les désigner et sur ce qu'ils recouvrent.

Connac, (2013 :2) donne ce que l'on entend par coopération :

> L'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe […] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit.

Les situations d'apprentissage coopératif mettent en valeur les forces individuelles au sein d'un groupe. Cet apprentissage favorise l'inclusion des élèves en difficulté pour leur permettre de développer leur estime et d'atteindre un niveau de réussite satisfaisant. A ce propos, Garnier (1991 :9) essaie d'expliquer quand on dit qu'il y a coopération en groupe.

> II y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser.

A cet égard, les situations d'apprentissage coopératives ont une grande importance dans l'apprentissage du français. Les activités organisées dans ce contexte, développent les habiletés communicationnelles. L'écoute et la discussion sont des habiletés requises pour travailler ensemble. Les apprenants trouvent de bonnes occasions pour exprimer leurs idées et leurs émotions aux autres .Ces activités participent également à la formation de l'individu et

du citoyen. Bien plus ces situations impliquant les apprenants dans la coopération, favoriser la création de liens interpersonnels et développer ses habiletés et des talents. Les élèves entrent en relation c'est solide qui entrainent l'apprentissage des autres.

Nous précisons en outre à ce propos que le recours à un travail coopératif est une modalité pédagogique très bénéfique quand on l'applique dans l'enseignement du français. Le fait que les élèves coopèrent dans l'exécution d'un travail, ils entrent en interaction verbale. La compétence de communication en français à l'oral se développe au moment où les apprenants discutent sur un sujet faisant objet de leur travail.

Le constat est que le travail coopératif est complexe mais bénéfique pour les apprenants. L'enseignant devra savoir comment s'y prendre en vue de créer un climat d'apprentissage efficace et motivant comme le souligne Le Gal, (1999 : 20) : *« Dans cette optique, le professeur voit son rôle s'éloigner des balises traditionnelles et se redéfinir dans un « processus de changement de son rôle, de son rapport au pouvoir, de sa relation aux autres et de son organisation pédagogique.»*

A ce propos, l'enseignant s'écarte légèrement de son rôle traditionnel selon lequel l'enseignant connaissait tout et l'apprenant ne connait rien. Au contraire, cette approche pédagogique a une double visée selon laquelle l'élève apprend à coopérer et coopérer pour apprendre.

Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, nous avons montré les différentes pensées des chercheurs pédagogues à propos des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces dans une classe de langue. Ces conditions concernent les facteurs physiques comme l'état des salles de classe, facteurs psychologiques comme la gestion des relations en classe ainsi que les méthodes didactiques et stratégies appliquées par les enseignants pour développer l'oral.

CHAPITRE 3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour bien mener le travail de recherche, il s'avère nécessaire de présenter la méthodologie de recherche. Il est donc question de montrer le milieu de l'enquête, la façon dont cette dernière s'est déroulée, d'indiquer le type d'instrument utilisé pour recueillir les informations, la population de notre enquête ainsi que l'échantillon pris dans cette dernière.

3.1. Population d'enquête

Selon la théorie de Mucchielli (1975:16) : *« La population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. »* Etant donné que notre thème de recherche porte sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'expression orale dans les classes du cycle IV, la population d'enquête est l'ensemble de tous les enseignants et élèves des classes 7ème année ,8ème et 9ème année de la DPE Bujumbura Mairie organisant le IVème cycle complet. Nous nous sommes intéressé aux écoles du publique car nous pensons que dans ces écoles les données que nous cherchons peuvent être plus fiables que dans les écoles à statut privé. Cependant, par faute de temps et des moyens pour atteindre tous les enseignants et les élèves de toute la DPE Bujumbura Mairie, il nous a fallu de déterminer l'échantillon à partir de la population ci-dessous pour réaliser ce mémoire.

Les écoles fondamentales publiques de la DPE Bujumbura Mairie organisant le cycle IV complet et les effectifs d'élèves, année scolaire 2022-2023

1. **DCE NTAHANGWA**

	DCE	ECOLE	7ème	8ème	9ème	Total
1	NTAHANGWA	ECOFO BUMWE	416	255	224	895
2	NTAHANGWA	ECOFO MUBONE	358	189	95	642
3	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE I	330	166	108	604
4	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE II	205	134	83	422
5	NTAHANGWA	ECOFO CIBITOKE III	279	99	79	457
6	NTAHANGWA	ECOFO NYABAGERE I	201	94	84	379

7	NTAHANGWA	ECOFO MUTAKURA	247	140	89	476
8	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI I	257	167	85	509
9	NTAHANGWA	ECOFO GASENYI II	193	83	67	343
10	NTAHANGWA	ECOFO GIHOSHA	311	199	111	621
11	NTAHANGWA	ECOFO GIKUNGU	120	144	59	323
12	NTAHANGWA	ECOFO AMITIE CHI-BU	126	69	60	255
13	NTAHANGWA	CRI KIGOBE	43	33	32	108
14	NTAHANGWA	ECOFO NYABAGERE II	80	60	45	185
15	NTAHANGWA	ECOFO WINTEREKWA	208	122	88	418
16	NTAHANGWA	EPHPHATHA	9	7	7	23
17	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE I	368	143	85	596
18	NTAHANGWA	ECOFO MIRANGO I	263	92	89	444
19	NTAHANGWA	L. M. BUTERERE	409	274	149	832
20	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA II AVE MARIE	104	57	40	201
21	NTAHANGWA	ECOFO KINAMA IV	719	630	330	1679
22	NTAHANGWA	ECOFO CARAMA I	485	193	174	852
23	NTAHANGWA	ECOFO KAMENGE III	269	168	145	582
24	NTAHANGWA	L. M. NGAGARA	251	194	158	603
25	NTAHANGWA	ECOFOQ.2. II NGAGARA	329	202	152	683
26	NTAHANGWA	ECOFO Q 2. III NGAGARA	265	151	91	507
27	NTAHANGWA	L.M. CARAMA II	237	214	127	578
28	NTAHANGWA	ECOFO Q.4 NGAGARA	272	175	138	585
29	NTAHANGWA	L.M. KINAMA	88	96	130	314
30	NTAHANGWA	L.M. CIBITOKE	454	169	176	799
31	NTAHANGWA	L.M. NYABAGERE I	142	151	75	368
32	NTAHANGWA	L.M. GASENYI	191	136	86	413
33	NTAHANGWA	L.M. GIHOSHA	153	129	97	379
34	NTAHANGWA	L.M. GIKUNGU	112	91	43	246
35	NTAHANGWA	L.M. KAMENGE	360	125	134	619
36	NTAHANGWA	L. DON BOSCO BUTERERE	131	62	56	249

37	NTAHANGWA	L. Ste FAMILLE KINAMA	132	106	95	333
38	NTAHANGWA	L. EXCELLENCE NGAGARA	60	58	58	176
39	NTAHANGWA	L St ESPRIT	132	131	117	380
40	NTAHANGWA	L.R.P. NGAGARA	118	115	91	324
41	NTAHANGWA	L. DIGNITE NGAGARA	189	197	153	539
42	NTAHANGWA	L. C. N. DE VUGIZO	317	270	215	802
	TOTAL		9933	6290	4520	20743

2. DCE MUKAZA

	DCE	ECOLE	7è	_8è	9è	T0TAL
1	MUKAZA	ECOFO SOROREZO	106	54	25	185
2	MUKAZA	ECOFO MUTANGA	53	35	29	117
3	MUKAZA	ECOFO MGR SCHEPPERS	109	105	78	292
4	MUKAZA	ECOFO JABE II ADVENTISTE	68	48	36	152
5	MUKAZA	ECOFO BASSIN II	101	55	26	182
6	MUKAZA	ECOFO FOREAMI	57	48	44	149
7	MUKAZA	ECOFO N D D'AFRIQUE	82	53	26	161
8	MUKAZA	ECOFO St MICHEL	62	52	27	141
9	MUKAZA	ECOFO St L DE GONZAGUE	141	78	47	266
10	MUKAZA	ECOFO DU J PUBLIC	116	107	62	285
11	MUKAZA	ECOFO STELLA MATUTINA	74	38	26	138
12	MUKAZA	ECOFO KABONDO	152	55	31	238
13	MUKAZA	ECOFO JABE I	132	93	67	292
14	MUKAZA	L. M. BUYENZI	137	76	64	277
15	MUKAZA	L.M. MUTANGA	103	86	48	237
16	MUKAZA	L. LAC TANGANYIKA I	123	108	97	328
17	MUKAZA	L.M. NYAKABIGA	132	77	45	254
18	MUKAZA	L.C.N.D. DE VUGIZO	336	280	244	860
19	MUKAZA	L. LAC TANGANYIKA II	168	119	90	377
20	MUKAZA	L.M. ROHERO	159	141	79	379
21	MUKAZA	L.M. BWIZA	68	39	34	141
22	MUKAZA	L. COMIBU BUYENZI	131	48	27	206
23	MUKAZA	L. ND DE ROHERO	159	141	79	379
	TOTAL		2769	1936	1331	6036

3. DCE MUHA

	DCE	ECOLE	7è	8è	9è	Total
1	MUHA	ECOFO BUSORO	351	269	83	703
2	MUHA	ECOFO GASEKEBUYE	83	79	58	220
3	MUHA	ECOLE KAMESA	230	146	81	457
4	MUHA	ECOFO KANYOSHA I	453	366	194	1013
5	MUHA	ECOFO KANYOSHA II	756	406	279	1441
6	MUHA	ECOLE KINANIRA	277	195	149	621
7	MUHA	ECOFO KININDO	174	134	118	426
8	MUHA	ECOFO MUKUNGU	177	117	45	339
9	MUHA	ECOFO MUSAGA I	198	167	87	452
10	MUHA	ECOLE MUSAGA II	465	370	164	999
11	MUHA	ECOFO RUZIBA I	465	370	164	999
12	MUHA	ECOFO RUZIBA II	149	87	45	281
13	MUHA	L. CONVIVIALITE	322	233	149	704
14	MUHA	L.M. GITARAMUKA	126	96	73	295
15	MUHA	L. M. KANYOSHA	240	104	65	409
16	MUHA	L. M. KIBENGA	161	127	85	373
17	MUHA	L.M. KININDO	212	156	120	488
18	MUHA	P. S. KANYOSHA	74	66	45	185
		TOTAL	4913	3488	2004	10405

3.2. Méthodologies de cueillette des données

Dans le but de mener à bien l'aboutissement de notre travail de recherche, nous avons consulté des ouvrages, des articles ainsi que d'autres ressources documentaires qui nous ont conduit à concevoir ce travail de mémoire.

C'est également le questionnaire écrit qui a été privilégié comme instrument de cueillette des données. Laston (1984 :44) nous fait entendre par questionnaire écrit que c'est : *« un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant un formulaire correspondant.* Pour laisser un temps de réponse suffisant à l'enquêté, nous avons récupéré ledit questionnaire deux jours plus tard en vue de ne pas influencer le répondant. Etant donné que le questionnaire se compose des questions, l'entretien n'a pas été tenu en compte du fait que cette dernière peut pousser le répondant au tâtonnement comme le martèle Mucchielli (1975:36) en ces termes : *« Ce genre d'entretien oblige le répondant à tâtonner et quelques fois, il y a risque de s'engager dans des considérations inutiles ».*

Ainsi, la méthode par questionnaire offre beaucoup plus d'avantages par rapport à l'entretien dans ce sens que l'enquêteur peut expliciter telle ou telle notion mal perçue par l'enquêté. Le questionnaire par écrit est d'une importance capitale dans ce travail du fait qu'il est commode et opérationnel. Il permet d'atteindre un plus grand nombre de répondants en un peu de temps et permet également un très bon classement des réponses et leur traitement efficace.

A ce propos Daval et al. (1967:190) complètent les précédents en ces termes *:*

> La méthode par questionnaire(…) minimise le risque d'erreurs d'interprétation par interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.

Ainsi nous nous rendons compte que le questionnaire joue un rôle très important car il peut fournir des données fiables vue sa commodité et sa facilité au traitement des données. Par ailleurs, même si le questionnaire par écrit est plus facile et donne des réponses fiables dans son application, des conseils sont donnés par certains chercheurs dont De Landsheere à propos d'un questionnaire.

> Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu. Plus les réponses exigent de temps, moins il y a de chance qu'elles soient fournies ; on doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite la collaboration, il faut choisir les questions en fonction de l'objectif poursuivi et des personnes qui doivent y répondre.

Cela nous amènent à affirmer que le questionnaire d'enquête est un instrument qui doit être élaboré à l'avance avec beaucoup d'attention afin d'éviter des équivoques éventuels qui peuvent surgir à l'endroit des enquêtés.

3.3. Echantillonnage de l'enquête

A ce propos, nous nous sommes inspirés des idées de Chesneau (2023 :13) selon lesquelles: *« L'échantillonnage stratifiée consiste à faire un échantillonnage aléatoire simple (sans remise) dans chaque strate, avec des tailles possiblement différentes et de combiner tous les échantillons obtenus pour constituer l'échantillon final.»*

Ainsi nous avons retenu des élèves dans chaque établissement concerné. Nous avons eu un échantillon de 178 élèves en appliquant cette méthode d'échantillonnage par une technique stratifiée. Concernant les enseignants, nous avons retenu les enseignants de français prestant

au cycle IV dans chaque établissement faisant partie de l'échantillon et nous avons eu un nombre total de 14 enseignants.

Les écoles publiques de la DPE Mairie organisant le cycle IV complet s'élèvent aujourd'hui à 83 établissements scolaires. Nous avons en outre limité notre échantillon à 5 établissements en appliquant la même méthode d'échantillonnage par une technique stratifiée et nous avons obtenus 5 écoles et 178 élèves constituant notre échantillon d'enquête. Ainsi nous avons retenu le lycée Reine de la paix, le lycée Clarté notre Dame de Vugizo, le lycée d'excellence de Ngagara, le lycée Petit Séminaire de kanyosha et le lycée Scheppers de Nyakabiga. Echantillonner ne signifie pas retenir la totalité des individus ou des éléments susceptibles de produire des données, mais choisir un groupe réduit qui facilite le travail et permet de tirer une conclusion pouvant s'appliquer sur une population mère avec une meilleurs représentativité et en voici le tableau illustrant l'échantillon par école

Tableau n°1 : Echantillonnage par école

		EFFECTIF DES ELEVES				ECHANTILLON	ECHANTILLON ELEVES			TOTAL
DCE	NOM DE L'ECOLE	7ème	8ème	9ème	TOTAL	ENSEIGNANTS	7ème	8ème	9ème	
NTAHANGWA	LY. CLARTE NOTRE DAME DE VUGIZO	311	279	211	802	4	31	28	21	80
NTAHANGWA	LY. D'EXCELLENCE NGAGARA	60	58	58	176	2	6	6	6	18
NTAHANGWA	LY. REINE DE LA PAIX	119	114	91	324	2	12	11	9	32
MUKAZA	LY. SCHEPPERS DE NYAKABIGA	1O9	104	79	292	4	11	10	8	29
MUHA	LY.PETIT SEMINAIRE KANYOSHA	71	68	46	185	2	7	7	5	19
EFFECTIF TOTAL	5	561	623	485	1779	14	66	62	50	178

3.4. Déroulement de l'enquête

3.4.1. Pré-enquête

Après avoir circonscrit le terrain de l'enquête, défini la population et l'échantillon d'enquête, en plus des instruments de collecte des données, l'étape suivante est celle de mener l'enquête. Conscient que de plus qu'il s'agit d'une étape des plus importantes et des plus délicates, nous

avons d'abord à tester le questionnaire en tenant compte des conseils de DAVAL (1967 :194) : *« Une fois construit, le questionnaire n'est pas utilisé sous sa première forme, il est mis à l'essai, à l'épreuve sur terrain, il est testé.* » Nous rappelons en outre que la pré-enquête a pour objectif de tester la pertinence du sujet, la clarté et la précision des questions, si elles ne contiennent pas des imprécisions ou des équivoques éventuels comme le précise DAVAL (1967: 194), dans sa poursuite des conseils : « *En général, le test d'un questionnaire permet de découvrir les questions inutiles, les questions faisant double, les questions trop incomprises ou comprissent différemment.»*

A ce propos, nous avons distribué le questionnaire aux enseignants de français du IVème cycle des lycées faisant objet de l'échantillon. En effet, parmi ces écoles, nous avons retenu comme variable les écoles publiques et sous convention à régime d'internat de la DPE Mairie, organisant les classes du IVème cycle complet. Après l'analyse des réponses que nous allons récolter de cette pré-enquête nous allons constater l'état des lieux dans ces écoles. Après cela, nous allons entamer l'enquête proprement dite.

3.4.2. L'enquête proprement dite

Nous avons eu l'occasion de donner le questionnaire écrit aux élèves et aux enseignants faisant partie de notre échantillon. Nous rappelons en outre qu'il s'agit des élèves des classes du cycle IV des lycées de la DPE Mairie de Bujumbura et leurs enseignants du cours de français. Nous nous sommes rendus à leurs écoles respectives et avons présenté notre lettre de recherche pour demander à la direction scolaire l'autorisation de distribuer les questionnaires. Les directeurs nous ont confié aux préfets des études. Certains préfets des études nous disaient d'attendre la sortie des apprenants car ils étaient concentrés dans la préparation des examens hors-série de fin d'année scolaire. D'autres directeurs nous ont exigé d'attendre la fin des examens car disaient-ils, les élèves doivent réviser sérieusement la matière apprise. Certains d'autres nous ont aidés à distribuer le questionnaire aux élèves et aux enseignants, ce qui nous a facilité la tâche. Ainsi, nous leurs avons confié le questionnaire et nous nous sommes fixé un rendez-vous pour récupérer les différents questionnaires remplis par les élèves et les enseignants.

3.4.3. Problèmes rencontrés

Les problèmes rencontrés lors de la collecte des données sont que certains enseignants n'avaient pas terminé à répondre aux questions aux rendez-vous fixés. Et quant aux élèves,

certains d'entre eux n'avaient pas répondu à certaines questions, ce qui nous a obligés de les attendre et de revenir trois heures plus tard. Comme justification, ils ont soulevé qu'ils étaient bousculés par la préparation des examens de fin d'année scolaire et par conséquent ils avaient oublié ce que je leur avais confié.

Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, qui parle des méthodes de travail, nous avons montré les méthodes de cueillette des données et la composition d'une population d'enquête et les problèmes rencontrés. Ainsi, nous avons soumis un questionnaire écrit aux élèves et aux enseignants des écoles faisant partie de notre population d'enquête. Nous avons élaboré une population d'enquête et l'échantillon de notre recherche grâce à Mucchielli tandis que la rédaction du questionnaire écrit a été inspirée par des théories fournies par Daval. De surcroit, Cinq écoles de la DPE Mairie ont fait objet de notre population d'enquête à partir d'une technique d'échantillonnage stratifiée.

CHAPITRE4. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Pour rendre fiables et intelligibles les résultats de notre enquête, nous avons dressé des tableaux, question par question. Nous avons montré les réponses à chaque question pour aider nos lecteurs à lire les résultats.

Après la présentation, nous avons passé à l'analyse et à l'interprétation des données figurant sur les tableaux récapitulatifs. Pour analyser et interpréter les résultats, nous avons utilisé les tableaux synthèses en considérant les questions qui composent les mêmes thèmes. Ici nous nous sommes référés sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage et leur intérêt par rapport au développement de la compétence de communication à l'oral en français.

En vue de s'assurer des conditions dans lesquelles les élèves travaillent, nous avons jugé bon de recourir au questionnement et les résultats sont en tableaux.

4.1. Pratique de routine en classe de l'oral

Sur ce point, nous avons montré l'état des lieux des conditions d'enseignement apprentissage au service du développement des compétences communicatives en français à l'oral au cycle IV du fondamental.

En effet, les élèves sont invités à apprendre l'expression orale dans des conditions efficaces. C'est pourquoi tout au long du cycle IV les élèves subissent cette formation et les enseignants devraient, à leur tour, favoriser l'acquisition de leurs apprenants.

A ce niveau nous avons deux thèmes qui se matérialisent à travers 5 questions posées aux apprenants du cycle IV du fondamental et 5 questions posés à leurs enseignants.

Ainsi, à travers le questionnaire d'enquête que vous trouverez en annexe à ce travail, les réponses fournies aux questions 1, 2, 3, 4,5 adressées aux élèves et les réponses aux questions 1,2,3,4,5 adressées aux enseignants, vont être analysées dans ce sous chapitre.

Elles sont traitées dans des tableaux en les répartissant par effectif. Signalons en outre que l'effectif des élèves s'élève à 178 tandis que celui des enseignants s'élève à 14. Le tableau comprend ainsi les questions posées, les réponses données, l'effectif des répondants par réponse proposée et l'effectif total des répondants ainsi que le pourcentage.

Les différents thèmes qui sont traités au cours de ce sous chapitre sont les suivants :

L'appréciation des apprenants à propos des conditions actuelles d'enseignement apprentissage de l'oral et la gestion actuelle des classes et des relations dans l'enseignement-apprentissage de l'oral.

Le premier thème rassemble les réponses aux questions posées aux élèves. Ces derniers peuvent envier ou pas les conditions dans lesquelles ils apprennent l'oral. Le deuxième thème concerne les enseignants du cours de français dans les classes. Ils sont suffisamment impliqués dans la gestion des relations et le climat de classe. Normalement et chaque fois, les enseignants se présenter en classe, après qu'ils ont préparé au préalable tout le cheminement de leurs leçons.

4.1.1. Appréciation des apprenants à propos des conditions actuelles d'enseignement apprentissage de l'oral

Pour développer une compétence communicative chez les apprenants, il faudrait créer des conditions d'apprentissage favorables.

Tableau n°2 L'ambiance dans l'apprentissage de l'oral

Question	Réponse	Effectif	%
Dans votre classe comment qualifiez-vous l'ambiance dans l'apprentissage de l'oral ?	très bonne	23	12,92
	bonne	61	34,26
	mauvaise	94	52,80
	total	178	100

A partir des données du tableau n°2 nous lisons que 23 élèves sur 178, soit 12,92% seulement disent que l'ambiance dans l'apprentissage de l'oral est très bonne en classe. 61 élèves sur 178, soit 34,26% disent que l'ambiance est bonne en classe. 94 élèves sur 178, soit 52,80% affirment que l'ambiance est mauvaise.

A travers ces pourcentages, nous constatons que les apprenants qui sont très satisfaits de l'ambiance qui règne en classe de l'oral sont en nombre minime, soit 12,92%.Par ailleurs, ceux qui disent que l'ambiance en classe est mauvaise dominent les autres répondants, soit

52,80%.Cela nous amène à dire que la majorité des élèves se trouve dans un mauvais climat d'ambiance.

Tableau n°3 Le sentiment de malaise des apprenants quand ils demandent à leur enseignant de répéter ce qu'ils n'ont pas saisi correctement

Question	Réponses	Effectif	%
En classe, quand vous n'avez pas bien saisi ce que dit le professeur, sentez-vous à l'aise en lui demandant de répéter ?	Oui	81	4,50
	Non	97	54,49
	Total	178	100

Le tableau n°3 montre que 81 élèves sur 178 des répondants, soit 45,50% répondent par le oui en disant qu'ils sont à l'aise au moment de demander à leurs enseignants de répéter ce qu'ils n'ont pas bien saisi correctement. Tandis que 97 élèves sur 178, soit 54,49% affirment qu'ils ne sont pas à l'aise quand il est question de demander à l'enseignant de répéter un passage qu'ils n'ont bien saisi.

Comme justification, les élèves disent : *« Nous avons peur d'interrompre notre enseignant quand nous n'avons pas bien saisi ce qu'il dit. »* Un autre élève ajoute à son tour *: « Notre enseignant n'aiment pas qu'il y ait beaucoup de questions en disant qu'il risque de ne pas terminer le programme aux délais prévus. »*

A la lecture de ces pourcentages et des arguments des apprenants, nous constatons que ces élèves, 97 élèves sur 178 des répondants, soit 54,49% ne sont pas à l'aise quand il est question de demander à leur enseignant de répéter un passage mal appréhendé. Cela nous pousse de dire que les enseignants qui travaillent encore de cette manière oublient que les choses ont changé étant donné que nous devons enseigner dans une approche communicative.

Tableau n° 4 Les interactions en classe entre les acteurs didactiques

Question	Réponses	Effectif	%
Les interactions en classe entre vous-même puis entre vous et l'enseignant sont-elles favorables ? Justifie ta réponse.	Oui	7O	39,32
	Non	108	60,67
	Total	178	100

Le tableau n°4 montre que 70 élèves sur 178 des répondants, soit 39,32% affirment que les interactions en classe entre eux et l'enseignant sont favorables tandis que 108 élèves sur 178, soit 60,67% disent que les relations en classe ne sont pas favorables.

Comme justification, voici les réponses des élèves : « *Nos enseignants créent une grande distance entre nous et eux, ce qui nous empêche de nous sentir à l'aise pendant le cours.* »

A la lumière de ces pourcentages, et des justifications de leurs réponses, nous constatons que ceux qui ne sont pas satisfaits de interactions existantes en classe sont nombreux, soit 60,67% par rapport à ceux qui sont satisfaits 39, 32%.

Tableau n°5 Appréciation des méthodes l'enseignement /apprentissage de l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Comment appréciez-vous les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'oral dans votre classe ?	Très bonne	27	15,16
	Bonne	48	26,96
	Mauvaise	103	57,86
	Total	178	100

Le tableau n°5 montre que 27 élèves sur 178, soit 15,16% des répondants disent que la communication en classe est très bonne, tandis que 48 élèves sur 178, soit 26,96% affirment que la communication en classe est bonne alors que 103 élèves sur 178, soit 57,86% disent que la communication en classe est mauvaise. Ainsi nous nous permettons de dire qu'en grande partie la communication est mauvaise dans la classe. Voici leurs explications : « *Les enseignants nous font peur quelque fois .Au lieu de nous prêter une oreille attentive, certains se précipitent directement dans les cahiers suiveurs pour nous retrancher des points en conduite si une faute est commise de notre part involontairement.* »

D'autres affirment : *« Nous ne sommes pas suffisamment écoutés par nos éducateurs.* » D'autres encore disent *« Nos encadreurs sont trop rigoureux.* »

Partant de toutes ces réponses nous constatons que la majorité des élèves ne se sent pas à l'aise à l'école, ce qui peut entrainer la peur, la panique et un manque de confiance en soi.

Tableau n°6 Le temps occupé par les élèves en classe de l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Etes-vous satisfaits du temps accordé à vous pendant les interactions orales ?	Oui	80	44,94
	Non	98	55,05
	Total	178	100

A la lecture de ce tableau n° 6, nous remarquons que 80 élèves sur 178 des répondants, soit 44,94% sont satisfaits du temps qu'ils occupent en classe de l'oral, alors que 98 élèves sur 178, soit 55,05% disent que le temps qu'ils occupent en classe de l'oral ne suffit pas pour développer leur compétence communicative à l'oral.

En guise de justification, les élèves disent que « *L'enseignant aime monopoliser la parole. L'enseignant parle trop. Il accorde la parole à quelques élèves seulement puis il continue son cours.* »

Nous nous rendons compte que les élèves interrogés trouvent qu'ils ne sont pas valorisés suffisamment dans l'apprentissage du français.

4.1.2. Pratique des enseignants

Enseigner consiste à entrer en relation avec autrui, plus précisément avec les élèves. Ainsi, dans le processus d'enseignement apprentissage, l'enseignant cherche les différentes manières d'agir dans l'organisation et l'appropriation des apprentissages par ses élèves. A ce niveau, certains enseignants rencontrent des difficultés pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage.

Tableau n°7. L'accueil des élèves à la rentrée scolaire

Question	Réponses	Effectif	%
Qu'est-ce que tu fais le premier jour de chaque rentrée scolaire ?	J'attire l'attention des élèves sur le système de l'école, les conditions de réussite, le travail assidu, esprit de compétition	3	21,4
	Je me présente et je leur demande de se présenter puis je leur donne des conseils, de motivation	2	14,2
	Je fais une présentation et une très petite causerie morale	5	35,7
	Je présente le plan du cours.	4	28,5
	Total	14	100

Le tableau n° 7 montre que 3 enseignants sur 14 répondants, soit 21,42%, attirent l'attention des élèves sur le système de l'école, le travail assidu et l'esprit de compétition. Les 2 enseignants sur 14, soit 14,28% des répondants affirment qu'ils se présentent puis donnent des conseils de motivation. 5 enseignants sur 14, soit, 35,71% des répondants révèlent que le

premier jour de la rentrée scolaire se présentent puis font une très petite causerie morale. Les 4 derniers nous disent qu'ils se présentent et puis donnent le plan du cours.

A la lumière de ces pourcentages, nous constatons qu'il existe encore des enseignants qui ne créent pas un bon accueil des élèves. Normalement le premier jour devraient correspondre également à l'établissement d'un contrat pédagogique. Nous remarquons que les répondants en dernier lieu de ce tableau, soit 28,57% n'accueillent pas les apprenants de façon satisfaisants dans ce sens qu'ils se précipitent vers la présentation du plan du cours au lieu d'installer au préalable des mesures disciplinaires. Les premiers répondants essaient de créer en classe un esprit de compétition. Cependant cet esprit n'est pas toujours bénéfique car il incite les apprenants à ne pas collaborer. Les répondants en second lieu, soit14, 28semblent avoir bien organisé leur accueil mais nulle part ne transparait comment ils vont organiser la discipline des apprenants.

Tableau n°8 La sauvegarde de bonnes relations en classe

Question	Réponses	Effectif	%
Comment procédez-vous pour sauvegarder les bonnes relations en classe de l'oral	J'essaie de ne pas être injuste envers les élèves et puis j'écoute quelque fois ce qu'ils disent.	5	35,71
	A la fin du cours je réserve quelques minutes pour causer gentiment avec mes élèves et je les encourage surtout ceux qui ont eu de bon résultats.	5	35,71
	J'annule les interrogations que les élèves n'ont pas réussies.	4	28,57
	Total	14	100

Le tableau n°8 montre que 5 enseignants sur 14, soit 35,71% des répondants évitent qu'il règne en classe une injustice. Encore plus, 5 enseignants sur14, soit 35,71% des répondants réservent quelques minutes pour causer gentiment avec les élèves en encourageant surtout ceux qui ont obtenu de bons résultats en leur offrant des cadeaux. Enfin, 4 enseignants sur 14, soit 28,57% des répondant précisent que pour sauvegarder les bonnes relations en classe, ils annulent les interrogations que les élèvent n'ont pas trouvées.

La lecture de ce tableau montre que la sauvegarde de bonnes relations en classe est faite différemment par les enseignants du français. A ce sujet les premiers répondants, soit 35,71% qui affirment qu'ils écoutent quelques fois ce que disent les apprenants le font maladroitement car il faudrait souvent écouter les apprenants et non quelques fois seulement. Pour les seconds, soit 35,71%, ils tentent de le faire correctement mais, il faudrait toujours faire attention aux émulations car quelquefois ils risquent de nuire l'esprit collaboratif en classe. Quant aux derniers répondants, soit 28,57% qui soulignent qu'ils annulent les interrogations que les élèves n'ont pas trouvées, le font trop maladroitement car l'annulation des interrogations non trouvées ne signifie pas qu'on sauvegarde de bonnes relations. Plutôt il fallait au moins organiser par la suite des séances de remédiation des apprentissages.

Tableau n°9 Réaction des enseignants face aux erreurs orales des apprenants.

Question	Réponses	Effectif	%
Comment réagissez-vous face aux erreurs commises en classe de l'oral par les apprenants ?	Nous corrigeons normalement les erreurs commises à la fin de son intervention mais quelques fois nous interrompons l'élève quand nous trouvons que ce qu'il est en train de dire n'est pas compréhensible.	4	28,5
	Nous n'interrompons pas l'élève qui s'exprime, nous le corrigeons les erreurs après.	5	35,7
	Nous faisons une correction immédiate avant qu'il termine quand nous constatons des fautes.	5	35,7
	Total	14	100

La lecture de ce tableau n°9laisse voir que 4 enseignants sur 14, soit 28,57 des répondants corrigent normalement les erreurs à la fin de l'intervention de l'apprenant mais qu'ils interviennent de temps en temps quand il trouve que le sens de ses propos tend à se perdre. 5 enseignants sur 14, soit 35,71% des répondants suggèrent qu'ils attendent la fin de l'intervention de l'apprenant avant qu'ils interviennent à leurs tours. 5 autres, soit 35,71% corrigent l'apprenant immédiatement les erreurs avant que l'élève poursuivent leurs propos.

A travers les données de ce tableau, nous remarquons que les réactions des enseignants face aux erreurs orales des apprenants sont variables. Certains le font maladroitement, c'est le cas des derniers répondants, soit 35,71% qui corrigent immédiatement les erreurs avant que l'élève termine. Ces derniers risquent de bloquer sans s'en rendre compte l'évolution de la compétence de communication à l'oral de l'apprenant.

Tableau n°10 Les conditions favorables à l'autonomie des apprenants en classe de l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Parmi ces méthodes laquelle favorise-t-elle l'autonomie des apprenants dans une classe de l'oral?	Méthode active	6	42,85
	Méthode expositive	8	57,14
	Total	14	100

En lisant les informations contenues dans le tableau n°10, nous remarquons que 6 enseignants sur 14 ayant participé à l'enquête, soit 42,85% affirment que la méthode active favorise l'autonomie des apprenants dans une classe de l'oral tandis que 8 enseignants sur 14 répondants, soit57,14% disent que la méthode expositive favorise l'autonomie des apprenants.

En tenant compte des réponses données dans ce tableau, nous remarquons que certains enseignants ne savent pas l'importance de la méthode active quand ils répondent à 57,14% que la méthode expositive est la meilleure pour développer l'oral chez les apprenants. Les enseignants qui pensent dans ce sens organisent maladroitement des leçons de l'oral. La méthode active c'est celle qui accorde suffisamment la parole aux apprenants et non la méthode expositive qui accorde la parole à l'enseignant.

Tableau n° 11 Réaction des enseignants après la demande d'un apprenant de répéter ce qu'il n'a pas appréhendé

Question	Réponses	Effectif	%
Vous réagissez sévèrement quand un élève vous demande de le répéter plus d'une fois ce que vous venez de dire ?	Oui	3	21,42
	Non	11	78,57
	Total	14	100

Les résultats du tableau n°11 ci haut mentionné nous révèlent que 3 enseignants sur 14, soit 21,42% des répondants, réagissent sévèrement quand des apprenants leur demandent de répéter ce qu'ils viennent de dire tandis que 11 enseignants sur 14, soit 78,57% ne réagissent pas de la sorte.

En lisant ces résultats nous constatons que jusqu'aujourd'hui, il existe encore des enseignants qui grondent des apprenants dans le système éducatif burundais, même s'ils ne sont pas nombreux (21,47%).

A propos de la création de bonnes relations en classe, Carol cité par Giraud (2016 :11) conseille les enseignants ce qui suit:

> Pour favoriser ces relations le maître doit veiller à respecter les bases de la communication à savoir : la bienveillance, l'attitude positive ou la recherche de solution, la capacité d'écoute qui permet un échange d'idées et la capacité à dispenser des compliments.

4.2. Conditions d'enseignement-apprentissage pour développer la compétence de communication en français oral

4.2.1. Climat psychologiques et conditions didactiques adéquats

Ainsi, à travers le questionnaire d'enquête que vous trouverez en annexe à ce travail, les réponses fournies aux questions 6, 7, 8, 9,10 adressées aux élèves et aux enseignants, vont être analysées dans ce sous chapitre.

Elles sont traitées également dans des tableaux en les répartissant par effectif. L'effectif des élèves reste toujours 178 tandis que celui des enseignants est 14. Le tableau comprend ainsi les questions posées, les réponses données, l'effectif des répondants par réponse proposée et l'effectif total des répondants ainsi que le pourcentage.

Les différents thèmes qui sont traités au cours de ce sous chapitre sont les suivants :

Le climat psychologique et les conditions didactiques adéquates et puis la mise en confiance et en action des apprenants pour stimuler en eux l'oral.

Le premier thème rassemble les réponses aux questions posées aux élèves. A ce propos, ils peuvent envier ou pas les conditions dans lesquelles ils apprennent l'oral. Le deuxième thème concerne les enseignants du cours de français dans les classes du cycle IV. Ces derniers sont suffisamment impliqués dans la gestion des relations et le climat de classe. Normalement et chaque fois, les enseignants se présenter en classe, après qu'ils ont préparé au préalable tout le cheminement de leurs leçons.

Afin d'amener l'élève à la découverte et à l'assimilation de savoir, l'organisation d'un climat psychologique d'apprentissage est incontournable. Ainsi, l'enseignant doit veiller à l'organisation de sa classe et de sa leçon. Il doit agir de façon à ce que chaque apprenant se sente libre et en sécurité. Les apprentissages doivent être organisés dans un contexte selon lequel chaque apprenant a droit à la parole et la confiance en soi.

Tableau n°12.Les conditions d'apprentissage enviées par les apprenants pour développer l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Dans quelles conditions aimeriez-vous apprendre l'expression orale française	En travaillant individuellement	20	11,23
	En travaillant en groupe	25	14,04
	Toutes les deux propositions	133	74,71
	Total	178	100

Selon les indicateurs contenus dans le tableau n°12, le constant est que 20 élèves sur 178 des répondants, soit11, 23% aimeraient apprendre l'oral français en travaillant individuellement. 25 élèves sur 178 des répondants, soit 14,04% précisent quant à eux qu'ils préfèrent apprendre l'oral en travaillant en groupe. Enfin 133 élèves sur 178 des répondants, soit 74,71% espèrent apprendre l'oral en travaillant individuellement et puis en groupe

Les réponses données ci-haut par la majorité des répondants, soit 74,71% suggèrent que l'apprentissage de l'oral serait facilité une fois organisé en classe des activités de individuellement puis en groupe. Nous comprenons que les élèves envient beaucoup des activités organisées en deux parties d'abord la concentration individuelle puis les échanges collaboratifs et coopératifs, car les activités organisées dans cette approche communicative, accordent suffisamment la liberté d'expression à chaque apprenant.

Tableau n°13. Les activités qui accordent suffisamment la parole à la classe de l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Mettez une croix dans la case correspondant à la ou (les) activité(s) qui vous accorde suffisamment la parole en classe de l'oral.	discussion	21	11,79
	Jeux de rôles	41	23,03
	dialogue	20	11,23
	Toutes les propositions	96	53,93
	Total	178	100

Partant de toutes ces réponses fournies dans le tableau n°13, nous nous rendons compte que 21 élèves sur 178 des répondants, soit 11,79% disent que les activités de discussion leur accordent un temps suffisant. 41élèves sur 178 des répondants, soit 23,03% affirment que les jeux de rôles sont les premiers qui leur accordent la parole. 20 élèves sur 178 des répondants, soit 11,23% répondent que les dialogues viennent en premier lieu dans une classe de l'oral tandis que enfin 96 élèves sur 178 et d'ailleurs qui constituent la majorité des répondants, soit 53,93% se mettent d'accord que l'alternance des activités de discussion de Jeux de rôles et de dialogue en classe accordent suffisamment la parole aux apprenants. Selon ces informations voyons que les activités organisées en discussion, en jeux de rôles et en dialogue intéressent beaucoup les élèves.

Tableau n° 14 L'impact de l'éloignement du domicile des apprenants de l'école

Question	Réponses	Effectif	%
Avez-vous des facilités à suivre les cours en tenant compte de la distance qui sépare votre école et votre domicile ?	Oui	99	55,61
	Non	79	44,38
	Total	178	100

En lisant les informations contenues dans le tableau n°14, le constat est que 99 élèves sur 178 des répondants, soit 55,61% nous font savoir qu'ils habitent à l'internat ou à une distance voisine de l'école, pour ainsi dire qu'ils ne rencontrent pas des difficultés liées à l'éloignement de leur école respective tandis que 79 élèves sur 178 des répondants, soit 44,38% n'habitent pas à l'internat ou à une distance très proche de l'école.

A travers ces pourcentages, nous nous rendons compte que la majorité de ces élèves, soit 55,61% vivent à l'internat ou aux environs de l'école. Ces derniers ont effectivement des facilités à suivre les cours quotidiennement. Cependant, même si lesdites écoles sont à régime d'internat, elles accueillent d'autres élèves vivant à l'externat. Cela devient difficile pour ces élèves de se payer chaque jour des frais de déplacement pour arriver à l'école à l'heure. Le gouvernement du Burundi a systématiquement supprimé l'internat pour les élèves du cycle fondamental mis à l'exception les écoles d'excellence. Ceux qui ont des moyens habitent dans l'internat dit « privé » en payant un minerval presque quadruplé de celui des autres car ne bénéficiant pas de subsides de l'Etat, disent les directeurs desdites écoles.

Quant aux élèves qui habitent dans l'internat ou aux environs de l'école, soit 44,38%, disent :

> Quand nous nous rendons à l'école ou rentrons à la maison, nous ne nous fatiguons pas. Quand il est question de revenir à l'école pour réviser la matière, nous ne sommes pas gênés par le trajet que nous mettons. Nous nous rendons au réfectoire juste à la sortie de la classe.

Quant aux élèves qui habitent loin de leurs écoles, voici leurs arguments :

> Souvent, nous arrivons en retard suite aux embouteillages de la matinée. Nous transpirons beaucoup en cours de route pour arriver à l'école. Nous mangeons très tardivement quand nous rentrons à la maison. Il nous est difficile de revenir à l'école pour suivre les cours de l'après-midi quand il y a un programme de rattrapage.

Du moins nous constatons que les élèves qui vivent à l'internat sont dans des conditions les plus favorables que les ceux vivant à l'externat. Ceux de l'internat se restaurent directement après les cours puis se reposent pour revenir enfin à l'étude du soir en état de bonne humeur tandis que ceux de l'externat arrivent à l'école en état de fatigue et quand ils rentrent à la maison certains d'entre eux ne parviennent pas facilement à revenir le même jour à l'école en cas des séances de rattrapage.

Tableau n° 15 Les salles de classe épanouissant les apprenants

Question	Réponses	Effectif	%
Votre salle de classe vous permet-elle de vous épanouir pendant les séances d'activités ludiques ?	Oui	97	54,49
	Non	81	45,50
	Total	178	100

Selon les informations fournies dans le tableau n° 15, nous constatons que 97 élèves sur 178 des répondants, soit 54,49% disent qu'ils sont épanouis pendant les séances ludiques tandis que 81 élèves sur 178 des répondants, soit 45,50% donnent des réponses opposées à celle des précédents en disant qu'ils ne sont pas épanouis en classe de l'oral. Des arguments à l'appui, ceux qui sont épanouis disent :

> *« Nous nous déplaçons librement entre les rangées.»* Ceux qui ne sont pas épanouis donne leur avis en ces termes : *«Dans les salles de classe les effectifs des élèves sont élevés, ce qui nous empêche de participer librement pendant le cours. Nous ne nous ne sentons pas à l'aise, dans les salles de classe il fait tellement chaud les heures de l'après pause.»*

Ainsi 45,50% des élèves ne sont pas épanouis. Cela laisse entendre que dans certaines écoles à régime d'internat, pas mal d'élèves étudient dans de mauvaises conditions. Pour remédier à ce problème, Giraudet (2016:3) fait la lumière :

> La responsabilité de gérer l'environnement physique (matériel et espace), l'enseignement (les activités et le temps), les interactions et les relations avec les élèves ainsi que les règles de fonctionnement de la classe revient à l'enseignant s'il veut établir un minimum d'ordre requis pour que l'enseignement et l'apprentissage se réalisent et s'il veut réduire les problèmes d'inconduite dans sa classe.

Nous comprenons que la tâche reste à l'enseignant d'aménager convenablement l'environnement physique de sa classe, choisir des activités et des méthodes adéquats et d'arranger de son mieux le tout pour favoriser le processus d'apprentissage qui garantit l'épanouissement des apprenants dans sa classe.

Tableau n°16. L'environnement physique de l'école

Question	Réponses	Effectif	%
L'environnement physique de votre école contribue-t-il à un meilleur apprentissage ?	Oui	91	51,12
	Non	87	48,87
	Total	178	100

Nous lisons dans le tableau n° 16 ce que 91élèves sur 178 répondants, soit 51,12% affirment que l'environnement physique de leur école est bon pour assurer un apprentissage tandis que 87élèves sur 178, soit 48,87% nous révèlent qu'ils ne sont à l'aise en matière de l'environnement physique dans lequel ils apprennent.

Ceux qui sont satisfaits s'expriment :

> «-Les salles de classe sont très vastes et nous avons beaucoup de terrains de jeux. Un jardin scolaire qui nous donne un bon vent est vaste. Les sanitaires sont nettoyés régulièrement. Cela est lié au fait que nous ne connaissons pas de carence d'eau.
> - l'école possède des postes de radio cassette et poste téléviseurs pour écouter les émissions en français ;
> -Les fumées de la cuisine n'arrivent pas dans les salles de classe car elle se trouve loin des lieux des apprentissages ; plus dans le voisinage de l'école il règne du calme, tout cela nous permet de suivre tranquillement la matière ;
> - Dans notre école, les bruits de l'extérieur n'y arrivent pas beaucoup

Ceux qui ne sont pas satisfaits nous font le point :

> -Les salles de classe sont petites alors que nous sommes nombreux. Les espaces de détente ne sont pas disponibles et le jardin scolaire qui pourrait donner un bon vent est presque inexistant.
> - nous entendons souvent des bruits provenant de l'extérieur de l'école ;
> -L'électricité existe mais souvent avec des coupures en permanence. Ce qui nous empêche souvent de suivre des émissions animées à la télévision et radio.

Après lecture de toutes ces justifications, nous voyons que les effectifs des élèves qui sont satisfaits de l'environnement physique d'apprentissage sont inférieurs à ceux qui sont à l'aise.

Ces résultats permettent de dire qu'il y a encore des élèves qui ont besoin d'une amélioration des conditions physique d'enseignement et apprentissage.

Ainsi, puisque une classe est un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers des savoirs et de savoir-faire, il faudrait qu'elle soit caractérisée par des conditions les plus adaptées que possibles pour assurer un apprentissage sûr. Les salles de classe se trouveraient de préférence dans un milieu calme, caractérisée par toutes les conditions du confort possibles comme l'hygiène, taille, ainsi que sa disposition par rapport aux intempéries atmosphériques.

4.2.2. Mise en confiance et en action des apprenants pour stimuler en eux l'oral

Afin de stimuler la prise de parole en classe, l'enseignant devra adopter une posture de bienveillance et constructive qui encourage et valorise la production des apprenants. Ainsi, il devra créer dans sa classe des situations favorables aux échanges. A cet égard, l'élève interviendra effectivement dans son apprentissage et aura droit au tâtonnement et à prendre des risques. L'enseignant prendra en compte les erreurs de ses élèves, mieux connaître leur façon d'apprendre, s'appuyer sur la réussite de certains de ses élèves pour faire progresser le groupe classe. Bien plus, l'enseignant de français ne fera comprendre à l'élève ce qu'il doit corriger, donc l'inciter à se faire une auto évaluation.

Tableau n° 17. Propositions des enseignants pour améliorer la compétence communicative à l'oral

Question	Réponses	Effectif	%
Qu'est-ce que vous proposeriez pour améliorer la compétence communicative à l'oral des apprenants ?	Environnement physique motivant	4	28,57
	Qualité relationnel	6	42,85
	Interactions en classe	4	28,57
	Total	14	100

Nous lisons dans le tableau n° 17 que 4 enseignants sur 14 répondants, soit28, 57% disent que l'environnement physique contribuera pour améliorer la compétence communicative des apprenants. 6 enseignants sur 14 répondants, soit 42,85% répondent en disant que la qualité relationnelle en classe sera importante tandis que 4 élèves sur 14 des répondants font savoir

que les interactions en classe seront nécessaires pour améliorer la compétence de communication des apprenants.

A partir de ces pourcentages, les premiers répondants ont valorisé la présence d'un environnement physique, soit 28,57%. Les seconds, soit 42,85% valorisent des situations d'interaction en classe comme facteurs de promotion de la compétence de communication à l'oral. Ainsi, nous remarquons en outre que la majeure partie des enseignants, soit 42,85% voient que la qualité relationnelle s'avère incontournable pour assurer une amélioration de la compétence communicative à l'oral des apprenants, et voici leur justification :

> -Tous les membres du groupe classe, quand ils sont en bonne relation, ils collaborent et coopèrent. Dans ce cas, ils mobilisent leurs forces personnelles en soutenant leurs idées et en négociant l'intégration des leurs comme élément de réponse du travail donné.
> -chaque élève se crée une bonne relation avec les autres quand il constate que ses idées sont valorisées.
> - Quand la qualité relationnelle existe en classe, le travail des apprenants est bien réalisé.
> - Dans une classe marquée par une qualité relationnelle, il est très facile d'engager nos élèves dans un dialogue pédagogique qui, en outre enrichit l'apprentissage et stimule acquisitions.

Tableau n°18. Activités stimulant facilement le développement de la compétence de communication

Question	Réponses	Effectif	%
Parmi ces activités de classe, laquelle développe plus facilement la compétence de l'oral ? Justification	Discussion	3	21,42
	Jeux de rôles	7	50
	Dialogue	4	28,57
	Total	14	100

Le tableau n°18 montre les indications suivantes : Sur un effectif de 14 enseignants interrogés, 3 enseignants, soit 21,42% répondent que la discussion en français peut augmenter facilement la compétence de l'oral tandis que 7 enseignants sur 14, soit 50% des enseignants interrogés disent que les jeux de rôle en français, peuvent développer la compétence de communication. Enfin 4 enseignants sur 14 interrogés, soit 28,57% affirment que les dialogues en classe de fiançais peuvent contribuer efficacement au développement de la compétence de communication à l'oral.

Après lecture de ces pourcentages nous nous rendons compte que ces trois activités contribuent différemment mais utilement au développement de la compétence de communication à l'oral. Ainsi, les jeux de rôles sont les premiers à être privilégiés par les enseignants en occupant 50% des répondants. Les activités de dialogue en classe de l'oral viennent en deuxième lieu avec un pourcentage de 28,57% tandis que les discussions en classe ont été choisies en dernier lieu à 21,42%.

Ceux qui sont pour les jeux de rôle argumentent comme suit :

- Les jeux de rôles contribuent au relèvement du niveau des apprenants ;
- les jeux de rôles autorisent les participants à s'exprimer davantage librement sur des sujets qui le touchent. Les jeux de rôles préparent et motivent les participants à aborder la phase réflexive et favorisent la fluidité des échanges ;
-Les jeux de rôles rendent les apprenants plus motivés et leur donne l'envie et le plaisir d'apprendre et d'acquérir une bonne maitrise de la langue française ;
-Les jeux de rôles, font jouer les apprenants, chacun son rôle, dans le but de parler avec une créativité personnelle.

Ceux qui sont pour la discussion et le dialogue le justifient comme suit :

La discussion et le dialogue créent un climat relationnel propice aux apprentissages ; les élèves sont encouragés. Ces interactions communicatives dans la classe stimulent l'engagement des élèves à participer au cours de l'oral ;
-Le dialogue c'est la pierre angulaire de la pratique de l'expression orale quotidienne, et surtout dans le contexte de la salle de classe où débutent les activités interactives/communicatives pour la quasi-totalité des apprenants.

Tableau n°19 Impact négatif de l'éloignement des apprenants de leur école sur leur apprentissage

Question	réponses	Effectif	%
Chez un élève résidant à une distance trop éloignée de l'école, il y a quel impact sur l'évolution de ses compétences en français? Justification.	négatif	9	64,28
	positif	1	7,14
	neutre	4	28,57
	Total	14	100

Nous lisons dans le tableau n°19 que 9 enseignants sur 14 répondants, soit 64,28% disent qu'il y a un impact négatif quand l'élève habite à une distance éloignée de l'école. 1 enseignant sur 14 répondants, soit 7,14% nous font savoir que l'impact est positif quand un apprenant réside à une distance éloignée de l'école tandis que 4 enseignants, sur 14 répondants, soit 28,57% affirment en outre que l'impact est neutre.

A la lumière de ces pourcentages, le constat est que la grande majorité des répondants, soit 64,28% affirment que l'éloignement de l'école est un facteur nuisant le développement des compétences des apprenants. En guise de justification, les enseignants qui estiment que l'éloignement de l'école présente un impact négatif sur le développement de la compétence communicative disent que:

- Ces élèves vivant loin de l'école, arrivent souvent à l'école en retard en disant qu'il y a eu un embouteillage ou qu'il y a eu un barrage de la route pour des opérations policières, cela les empêche de suivre régulièrement les premières séances du cours.

- Ces élèves arrivent à l'école fatigués ce qui les pousse à somnoler pendant le cours.

- Quelques fois, ils s'absentent en disant qu'ils ont manqué des frais de déplacement.

Cependant ceux qui disent que l'éloignement de l'école est un facteur positif le justifie en disant :

L'apprenant qui habite loin de l'école doit aimer cette école car c'est une occasion de reconnaitre la valeur profonde de l'école ;
Un élève malin, ne pourra pas accepter que la fatigue quotidienne soit une peine perdue, c'est plutôt sa motivation.

Ceux qui affirment que l'éloignement de l'école ne change rien s'élèvent à un pourcentage de 28,57%. Ces derniers le soulignent comme suit : « A Bujumbura mairie, ceux qui ne disposent pas de véhicules chez eux, se déplacent au moyen du transport en commun. Il n'y a donc pas question de se déplacer à pied.»

Le tableau n°20 Le maintien de motivation des apprenants faibles pour développer leur compétence de communication

Question	réponses	Effectif	%
Est-il possible de maintenir la motivation des apprenants dits trop faibles afin développer en eux la compétence de communication? Justification	Oui	14	100
	Non	0	00
	Total	14	100

Le tableau n°20 montre les indications suivantes : sur un effectif de 14 enseignants interrogés, tous convergent sur leurs réponses soit 100% répondants en affirmant qu'il est possible de maintenir la motivation des apprenants faibles. Aucun n'enseignant n'a dit le contraire. En guise de justification, ils argumentent comme suit :

- L'on peut accompagner cet apprenant en lui donnant des séances spéciales de remédiation des acquis ;
- l'on pourrait favoriser cet apprenant en lui donnant des activités autonomisantes et stimulant sa cognition ;
- L'on pourrait promouvoir en classe la coopération entre les élèves et puis accompagner l'apprenant en le félicitant verbalement ou matériellement au niveau des efforts consentis.

Ces justifications permettent de dire que le maintien de motivation des apprenants reste toujours une nécessité pour les inciter à suivre le cours comme les autres. L'enseignant est là pour créer toutes les conditions d'apprentissage quitte à ce que tout le monde puisse participer activement. Il ne faudrait en aucun cas abandonner un élève sous prétexte qu'il soit en retard par rapport aux autres L'encouragement comme très bien, courage, ce n'est pas mal…. constitue l'une des stratégies motivantes à adopter en classe de français .

Tableau n° 21. Posture enseignante dans une classe de l'oral français

Question	réponses	Effectif	%
Qui pourrait avoir plus de prise de parole en classe de l'oral ? Justification	élève	12	85,71
	enseignant	2	14,28
	Total	14	100

La lecture de ce tableau n°21 que 12 enseignants sur 14, soit 85,71% voient que l'élève doit avoir plus de prise de parole tandis que 2 enseignants sur 14, soit 14,28% estiment que c'est plutôt l'enseignant qui doit avoir plus de prise de parole dans une classe de l'orale .

La justification de ces réponses est la suivante :

> -Lors d'une activité d'expression orale, les apprenants doivent parler de plus que leur enseignant. Ils entrent en interaction entre eux surtout lorsque l'un d'entre eux a besoin de réagir à la suite d'une affirmation d'un camarade ;
> - L'enseignant se met en retrait mais peut intervenir pour demander à un élève de compléter leur camarade ou bien d'infirmer ce qu'il vient de dire.

Nous comprenons ici que l'enseignant cède sa place historique non pas pour se reposer mais en vue de laisser la parole aux apprenants qui s'approprient effectivement la langue.

4.3. Habiletés communicatives développées à partir des conditions d'apprentissage efficaces

Il est question de confronter les points de vue des élèves et ceux des enseignants pour voir s'ils convergent ou divergent sur les habiletés communicatives qu'ils développent à partir des conditions d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Cette confrontation concerne les réponses aux questions numéros 12, 13,14 et 15 posées aux élèves ainsi que les réponses aux questions numéros 11, 12,13 et 14 posées aux enseignants.

Ce point s'articule sur les thèmes en rapport avec le développement de la compétence communicative, le développement du gestuel en situation communicative, la prononciation et la confiance en soi. Les tableaux de ce point regroupent les réponses des élèves et des enseignants en même temps.

4.3.1. Compétence communicative d'éloquence

Tableau n°22 Le développement de l'éloquence à partir des interactions

Questions	Réponses	Effectif	%
Trouvez-vous que votre éloquence se développera suite aux conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral ? Justification.	Oui	173	97,19
	Non	5	2,80
	Total	178	100
D'après vous, l'éloquence des élèves se développe davantage à partir des conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral? Justification.	Oui	14	100
	Non	0	0
	Total	14	100

Dans le tableau n°22, nous lisons que 173 élèves sur 178 enquêtés, soit 97,19% disent que l'éloquence se développera suite aux stratégies interactives d'enseignement et d'apprentissage du français tandis que 5 élèves sur 178 répondants, soit 2,80% répondent par la négative. En justifiant leur position, les premiers s'expriment dans les termes suivants :

- Des travaux organisés en interaction groupe nous accordent des occasions d'échanger, discuterons librement ;
- En entrant en interaction avec des camarades de classe l'expression orale se développe ;
- L'enseignant qui nous donne des activités de l'oral nous permettant d'interagir et développer notre éloquence.

Ceux qui répondent négativement, soit 2,80% Justifient leur opinion comme suit : *« Dans la classe, les méthodes d'enseignement ne sont pas les seules pour que notre éloquence se développe. Il y a également l'influence de l'entourage de l'école. »*

Quant aux enseignants, tout le monde, c'est-à-dire 14 enseignants, soit 100% se mettent d'accord que l'éloquence des apprenants est une conséquence positive liée aux méthodes interactives qu'ils appliquent en classe. Ils le disent comme suit :

- Si J'accepte de perdre une partie de mon pouvoir ainsi que mon rôle de chef orchestre en donnant le temps suffisant aux apprenants afin que chacun participe de son mieux je leur facilite le développement de l'éloquence ;
- Les méthodes permettant aux élèves d'agir et de réagir comme dans une véritable interaction sociale sont les meilleurs à développer leurs éloquence ;

- L'improvisation des jeux et des exercices de créativité pour permettre à mes apprenants d'intérioriser les structures acquises au cours des dernières leçons, suscite chez les apprenants le développement de l'éloquence.

En partant des précédentes justifications, nous partageons la même opinion avec ces enseignants qui répondent que l'éloquence des élèves se développe davantage à partir des conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral. La classe est un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation de savoirs et de savoir-faire linguistiques. Dans ce cas, l'enseignant qui est un guide facilitateur choisit des méthodes d'apprentissage adéquates. Ces méthodes d'interaction une fois appliquées, peuvent effectivement, pousser les apprenants à développer leur éloquence. Ainsi, afin de préparer les élèves à communiquer en français, de manière interactive, le recours en salle de classe, aux activités interactives, soit en dyades, soit en sous-groupes, contribue efficacement au développement de l'éloquence à l'oral.

4.3.2.. Le gestuel en situation communicative

Tableau n°23 Développement du gestuel dans une classe de l'oral

Questions	Réponses	Effectif	%
Lasalle de classe spacieuse vous permettra-elle le développement du gestuel lors des activités ludiques ? Justification.	Oui	178	100
	Non	0	0
	Total	178	100
Le gestuel des apprenants se développera plus à partir des activités ludiques organisées dans les classes non pléthoriques et spacieuses? Justification.	Oui	14	100
	Non	0	0
	Total	14	100

Les résultats du tableau n°23 révèlent que 178 élèves sur 178 répondants, soit 100% disent que les classes non pléthoriques et spacieuses leur permettra de développer le gestuel. Ils l'expriment comme suit :

- Dans une salle de classe spacieuse, les mouvements se font librement ;
-Quand nous jouons, tous les gestes sont faciles sans réserve ;
- La salle qui permet de faire des mouvements entre les rangées, c'est qui convient pour développer le gestuel lors des jeux ;
-Si les bancs pupitres ne sont pas trop serrés ça ne nous empêchera pas de faire des mouvements pendant les activités de jeux ludiques.

En lisant les réponses que fournissent les apprenants, nous constatons que les apprenants seront motivés en travaillant dans les salles de classe spacieuses car les mouvements sont faciles. A ce propos Dao (2010 :181) fait le point:

> L'augmentation de l'effectif des élèves provoque naturellement des problèmes autres que celui de communication, tels que la gestion pédagogique et administrative de la classe, la distribution des activités et les tours de paroles, la vérification de la compréhension des élèves… L'espace paraît plus large quand il y a moins d'élèves. Alors un grand espace avec un nombre d'élève limité facilitera l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle discipline et particulièrement pour une classe de langue. Puisque l'apprentissage d'une langue exige l'organisation des jeux de rôles, des circulations, des déplacements, de la part des apprenants et de l'enseignant.

Nous comprenons que les espaces d'apprentissage surtout celles des langues, devraient être plus ou moins spacieuses pour permettre des mouvements et des gesticulations aux cas échéants.

Dans le même ordre d'idée, Bitat (2012-2013) montre que la salle de classe doit être large.
« La salle est un espace assez vaste pour recevoir un certain nombre d'élèves, elle doit réponse à des normes facilitant les déplacements des personnes et objets. »

La salle de classe est d'une grande importance pour permettre efficacement le processus d'enseignement et d'apprentissage, spécialement lors des activités de jeux ludiques.

Concernant la question posée aux enseignants, nous lisons dans le tableau ci-dessus ce qui suit : 14 enseignants sur 14 répondants, soit 100% ne trouveront pas des difficultés quand il sera question de faire jouer les apprenants. Comme arguments, ces derniers ont fait savoir que

> *« -Les classes spacieuses permettent aux élèves de scénariser les activités ludique ;-Les élèves font des gestes en accord avec ce qu'ils jouent car les mouvements sont possibles ;-Les apprenants sont à l'aise dans les salles spacieuses et jouent avec bonne gesticulation et vivacité.»*

Après la lecture des réponses dans le tableau ci-dessus, le constant est que 100% des élèves et des enseignants seront satisfaits en travaillant dans la salle de classe spacieuse. Tout le monde des deux côtés trouve des avantages quand les activités ludiques sont organisées dans des salles spacieuses car les gestes sont facilement faisables. A ce propos Defays et Delcominette et al (2010:103) donnent le point.

> La classe est un lieu organisé par le maître, en fonction du degré de liberté que lui accordent l'institution, le système scolaire et, finalement, la société pour le compte desquels il opère. (….), la classe est le lieu privilégié d'observation des comportements des apprenants, du maitre et du fonctionnement des outils.

Ce qui nous amène à dire que la classe devra être stimulante. C'est-à- dire y exister toute les conditions susceptibles de faciliter l'assimilation de la matière. Elle devrait avoir de bonnes configurations qui peuvent inciter les apprenants à avoir l'envie à apprendre.

4.3.3. Maîtrise de la prononciation

Tableau n°24 Apprentissage de la prononciation dans l'ambiance

Questions	Réponses	Effectif	%
Les difficultés liées à la prononciation disparaitront quand l'oral est enseigné dans une classe d'ambiance? justification.	Oui	170	95,50
	Non	8	3,93
	Total	178	100
Selon vous l'ambiance en classe entrainera la maîtrise de la prononciation ? Justification.	Oui	14	100
	Non	0	0
	Total	14	100

Les résultats du tableau n°24 révèlent que 170 élèves sur 178 répondants, soit 95,50% nous font savoir que les difficultés liées à la prononciation disparaitront quand il règne en classe l'ambiance. En guise d'explication, ils disent :

> - Chaque élève n'aura pas honte en prononçant un terme français comme il le peut quand l'ambiance règne en classe ;
> - Si notre enseignant change d'attitudes, nous nous exercerons librement à la bonne prononciation du français. Mais aujourd'hui il n'aime pas nous faire répéter des mots difficiles à ceux qui en ont des difficultés pour les maitriser ;
> Je trouve des difficultés pour nuancer convenablement les sons nasales et les « i »ou « u.» et quand je demande à mon professeur de français de m'aider, il me dit que cela risque de lui faire perdre son temps ;

Ceux qui répondent qu'ils ne rencontrent pas des difficultés liées à la prononciation sont au nombre de 8 élèves sur 178 des répondants, soit 3,93%, donc un effectif trop faible.

Comme arguments, ces derniers disent :

- Je n'ai pas de difficultés liées à la prononciation car, souvent j'écoute le journal et d'autres émissions diffusés en français à la radio ou à la télévision ;
-Notre enseignant de français prononce très bien le français et nous avons l'habitude de le répéter en dehors des cours en l'imitant ;
- J'ai la chance de m'exercer souvent car, à la maison, mes parents et voisins parlent couramment le français.

Les propos de ces élèves qui trouvent des difficultés de prononciation nous montrent que certains enseignants du français négligent des séances de prononciation. Bien plus, dans les écoles enquêtées, il maque des documents authentiques comme des appareils vidéo ou radios cassettes pour réécouter l'articulation des mots français. Pour ceux qui ne trouvent pas des difficultés de prononciation, nous avons constaté qu'ils fournissent d'autres efforts supplémentaires en dehors de l'école pour développer la compétence de prononciation en français.

Concernant la question posée aux enseignants par rapport à l'enseignement de la prononciation, voici les réponses qu'ils ont fournies : 14 élèves sur 14 répondants, soit 100% affirment qu'ils n'ont pas de matériels nécessaires dans leurs écoles destinés à l'enseignement apprentissage de la prononciation. Cela permet de dire que dans le système d'enseignement au Burundi, la méthode d'enseignement des langues sur base des documents authentiques pour développer la compétence de prononciation du français n'est pas une réalité. D'autres enseignants, par ignorance de l'importance d'une compétence pareille, ne veulent pas l'enseigner en prétextant qu'ils risquent de perdre les temps en enseignant la prononciation. Ces enseignants le soulignent en ces points :

- Dans nos écoles, les documents authentiques pour enseigner l'oral ne sont pas disponibles ;- Nous ignorons les séances de prononciation car elles ne sont même pas évaluées lors des évaluations externes comme le concours de certification des élèves finalistes du cycle quatre.

En partant de tous ces arguments, nous nous rendons compte que, les apprenants aimeraient développer cette compétence de prononciation pourtant, leurs enseignants n'y attachent pas d'importance surtout que le système d'enseignement du français au Burundi n'a pas prévu des documents didactiques authentiques.

4.3.4. La confiance en soi

Tableau n°25 Le droit à la parole et développement de la confiance en soi

Questions	Réponses	Effectif	%
Pourriez-vous développer votre confiance quand chacun de vous a droit à la parole? Justification.	Oui	178	100
	Non	0	0
	Total	178	100
Un droit à la parole permettra aux élèves de développer la confiance de soi ? Justification.	Oui	14	100
	Non	0	0
	Total	14	100

Selon les indications transcrites dans le tableau n°25, le constant est que 178 élèves sur 178 répondants, soit 100%affirment qu'ils développent leurs confiance en soi et performance de l'oral au moment où ils chacun d'eux a droit à la parole. Aucun élève n'a nié l'importance du droit à la parle à chaque élèves.

Après lecture des réponses fournies par ces apprenants, il est à signaler que la totalité des élèves du cycle IV, soit 100% affirment que la confiance en soi se développent quand ils ont droit à la parole.

Concernant la question posée aux enseignants pour savoir si un droit à la parole permettra aux élèves de développer la confiance en soi, 14 enseignants sur 14 répondants, soit à 100% convergent par une réponse positive. Aucun enseignant n'a nié cette proposition. A ce sujet nous nous rendons compte que la création des conditions d'ambiance en classe où chacun a droit à la parole participe efficacement au développement de cette compétence de confiance en soi et de performance de la langue française en général et la compétence de l'oral en particulier.

Ainsi la classe devient active et vivante quand il y règne un climat de libre échange et d'équité entre le groupe classe. A cet égard, Caroline et Simon (2019 :2) citant Demir (2017) martèlent en ces termes: *« Le sentiment d'efficacité personnelle à l'oral est fortement corrélé à la confiance en soi des élèves.»*

Nous nous rendons compte qu'il vaudrait mieux accorder la parle aux apprenants, les inciter les à pouvoir parler quelque chose, stimuler en eux de la confiance soi, comme le conseille

Bitat (2012-2013:112) : *« Pour que l'apprenant puisse parler, il faut lui donner la parole, le motiver, le mettre en confiance et le responsabiliser. C'est ainsi qu'il devient adroit, et sans complexe, dira à haute voix sa pensée. On aura suscité en lui le besoin de s'exprimer.»*

Cela revient à l'enseignant de choisir des activités intéressant les apprenants, c'est-à-dire des hèmes traitant des événements, des phénomènes ou des faits, des personnes ou des lieux, etc, dans le seul optique de faire parler les apprenants.

A travers les avis de ces chercheurs, nous voyons que la confiance de soi est très essentielle pour que les apprenants développent la compétence de communication à l'oral en français. Pour atteindre ce niveau les enseignants devront aider les apprenants à vaincre la timidité et le stress au lieu de les abandonner. Ainsi la création par les enseignants des bonnes relations en classe pourraient inciter les élèves timides à se dépasser et prendre la parole comme les autres.

4.4. Discussion des résultats

Le but de notre étude a été de discerner les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces qui poussent les élèves à bien assimiler le français au cycle quatre de l'enseignement fondamental au Burundi. Nous avons voulu savoir les conditions qui sont susceptibles de stimuler la compétence de communication en français à l'oral. Nous avons également voulu savoir l'état des lieux de ces conditions dans notre système d'enseignement-apprentissage et enfin trouver des stratégies à adopter pour développer efficacement chez nos apprenants plusieurs habiletés communicatives. Dans cette partie nous allons revenir aux questions de recherche et discuter les résultats. Dans la première section (4.4.1) nous discuterons la posture des enseignants inhibant la liberté des apprenants en classe de l'oral. Et dans la section (4.4.2), nous discuterons les pratiques stimulantes et qui mène les élèves à développer leurs compétences en français à l'oral. Enfin, dans la section (4.4.3), nous discuterons les habiletés communicatives développées grâce aux conditions d'enseignement-apprentissage efficaces.

4.4.1. Posture des enseignants inhibant la liberté des apprenants en classe de l'oral

Nous avons voulu savoir comment les apprenants peuvent manquer leur liberté dans l'apprentissage de l'oral en français. Selon les réponses des apprenants, nous avons remarqué que les apprenants ne sont pas satisfaits des conditions dans lesquelles ils travaillent. Nous avons constaté que 52,80% des apprenants affirment qu'ils travaillent dans de mauvaises

conditions, c'est-à-dire sans ambiance. En plus nous constatons que 54,49% des apprenants ne se sentent pas à l'aise quand il est question de demander à leur enseignant de répétiteur une partie de ses propos mal entendue. Non plus les relations en classe ne sont bien sauvegardées car 60,67% des apprenants se lamentent du fait que les relations entre eux et leur enseignant sont défavorables. Cela rappelle ce que Rogers (1976 :29) conseille aux élèves pour développer la liberté intérieure dans l'apprentissage entre autre: « *Avoir confiance dans l'organisation humain ; trouver chez l'enseignant l'authenticité ; l'acceptation ; l'empathie et les ressources nécessaires.* »

Quant aux méthodes d'enseignement, les apprenants n'apprécient pas ces méthodes jusqu'à 57,86%. Certains enseignants n'écoutent pas favorablement les apprenants et se mettent même à les gronder. De surcroit, les élèves affirment à 55,05% que la place qu'ils occupent ne leur convient pas en justifiant que l'enseignant aime monopoliser la parole. Certains enseignants poursuivent leurs mauvaises habitudes en négligeant l'installation d'un contrat pédagogique lors du premier jour de chaque rentrée scolaire. Ces enseignants focalisent sur la matière au lieu de commencer par un bon accueil des apprenants en montrant leur droit et leur limite. Nous remarquons que 35,71% des enseignants font une causerie à la fin de la leçon au lieu de le faire bien avant en vue de motiver les apprenants à suivre le cours qui va commencer. D'autres encore, soit 35,71%disent qu'ils écoutent quelques fois les apprenants, oubliant ainsi qu'aujourd'hui, la langue est enseignée dans une approche communicative. Nous remarquons en outre que la majorité des enseignants réagissent maladroitement pendant les activités de l'oral. Certains enseignants, soit 35,71% interrompent habituellement leurs apprenants dans leurs interventions quand ils constatent que l'apprenant commet des fautes éventuelles. D'autres, soit 35,71% corrigent systématiquement les fautes. Cela risque de démotiver les apprenants. Cela rappelle les conseils de Gagne, (1991 :84) : *« Dans le but de garantir un des conditions d'apprentissage efficaces, les professeurs doivent éviter d'intervenir momentanément. Plutôt, il faut laisser les apprenants entrer en relation avec la matière.* »

A ce sujet, cet auteur est soutenu par Khirani (2020:23) qui suggère ces propos : *« L'enseignant, de sa part crée des rapports avec ses élèves dont il doit parvenir à des stratégies efficaces ainsi que des pratiques positives afin d'aboutir à une relation affective qui mène à la réussite de cet élève. »*

L'enseignant devra afficher une attitude qui ne freine pas le rythme de son apprenant. C'est pour ainsi que Courbon (1998:132) complète les précédents en ces termes :

> Lorsque les enfants sont en situation d'échange entre eux, il est difficile d'intervenir uniquement sur des objectifs langagiers, sous peine de perturber la situation. C'est essentiellement à travers les rôles de régulation, de recentrage sur la tâche, d'animation d'étayage, que l'adulte pourra intervenir sur le développement de la langue.

Dans les pratiques enseignantes, Certains, enseignants, soit 57,14% pensent que la méthode expositive met les apprenants en autonomie alors que cela est archifaux. C'est plutôt la méthode active qui est à privilégier car elle valorise l'activité de l'apprenant. A ce propos, nous rappelons les idées de Donckèle (2003 :13) selon lesquelles : *« La condition nécessaire pour apprendre c'est d'être, acteur, l'auteur, le producteur, l'interprète de savoir, que la chose peut s'entendre sans signifier pour autant qu'apprendre passe par les mains. »*

Concernant les réactions des enseignants quand les apprenants leur demandent de répéter un passage mal appréhendé, nous remarquons qu'il existe encore des enseignants, même s'ils ne sont nombreux, soit 21,42%, qui réagissent encore sévèrement quand des apprenants leurs demandent de répéter ce qu'ils viennent de dire. A ce niveau Hkirani (2020:24) fait entendre que les apprentissages organisés sans frustrer les apprenants réussissent très bien. Il le dit en ces termes : *« Les apprenants qui sont décontractés et confiants en eux-mêmes apprennent plus vite. »*

Cela sous-entend que des enseignants qui réagissent encore sévèrement envers les apprenants organisent inefficacement leur action enseignante.

4.4.2. Pratiques stimulant la compétence communicative à l'oral des apprenants

Nous avons voulu savoir les pratiques qui créent un bon climat d'apprentissage. A ce niveau, les apprenants ont donné leurs avis. De même, les enseignants ont répondu au questionnaire qui leurs a été soumis également.

Les conditions d'apprentissage enviées par les apprenants sont de travailler individuellement puis en travaillant en groupe (74,71%). Cela rappelle ce que Merilyn (2020 :35) indique : « *Il est importance d'inviter les étudiants à travailler ensemble, à s'aider à réussir, à construire un consensus et à donner des retours significatifs. C'est le contexte pro social qui crée les conditions favorables au développement des autres besoins ainsi qu'à la motivation*. »

Les mêmes idées de travailler en groupe sont soutenues par Piaget cité par Kravong. (2005 :46) qui indique que les activités coopératives sont source de trois sortes de transformations de la pensée individuelle qui permettent aux individus une plus grande conscience de la raison immanente à toute activité intellectuelle. Il fait le point en ces propos :

> Premièrement, la coopération est source de réflexion et de conscience de soi. Deuxièmement, elle est source d'objectivité qui corrige l'expérience immédiate en expérience scientifique, et enfin, elle est source de régulation. La coopération joue donc un rôle fondamental dans le processus du développement cognitif et notamment dans le phénomène de décentralisation de la pensée qui marque le passage de la pensée préopératoire à la pensée opératoire concrète.

Ces élèves poursuivent en disant que les activités qui leurs accordent suffisamment des occasions de parole en classe, sont respectivement la discussion, les jeux de rôles et les dialogues (53,93%). Les apprenants précisent en outre que la résidence à l'école ou dans ses proximités augmente leur participation aux activités que l'école organise quotidiennement (55,61%). Ces élèves affirment de plus que leurs salles de classe sont suffisamment larges épanouissent(54,49).Ils ajoutent encore que l'environnement physique de leurs écoles contribue à leur apprentissage (51,12%). Cela rappelle l'idée de Berbaum (1991 :54) selon laquelle:

> Les conditions d'apprentissage sont complétées par les circonstances spatiales, pour ainsi citer le bruit, la température, la lumière qui la caractérisent mais aussi l'espace qui lui correspond comme la dimension des salles de travail, des ateliers, des gymnases, selon le type d'apprentissage en cause.

Ce chercheur est complété par Mccabe et all. (2009 :36), cités par Debarbieux (2020 :25) qui montrent comme composante des conditions d'enseignement-apprentissage efficace *«L'environnement physique, Propreté, espace et matériels adéquats, esthétisme, offres extrascolaires. »*

Quant aux enseignants, pour améliorer la compétence communicative des apprenants, ils proposent en classe l'existence de la qualité relationnelle (42,85%) et que les activités à privilégier en classe sont en premier lieu des jeux de rôles (50%). Ces enseignants ont

répondu en grande majorité que la résidence des apprenants à une distance éloignée de l'école impacte négativement l'évolution de la compétence en français des apprenants (64,28%). A ce propos, *Le rapport du ministère de l'éducation national à Mauritanie* (2014-2015 :117) l'éclaire en ces termes:

> L'éloignement de l'école est un facteur favorisant la déscolarisation des enfants. Il est impératif de rapprocher l'offre de la demande et de prendre des mesures appropriées (transport, hébergement, internats, cantines) en faveur de ceux qui habitent dans les zones situant hors d'un rayon donné de l'école la plus proche.

Les enseignants ont également répondu qu'il est fort possible de maintenir la motivation des apprenants dits trop faibles afin de développer en eux la compétence de communication (100%). A ce propos, ils disent qu'ils peuvent accompagner l'apprenant en lui donnant des séances spéciales de remédiation des acquis, par des activités autonomisantes et coopératives. Nous avons remarqué que, même si certains enseignants n'affichent pas de bonne posture en classe, ils savent que l'apprenant doit avoir plus de parole (85,71%) qu'eux.

4.4.3. Habiletés communicatives développées grâce aux conditions d'enseignement-apprentissage efficaces

Selon les réponses fournies par les apprenants, l'éloquence se développe efficacement dans une classe marquée par des conditions d'enseignement-apprentissage basées sur les interactions (97,19%), Ces idées sont soutenues par Ambrogie et al. (2021 :28) qui pense que *« L'enseignement de l'éloquence renvoie à des pratiques de la parole multiples qui permettent aux élèves de s'approprier pleinement leur parole. »*

Cela laisse entendre que l'apprenant est mis dans une diversité de contextes qui lui permettent de s'exprimer comme Ambrogie et al. (2021:18) fait encore le point en ces termes : *« Il s'agit bien d'apprendre aux élèves à quitter progressivement le monde virtuel qui les a tous happés de leur faire découvrir que la langue n'est pas nécessairement un simple outil de communication mais aussi et surtout un instrument qui ouvre chacun à un destin. »*

Cela rappelle encore l'idée de Rogers (1976:117) qui stipule ces propos: *« Il apparait assez clairement que les professeurs qui s'intéressent au processus d'apprentissage et qui facilite les échanges, provoque des initiatives et des réactions créatives chez les élèves. »*

A ce propos, Boucheriba (210:197) ajoute que la sécurité dans l''âme de l'apprenant favorise la réussite des interactions verbales en ces termes: « *Ne pas se sentir en danger est l'une des conditions pour une interaction réussie. »*

L'idée de ce dernier est complétée par Barbot (1999 :24) citant Richterich (1984 :104) qui soutient que l'enseignement centré sur l'apprenant est bénéfique: *« Les interactions entre les composantes du système d'apprentissage s'établissent en donnant la place centrale à l'apprenant. »*

Quant aux enseignants, l'éloquence des élèves se développe davantage à partir des conditions d'enseignement-apprentissage interactifs de l'oral (100%). Cela fait également rappel à ce que suggère Ambrogie et al (2021 :15)

> L'enseignement de l'éloquence sans en faire une fin en soi, débouche aussi naturellement, tout au long de l'année ou en fin d'année sur des petits événements publics au sein du collège : prises de parole, discours, petites scènes, jeux oratoires divers, saveur et finalité au travail ordinaire de la classe.

Les enseignants doivent préconiser des activités susceptibles de pousser les élèves à s'exprimer. Ces activités peuvent avoir lieu en classe comme cela peut être programmé en dehors du cours lors des activités parascolaires.

Selon les affirmations des élèves, les salles de classe spacieuses leurs permettent de développer le gestuel lors des activités ludiques (100%). A ce propos, ils convergent avec leurs enseignants qui affirment que le gestuel des apprenants se développera plus à partir des activités ludiques organisées dans des classes dont les dimensions sont suffisantes (100%).Nous constatons que les deux types de répondants ne se contredisent pas. Cela fait rappel des conseils de Dao (2010 :181) qui se résume en ces termes :

> Pour diminuer divers difficultés d'ordre didactique, et pédagogiques dues à l'espace de classe, l'enseignant doit réfléchir avec les élèves, à la manière d'aménager cet espace et de la rendre plus proche d'un lieu de vie, d'en faire un lieu de séjour agréable à quelques décorations.

Ce qui veut dire que l'enseignant doit collaborer avec les apprenants dans l'organisation de l'espace classe.

Dao (2010 :181) poursuit sa contribution en mentionnant qu' :

> un grand espace avec un nombre d'élèves limité facilitera l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle discipline et particulièrement une classe de langue puisque l'apprentissage d'une langue exige l'organisation des jeux de rôles, des circulations, des déplacements de la part des apprenants et de l'enseignant.

Les salles de classe devraient être des lieux qui épanouissent les apprenants au lieu de les gêner. Normalement l'espace paraît plus large quand il y a moins d'élèves. Les élèves devraient développer toutes les habilités communicatives y compris le gestuel à partir des activités interactives. C'est pour cette raison que Best (1976:72) donne sa contribution en ces termes :

> Sans activités favorisant l'expression corporelle, sans véritable éducation du corps (le corps étant compris comme la totalité servant de médiation entre l'être humain et le monde ainsi que l'entend Merleau Ponty), l'enfant n'a pas à sa disposition les capacités d'expression qu'il pourrait posséder et faire fonctionner).

Barbot (1999 :142) complète ainsi les précédents chercheurs en parlant d'un environnement propice à l'apprentissage: *« Sans un environnement stimulant, il est très difficile de capter l'attention de l'élève et de permettre à ce dernier d'activer les processus mentaux utiles à la gestion efficiente des renseignements qu'il reçoit. »*

Cela nous amène à dire que l'aménagement des lieux d'apprentissage est très important. Les structures administratives hiérarchiques de l'école et en particulier l'enseignant sont donc bien disposés à organiser la salle de cours en la rendant dynamisante.

Selon les élèves, les difficultés liées à la prononciation disparaitront quand l'oral est enseigné dans l'ambiance (95,50%).Il est évident que la liberté en classe a des retombées positives comme Rogers (1976 :103) l'éclaire : *« La liberté en classe augmente le niveau d'apprentissage tandis que le contraire le diminue. »*

Cela fait également entendre que pour parvenir à un apprentissage valable, il est indispensable qu'il existe en classe entre apprenant et l'enseignant une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitudes. Quant aux enseignants l'ambiance en classe entrainera la maîtrise de la prononciation (100%). Selon Boucheriba (2010 :197) :

> En face d'un enseignant « rigide », stricte et rigoureux, l'apprenant risque d'avoir peur, peur de perdre la face. Il ne peut s'exprimer librement encore moins prendre des risques. Il cherchera au contraire à réduire son rôle. Dans ces conditions, l'interaction ne peut pas favoriser l'apprentissage de la langue.

Cela fait entendre que si l'enseignant ne s'y prend pas convenable, il risquera de freiner l'expression de ses apprenants car ils ne seront pas à l'aise dans la prise de parole. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir comme dans l'époque traditionnelle. L'enseignant d'aujourd'hui a évolué de celui de transmetteur de connaissances uniquement à celui de médiateur des apprentissages.

Les apprenants affirment en outre que la confiance et performance de l'oral se développent quand chaque élève a droit à la parole (100%).Cela rappelle l'idée de Berbaum (1991 :57) : selon laquelle, *« l'élève qui se dit incapable de réussir en mathématiques, quelles que soit l'origine de cette affirmation, aura certaines difficultés à réussir. »*

C'est pour cette raison qu'il faudrait motiver les apprenants en leur accordant suffisamment la parole et s'approprier la langue. A ce sujet, Best (1976 :20) affirme que :*« la parole est première dans l'apprentissage d'une langue et dans l'accès au langage. »*

Les enseignants interrogés ont le même point de vue que les apprenants en affirmant que le droit à la parole permettra aux élèves de développer la confiance et performance de l'oral (100%). Cela rappelle ce qu'ajoute Best (1976 :86) stipulant qu': « *il appartient aux maîtres de créer, de multiplier les situations pédagogiques qui vont inviter fortement l'enfant à parler. »*

Quand les apprenants ont confiance en eux et que la parole leur est accordée suffisamment, ils s'exercent pas à pas et parviennent à la longue à maîtriser la langue. Nous pensons qu'il faudrait autonomiser les pratiques de classe car elles augmentent la confiance et la performance des apprenants. C'est pour cette importante raison que Barbot (1999 :64) citant Zazzo (1984 :119) conseille aux enseignants d'autonomiser les apprentissages en ces termes : *« Une autonomie pratique mieux accomplie ; est plus qu'un simple savoir-faire ; elle donne au jeune enfant une plus grande confiance en soi et cette estime de soi est un bon départ pour accepter de réagir de façon mieux appropriée. »*

Les propos de Barbot coïncident avec celles de Bouacha (1978 :136) qui soutient la maîtrise du langage dans la communication.

> Nous devons ménager à l'étudiant des périodes d'autonomie et aussi le dissuader de rester sous notre dépendance. Nous devons l'habituer à tirer parti de ses propres ressources et à faire preuve d'imagination de façon à lui faire prendre conscience de ses premiers pas dans l'apprentissage de la langue que c'est seulement par l'interaction libre qu'il pourra acquérir cette maitrise et cette aptitude à trouver proprement le mot juste indispensable à la fluidité d'expression .

Nous comprenons qu'il s'agit d'amener l'apprenant à pouvoir communiquer plutôt que d'acquérir des connaissances sur la langue. Cet apprentissage sera efficace si dans la mesure où la nécessité de la communication dans la langue étrangère s'impose.

En concluant cette étude, nous constatons que les conditions d'apprentissage efficaces ont un intérêt particulier dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. Il sied aux enseignants de créer une multiplicité de situations qui puissent stimuler les apprenants à l'acquisition d'une compétence de communication à l'oral. L'enseignant est obligé d'adopter des stratégies d'enseignement quitte à ce que les apprenants puissent avoir confiance et liberté durant leurs apprentissages. C'est d'ailleurs ce qui est aussi suggéré par d'autres chercheurs comme Dao (2010:18), Khirani (2020 :23) Boucheriba (2010 :197) Rogers (1976 :197), Berbaum (1991 :53) et Barbot et al. (1999 :64). En outre, dans le but de garantir la parole aux apprenants, les professeurs doivent éviter d'intervenir momentanément (Gagne,(1991 :84), Il ne faut pas intervenir uniquement à des objectifs langagiers, Courbon (1998: 132), Les enseignants doivent savoir que l'élève doit cheminer vers l'éloquence en passant par la parole en classe de langue (Ambrogie et al. , (2021 :15).et Best, (1976 :20) et faire preuve d'un niveau de dynamisme cognitif suffisant pour être à l'interaction avec les tâches qui lui sont prescrites ou dans lesquelles ils doit s'engager de façon autonome. Bien plus, pour garantir les bonnes conditions assimilation, les enseignants organisent des travaux coopératifs en classe de langue. C'est ce que Merilyn, (2020 :35) et Kravong, (2005 :46) soutiennent. Ainsi, les activités basées sur les interactions sont à privilégier comme le martèlent Donckèle, (2003:13), Rogers, (1976 :117) et Bouacha, (1978 :136). Enfin, Les responsables éducatifs et plus particulièrement les enseignants doivent prendre le devant en créer les bonnes conditions d'apprentissage de leurs manière à partir d'un bon aménagement des lieux d'apprentissage. Berbaum (1991:54), Debarbieux (2020 :25) et Dao (2010:181).

Les résultats de notre recherche, ont montré que les enquêtés ont donné des réponses satisfaisantes à propos des différentes conditions qui caractérisent l'enseignement

apprentissage de l'expression orale. Même si cette recherche est limitée sur un petit échantillon, elle signale effectivement que les bonnes conditions d'enseignement-apprentissage semblent jouer un rôle très essentiel dans le développement de la compétence communicative en français et à l'oral. Les résultats de notre étude montrent que les conditions d'apprentissage efficaces jouent un rôle au premier plan quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cette raison, une réflexion didactique nous paraît convenable pour finir cette étude. Il est important que les enseignants comprennent ce qui contribue pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves et savoir comment les élèves se sentent pour pouvoir les aider, les encourager et les motiver. Si les enseignants connaissaient mieux les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces qui peuvent développer l'expression orale des apprenants, ils pourraient réorganiser convenablement leurs enseignements pour satisfaire aux besoins de leurs apprenants.

Conclusion partielle

Le deuxième chapitre intitulé les conditions d'enseignement-apprentissage stimulant la compétence de communication en français à l'oral, nous a permis de montrer qu'il existe beaucoup de manières pour enseigner l'oral allant jusqu'à développer la compétence de l'oral chez les apprenants.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de recherche qui nous a permis d'atteindre les résultats. Au dernier chapitre intitulé résultats de la recherche, il a permis de comprendre l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage de l'oral et comment l'améliorer. Il a été question de pointer du doigt des habiletés linguistiques et communicatives les plus essentielles qui se développent quand les conditions d'enseignement et apprentissage sont réunies à savoir : l'éloquence, le gestuel, la prononciation, la confiance en soi. Nous rappelons ici que les élèves et les enseignants s'entendent sur les habiletés linguistiques développées. A travers les réponses données par nos enquêtés, nous nous sommes rendus compte que les enseignants ne créent pas efficacement des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour développer chez les apprenants la compétence de communication à l'oral.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

A. conclusion générale

Notre travail de recherche comporte quatre chapitres: Le premier chapitre nous a permis de définir les concepts-clés et les expressions qui ont retenu notre attention. A savoir : enseignement, apprentissage, conditions efficaces, motivation scolaire, compétence, communication, oral, gestion de classe, interaction et environnement d'apprentissage.

Au deuxième chapitre, nous avons parlé des conditions d'apprentissage stimulant la compétence de communication en français a l'orale. Au cours de ce chapitre, nous avons montré que certaines conditions favorisent l'apprentissage. Les unes découlent des apprenants et à l'environnement d'apprentissage tandis que les autres sont liés aux stratégies d'interaction en classe et des méthodes d'évaluation assurées par l'enseignant.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de travail. Nous avons dans un premier temps délimité le lieu et la population d'enquête. Le terrain d'enquête se limite dans les trois DCE en Mairie de Bujumbura à savoir : Muha, Mukaza et Ntahangwa et la population d'enquête est constituée des élèves et des enseignants des classes du cycle IV de l'enseignement fondamental de la DPE Mairie. Nous avons en deuxième lieu déterminé l'échantillon et les instruments de collecte des données. En appliquant les méthodes d'échantillonnage par une technique stratifiées, nous avons eu un échantillon de 178 élèves. Concernant les enseignants, nous avons eu un échantillon de 14 enseignants. L'instrument qui nous a permis la collecte des données est le questionnaire écrit distribué aux élèves et aux enseignants.

En fin nous avons entamé l'enquête qui s'est déroulée en deux étapes à savoir la pré-enquête dans le but de tester la pertinence de nos outils et l'enquête proprement dite. Nous avons distribué des questions, nous les avons récupérées puis nous les avons dépouillées et les avons-nous interprétées.

Nous avons en outre procédé à l'analyse et l'interprétation des données. Après l'interprétation des données de l'enquête, nous nous sommes rendu compte que les conditions d'enseignement-apprentissage efficaces contribuent beaucoup au développement des compétences de communication des apprenants en français à l'oral, ce qui confirme notre hypothèse générale selon laquelle la posture et les stratégies de l'enseignant si elles étaient

bien faites en classe, contribueraient efficacement à développer la compétence de communication à l'oral.

Pour la première hypothèse selon laquelle les interactions orales dans l'enseignement-apprentissage seraient inefficacement introduites pour développer la compétence de communication en classe à l'oral a été confirmée. En effet, parmi les élèves interrogés (52,80%) ont affirmé que l'ambiance ne suffit pas ; le sentiment de malaise s'élève jusqu' à (54,49%) ; la mauvais relation en classe s'élève a (60,67%); l'insatisfaction des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de l'oral s'élève jusqu'à (57,86%) tandis que la insatisfaction de ces apprenants par rapport à la place qu'ils occupent atteint un pourcentage de (55,05%).

Les enseignants à leurs tours, en ce qui concerne l'accueil des apprenants au premier jour de la rentrée scolaire, nous avons constaté que certains enseignants (28,57%) ne font qu'une simple présentation du plan du cours. Tandis que d'autres, soit 35,71% font une présentation et une très petite causerie morale mais oubliant de faire avec leurs apprenants un contrat didactique. Certains enseignants, soit (37,71%) ne savent pas comment sauvegarder les bonnes relations en classe. 35% des enseignants réagissent sévèrement face aux erreurs de l'oral commises par les apprenants au moment où les autres (35,71%) interrompent systématiquement et brutalement les élèves qui commettent des fautes d'expression orale.(57,14%) des enseignants ne savent pas l'importance de l'application de la méthode active dans l'enseignement du français et spécialement l'oral. (78,57%) des enseignants réagissent sévèrement face aux erreurs de l'oral commises par les apprenants.

A travers ces réponses, nous constatons toujours que la première hypothèse selon laquelle les conditions d'enseignement-apprentissage seraient inefficacement créées pour développer la compétence de communication en classe à l'oral a été confirmée.

A la deuxième hypothèse qui stipule que les jeux ludiques et d'autres interactions orales aideraient l'élève et l'enseignant à assurer convenablement leurs missions se trouve également confirmé par les élèves.

Les élèves interrogés répondent à (74,71%) qu'ils souhaitent faire des activités organisées individuellement puis en groupe car ces activités les mettent en interaction verbale. Ces élèves affirment à (53,93%) que les activités de discussion, de jeux de rôles et de dialogue sont à

privilégier de leur part pour développer l'oral. Ils ont en outre précisé que la résidence à l'internat ou dans la proximité de l'école constitue un avantage dans leur apprentissage car ils peuvent suivre facilement les cours organisés dans les heures de l'après-midi, (55,61%). Les salles de classe épanouissant leur poussent à suivre à l'aise les leçons de l'oral français, soit (54,49%). Concernant le milieu scolaire, les élèves confirment à51, 12%) que l'environnement physique adéquat est également nécessaire. Enfin, ces élèves font savoir que leur compétence de communication se développe bien quand il y a de bonnes relations en classe, (42,85%). Ces apprenants sont soutenus par leurs enseignants (50%) en estimant que les jeux de rôles stimulent facilement le développement de la compétence de communication et que le domicile des apprenants éloigné de l'école impacte négativement sur le rendement des apprenants. Bien plus, les enseignants sont unanimes à (100%) que le faite de motiver les apprenants faibles permet de développer leur compétence de communication à l'oral. Enfin, l'enseignant qui adopte une posture selon laquelle qu'il accorde plus de parole aux apprenants facilite le développement de leur compétence de communication à l'oral (85,71%).

A travers ces réponses, nous nous rendons compte que la deuxième hypothèse est également confirmée.

Enfin, la troisième hypothèse selon laquelle la liberté en classe développeraient chez les apprenants du cycle IV les compétences communicatives à l'oral telles que l'éloquence, le gestuel, la prononciation, la confiance en soi est également confirmée par les élèves dans leurs réponses.

Les élèves interrogés répondent à (97,19%) que l'éloquence se développera suite aux interactions. Seuls (2,80%) répond par la négative et sans justification y relative. Quant aux enseignants, ils ont le même avis que les précédents en répondant massivement (100%) que l'éloquence se développera plus à partir des conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral. En outre les apprenants affirment que la salle de classe spacieuse les permettra de développer le gestuel (100%). Cela étant le avis des enseignants quand ils ont répondu à (100%) que le gestuel se développera à travers les activités ludiques quand ces dernières seront organisées dans des salles spacieuses. Concernant le développement de la prononciation, les élèves ont répondu en grande majorité (95,05%) que l'enseignement de la prononciation a des succès quand elle est organisée dans l'ambiance, Quant aux enseignants (100%), le fait d'organiser l'apprentissage de la prononciation dans une classe d'ambiance

pousse les apprenants à sa maîtrise. Bien plus, les enseignants et les apprenants convergent (100%) en répondant que le faite qu'il y a en classe le droit à la parole, quel que soit son contenu, développe chez les apprenants la confiance de soi et performance de l'expression orale.

Ce faisant, nous allons dans les lignes qui suivent formuler les recommandations non seulement à l'intention des enseignants mais également à l'intention des hautes autorités ayant le ministère de l'éducation dans leurs attributions.

B. Suggestions

Au ministère ayant l'éducation dans ses attributions de :

- Mettre à la disposition des enseignants le matériel et le support pédagogique nécessaire à une bonne exécution des activités de l'oral en classe et réunir toutes les conditions au bon déroulement des séances ;
- Multiplier des séminaires de recyclage au profit des enseignants en vue d'actualiser leurs compétences par rapport aux nouvelles innovations de l'approche communicative ;
- Remanier les pratiques des enseignants en classe d'une manière à améliorer l'acquisition de l'expression orale par les apprenants ;
- Revoir la configuration des salles de classe et la disposition des bancs pupitres en U pour favoriser la communication en classe.
- Revoir le volume horaire destiné au cours de français dans les écoles par semaine
- Faire régulièrement des séances d'accompagnent au profit des enseignants et au sein des écoles

Aux enseignants :

- Offrir plus d'occasions aux élèves pour s'exprimer oralement, les encourager à pratiquer la langue et surmonter les contraintes psychologiques qui les empêchent de parler ;
- Installer un aménagement physique en classe favorisant les interactions ;
- Planifier des activités motivantes pour chaque situation de communication orale, qui laisse place à la découverte et attisent la curiosité des élèves ;
- Veiller à ce que les apprenants soient source de leur comportement et initiateur de l'activité qu'ils choisissent eux-mêmes ;

- Veiller à ce que les pratiques d'évaluation de l'oral visent clairement à améliorer l'apprentissage des élèves et à guider les décisions et les actions d'ordre pédagogique ;
- Les enseignants doivent améliorent leurs pratiques pédagogiques en compagnie des pairs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Ouvrages généraux

GAUTHIER, C. et al (2009), *Pratique pédagogiques efficaces : Un cadre et une rubrique*, Toronto, Bureau 300.

ALIBOUACHA, A. (1978), *La pédagogie du Français langue étrangère*, Paris : Hachette.

AMBROGIE, R. et al. (2021), *Suivi de l'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence en classe de 3è*, Paris, République de France, IGESR.

ANGIE, L.B.O. (2019), *Les environnements d'apprentissage* : *Un système de communication pour le développement initial de la compétence orale* (mémoire), Université pedagogica Nacional, Facultad de Humanidades.

ARCHAMBAULT, J. CHOUINARD, R. (1996), *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur.

BARBOT, M.J.et al. (1999), *Autonomie et apprentissage : Innovation dans les formations,* Paris : Presses Universitaires de France.

BAWA, I. H. (2012), *Qualité de la relation enseignant-enseigné et statut scolaire des élèves du premier cycle du secondaire général,* Université de Lomé, Togo.

BENKACEM, O. et all (2011), *Mise en place d'un environnement d'apprentissage personnalisé,* Division informatique, Université de Genève.

BERBAUM, J. (1991), *Développer la capacité d'apprendre,* 1ère édition, Paris, ESF éditeur.

BERGSTRÖM, S. (2017), *L'influence des méthodes didactiques sur la production orale en FLE,* Steckhalms Universitet, Höstterminen.

BEST, F. (1976), « *Pour l'expression orale ».Essaie de pédagogie de la langue maternelle,* Editions Fernand, Nathan.

BON, D. (2004), *Dictionnaire des termes de l'éducation*, Paris, Editions De Vecchi.

BOUACHA, A. (1978), *La pédagogie du français langue étrangère*, Hachette.

BOUCHERIBA, M. (2010), *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE,* Université Jijel.

CAROLINE, C. (2019), Le sentiment d'efficacité personnel à l'oral des étudiants des sciences de la nature dans un contexte général et dans un contexte scientifique, Acfas, Gatineau

CARON, J. (2012), *Quand revient septembre, Guide sur la gestion de classe participative*, Montréal, Chenelière-Education.

CHESNEAU, C. (2023), Introduction aux techniques d'enquête, Université de Caen, Normandi

CONNAC, S. (2013), « *Coopérer ? Quel bazar* » dans Les cahiers pédagogiques, n° 505.

COURBON, B. (1998), *Cours de professeur des écoles, épreuve de français*, Paris : Librairie, Vuibert.

CREPIN, F. et all, (2018), *Le climat scolaire*, Bruxelles, Wallonie.

CUQ, J. P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires.

CUQ, J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.

DAELE, A. ET BERTHIAUME, D. (2011). *Choisir ses stratégies d'évaluation,* Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne.

DAO, A. H. (2010), « *Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école » dans Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues,* BCLE- Vietnam.

DAVAL, R. (1967), *Traité de psychologie sociale*, Paris : PUF.

DEBARBIEUX, E (2020), Le climat scolaire en question, Paris, Les Editions

DE LANDSHEERE, G. (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin- Bourrelier.

DEFAYS, J.M.et al. (2010), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde: Vers un nouveau partage.* Université de Liège, EME : Editions.

DELINA CHERY, C. M et al. (1999), *Le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti.

DENYEKO, C.W. (2004), *Psychologie de l'apprentissage*, Nairobi, Université virtuelle,

DONCKELE, J. P. (2003), *Oser les pédagogies de groupe : Enseigner autrement afin qu'ils apprennent*, Lyon, Editions Erasme.

DUBOIS, J.et al. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

Ed LE GAL, J. (1999), *Coopérer pour développer la citoyenneté*, Paris : Hatier.

EFIONAYI-MANDER, D. et al. (2008), *Famille- Education- Formation*, Suisse, Département fédéral de l'intérieur, COFF. Berne.

FOURNIER, S. et al (2018), *Conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif*, Montréal, Collège Ahuntsic.

GARNIER, C.et al. (1991), *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération,* Montréal, Université du Québec.

GAUTHIER, C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec, Les presses de l'Université Laval.

GEORGE, C. (2018), *Environnement et autonomie d'apprentissage de langue*: le cas d'apprenants de FLE, Paris, université de Lorraine.

GIRAUDET, A. (2016), *La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages,* Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Paris.

GIROLAMI, D. (2013), *La gestion de la classe entre la théorie et la pratique observée,* Bejune, La chaux-de-Faux.

GOFFINET, S. A. et all (2015), *Pratiques coopératives et collaboratives*, Bruxelles, éditeur journal Alpha.

GOFFMAN, E. (1992), *La communication verbale*, Paris, Robert Vion.

HOUSSAYE, J. (1993), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Université de Rouen, ESF.

HYMES, D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Hatier- Crédif, Paris.

KHIRANI, N. (2020), *La relation affective enseignant/élève, université de M'Sila*, Faculté des langues étrangères.

KHOUIDMI, N. H. (2019), *L'impact de la relation affective enseignant /apprenant sur la motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, Université abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Faculté des langues étrangères.

KRAMSCH.C, (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier.

LASTON, P. (1984), *Education des adultes en Afrique Noire*, Paris, A.C.C.T.

LATRECHE, M. A. (2015), *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE* : Cas des étudiants de 1ère année LMD français » Université d'El-Oued.

LEBRUN. M. (2002), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck & Larciers. a.

MAGER, R. (2005), Pour éveiller le désir d'apprendre, Paris : Dunod.

MAKHLOUF, L. et all. (2022), « *La place de la métacognition dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE : entre textes officiels, pratiques enseignantes et discours des collégiens », Université Lounici Ali, Blida2, Algérie.*

MERILYN, M.(2020), *La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et motivation pour apprendre le français LE chez les étudiants estoniens universitaires* , université de Tallinn, Estonie.

Ministère de l'éducation nationale, (2014-2015) *Rapport de l'étude sur les motifs de non scolarisation ou déscolarisation et le profil des enfants en dehors de l'école*, Mauritanie, Direction des statistiques.

MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MUCCHIELLI, A. (1983), *Les jeux de rôle*, Paris, Presses universitaires de France.

MUCCHIELLI, R. (1973), *Le questionnaire de l'enquête psycho-sociale, Application pratique*, Paris, ESF.

MUCCHIELLI, R. (1975), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, E.S.P.

NDUWUMWAMI, L. (1991), *Krishnamurti et Education*, Editions du Rocher.

NEHARI, S. (2019) *Le rôle des interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage du FLE (mémoire), Université Ain Temouchent, département de français.*

OCDE (2014), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement : Éditions, ocd.

ORECCHIONI, C. K. (1990). *Les interactions verbales*, tome I. Paris : Armand Colin.

OWHOTU, V. (2002). *Problématique de l'enseignement de l'oral au cours secondaire*, Nigeria, Badagry.

PAQUETTE, G, (2002), *Modélisation des connaissances et des compétences*, Québec, Presses universitaires.

POSTIC, M. (1989), *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France.

QUILES, C. (2014), *Comment évaluer la métacognition? Intérêts et limites de l'évaluation de la conscience métacognitive, Paris*, Université de Bordeaux.

ROGERS, C.R. *(*1976), *Liberté pour apprendre,* Paris : Bordas.

ROUVIERE, E. et al. (2018), *Apprentissage et motivation, liberté et performance des élèves en situation de groupe.*

SAMOVAR, L.A. et al. (1994), *Intercultural communication,* Toronto, Wadsworth.

SETTOUF, M. (2014). *Les interactions verbales en classe de langue, les relations interpersonnelles dans le développement de la compétence orale,* Université algérienne de Mostaganem.

TAILLEFER, R. (1993), *«Le matériel didactique 'stratégique' pour pratiquer l'oral en FLE* » article consulté sur le site web Edufle.

UNICEF Burundi (2022-2023), *Analyse budgetaire*, K. Princiloo

VALLERAND, R.J. ET THILL, E. (1980), *Introduction au concept de motivation*, Laval-Québec, Editions Etudes vivantes.

VANGRUNDERBEECK, P. (2020), « Les espaces physiques d'apprentissage » : mettre en relation espaces et méthodes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage, Université de Louvain, Pul Presses.

VANTHIER, H. (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris: CLE International.

VION, R. (2009), « *L'analyse des interactions verbales»*, *les Carnets du Cediscor*, article mis en ligne le 22 juillet,

WATZLAWICK, P.et all. (1972), *Une logique de la communication*, Paris : Editions du Seuil.

WENTZEL, K. R. (2012), «*Teacher-student relationships and adolescent competence at school*» In T. Wubbels, P. denBrok, J. vanTartwijk et J. Levy, Interpersonal *relationships in education. An overview of contemporaryresearch* , Rotterdam, Sense.

XANTHIER, H. (2009), *L'Enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris : CLE Internationale, 2009.

B. Dictionnaires

DIDEROT, D. et ALEMBERT, R. J. (1995), *Dictionnaire Encyclopédique*, Paris, Hachette.

LAROUSSE, P. (2001), *Dictionnaire Larousse, encyclopédique* (2001), Paris, Ed. Larousse

RICHELET, P. *(2006, Dictionnaire le Robert*, Paris

HOTYAT F. (973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Ed. Laber.

LITTRE, E. (1997), *Le dictionnaire Larousse de la langue française*, Paris, Ed, Larousse

AUGE, C. (1995), *Le Petit Larousse illustré*, Paris, Hachette

RAY, A. (1991), *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui*, Paris, Nouvelles éditions

LEGENDRE, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin

REUTER, A. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck,

ZANTEN, V. A. (2008), *Dictionnaire de l'éduction,* Paris : PUF.

C. Mémoires et Thèses

AMARI, S. et all. (2019-2020), *Les séances de remédiation pédagogique dans l'apprentissage du FLE :* cas du cycle primaire (mémoire), Université algérienne Mouloud Mammeri de T-Ouzou, Faculté des lettres et langues étrangères.

Audrey, G. (2019), *L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs,* Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Besançon.

BITAT, M.F. (2012-2013), *Analyse des interactions en FLE chez les PEM stagiaires en fin du cycle* : *L'appréhension de la communication*, Université Constantine d'Algérie.

BLERVAQUE, (2012-2013), *Evaluation et motivation scolaire*, Institut universitaire de formation des maitres, Université d'Artois,

CHEKILA, B. (2019-2020), *Le jeu de rôles comme élément déclencheur de l'expression orale en classe de FLE,* Cas des apprenants de la 2è année moyenne du CEM (mémoire),Université algérienne Muhamed Khider-Biska, Faculté des lettres et des langues.

KAJSA, N. (2016), *Les facteurs motivationnels pour étudier le français langue étrangère au lycée en Suède, Université nationale de Suède, Faculté de didactique de français.*

KHELIFI, H. (2019-2020), *L'impact de l'interaction orale dans le développement de La compétence communicative* : Cas des apprenants de 2è année secondaire, Lycée M. Larbi Baarir,Tolga, Université Mohamed Khider-Biskra, Faculité des lettres et des langues.

KRAVONG I. (2005), *L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, l'engagement par rapport à la matière et le développement de la compétence langagière en français langue étrangère (FLE) chez des étudiants de première année en études médicales à l'Université des Sciences de la Santé du Cambodge* (USS), Université du Québec, bibliothèque Paul-Emile-Bouletj.

D. Sitographies

MOISON, C. (2015), Climat scolaire et bien-être à l'école, Paris, Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

https:/dumas.ccsd.cnrs.fr, consulté le 6/08/2023

DEBYSER, F. (1996), « Les jeux de rôles», https://www.ciep.fr, consulté le 16/12/2023

GARCIA-DEBANC, C. (1999), Évaluer l'oral, les problèmes spécifiques que pose l'évaluation de l'oral. www academia.edu. Évaluer l'oral. Consulté le 18/04/2023

LETOR, C. (2010), « *Travailler ensemble peut être source de plaisir », in Le Café pédagogique*. *www. cafepedagogique.net* consulté*15/12/2023*

OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : *Les clés de la Réussite des établissements d'enseignement.*www.pisa.oecd.org. Consulté le 11/08/2023

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE SOUMIS AUX ELEVES

Mettez une croix dans la case correspondante à votre réponse

I. De quel sexe vous êtes ?

Féminin □

Masculin □

II.1. Dans votre classe comment qualifiez-vous l'ambiance dans l'apprentissage de l'oral ?

a. très bonnes □ b. bonnes □ c. mauvaises □

2. En classe, quand vous n'avez pas bien saisi ce que dit le professeur, sentez-vous à l'aise en lui demandant de répéter une nouvelle fois ? Oui □ Non □

Justification……
……..

3. Les relations en classe entre vous-même puis entre vous et l'enseignant sont-elles favorables ?

Oui □ Non □

Justifie ta réponse
……
……..

4. Comment appréciez-vous les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage de l'oral dans votre classe ?

a. très bonne □ b. bonne □ c. mauvaise □

Justification……..
……

5. Etes-vous satisfaits du temps accordé à vous pendant les interactions orales ?

Oui □ Non □

Justification……
…….

6. Dans quelles conditions aimeriez-vous apprendre l'expression orale française ?

a. En travaillant individuellement □ b. En travaillant en groupe □ c.Toutes les deux propositions □

7. Mettez une croix dans la case correspondant à la ou (les) activité(s) qui vous accorde suffisamment la parole en classe de l'oral.

a. Discussion □ b. Jeux de rôles □ c. Dialogue □ e. Toutes les propositions □

8. Avez-vous des facilités à suivre les cours en tenant compte de la distance qui sépare votre école et votre domicile ? Oui □ Non □

9. Votre salle de classe vous permet-elle de vous épanouir pendant les séances d'activités ludiques ? Oui □ Non □

Justification
……
……

10. L'environnement physique de votre école, contribue-t-il à un meilleur apprentissage ?

Oui □ Non □Justifie ta réponse
……...
……...……

11. Trouvez-vous que votre éloquence se développera suite aux conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral ? Oui □ Non □
justification……
…….

12. La salle de classe spacieuse vous permettra-elle le développement du gestuel lors des activités ludiques ? Oui □ Non □
justification……
…….

13 .Les difficultés liées à la prononciation disparaitront quand l'oral est enseigné dans une classe d'ambiance ? Oui □ Nom.□
Justification……
……..

14. Pourriez-vous développer votre confiance quand chacun de vous à droit à la parole? Oui □ Nom.□

Justification……
……..

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS

Cher/Chère enseignant(e)

Ce questionnaire, intégré dans le cadre d'un travail universitaire de recherche, vous est adressé afin que vous apportiez votre contribution au sujet des conditions d'enseignement-apprentissage efficaces pour développer la compétence communicative en français à l'oral au 4ème cycle des Ecoles Fondamentales. Sachant que le français n'est pas l'outil de communication quotidienne au Burundi, s'exprimer spontanément en français à l'oral n'est pas l'habitude de nos apprenants. A ce propos, certains enseignants rencontrent souvent des difficultés dans la création d'un environnement d'apprentissage efficace, stimulant les apprenants.

I. A. De quel sexe vous êtes ?

- Masculin □ - Féminin □

B. Age (cochez la rubrique qui correspond à votre âge)

25-30 ans □

31- 40 ans □

41-50 Ans □
51 ans et plus □

II.1.Qu'est-ce que tu fais le premier jour de chaque rentrée scolaire ?.....

2. Comment procédez-vous pour sauvegarder les bonnes relations en classe de l'oral ? ……

3. Comment réagissez-vous face aux erreurs commises en classe de l'oral par les apprenants ?……

4. Parmi ces méthodes laquelle favorise-t-elle l'autonomie des apprenants dans une classe de l'oral? a. Méthode active □ b. Méthode expositive □

5. Vous réagissez sévèrement quand un élève vous demande de le répéter plus d'une fois ce que vous venez de dire ? Oui □ Non □

Justifie ta réponse……

6. Qu'est-ce que vous proposeriez pour améliorer la compétence communicative à l'oral des apprenants ? a. environnement physique motivant □

b. qualité relationnel □ c. interactions en classes □ Justifie ta réponse .....

7. Parmi ces activités de classe, laquelle développe plus facilement la compétence de l'oral ?

a. Discussion □ b. Jeux de rôles □ c. Dialogue □

8. Chez un élève résidant à une distance trop éloignée de l'école, il y a quel impact sur l'évolution de ses compétences en français?

a. positif □ b. négatif □ c. neutre □
Justification……..

9. Est-il possible de maintenir la motivation des apprenants dits trop faibles afin développer en eux la compétence de communication?

a. Oui □ b. Non □

Justification…….....

10. Qui pourrait avoir plus de prise de parole en classe de l'oral ?

a. Elève □ b. Enseignant □

11 D'après vous, l'éloquence des élèves se développe davantage à partir des conditions d'enseignement apprentissage interactives de l'oral?

Oui □ Non □

Justification…… …….....

12. Le gestuel des apprenants se développera plus à partir des activités ludiques organisées dans les salles de classe spacieuses ?

Oui□ Non□

Justification……

13. Selon vous l'ambiance en classe entrainera la maitrise de la prononciation ?

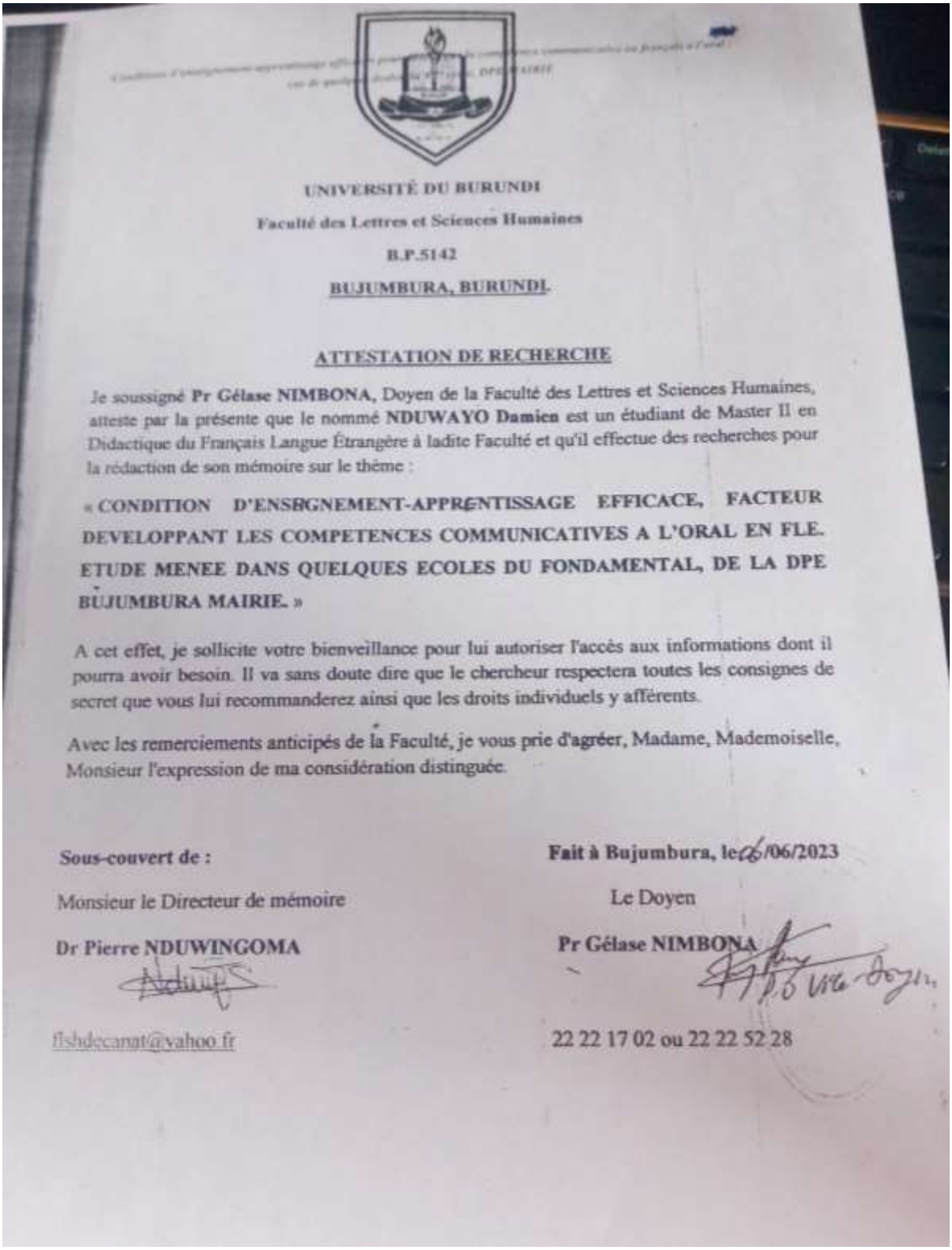
Oui □ Non □

Justification……..

14. Un droit à la parole permettra aux élèves de développer la confiance de soi ?

Oui □ Non □

Justification……..



UNIVERSITÉ DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé **NDUWAYO Damien** est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« CONDITION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EFFICACE, FACTEUR DEVELOPPANT LES COMPETENCES COMMUNICATIVES A L'ORAL EN FLE. ETUDE MENEE DANS QUELQUES ECOLES DU FONDAMENTAL, DE LA DPE BUJUMBURA MAIRIE. »

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Dr Pierre NDUWINGOMA

Fait à Bujumbura, le 26/06/2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

P.O. Vice-Doyen

flshdecanat@yahoo.fr

22 22 17 02 ou 22 22 52 28