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

Apport de l'environnement social sur l'enseignement /apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE Mukaza

Niyomukiza, Christophe; Sous l'encadrement de : Pr Clément Bigirimana

2024
UB, FLSH
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1872

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

Apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE MUKAZA.

Par

NIYOMUKIZA Christophe

Sous l'encadrement de :

Pr Clément BIGIRIMANA

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

Bujumbura, août 2024

Apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE MUKAZA.

MEMBRES DU JURY

Directeur de mémoire : Pr Clément BIGIRIMANA

Président du jury : Pr Adelin MPEREJIMANA

Assesseur : Monsieur Jérôme HAKIZIMANA

DÉDICACE

À mes parents;

À mes frères et sœurs;

À la famille Paulm Vincent NTIRANYIBAGIRA

À la famille Célestin NTAMUBANO ;

À la famille Juvenal MAGARAMAKE ;

À la famille Djuma Hassan;

À la famille Elie RIYAZIMANA;

À la famille Emmanuel NKEZABAHIZI

À tous mes amis et connaissances.

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier sincèrement Pr Clément BIGIRIMANA qui, malgré tant de responsabilités et préoccupations, a accepté de diriger ce mémoire. Nous lui sommes beaucoup reconnaissants pour sa disponibilité, ses orientations, ses conseils judicieux et sa bonne compréhension.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs qui ont intervenu à notre formation intellectuelle et toutes personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont mûri notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire au secondaire et particulièrement les professeurs de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Université du Burundi pour leur contribution dans le développement de notre sens intellectuel et moral.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants et apprenants de français en 9e année de l'enseignement fondamental de la DCE Mukaza, qui ont répondu sans hésitations à nos questions sur l'apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Leurs contributions ont été d'une d'importance irremplaçable dans l'élaboration de ce présent travail.

Nous exprimons également nos sentiments de gratitude à nos parents, nos frères et sœurs, notre ancien enseignant de français en Sections Lettres Modernes, Roger NTIRANYIBAGIRA, nos oncles et tantes pour leur encouragement et leur soutien moral, matériel et financier durant notre parcours scolaire et académique. Nous n'oublions pas de remercier nos camarades de master conjoint en Didactique du Français Langue Etrangère et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande utilité.

Apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE MUKAZA.

RESUME

Au Burundi, le français est enseignée dès l'école primaire jusqu'à l'université. Pourtant, peu d'apprenants burundais du 4e cycle Fondamental peuvent s'exprimer aisément en Français. Cette langue qui, à côté du Kirundi, langue maternelle, se retrouve aujourd'hui en concurrence sur le même air géographique avec le Kiswahili et l'anglais. Cette situation bi-plurilingue à la quelle fait face un apprenant burundais et qui constitue un impact sur ses compétence orales se met encore en doute par un environnement social burundais quasi absent de la langue française. L'objectif de ce travail est de montrer l'apport de l'environnement social sur l'amélioration de la compétence orale de l'apprenant burundais afin d'en prendre en compte pendant l'acquisition de l'oral. Les résultats de l'enquête auprès des enseignants et apprenants des classes de 9e année Fondamentale de la DCE Mukaza montrent que la majorité des parents des élèves ne contribuent pas à l'amélioration de l'oral de leurs enfants. De plus, ces résultats prouvent que la langue française demeure découpée de la communication quotidienne de beaucoup des Burundais, donc du milieu familial de l'apprenant.

Mots clés : Environnement social, apprentissage de l'oral, milieu familial de l'apprenant.

Abstract

In Burundi, French is taught from primary school to university. However, few Burundian learners in the 4th Fundamental cycle can express themselves easily in French. This language which, alongside Kirundi, the mother tongue, today finds itself in competition on the same geographical area with Kiswahili and English. This bi-plurilingual situation faced by a Burundian learner and which constitutes an impact on his oral skills is still questioned by a Burundian social environment almost absent from French language. The objective of this work is to show the contribution of the social environment to improve the oral skills of the Burundian learner in order to take it into account during oral acquisition. The results of the survey of teachers and learners in grade 9 of Fundamental studies of the DCE Mukaza show that the majority of students' parents do not contribute to the improvement of their children's speaking skills. Furthermore, these results prove that the French language remains isolated from the daily communication of many Burundians, and therefore from the learner's family environment.

Key words: Social environment, oral learning, family environment of the learner.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY ..... **i**

DÉDICACE ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

RESUME ..... **iv**

Abstract ..... **iv**

TABLE DES MATIERES ..... **v**

LISTE DES TABLEAUX ..... **viii**

SIGLES ET ABRÉVIATIONS ..... **ix**

AVANT-PROPOS ..... **x**

1. Introduction générale 1

2. Cadre et contexte du sujet 1

3. Problématique 3

4. Hypothèses de recherche 5

4.1. Hypothèse générale 5

4.2. Hypothèses spécifiques 5

5. Objectifs de recherche 5

5. 1. Objectif global 6

5.2. Objectifs spécifiques 6

6. Délimitation du sujet 6

7. Méthodologie de recherche 6

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE **8**

I.1. Elucidation des concepts clés 8

I.1.1. L'environnement 8

I.1.1.1. L'environnement social 8

I.1.1.2. L'environnement scolaire 9

I.1.1.3. L'environnement culturel 9

I.1.2. Notion de sociolinguistique 9

I.1.2.1. Notion du bilinguisme et plurilinguisme 13

I.1.2.1.1. Le bilinguisme 13

I.1.2.1.2. Le plurilinguisme 14

I.1.3.Notions d'enseignement/apprentissage 15

I.1.3.1. Apprentissage 15

I.1.3.2. Enseignement 16

I.1.4. Notion d'expression orale 17

I.1.5. Enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte plurilingue 19

I.1.6. Apport socioconstructivisme dans l'acquisition de l'oral du FLE/FLS 19

I. 1.7. Approche communicative (AC) 24

I.1.8. L'environnement social et l'enseignement/apprentissage du FLE 24

I.1.8.1 Exposé, méthode du développement de la compétence oral de l'apprenant en milieu scolaire 26

I.1.8.2. Le rôle des parents dans l'enseignement/apprentissage du FLE 28

I.1.8.3. Rôle des TICs dans l'amélioration des performances orales de l'apprenant 29

Conclusion partielle 30

CHAPITRE. II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....31

II.1. Choix des instruments de recherche 31

II.1.1. Analyse du contenu documentaire 31

II.1.2. Questionnaire d'enquête 32

II.2. Délimitation du terrain 33

II.2.1. La population d'enquête 34

II. 2.2. Échantillon d'enquête 36

II.3. Le déroulement de l'enquête 38

II.4. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche 39

II.5. Dépouillement des données.....40

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE RECHERCHE.....41

III. 1. Présentation, analyse et interprétation des données issues du questionnaire auprès des enseignants.....41

Thème II. Appréciation du niveau oral des apprenants et sources de difficultés qui en découlent.....42

III. 2. Présentation, analyse et interprétation des données issues du questionnaire auprès des apprenants 51

Thème I. Identification de l'enquêté et de son milieu extrascolaire 51

Thème II. Conditions d'apprentissage de l'oral en milieu scolaire et en milieu familial de l'apprenant, et représentation de l'apprenant vis-à-vis de la langue française 55

CONCLUSION GENERALE.....60

RECOMMANDATIONS 64

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....66

ANNEXES 70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau nº 1: Comparaison de l'approche axé sur l'apprenant et sur l'enseignant 17

I.1.8.1 Exposé, méthode du développement de la compétence oral de l'apprenant en 26

Tableau n˚2 : Répartition de la population des enseignants et des apprenants par école retenue 35

Tableau nº 3 : Répartition de l'échantillon des enseignants par école.....37

Tableau n˚4 : Répartition de l'échantillon des apprenants par école 38

Tableau nº 5 : Répartition des données selon le domaine et niveau de formation, et l'expérience professionnelle 42

Tableau nº 6 : Répartition des données selon le niveau oral des apprenants.....43

Tableau nº 7 : Répartition des données selon les difficultés, sources du faible niveau en expression orale 44

Tableau nº 8 : Répartition des données selon le niveau des parents de l'enquêté 51

Tableau nº 9: Répartition des données selon les langues parlées par les parents de l'enquêté à leur domicile 52

Tableau nº10: Répartition des données selon l'utilisation des TICs par l'apprenant à son milieu d'habitation.....54

Tableau nº11: Répartition des données selon la nature des émissions préférées.....55

Tableau nº12: Répartition des données selon les activités de l'oral exploitées et appréciation du niveau en expression orale.....56

Tableau nº 13 : Fréquence de l'utilisation du français en milieu familial de l'apprenant 57

Tableau nº14: Recueil des représentations des apprenants par rapport aux langues enseignées au 4e cycle de l'enseignement fondamental 58

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

%	: Pourcentage
A.C	: Approche Communicative
BAC	: Baccalauréat
CECR	: Cadre Européen Commun de Référence
Cf.	: Confer
DCE	: Direction Communale de l'Education
ECOFO	: École Fondamentale
E.N.S	: École Normale Supérieure
FLE	: Français Langue Étrangère
FLS	: Français Langue Seconde
FLSH	: Faculté de Lettres et Sciences Humaines
IPA	: Institut de Pédagogique Appliquée
LM	: Langue Maternelle
L1	: Langue Etrangère
L2	: Langue Seconde
N°	: Numéro
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PISA	: Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
Pr	: Professeur
Q.	: Question
TIC	: Technologies de l'Information et de Communication
U.B	: Université du Burundi

AVANT-PROPOS

L'idée de ce mémoire est née de la convergence de plusieurs éléments issus de notre expérience de stage. En effet, L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui ne se limite pas à l'acquisition de règles grammaticales et lexicales. Il repose également sur des interactions dynamiques avec l'environnement social de l'apprenant. Ce travail de recherches s'inscrit donc dans cette perspective et explore l'influence du contexte social sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), en mettant l'accent sur le développement de l'expression orale.

Les difficultés rencontrées lors des leçons d'expression orale en classe de neuvième de l'école fondamentale, ainsi que notre volonté de remédier aux lacunes des apprenants dans ce domaine, ont nourri notre motivation.

Notre objectif est d'analyser comment les interactions sociales, les pratiques langagières et les opportunités de communication influencent la progression des apprenants en FLE. En nous appuyant sur des observations de terrain et des recherches théoriques, nous chercherons à identifier les facteurs sociaux qui favorisent ou entravent l'aisance de l'apprentissage de l'oral chez les apprenants.

Ce travail est aussi le résultat d'une réflexion menée avec rigueur et engagement, et il n'aurait pu voir le jour sans le soutien de plusieurs personnes. Nous exprimons notre profonde gratitude à notre directeur de mémoire, Professeur Clément BIGIRIMANA, pour ses conseils, ainsi qu'aux enseignants et apprenants qui ont accepté de partager leurs expériences.

A*pport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE MUKAZA*.

1. Introduction générale

Le français a été introduit au Burundi à partir de 1916, lorsque la Belgique hérita de l'Allemagne vaincue sa possession du Rwanda-Urundi. Depuis cette date, la langue s'est assuré le monopole des communications institutionnalisées. Elle est omniprésente dans la haute administration de l'État, dans l'éducation, les médias de masse, le commerce, les affaires, l'affichage public et l'étiquetage. Malgré cette hégémonie, le français est, près d'un siècle après son introduction, le privilège d'une minorité d'élites scolarisées (Ntahonkiriye, 2012). Très récemment, en 2006, à côté de deux langues- le kirundi et le français- qui étaient enseignées à l'école primaire, le kiswahili et l'anglais sont intégrées dans le système scolaire. Dès lors, le Burundi opère un changement qui va du bilinguisme au plurilinguisme.

Cependant, l'introduction de quatre langues à l'école fondamentale n'a pas abouti à grand-chose. Des études faites par des chercheurs burundais ne cessent de prouver que ce plurilinguisme qui devrait être par ailleurs un avantage aux apprenants burundais a été voué à l'échec (Ntahonkiriye, 2018). Autrement dit, l'apprenant du cycle fondamental burundais est actuellement confronté aux problèmes de la non-maitrise ni du français ni de l'anglais et du kiswahili. Cela est dû au fait que dès l'introduction de l'enseignement de ces quatre langues, l'enseignement/apprentissage du français connaissait plusieurs défis entre autre le personnel enseignant non qualifié, les apprenants qui ne maitrisent pas la langue d'enseignement (le français), le matériel didactique et documents audiovisuels insuffisants dans les établissements du cycle fondamental au Burundi, la pléthore d'apprenants qui handicape le développement de la compétence orale chez les apprenants, …(Ntibashirakandi, 2011 ; Nsengiyumva, et Ntahonkiriye, 2018 ; Manirambona, 2022, Nduwingoma et Al., 2020…).

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du français en contexte plurilingue au Burundi, vise à décrire l'apport de l'environnement sociolinguistique dans lequel vit l'apprenant et où il devrait bâtir sa compétence communicative.

2. Cadre et contexte du sujet

L'environnement scolaire est considéré comme l'épine dorsale de tout apprentissage, en particulier l'apprentissage des langues étrangères. L'acquisition de cette dernière se fait

souvent dans le milieu scolaire, mais on ne peut plus ignorer le fait que le milieu socioculturel de l'apprenant peut aussi l'aider à apprendre une langue étrangère.

Le contexte socioculturel est largement étudié par de nombreuses spécialistes et didacticiens, tels que Dell Hyms, Jean François Halté, Melchior Ntahonkiriye, Athanase Simbagoye, Constantin Ntiranyibagira, etc. Il désigne, selon eux, l'environnement dans lequel l'apprenant vit, grandit et sa composition (famille, amis, médias, etc.). Par-là, ils ont montré dans leurs recherches menées que l'environnement joue un rôle très important dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la production orale. Pour comprendre la nature de ce reflet, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'influence de l'environnement socioculturel de l'apprenant sur l'apprentissage du FLE en général et l'acquisition de l'oral en particulier.

Au Burundi, l'enseignement/apprentissage parait être perturbé par beaucoup de problèmes surtout liés à l'environnement et statuts sociaux des enseignants et des apprenants. De façon générale, l'espèce humaine s'est subdivisée elle-même dans tous les domaines au point d'envisager des écarts de réussites scolaires entre les apprenants des familles aisées, de celles moyennement aisées et de celles pauvres alors qu'ils sont enseignés par des enseignants tous formés par les mêmes institutions, tous d'expériences égales, des locaux presque de même état.

Particulièrement, le Burundi qui a comme langue d'enseignement/apprentissage le français enseigne cette langue aux jeunes dès l'école primaire jusqu' à l'université. Pourtant, peu de Burundais peuvent s'exprimer aisément en français. De ce fait, notre champ de recherche porte un regard sur l'environnement sociolinguistique des apprenants comme facteur influençant ou non la réussite et la maîtrise du français par des apprenants burundais.

Notre idée de recherche a germé de notre esprit du fait que lors de notre parcours académique et plus particulièrement pendant les activités de stages effectuées ou par notre réelle expérience vécue dans différents établissements scolaires, nous avons, à maintes reprises, constaté que les apprenants issus de l'environnement social différent n'éprouvent pas les mêmes difficultés d'apprentissage du français.

Dans la plupart des cas, seuls les apprenants issus des familles des intellectuelles ou des apprenants ayant une motivation à maîtriser le français oral et la compréhension orale. Par ailleurs, dans l'apprentissage du français en Afrique noire comme au Burundi, l'expression orale et la compréhension orale ne dépend pas quasi principalement de l'environnement social

de l'apprenant. Dans cette logique, Simbagoye et Sow-Barry (1997 : 675-676) en reprenant Vigner (1987) affirment que :

> Si le français doit être seulement une langue de communication pour les actes d'échanges les plus courants de la vie quotidienne, il fera très vite double emploi avec les langues et les parlers de l'élève qui, dans la région, la ville ou le quartier, assurent déjà fort bien cette fonction (et d'autres encore). Autrement dit, il nous paraît que l'école n'est pas là pour assurer l'acquisition et la maîtrise d'une compétence de communication déjà disponible chez l'apprenant parce que assurée par l'éducation extrascolaire.

Il en résulte de cela que l'apprentissage et la maîtrise de l'oral du français par l'apprenant burundais doit dépendre impérativement de son environnement extrascolaire, c'est-à-dire d'un bain linguistique approximativement français. Or, des études récentes mettent en relief que les compétences linguistiques des apprenants laissent à désirer. (Simbagoye, 2015, Nduwingoma 2019). Notre sujet de recherche est intitulé : « *apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de la 9e année des écoles de la DCE MUKAZA.* »

3. Problématique

Au Burundi, le système éducatif utilise le français comme langue d'enseignement et langue enseignée. D'autres langues enseignées sur le territoire national sont le kirundi (langue maternelle), l'anglais et le kiswahili comme langues secondes (*Loi portant statut des langues au Burundi*, 2014). Autrement dit, le français se retrouve dans un environnement d'apprentissage plurilingue. De surcroît, bien que le français revête un statut juridique considérable par rapport à ces autres langues, cette langue n'a pas de place dans les préoccupations quotidiennes du citoyen burundais ordinaire. Ntahonkiriye (2012 : 1) donne des explications suivantes :

> En plus de sa faible implantation, le français est en concurrence avec trois autres langues, le kirundi, la langue nationale comprise et parlée d'un bout à l'autre du Burundi, l'anglais, une langue qui gagne de plus en plus de terrain en raison de l'environnement géolinguistique du Burundi, et le kiswahili, une langue véhiculaire de l'Afrique de l'Est localisée dans les centres urbains du pays.

L'apprentissage des langues étrangères est influencé par de nombreux facteurs, dont l'environnement social de l'apprenant. Ce contexte joue un rôle crucial dans le développement des compétences en expression orale. Au Burundi, comme dans de nombreux pays,

l'acquisition du français, langue d'enseignement, est particulièrement sensible à l'influence de l'environnement sociolinguistique.

Cela étant, un enfant burundais qui parvient à bien s'approprier la langue française lui sera très facile d'avoir la réussite scolaire, sociale et professionnelle car maîtriser le français constitue l'accès à des connaissances universelles. Dans le domaine scolaire, le français aide l'apprenant à communiquer, vaquer à toutes ses activités scolaires, collaborer avec ses camarades, s'exprimer aisément en posant des questions à l'enseignant en cas d'incompréhension, communiquer aisément avec le monde extérieur, réussir les exposés, etc.

En effet, Nduwingoma, et al. (2021 : 7-8), reprenant eux-mêmes Mazunya et Habonimana, 2010, révèlent que :

> *Dans les systèmes d'éducation bi-plurilingue en particulier, les questions que l'on se doit de prendre en compte tournent autour de l'articulation entre langues nationales et français, de façon à garantir un niveau de maîtrise de la langue française qui permettra de meilleurs apprentissages au secondaire où seule cette langue sert de medium.*

Autrement dit, prendre à la légère l'apprentissage du français en contexte plurilingue au Burundi rend souvent la plupart des apprenants incapable de réussir d'autres disciplines enseignées en français à partir de la 5e année du cycle fondamental ce qu'à la longue entraine l'abandon scolaire.

Toutefois, les enseignants se lamentent souvent du faible niveau de leurs apprenants tant en expression orale qu'en compréhension orale. Ce réel constat se manifeste souvent chez les apprenants issus des familles non intellectuelles qui manquent souvent de motivation intrinsèque ou extrinsèque. De ce fait, dans le quatrième cycle de l'enseignement fondamental, un nombre non négligeable d'apprenants ne se contentent que de la maîtrise de l'anglais et du kiswahili au détriment du français.

De là, des interrogations surgissent quant au développement de la compétence orale chez l'apprenant burundais dans son environnement scolaire et extrascolaire. Généralement, nous nous posons une question centrale suivante : Quel est l'impact de l'environnement social de l'apprenant sur le développement de ses compétences orales en FLE ?

C'est à la suite de cette question centrale que nous nous demandons des questions suivantes: quels facteurs liés à la non maîtrise du français oral au 4e cycle de l'enseignement fondamental ? Quel serait l'impact des conditions d'apprentissage de l'oral dans le milieu

scolaire et social sur le niveau des apprenants en production orale du français ? Quel serait le rôle de l'environnement social dans la maîtrise du français oral ?

C'est grâce à ces différentes interrogations que nous nous sommes donné des réponses provisoires, les hypothèses, dans les lignes ci-après.

4. Hypothèses de recherche

Tout travail de recherche demande la formulation des hypothèses qui seront au final confirmées ou infirmées. Les hypothèses, d'une manière ou d'une autre, doivent être en une relation remarquable avec les objectifs et la problématique de recherche. N'da (2015 :65), définit le concept *hypothèse* en appuyant ces propos « *l'hypothèse est une supposition ou prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée* ».

Notre travail de recherche s'articule sur une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

4.1. Hypothèse générale

L'environnement social des apprenants burundais aurait un impact positif ou négatif sur le développement de leurs compétences orales en FLE.

4.2. Hypothèses spécifiques

La non maîtrise du français oral au 4e cycle de l'enseignement fondamental serait dû au manque des pratiques quotidiennes du français oral dans le milieu scolaire et extrascolaire des apprenants. L'absence de certaines conditions d'apprentissage de l'oral dans le milieu scolaire et social de l'apprenant influerait sur son niveau en production orale du français. L'environnement sociolinguistique français contribuerait à la maîtrise du français oral chez l'apprenant.

5. Objectifs de recherche

En optant de traiter ce sujet, c'est que nous avons des objectifs visés. Ceux-ci gravitent autour de l'objectif global et des objectifs spécifiques que nous énonçons ci-dessous.

5. 1. Objectif global

Chercher à comprendre l'apport de l'environnement sociolinguistique de l'apprenant burundais sur son développement de la compétence de compréhension et d'expression orale.

5.2. Objectifs spécifiques

Notre travail de recherche vise trois objectifs spécifiques. Premièrement, nous voulons vérifier si le manque de pratiques quotidiennes du français dans le milieu parascolaire explique le bas niveau en français au quatrième cycle de l'enseignement fondamental. Deuxièmement, nous comptons examiner la responsabilité des parents et voisins des apprenants de 9e année dans le processus de l'acquisition du français. Enfin, nous voulons montrer l'apport du bain linguistique comme élément catalyseur dans la maîtrise du français oral.

6. Délimitation du sujet

L'environnement social francophone est d'abord l'un des aspects importants qui favorisent la réussite en apprentissage de FLE comme nous l'avons déjà indiqué. Il est ensuite un élément d'importance capitale dans le développement des différentes compétences langagières.
Ainsi, vu que notre champ de recherche est trop vaste que l'univers, nous ne pouvons pas mener une étude approfondie sur toutes les catégories sociolinguistiques qui découlent de notre recherche scientifique. De ce fait, nous avons jugé bon de limiter notre recherche sur des aspects sociolinguistiques des apprenants de FLE et de leurs environnements. Il serait mieux alors de mener notre recherche dans toutes les classes et écoles de la République du Burundi mais faute de temps et de moyens matériels et financiers, nous avons décidé de travailler sur le quatrième cycle de quelques écoles de la DCE MUKAZA en Mairie de Bujumbura, précisément en classes de 9e année.

7. Méthodologie de recherche

Tout travail scientifique doit suivre une méthodologie claire. Au cours de notre travail de recherche, nous commençons par la phase de documentation. Ici, nous rassemblons diverses catégories d'ouvrages ou documents des auteurs de renom d'où nous tirons les passages ou les grandes idées susceptibles d'étayer notre réflexion. Dans cette même directive de documentation, nous visitons également des sites internet. La seconde étape de notre recherche

consiste à mener des recherches sur terrain pour mener une enquête à notre population d'enquête prise comme échantillon. Après cette étape, nous compilons les données pour les présenter avant de procéder à leur interprétation.

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre concerne l'élucidation des concepts clés et les considérations théoriques d'acquisition de la compétence orale du français dans différents environnements sociolinguistiques.

I.1. Elucidation des concepts clés

Il s'agit en premier lieu de définir clairement différents concepts qui interviennent au cours de notre travail de recherche.

I.1.1. L'environnement

La notion de l'environnement, en didactique, désigne tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage. C'est l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux. En didactique des langues, Cuq (2003 : 85) définit la notion de « environnement » comme suit : « *D'une manière globale il s'agit de tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage, c'est-à-dire, par conséquent, de l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux.*»

A partir de cette définition, nous constatons que la notion de l'environnement évoque une sorte d'interaction entre l'individu et son entourage où il y aura une sorte d'influence mutuelle entre ces deux éléments. Ce même auteur classe l'environnement sous trois types : l'environnement social, l'environnement culturel, l'environnement scolaire.

I.1.1.1. L'environnement social

Par environnement social, l'on entend :

> les diverses caractéristiques qui façonnent la famille et la communauté de chacun des élèves, à savoir : i) le milieu socio-économique, le milieu social et culturel ; ii) la langue qu'ils parlent en famille, soit la langue de l'évaluation, soit une autre langue (qui peut compter parmi les langues officielles du pays ou de l'économie) ; iii) la structure familiale, soit une famille monoparentale, soit un autre type de structure familiale ; et enfin, iv) la situation géographique de leur établissement ou de leur (OCDE, 2011 :30).

De ce qui précède, nous déduisons que le concept « environnement social » peut être défini comme l'environnement familial dans lequel l'apprenant s'engage avec sa société, c'est-à-dire

tout facteur externe qui peut laisser son empreinte sur le niveau d'apprentissage de l'apprenant. Ce terme se décompose en deux constituants : L'environnement mondial : Il inclut le monde extérieur, ses exclusivités ne peuvent être connues qu'à travers les médias et les voyages, les réseaux sociaux. L'environnement local : Touche tout ce qui entoure l'apprenant sa famille, ses amis, ses pairs (Cuq, 2003).

I.1.1.2. L'environnement scolaire

Selon Cuq (2003 : 85), l'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*. »

Il résulte de cette citation que l'environnement scolaire désigne l'institution dans laquelle se déroule le processus d'apprentissage. De ce fait, l'environnement scolaire comporte les enseignants, les camarades de classe et tout autre membre de l'établissement ainsi que les conditions dans lesquelles se fait l'apprentissage.

I.1.1.3. L'environnement culturel

Le contexte culturel désigne tous les événements, faits et phénomènes qui concernent la culture d'une société, que l'on observe dans un environnement étudié. Tout être humain naît et grandit dans une culture qui influence fortement ses croyances, ses valeurs et ses normes (Nouaouria, 2002)

I.1.2. Notion de sociolinguistique

La sociolinguistique est une science récente (dans les années 70 aux USA avant de gagner l'autre partie du globe). Elle est une branche de la linguistique qui étudie le langage, un dialecte tout en se référant sur des facteurs sociologiques. Dubois et Al. (2002 : 435) soulignent que la sociolinguistique s'occupe des faits langagiers d'une société. Une langue d'une communauté humaine a ses propres facteurs qui la rattachent au mode de vie et de cultures des individus de cette communauté.

De surcroit, ils évoquent que cette science se donne étude sur laquelle se basera l'analyse des donnés linguistiques et sociaux. Ces auteurs affirment que :

> La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement, d'établir une relation de cause à effet. Contrairement à une pratique affirmée ou implicite, la sociolinguistique n'a pas pour but de faire ressortir les répercussions linguistiques des clivages sociaux. Elle doit procéder à des descriptions parallèles indépendantes l'une de l'autre : d'un côté, on a des structures sociologiques, de l'autre des structures linguistiques, et ce n'est qu'une fois ces descriptions préalables achevées qu'on peut confronter les faits de chacun des deux ordres.

De ce qui précède, la sociolinguistique est considérée par Labov (1976), un de ses fondateurs, comme la linguistique. Selon Labov, d'autres linguistes s'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques et refusent toute explication fondée sur des données extérieures tirées du comportement social. Autrement dit, d'autres linguistes décrivent la langue comme un système autonome et s'intéressent à la description du système et au développement interne de la langue. Or, les données externes tirées du comportement social sont indispensables pour l'explication des faits linguistiques comme le précise Guérin (2011 : 4) en ces termes :

> Peut-on raisonnablement entreprendre une réflexion sur la transmission de savoirs linguistiques sans s'interroger sur l'usage ? …On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence.

Toujours dans la même perspective de définir ce qu'est la sociolinguistique, Fishman (1970) cité par Ntahonkiriye (2022 : 3) la définit comme étant un domaine linguistique qui étudie les variétés des linguistiques qui vont toujours de pair avec les variétés des locuteurs. Il déclare ceci : « *La sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, de leurs fonctions et de caractéristiques de leurs locuteurs en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et modifient mutuellement l'un sur l'autre.* »

La sociolinguistique garde toujours ce lien entre les faits linguistiques et la société. Elle s'intéresse aussi aux études des politiques linguistiques, aux rapports entre les langues et l'identité, ainsi qu'à l'étude des variations des langues au sein des systèmes linguistiques. De ce fait, Boyer (1996) cité par Khattala (2023 :4) souligne que « *la sociolinguistique prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société.* »

Dans ce sens, étudier une langue en excluant les faits langagiers d'une société serait une gâche de temps que l'on utiliserait pour une autre chose de plus utile. Par ailleurs, la sociolinguistique

permet d'aborder l'espace comme production sociale, servant la double articulation du discours sur des portions de l'espace et de discours dans ses aires. Elle envisage l'évolution de la langue dans un contexte social.

La langue n'est pas obligatoirement parlée de la même façon. Elle peut avoir des variétés diverses. La sociolinguistique est donc une discipline relativement nouvelle aux intérêts variés. Elle permet une meilleure compréhension des langues telles qu'elles sont réellement parlées dans le monde, et est un outil indispensable pour faire évoluer les stéréotypes linguistiques et promouvoir la diversité.
Ainsi, le choix de l'enseignement plurilingue n'échappe jamais à la construction de l'échelle de valeur (représentations sociolinguistiques, stéréotypes, catégorisation, stigmatisation…) qui influence à son tour les pratiques langagières, thématique qui se trouve au cœur même de la discipline sociolinguistique. A ce sujet, Guérin (2011 : 4) apporte une réflexion suivante :

> Peut-on raisonnablement entreprendre une réflexion sur la transmission de savoirs linguistiques sans s'interroger sur l'usage ? …On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence.

Dans cet ordre d'idée, et dans le cadre de la didactique du français langue étrangère/seconde au Burundi, l'enseignement/apprentissage du français se heurte à des problèmes du plurilinguisme ce qui rend difficile la tâche de la maîtrise du français en général et de l'expression orale française en particulier. Autrement dit, la présence de plusieurs langues sur un petit territoire comme le Burundi a effectivement des avantages incontournables mais crée des conflits sociolinguistiques chez les apprenants du français. Cette situation sociolinguistique a un impact sur le plan de l'enseignement/apprentissage du français en milieu scolaire.

L'hétérogénéité linguistique se traduit par l'hétérogénéité des apprenants bilingues ou plurilingues qui, en situation d'éducation formelle, s'ajoute à l'hétérogénéité des niveaux des élèves et à celle des classes. Il reste donc évident que, dans le contexte actuel burundais, l'éducation en français s'adresse à presque tous les enfants en âge de scolarisation. Toutefois, le français reste peu présent dans la communauté burundaise. Le français est principalement utilisé dans les milieux scolaires, académiques ou encore dans des milieux administratifs. A ce sujet Simbagoye et Sow-Barry (1997 : 672) affirment ceux-ci :

> L'enseignant du français en Afrique est confronté à d'autres difficultés d'ordre sociolinguistique. Le français, langue d'enseignement, est superposé aux langues vernaculaires qui jouent le rôle d'outil de communication et non de support d'enseignement. L'enfant africain est, dans la plupart des cas, bilingue, voire polyglotte avant sa scolarisation. L'une des conséquences de cela est qu'un enfant qui n'a pas encore dépassé le stade de la pensée opératoire aura des difficultés à s'exprimer ou à verbaliser ses sentiments en langue française. L'échec du bilinguisme scolaire en début de scolarité au Burundi a certainement entraîné des conséquences négatives sur l'apprentissage du français, langue seconde.

En effet, comme l'écrit Bibeau (1982 : 119), l'objectif de l'éducation bilingue dans le processus scolaire est d'amener les enfants à la plus grande compétence possible dans la langue maternelle et dans la langue seconde. Or, l'utilisation du français en dehors de la classe par les élèves burundais prouve en partie que le français reste la langue de la minorité.

Cependant, pour Dumont (1990 : 26), « *le français continue à jouer en Afrique une fonction sociale prédominante même dans les Etats où il ne remplit pas la fonction politique*». Il s'agit définitivement d'une langue sociologiquement minoritaire qui, comme le souligne Leclerc (1986: 31), reste une «*marque d'appartenance sociale*».

En effet, pour le cas du Burundi, l'environnement sociolinguistique est largement dominé par la langue maternelle ou d'autres langues comme le kiswahili, selon l'intérêt ou motivation de l'un ou de l'autre. Le français, langue officielle et administrative, reste uniquement parlé par les élites nationales ou les enfants des élites en fonction administrative et pas nécessairement dans les relations interpersonnelles.

Dans la plupart des cas, le locuteur du français en Afrique entretient avec le français un rapport lié à une question de légitimité: on ne parle français qu'à celui qui parle français. Mais qui parle français ? Leclerc (1986) souligne qu'il s'agit tout d'abord de l'étranger, puis le « supérieur », le fonctionnaire, enfin le «lettré» (l'instruit). On s'adresse d'abord, en français à un fonctionnaire parce que c'est le règlement, par marque de respect ou de déférence.

Au regard de cette réalité sociolinguistique, il est normal que le français dispose de peu de locuteurs effectifs dans le pays. Mais autant le français est peu implanté, autant il suscite la convoitise des locuteurs, puisqu'il est perçu comme le régulateur incontournable d'une série d'oppositions socialement hiérarchisées : la ville contre la campagne, l'élite contre la masse populaire, la jeunesse contre la vieillesse, l'écriture contre l'oralité, et bien d'autres. C'est du

moins ce qui ressort d'une enquête réalisée auprès de jeunes scolarisés de la capitale économique du Burundi, Bujumbura (Ntahonkiriye, 2012).

A la suite de ce qui précède, nous déduisons que le français au Burundi, même s'il jouit d'un statut juridique dominant par rapport aux langues nationales (le Kiswahili et l'anglais), reste la langue de la minorité, c'est-à-dire, de l'élite, celle du pouvoir et de la promotion sociale. Cette situation n'est toutefois pas immuable. Les sociolinguistes ont démontré que cette langue de «prestige social» devient de plus en plus l'idiome véhiculaire d'un grand nombre d'Africains y compris le Burundi ce qui influe négativement sur le développement de la compétence orale en FLE/FLS.

I.1.2.1. Notion du bilinguisme et plurilinguisme

Le plurilinguisme, longtemps traité par des spécialistes relevant de différentes disciplines selon un éclairage mettant en évidence sa péjoration face à l'idéal supposé de monolinguisme, se trouve aujourd'hui en position de réévaluation, avant tout pour des raisons d'évolutions historiques et sociales qui ébranlent les conceptions traditionnelles des situations de contacts de langues.

Le thème du pluri-linguisme[1] apparaît ainsi de pleine actualité. Cependant, nous pensons que ce n'est pas seulement un objet de recherche à la mode : d'une part, en offrant de nouveaux développements théoriques aux disciplines qui l'abordent, il ouvre des perspectives d'interdisciplinarité ; d'autre part, il produit des effets bien au-delà du champ du plurilinguisme, en participant d'une perspective que l'on pourrait dénommer d'écologie des langues, conçue comme l'étude des langues dans leur environnement.

I.1.2.1.1. Le bilinguisme

Le terme « bilinguisme » est utilisé indistinctement pour désigner le fait d'un individu et d'une collectivité confronté à la pluralité linguistique. On parle ainsi de personnes bilingues, d'institutions bilingues, de nations ou d'Etats bilingues, etc. Même si le préfixe *bi-* suggère normalement l'idée de « deux », on utilise le même terme « bilinguisme » pour désigner toutes les situations où plus d'un parler sont en usage. Le terme est alors utilisé pour désigner des

[1] https://www.caim.info/revue-langage-et-societe-2006

situations où deux, trois, quatre langues (ou plus) sont utilisées, entrant ainsi en synonymie avec le trilinguisme, le quadrilinguisme, le plurilinguisme ou le multilinguisme en général.

Selon Cuq (2003: 36), le bilinguisme est la « *coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques* ». Le bilinguisme est donc un concept à deux dimensions : l'individuelle et la collective. L'aire du bilinguisme est partagée par deux autres concepts, le *plurilinguisme* qui renvoie à la dimension individuelle du bilinguisme, et le *multilinguisme*, qui concerne la dimension collective.

De ce qui précède, il résulte qu'on parle du multilinguisme lorsqu'au sein d'une société coexistent plusieurs langues. Bref, le bilinguisme social désigne la coexistence au sein d'une société de deux variétés linguistiques. Cependant,le bilinguisme officiel ne doit pas être confondu avec le bilinguisme effectif de la population (multilinguisme), souvent en vigueur dans des pays officiellement monolingues.

Le contexte linguistique burundais reflète toutes ces formes de bilinguismes (Nduwingoma, et al., 2021:8). En plus des individus plurilingues, le bilinguisme social est essentiellement constitué du français, de l'anglais, du kirundi et du kiswahili. Au niveau officiel, on retrouve le kirundi, le français et l'anglais.

I.1.2.1.2. Le plurilinguisme

Il n'y a pratiquement pas de société humaine linguistiquement homogène, la diversité ethnoculturelle étant érigée en règle : populations qui se déplacent pour des motifs économiques, climatiques, conflits militaires, territoires annexés ou conquis, échanges commerciaux, intégration politique Riley (2007). Le lieu où se manifeste le contact peut être l'individu ou la communauté. D'après cet auteur, ce phénomène peut produire un plurilinguisme (une compétence individuelle) et/ou un multilinguisme (la coexistence de plus de deux variétés).

Selon Cuq, (2003 :195), le plurilinguisme est la « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* », ce qui conforte la dimension psychologique déjà entrevue dans la définition du bilinguisme, et qui coïncide avec le concept de « bilingualité » proposé par Hamers et Blanc (1983).

On retrouve effectivement cette conception chez Hamers et Blanc (1983) qui énoncent le concept de « bilingualité », un état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques, que l'on peut considérer à juste titre comme un équivalent du terme « plurilinguisme ».

Le plurilinguisme est la caractéristique d'une personne qui maîtrise correctement plusieurs codes (Nduwingoma et al., 2021). Cela implique une compétence communicative spécifique qui consiste à utiliser les différents codes selon les diverses situations de communication (selon le rôle et les statuts des locuteurs, les objectifs conversationnels, le canal, la situation socioprofessionnelle).

I.1.3.Notions d'enseignement/apprentissage

Les concepts « enseignement » et « apprentissage » recèlent deux définitions distinctes selon les courants pédagogiques. C'est un processus indissoluble en situation de classe dans la mesure où il est centré sur deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant.

I.1.3.1. Apprentissage

Selon l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant Barnier (2008) . Du point de vue du béhaviorisme, l'« apprentissage » s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements Raynal et Rieunier (2012 : 36) . Dans ce sens, l'accent est mis sur le changement de comportement qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant (Watson (1913), Skinner (1953).

Dans une perspective constructiviste, « apprendre » consiste à modifier ses connaissances antérieures en intégrant de nouvelles connaissances et en s'adaptant aux nouvelles situations Piaget (1936/1977). Au sein du socioconstructivisme, nous retenons la définition de Kozanitis (2005), reprise par Marjan-Alipour (2018: 9). Selon cet auteur, « apprendre » c'est le fait de co-construire son savoir en comparant et en opposant ses connaissances et ses idées à celles de ses pairs. A la suite de ce qui précède, Jonnaert et Vander Borght (1999 : 266), définissent le concept « apprentissage » en ces termes:

> c'est un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de

> créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances […].

D'après nous, l'« apprentissage » est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit; mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant. Il s'agit d'un processus d'assimilation, de compréhension, de construction et de mise en pratique des nouvelles connaissances, processus au cours duquel l'apprenant comprend les mécanismes de résolution de problèmes et les applique correctement en les adaptant au besoin.

I.1.3.2. Enseignement

D'après le modèle transmissif, « enseigner » signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate Barnier (2008). Le behaviorisme définit l'« enseignement » comme étant l'inculcation des comportements, des attitudes, des réactions […]Barnier (2008 : 2). Autrement dit, pour ce courant de pensée, il s'agit de stimuler, de créer et de renforcer des comportements observables appropriés.

Dans la perspective constructiviste, « enseigner » signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant Vienneau (2011). En ce qui concerne le socioconstructivisme, nous retenons la définition de Raymond (2006 : 121) pour qui « enseigner » consiste à :

> créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables.

Le tableau ci-après compare les approches axées sur l'enseignant avec celles qui sont centrées sur l'apprenant.

Tableau nº 1: Comparaison de l'approche axé sur l'apprenant et sur l'enseignant

Approche axée sur l'enseignant	**Approche axée sur l'apprenant**
L'enseignant transmet son savoir. L'apprenant reçoit la matière enseignée.	L'enseignant accompagne l'apprenant en fournissant des outils et des pistes de réflexion. L'apprenant développe ses connaissances à travers ses recherches et ses expériences.
L'enseignant accompagne l'apprenant en fournissant des outils et des pistes de réflexion.	L'apprenant développe ses connaissances à travers ses recherches et ses expériences.
L'accent est mis sur la transmission des connaissances	L'accent est mis sur le développement des capacités de résolution de problème et de prise de décision de l'apprenant.
L'enseignant explique clairement. L'apprenant écoute attentivement	L'enseignant guide les échanges et les interactions entre apprenants et leur procure des moyens efficaces d'apprentissage. L'apprenant découvre des concepts et des principes par la réflexion et par ses recherches. L'apprenant construit des connaissances en interagissant avec ses pairs et son enseignant.

Source: Kelly (2014) repris par Alipour (2018:10)

Dans ce texte, nous utiliserons régulièrement le concept d'« enseignement/apprentissage », lequel se définit comme un processus qui comprend les pratiques d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant, soit l'ensemble de ses interventions, et les démarches entreprises par l'apprenant, à savoir les stratégies d'apprentissage qu'il adopte et les activités pédagogiques qu'il réalise Vienneau (2011).

Somme toute, le couple l'enseignement/apprentissage constitue deux réalités complémentaires et inséparables. Nous ne pouvons pas parler de l'une sans parler de l'autre. L'enseignement est une intervention extérieure à l'apprenant alors que l'apprentissage est une activité centrée sur l'apprenant. Il convient alors à l'enseignant (qui est considéré en ce sens comme facilitateur, organisateur ou médiateur) de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant l'acquisition des nouvelles connaissances.

I.1.4. Notion d'expression orale

Selon Vigner (2011 : 34), « *L'oral est un terme ambivalent qui désigne à la fois la forme sonore de la langue qui met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet et une situation d'échange, mettant face à face deux locuteurs qui coopèrent l'élaboration d'un*

discours en remaniement contant ». Cet auteur porte une attention particulière sur « l'aspect perceptif » de la langue qui se manifeste lors des échanges oraux ce qui le distingue de l'écrit.

Pour Lebre-peytard (1971), l'oral se définit comme « *un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçu auditivement* ». Ainsi, par cette double exploitation du langage humain, l'oral fait appel aux éléments extralinguistiques comme la prosodie[2], les gestes, les mimiques et refuse tout effacement ou retour en arrière de ce qui a été dit. En outre, l'oral tient en considération les marques de l'énonciation pour gérer efficacement les implicites.

La didactique de l'oral est de ce fait différente de celle des autres aspects de la langue. Elle revêt un caractère social et nécessite un entraînement particulier qui va au-delà des quatre murs de la classe. C'est à cet effet que Cuq et Gruca (2005 : 297) placent « *l'immersion linguistique/séjour linguistique* » dans les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et/ou seconde. En effet, dans le séjour linguistique, écrivent Cuq et Gruca (2005 : 298), « *l'effort principal doit porter sur la connaissance pratique des règles sociales et pratiques culturelles qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé* ». Ce bain/séjour linguistique permet aussi à l'apprenant, en tant qu'acteur social de s'approprier « *non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes* ».

Cela rejoint l'avis de Lafontaine (2005 : 100) qui trouve que la didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire et de la lecture car, elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'apprenant et au langage soutenu de celui-ci. Il s'ensuit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie quotidienne et de communication qu'est la classe. Dans cette logique, la pratique de l'oral est plus bénéfique à l'apprenant si elle lui offre des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à la production des énoncés en contexte situationnelle.

[2] Aspects non purement linguistique d'une langue (à l'image des phonèmes) qui assurent la variation de l'intonation, de hauteur, de ton d'une langue donnée.

I.1.5. Enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte plurilingue

L'acquisition de la compétence orale dans un contexte plurilingue nécesite des stratégies méthodologiques axées sur le rôle non seulement sur l'interaction entre le couple l'enseignement/appreneant ou apprenants entre eux mais aussi un rapport de l'environnement sociolinguitique d'un acteur apprenant-l'apprenant.

Néanmoins, en proposant des approches méthodologiques d'enseignement/apprentissage de l'oral au 4e cycle de l'enseignement Fondamental au Burundi, nous nous appuyons sur le socioconstructivisme, également connu sous le nom de constructivisme social, qui est issu principalement des travaux de Vygotski (1896 - 1934) et de Bruner (1915 - 2016) d'une part et des approches communicatives et actionnelles d'autre part lesquelles sont en vogue dans l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

I.1.6. Apport socioconstructivisme dans l'acquisition de l'oral du FLE/FLS

L'approche socioconstructivisme a été développée, d'une part, pour offrir une solution de rechange aux modèles transmissif et behavioriste et, d'autre part, pour ajuster et compléter les principes du constructivisme de Piaget (1896 - 1980). En effet, le courant constructiviste est une théorie d'apprentissage associée au nom de Jean Piaget, grande figure de la psychologie développementale. Pour ce spécialiste, cité par Raynal et Rieunier (2012 : 124). « *les connaissances ne sont pas transmises d'un individu qui sait à un individu qui ne sait pas selon un système cruche / pot, mais sont reconstruites par l'individu qui apprend* »

Le constructivisme postule que tout apprentissage est construit par l'apprenant à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures : l'individu appréhende les nouvelles situations à travers ce qu'il connait déjà et modifie les connaissances antérieures pour en développer de nouvelles. (Alipour ,2018).

Selon ce courant pédagogique et dans la perspective du développement de la compétence orale, l'apprenant s'approprie les connaissances communicatives par l'exploration, l'apprentissage actif et les mises en pratique de ses connaisances antérieures, en se confrontant à des situations différentes de classse ou extrascolaires et en résolvant des problèmes. Piaget (1936/1977 : 12)

met en évidence la capacité d'adaptation de l'apprenant aux situations nouvelles. Selon cet auteur, *l'adaptation est un équilibre quand elle est entre l'assimilation et l'accommodation* ».

Nous remarquons que l'« assimilation » se caractérise par l'intégration, par l'apprenant, de nouveaux objets ou de nouvelles situations à son schème mental. L'« accommodation » est la capacité de l'apprenant à restructurer ses connaissances pour intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation; ce processus amène l'individu à modifier ses schèmes mentaux. Entre la phase d'assimilation et celle de l'accommodation, l'apprenant est déstabilisé temporairement, jusqu'à ce que, progressivement, il surmonte cet état : c'est le processus d'équilibration. À ce stade, il s'adapte aux nouvelles situations .(Piaget,1936/1977).

Par exemple, un apprenant qui établit un acte de communication en français avec ses pairs pour la première fois aura l'occasion de mobiliser et intégrer en situation réelle les savoirs, savoir-faire et les savoir-être installés au cours de son parcours scolaire mais qui étaient jusque-là des connaissances passives. Ainsi, les processus d'assimilation et d'accommodation sont à la base de l'adaptation d'un individu, et dans notre cas, d'un apprenant, à son environnement sociolinguistique.

En bref, dans le courant constructiviste, l'enseignant occupe le rôle d'accompagnateur : il aide l'apprenant à construire de nouveaux savoirs puis à les consolider au moyen d'activités pertinentes amenant l'apprenant à se questionner et à faire appel à ses connaissances et expériences antérieures pour résoudre les problèmes. Il a la tâche d'établir les règles, de donner des pistes de réflexion, puis de laisser l'apprenant découvrir la solution en autonomie.

Cette approche exige de la part de l'enseignant un haut niveau de compétences, car il lui faut notamment inventer des situations propices à l'enseignement de nouveaux savoirs. L'apprenant, quant à lui, agit comme décideur dans sa démarche de construction des connaissances. Il apprend au moyen de la découverte et de l'expérience; il mobilise sa réflexion et ses schémas antérieurs pour en construire de nouveaux. (Alipour; 2018).

Par rapport aux approches axées sur l'enseignant (cf. tableau 1), le constructivisme présente des avantages. L'apprenant, motivé, s'implique dans la construction de ses connaissances de façon autonome. Il développe sa capacité d'adaptation face aux nouvelles situations. Par contre, la mise en pratique de l'approche constructiviste exige beaucoup de temps. En effet,

l'enseignant doit s'investir pleinement dans la préparation du matériel pédagogique, lequel doit être renouvelé régulièrement. En outre, la phase de déstabilisation (déséquilibre entre les phases d'assimilation et d'accommodation) est délicate chez certains apprenants qui peuvent éprouver de la difficulté à retrouver l'équilibre et à s'adapter.

Le socioconstructivisme- prolongement du constructivisme- mis de l'avant principalement par Vygotski (1934/1997), puis par Bruner (1960), adopte les postulats du constructivisme, mais souligne également le rôle déterminant des interactions sociales dans la construction des connaissances de l'apprenant. Selon Raymond (2006:78), le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective.

En fait, dans la perspective socioconstructiviste, l'individu – pour notre cas l'apprenant du FLE/FLS construit son savoir à partir de ses connaissances et expériences antérieures par l'intermédiaire d'échanges et de partages d'idées avec ses pairs et son enseignant. En comparant ses idées avec celles d'autres apprenants, de ses membres de famille ou de ses voisins, etc., lesquelles pourraient être en désaccord avec lui, l'apprenant cimentent et développent ses connaisances en expresion orale et les rendent ponctuelles.

Cependant, dans le contexte plurilingue, la compétence plurilingue de l'apprenant peut déséquilibrer la contruction parfaite de sa compétence en L1 ou L2 car la compétence plurilingue n'implique pas un niveau de maîtrise uniforme de la langue cible. Le niveau et la nature de la compétence d'un apprenant varient d'un code à l'autre selon sa participation dans des interactions sociales spécifiques.

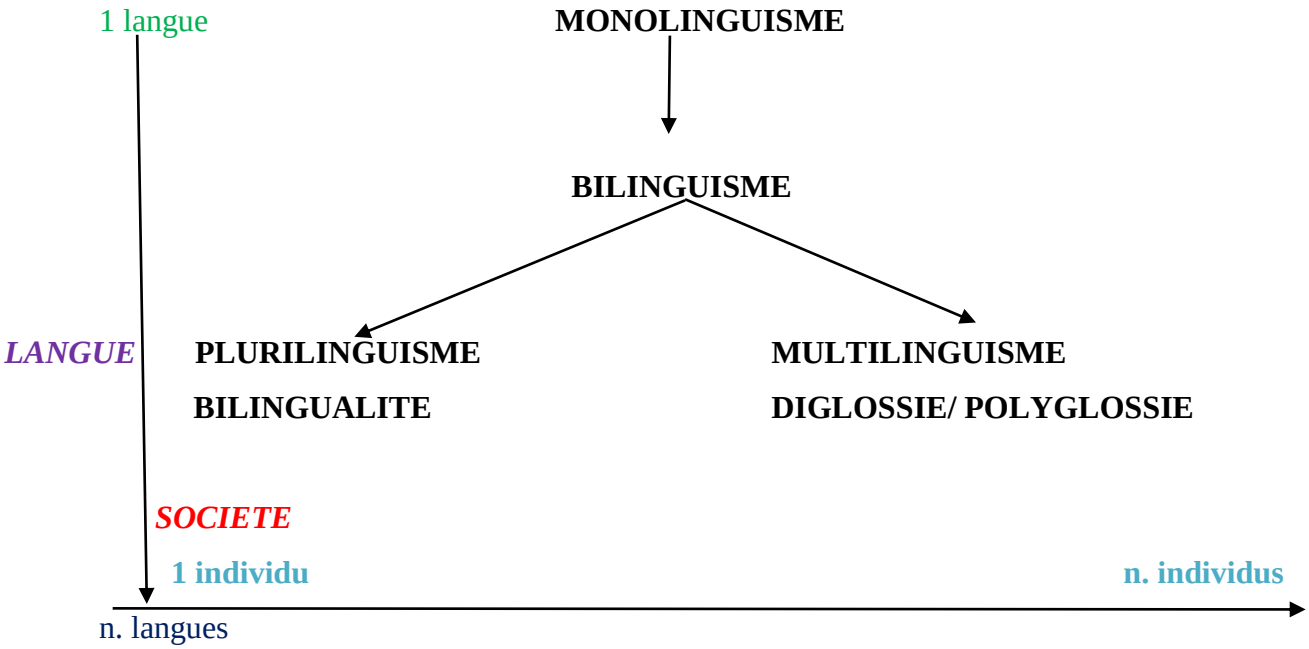
Dans ce sens, l'acquisition d'une autre compétence communicative par l'apprenant à travers des échanges conjointement établies avec son environnement siocial en L1 ou L2 - incluant la langue maternelle et toutes autres langues acquises ultérieurement, rend l'apprenant un bi-plurilingue parfait ou crée une certaine insécurité linguitique dans son répertoire selon le statut que revêt les langues apprises à l'école et dans la société et à quelque niveau que ce soit.

Soulignant cette capacité qu'un individu a de pouvoir façonner une compétence communicative unique en voyageant aisément d'une langue à l'autre au sein d'une même interaction verbale ou dans des interactions différentes, Beacco, (2007: 10) définit cette compétence en ces mots:

> La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques.

De ce qui précède, nous remarquons que le plurilinguisme ne consiste pas en l'addition de capacités dans des langues séparées, mais en une compétence plurielle intégrée. Dans le contexte linguistique burundais, avoir une compétence plurilingue signifierait avoir une maîtrise de la quadrilogie linguistique en présence sur le territoire national.

Ainsi, le plurilinguisme s'apprend sous ses deux dimensions : la dimension collective fait appel au multilinguisme (diglossie/polyglossie), tandis que le plurilinguisme (bilingualité) se construit par la dimension individuelle. Mais comme le souligne à juste titre Helot, (2007), ces dimensions ne sont pas dichotomiques, au contraire : « *l'utilisation que fait un bilingue de ses langues est lié au contexte social dans lequel il vit et à la configuration de ses langues dans ce contexte* ». La dimension individuelle recoupe donc la dimension collective, tout comme la linguistique recoupe le social, à la lumière de la modélisation présentée ci-dessous. Dans cette perspective et en reprenant Ntahonkiriye (2022), nous concevons le monolinguisme comme toute situation où n'est prise en compte qu'une seule langue. Corollairement, toute situation impliquant plus d'une langue rentre dans le bilinguisme. A l'intérieur de celui-ci, nous classons dans le multilinguisme (diglossie/polyglossie) toutes les manifestations collectives du bilinguisme, tandis que le plurilinguisme (la bilingualité) en regroupe les manifestations individuelles. Le tableau ci-dessous, inspiré de Ntahonkiriye (2022 : 16), donne plus d'éclaircissement sur ce voyage entre L1 et d'autres langues au sein d'un même répertoire d'un locuteur plurilingue.



Schémas inspiré de Ntahonkiriye Melchior (2022)

Selon le contexte d'apprentissage, ce phénomène d'apprentissage se fait de façon naturel et se fait dans des conditions informelles (famille bilingue, immersion en milieu familial ou social, etc.) : soit l'acquisition relève d'une situation didactique scolaire ou familial. Dans le premier cas, on parle de modalité d'acquisition proprement dite (en cas d'apprentissage de la langue à l'école) et dans le second cas, il s'agit d'une modalité d'apprentissage quand ce processus est fait en milieu social.

De ce qui précède et selon le contexte d'utilisation, si deux langues sont présentes dans l'entourage de l'enfant et que chacune d'elles est utilisée pour remplir des fonctions différentes, elles se verront attribuées des valeurs différentes. L'enfant bilingue les intériorisera alors à des degrés différents.

D'une manière générale et en résumant la situation d'usage des langues au Burundi, les langues sont alternées selon leur degré de prestige et l'appartenance sociale des locuteurs. Ainsi, d'une part, ce sont les locuteurs du kirundi et du kiswahili (langues « moins prestigieuses ») qui puisent plus en français et en anglais (langues prestigieuses) que ne le font les usagers de ces deux derniers. D'autre part, les bilingues « parfaits » (en général, les personnes instruites) peuvent mélanger les langues à leur guise, alors que les bilingues « moins parfaits » (les

individus non ou moins instruits, donc locuteurs du kirundi et/ou du kiswahili) ont tendance à (inadéquatement) piocher en français et en anglais. (Ntiranyibagira et al. 2021 : 9-10).

I. 1.7. Approche communicative (AC)

Pour pallier ce problème de l'adéquation de la langue aux différentes situations de communication, les didacticiens du FLE proposent des approches communicatives dans les années 1980. Elles résultent du constat que la connaissance d'une langue ne peut pas se limiter à un ensemble de règles de grammaire.

En 1972, Hymes, tenant compte de ces avancées théoriques, introduit le concept de *compétence de communication*. Selon lui, la compétence de communication relève de facteurs psychologiques, cognitifs, sociologiques et culturels qui dépendent de la structure sociale dans laquelle l'individu évolue. La communication ne se limite donc pas à l'utilisation des règles de grammaire, mais met également en jeu une compétence psycho-socio-culturelle.

Tréville et Duquette (1996 :95), ajoutent que, « *dans le cadre de l'AC, l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production).* »

L'AC a fait de la communication l'objectif premier et le moyen privilégié de l'apprentissage, parce que celle-ci accroît la motivation, l'intérêt et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées. Communiquer – ce n'est pas seulement connaître la langue et son système linguistique, mais savoir également s'en servir en fonction de la situation d'énonciation, de l'environnement socioculturel, du statut social des interlocuteurs, ainsi que de l'intention de l'échange qui demeurent les critères déterminants de toute situation de communication.

I.1.8. L'environnement social et l'enseignement/apprentissage du FLE

Comme nous l'avons ci-haut évoqué, l'environnement social englobe les interactions familiales, les relations amicales, les médias et autres éléments du cadre de vie de l'apprenant. Selon Hymes (1972), le contexte socioculturel dans lequel un individu évolue est déterminant pour son développement linguistique. Dans cet ordre d'idée, Ntahonkiriye (2012) souligne que, malgré l'enseignement du français dès l'école primaire au Burundi, cette langue reste le

privilège d'une minorité d'élites. Cela s'explique en partie par les différences marquées dans l'environnement social des apprenants.

L'environnement social de l'apprenant joue un rôle crucial sur le développement de ses compétences langagières. Cela signifie que les représentations[3] sociolinguistiques, les attitudes et les comportements socio-langagiers de l'apprenant relèvent d'une grande importance et sont essentiels aux démarches de la maîtrise de la LE/LS. Dans ce sens, et se basant sur le rapport fait par l'OCDE[4], il est fort compréhensible que le milieu familial des élèves est un autre facteur déterminant les compétences et les performances des élèves, surtout la compétence d'expression orale.

L'expression orale en langue étrangère est souvent la compétence la plus difficile à maîtriser, en grande partie à cause de son lien étroit avec le contexte d'utilisation quotidien de la langue. Sow-Barry et Simbagoye (2015), en s'inspirant des travaux de Vigner (1987), notent que si le français est seulement appris comme une langue de communication pour les besoins quotidiens, il devient redondant avec les langues locales utilisées par les apprenants. Cette situation limite leur exposition et pratique du français, ce qui affecte négativement leurs compétences orales.

De plus, les recherches montrent que les apprenants issus des milieux sociaux favorisés, où le français est souvent parlé ou valorisé, ont de meilleures performances en expression orale. Nduwingoma (2019) remarque que les apprenants des familles intellectuelles ou motivés par un intérêt particulier pour le français réussissent mieux que ceux venant des milieux où cette langue est moins présente.

Il est certain que les apprenants issus des classes supérieures ont plus de chances d'apprendre la langue française et avec aisance, mais cela ne nous permet pas de nier l'hypothèse que les apprenants issus de milieux défavorisés peuvent malgré tout bien réussir à l'école. De ce fait, nous proposons dans les lignes qui suivent, la pratique susceptible de développer la compétence orale des apprenants en milieu scolaire et qui débouchera à l'autonomisation des connaissances de l'apprenant même en dehors des quatre murs de la classe.

[3] Les représentations linguistiques (discours épilinguistiques) sont les avis des locuteurs sur leurs langues et/ou sur celles des autres (Canut, 1998).

[4] OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

I.1.8.1 Exposé, méthode du développement de la compétence oral de l'apprenant en milieu scolaire

L'exposé oral est l'une des stratégies pédagogique qui permet à l'apprenant de maîtriser les règles de la langue en situation réelle et développe ainsi son estime de soi dans la mesure où, à travers l'autonomisation et la métacognition, il devient un acteur social capable de participer activement dans la construction de son identité.

Dans l'approche socioconstructiviste, comme dans l'approche communicative qui est en vigueur dans la didactique du français au Burundi depuis 2006, l'apprenant construit le savoir à travers les interactions qu'il établit avec son enseignant ou encore avec ses pairs. C'est un processus qui lui permet de participer activement dans l'acquisition des compétences communicatives. Le rôle de l'enseignant, dans ce processus, semble se fondre en celui de guidage. Il laisse à l'apprenant la tâche qu'il fait en autonomie. Par-là nous comprenons que l'autonomie entre en opposition avec la *dépendance* étant donné qu'elle se veut comme «*un ensemble d'aptitudes pour l'apprenant à prendre en charge sa propre formation*» (Selezilo, 2014 : 88).

Le même auteur précise que «*L'autonomie d'apprentissage est le fait pour un apprenant d'accéder, de façon autonome, à un « savoir » ; d'implémenter un «savoir-faire» et de développer des stratégies de « savoir-agir », dans le processus d'apprentissage*».

Ces propos convergent avec ceux de David Little cité par Habarugira, (2022 : 44) quand il dit que:

> The practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. This working definition captures the challenge of learner autonomy: a holistic view of the learner that requires us to engage with the cognitive, metacognitive, affective and social dimensions of language learning and to worry about how they interact with one another»

Traduit en français par Habarugira (2022 :44):

> La pratique de l'autonomie de l'apprenant requiert de la perspicacité, une attitude positive, une capacité de réflexion et une volonté d'être proactif dans l'autogestion et dans l'interaction avec les autres. Cette définition de travail saisit le défi de l'autonomie de l'apprenant : une vision holistique de l'apprenant qui nous oblige à nous engager dans les dimensions cognitives, métacognitives, affectives et sociales de l'apprentissage des langues et à nous soucier de la façon dont elles interagissent les unes avec les autres.

Nous déduisons que l'autonomie est une capacité visant à optimiser les apprentissages, libéraliser l'enseignement en faveur de l'apprenant pour lui permettre d'être actif et responsable, de contrôler d'une façon réflexive ses apprentissages. L'apprenant a ainsi une volonté proactive dans l'autogestion et l'interaction avec les autres. Cette activité, exigeant plusieurs taches et astuces, est phare et se range dans un processus d'autonomisation. L'autonomisation englobera subséquemment tous ces paramètres d'optimisation et de libéralisation des apprentissages. Ce qui est motivant pour les apprenants est donc la volonté de juger par eux-mêmes si l'emploi de telles techniques aboutit plus rapidement à la possibilité de communiquer dans la classe et hors de la classe dans ce sens que les apprenants, même en l'absence d'un environnement linguistique français.

Dans une leçon d'exposé oral, le principe d'autonomie ne peut pas manquer au rendez-vous pour permettre de laisser l'apprenant recueillir dans ce répertoire sociolinguistique des mots convenables au contexte donné. Ainsi, nous référant à Chiss et Filliolet (1998), nous trouvons que l'autonomie intégrée dans la pratique d'exposé oral amènera l'apprenant à assumer la responsabilité : de la détermination des objectifs, de la définition et décalage des contenus, de la sélection des méthodes et des techniques permettant une bonne progression de ses apprentissages, de son activité d'apprendre à apprendre et de sa propre évaluation.

Ainsi, ce dispositif d'apprentissage devra être pris en compte en exposé comme elle le doit généralement en didactique. Selon ce modèle de progression d'une leçon d'exposé, l'autonomie intervient en deux temps : pendant les préparations et pendant la présentation.

Dans le premier temps, l'enseignant laisse les apprenants travailler en autonomie ou en groupes (même en groupes il y a une autonomie collective car les apprenants travaillent librement). C'est une phase de collecte et de mise en ordre des idées pour en constituer des arguments et exemples à agencer en fonction du contexte donné. L'apprenant peut le faire seul ou avec les autres en groupe sans l'intervention de l'enseignant sauf celle de guidage.

Dans le deuxième temps, l'apprenant présente oralement le contenu de son travail, une activité après laquelle il accueille les questions et commentaires de la part de ses camarades et de l'enseignant. L'apprenant est confiant et responsable de ce qu'il présente étant donné que c'est le résultat de ses efforts et, en conséquence sa présentation a la chance d'être riche et améliorée.(Habarugira, 2022)

Notons pour clore que les deux phases interviennent en une impérative complémentarité. La raison est que les préparations débouchent sur la présentation et que cette dernière ne peut pas avoir lieu en l'absence des préparations très rigoureuses.

Parlant de l'importance de l'exposé, il est clair que ce genre d'activité permet le développement des compétences variées chez l'apprenant. D'abord, les compétences linguistiques c'est-à-dire celles en rapport avec la maitrise de la langue et de ses règles. Ensuite la compétence de communication qui se répartit premièrement en compétences linguistiques et sociolinguistiques. La compétence sociolinguistique englobe toutes connaissances socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et l'intention de communication. Deuxièmement, il vient des compétences discursives qui assurent la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent. Ensuite, il vient les compétences stratégiques, c'est-à-dire les capacités d'utiliser les capacités verbales et non verbales. Enfin, l'apprenant doit développer les compétences paralinguistiques, c'est-à-dire des compétences qui n'ont rien à voir avec la langue mais qui contribuent à la compréhension du message oral; le débit, l'intonation, prononciation, etc. ainsi que les compétences extralinguistiques (savoir ajuster le regard, la tenue devant le public, mimiques etc.)

L'exposé oral se voit comme une stratégie pédagogique qui a une double visée communicative et didactique. Dans le premier temps, il permet la transmission des vrais savoirs et les réactions sur les connaissances des autres. Quant au deuxième temps, l'exposé permet à l'apprenant d'apprendre à faire apprendre aux autres (un rôle de l'environnement sociolinguistique dans l'apprentissage du FLE).

Enfin l'exposé a été vu comme une stratégie qui favorise les interactions sociales verticales et horizontales et qui rend l'apprenant autonome et métacognitif c'est-à-dire qu'il prend en charge ses apprentissages.

I.1.8.2. Le rôle des parents dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Dans le processus d'apprentissage, les parents jouent un rôle incontournable de motivation. La motivation est très indispensable dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE. La préparation d'une atmosphère encourageant à l'apprenant est une opération très difficile et elle

demande beaucoup d'efforts. Il s'agit d'une tâche ardue et une responsabilité qui ressuscite le désir d'apprendre chez l'apprenant, et ; le rend attentif, capable d'accepter son apprentissage naturellement et capable de surmonter les obstacles et les difficultés.

Les parents des apprenants prennent une grande partie notamment dans la motivation de ses enfants car les enseignants ne peuvent jamais réussir seuls dans leurs objectifs désirés même s'ils peuvent crée un climat motivationnel en classe. Ce qui reste insuffisant car les apprenants ont toujours besoin du soutien de leur parents à la maison.

Les parents soutiennent et suivent l'apprentissage de leurs enfants dès l'enfance, c'est ce qu'a montré VIGOTSKI : « *le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser* » (2003 : 510). De ce fait, les parents ont un grand rôle dans la préparation psychologique de leurs enfants.

I.1.8.3. Rôle des TICs dans l'amélioration des performances orales de l'apprenant

Le rôle de la nouvelle technologie est immesurable dans le processus de la diffusion et apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, les TICs peuvent être définies comme étant « *l'ensemble des technologies d'informatique et de télécommunication, elles sont les résultats d'une convergence entre technologies. Elles permettent l'échange des informations et ainsi que leurs traitements. Elles offrent aussi des nouveaux moyens et méthodes de communication.* » (Bigirimana ,2019 : 7)

De ce qui précède, nous remarquons que les TICs en didactique du FLE au Burundi jouent un rôle prépondérant chez les apprenants dans ce sens qu'elles aident à la diffusion des connaissances tant linguistiques que culturelles dont a besoin l'apprenant burundais. Parmi ces TICs, nous distinguons les médias (radios diffuseurs, les télévisions, des journaux, etc.) et l'internet qui est principalement exploité à travers les ordinateurs, les smartphones, les tablettes, etc.

Ici, nous désignons « médias » l'ensemble des moyens, techniques et supports de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, cinéma…). Aussi, un média est une institution ou un moyen impersonnel permettant une diffusion large et collective d'informations ou d'opinions, quel qu'en soit le support. Exemples : la radio, la télévision, la

presse, les livres, la publicité, etc. Il permet de communiquer vers un très grand nombre de personnes sans qu'il y ait possibilité de personnaliser le message.

Les médias jouent un rôle très pertinent dans la diffusion d'informations, ils ont un impact remarquable sur l'apprentissage des langues étrangères d'une manière générale et de la langue française d'une manière précise. L'enfant doit baigner dans un univers de stimulations, dans un milieu familial qui favorise les activités intellectuelles, comme la lecture et l'écriture, pour le plaisir que ces activités procurent, aussi bien que pour leur utilité dans la vie quotidienne.

Conclusion partielle

L'environnement dans lequel évolue l'enfant, surtout dans les centres urbains où l'enfant est en contact avec plusieurs langues, est généralement favorable à l'apprentissage de l'oral du FLE sous des multiples facteurs : fréquence des TICs (l'apport des médias qui réduisent la distance matérielle pour l'apprenant de la langue étrangère), l'agglomération des locuteurs sur un air géographiquement restreint, facteur élitiste remarquable dans les milieux urbains, etc.

Certes, le rôle du milieu extrascolaire devrait par conséquent être vu comme un paramètre supplémentaire et parfois crucial pour des processus d'étude en classe. En effet, s'il fait naître la pertinence immédiate et la motivation en ce sens que la motivation est généralement considérée comme le facteur clé de la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère et de l'apprentissage langagier en général.

Cependant, le même facteur peut créer l'insécurité linguistique en cas d'une situation plurilingue (cas du Burundi) et par conséquent la non-maîtrise d'aucune langue en présence. De ce fait, pour booster la compétence orale des apprenants burundais du 4e cycle de l'enseignement fondamental, il doit y avoir un travail motivant et consistant entre l'enseignant et les parents des élèves, voir même tout l'environnement social de l'apprenant.

Dans cette perspective, nous avons montré le rôle de l'exposé comme facteur redynamisant l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire et qui se débouchera à l'amélioration de la compétence orale de l'apprenant à l'absence d'un bain linguistique français dans son environnement extrascolaire du fait que l'exposé en classe rend l'apprenant plus autonome en FLE.

CHAPITRE. II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans les travaux de recherche comme le nôtre où on doit suivre un certain nombre d'étapes de recherche, la méthodologie de recherche demeure étape fondamentale pour conduire le chercheur à des résultats fiables. Cette dernière recèle la délimitation du terrain, la population d'enquête, l'échantillonnage, les techniques et les outils de collecte des données et le dépouillement du questionnaire.

II.1. Choix des instruments de recherche

Pour recueillir des informations, nous pouvons avoir recours à plusieurs méthodes. De Ketele et Roegiers (2016:12), nous font savoir que les principales méthodes de recherche sont au nombre de quatre à savoir « *la pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude des documents*. » A ces dernières méthodes, ajoutons l'expérimentation qui est aussi une méthode de recueil d'informations par l'implication effective du sujet chercheur.

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes par ordre croissant de mérite, car ce qui est important pour le chercheur, est le choix d'une méthode en fonction du sujet de recherche, de la population à laquelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. C'est ainsi qu'après l'analyse du contenu documentaire, nous avons choisi l'enquête par questionnaire écrit pour avoir des données quantitatives et qualitatives.

II.1.1. Analyse du contenu documentaire

Les contenus documentaires que nous avons consultés dans différentes bibliothèques et sur différents sites Internet, nous ont permis de renforcer et d'orienter notre réflexion pour éviter de nous enfermer dans nos propres représentations. Nous avons ainsi, comme le suggère Aktouf (1992:107), répertorié et consulté des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles par rapport à notre sujet de recherche. Il s'agissait par ailleurs d'identifier, de rassembler et de consulter tous les documents possibles, susceptibles de nous informer sur le sujet lié à l'apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE plus particulièrement le développement de l'expression orale.

II.1.2. Questionnaire d'enquête

Le questionnaire est un instrument de recherche ayant pour base une communication écrite entre le chercheur et l'informateur ou l'enquêté. Les raisons qui nous ont poussé à utiliser cet instrument de recherche sont les suivantes :

- Le profil de notre population d'enquête : ce sont des enseignants de français au fondamental dans les classes de 9e année ayant généralement un niveau universitaire et des apprenants de 9e année de l'ECOFO. Cette population sait lire et comprendre le français du questionnaire et peut répondre par écrit aux questions d'enquêtes.
- La disponibilité de notre population d'enquête : les enseignants n'ont pas généralement de temps libres quand ils sont au travail. S'ils ne dispensent pas des leçons, ils corrigent les copies d'interrogation ou des devoirs. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le questionnaire d'enquête qui va faciliter l'enseignant et l'apprenant dans la gestion de leur temps.
- La taille de l'échantillon et son emplacement : nos enquêtés dispersés dans divers coins de la DCE Mukaza en nombre relativement élevé ont été atteints grâce au questionnaire.
- La facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs : il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

Ce n'est pas pour rien que nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'enquête. Bien qu'il soit aussi exempt d'inconvénient, Tirelli (1964:190), prouve que la méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'enquêteur. 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.

Néanmoins, les détracteurs du questionnaire l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude et d'influencer l'informateur. A ce propos, De Landsheere et Mialaret (1970:75), n'hésitent pas à le qualifier de second ordre par rapport à l'interview : « *Fréquemment […] les questions sont posées en fonctions de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation [….] les sujets donnent à leur tour une opinion tout aussi entachée de subjectivisme.* » Autant pour dire que l'élaboration du questionnaire de recherche est guidée par l'influence situationnelle et l'enquêté donne à son tour un avis probablement subjectif. En effet, le chercheur peut être tentée de croire que l'interview est la meilleure méthode de recueil d'information mais là aussi l'enquêté peut échapper à l'information ou donner des informations

inutiles au sujet comme le prouve Mucchielli (1993:36-37) qui trouve que « *l'interview oblige le répondant à tâtonner et quelques fois il risque de s'égarer sur des considérations inutiles*. » Bien que critiqué pour ses cotés faibles, nous sommes d'accord avec Oddos et al. (1995:180), que le questionnaire d'enquête garde tout de même son importance dans la recherche scientifique. Quoique le questionnaire soit l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science expérimentale, reconnaissons que jusqu'à ce que la science expérimentale nous permette de nous passer des jugements humains et éloignés de notre esprit, l'intérêt des évènements uniques de ce fantasme enfant de la science, si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable.

Somme toute, le chercheur reconnait le questionnaire d'enquête comme un instrument opérationnel à utiliser dans le cadre des recherches scientifiques et conseille les usagers à être conscients des faiblesses et des limites de celui-ci afin d'agir en conséquence. Eh bien, en optant pour l'enquête comme méthode de collecte des données, nous avons privilégié le questionnaire écrit qui, selon Javeau (1990 :32) est « *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (enquêté)* ». Il permet donc à l'enquêté d'avoir un temps suffisant de lire le questionnaire. Il lui permet aussi de répondre aisément car il n'est pas obligé de répondre en présence de l'enquêteur.

Signalons que nous avons conçu deux questionnaires. L'un pour les enseignants et l'autre pour les apprenants. Dans les deux questionnaires, les questions sont hétérogènes et sont réparties dans des thèmes.

Les questions figurant sur le questionnaire des enseignants sont de trois types : questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. Concernant le questionnaire des apprenants, nous avons uniquement privilégié deux types de questions à savoir les questions semi-ouvertes et fermées.

II.2. Délimitation du terrain

Notre recherche devrait normalement se réaliser dans tous les établissements de la République du Burundi ayant le quatrième cycle de l'enseignement fondamental. Mais, comme l'accès à ces établissements exige plus de temps et de moyens financiers, nous nous sommes uniquement limités aux établissements scolaires publics et sous convention de la DCE

MUKAZA ayant la classe de 9e année. Mais là aussi, toutes écoles n'ont pas été retenues. Dans vingt-six écoles qui sont dans cette DCE, nous avons seulement pris par hasard un échantillon de quatorze écoles. Pour les sélectionner, nous nous sommes inspiré de N'da (2015 :102) qui conseille que :

> Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur la liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombre consécutif. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint.

Pour donner les mêmes chances à toutes les écoles, nous avons d'abord pris morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit les noms de vingt-six écoles. Puis, nous avons plié et mis tous les morceaux sur la table. Nous avons enfin demandé à un camarade de choisir au hasard dix-sept morceaux de papiers.

Les noms des écoles retenues sont : l'ECOFO STELLA MATUTINA, le Lycée CLARTE Notre Dame de VUGIZO, le Lycée Notre Dame de ROHERO, le Lycée du Lac Tanganyika I et II, l'EOFO St Michel, le Lycée Municipal BUYENZI, le Lycée Scheppers NYAKABIGA, le Lycée de la COMIBU BUYENZI, le Lycée Municipal MUTANGA, l'ECOFO MUTANGA, le Municipal de ROHERO, l'ECOFO JABE I et JABE II, le Lycée Municipal NYAKABIGA, l'ECOFO du Jardin et l'ECOFO SOROREZO.

II.2.1. La population d'enquête

Dans tous les cas, lorsque l'on est en train de réaliser un travail de recherche, on doit toujours indiquer le nombre de la population d'enquête. Par population d'enquête, on entend selon Mucchielli (1993 :19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs d'enquête*». Par cette citation, nous trouvons que les personnes qui constituent la population d'enquête doivent obligatoirement être des personnes concernées par les objectifs de recherche. Pour Angers (1997:226), la population d'enquête est l'«*ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*». Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des points communs.

Ainsi, dans notre travail de recherche, nous avons deux catégories de la population d'enquête à savoir les enseignants et les apprenants des classes de 9e année de l'enseignement

fondamental de la DCE MUKAZA. Pour le côté-enseignants, nous avons une population de 17 enseignants tandis que pour le côté-apprenants, nous avons au total 1547 apprenants. Cependant, comme il est difficile de travailler sur ce nombre d'apprenants, nous avons jugé bon de maintenir une population de 1143 apprenants des 17 établissements retenus.

Le nombre de la population de chaque école est indiqué dans le tableau ci-après:

Tableau n°2 : Répartition de la population des enseignants et des apprenants par école retenue

Nom de l'école	**Effectifs des enseignants**	**Effectif d'apprenants**
ECOFO DU Jardin	1	56
ECOFO JABE I	1	44
ECOFO JABE II	1	41
ECOFO MUTANGA	1	28
ECOFO SOROREZO	1	34
ECOFO St Michel	1	31
ECOFO STELLA MATUTINA	1	21
Lycée CLARTE Notre Dame de VUGIZO	1	220
Lycée de la COMIBU BUYENZI	1	21
Lycée du Lac Tanganyika I	1	69
Lycée du Lac Tanganyika II	1	72
Lycée Municipal BUYENZI	1	51
Lycée Municipal de ROHERO	1	114
Lycée Municipal MUTANGA	1	65
Lycée Municipal NYAKABIGA	1	61
Lycée Notre Dame de ROHERO	1	127
Lycée Scheppers de NYAKABIGA	1	88
Total	**17**	**1143**

Notre population d'enquête est constituée de 17 enseignants de français en classes de 9e année et 1143 apprenants correspondants aux 17 écoles. Nous signalons que le nombre de l'échantillon des enseignants et des apprenants sera déterminé en fonction de la population ci-haut indiquée pour chaque école.

II. 2.2. Échantillon d'enquête

Après avoir déterminé le nombre de la population (enseignants et apprenants), nous avons procédé à la détermination de l'échantillon d'enquête. Mais, avant que nous précisions le nombre de l'échantillon pour chaque cas, définissons d'abord le concept « échantillon ». Le verbe dérivé du mot « échantillon » est « échantillonner » qui signifie selon Haboury (2009 :591), *« choisir les personnes qui seront interrogées au cours d'une enquête par sondage, en vue d'obtenir un résultat représentatif, de celui qui serait obtenu si toute la collectivité intéressée était interrogée* ». Le substantif « échantillon » devient alors d'après Robert (2010 :805), « *une fraction d'une population destinée à être étudiée par le sondage*».

Quant à Stiftung-Ebert (2016 :19), il considère qu'« *un échantillon peut être défini comme un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche* ».

Sur base de ces définitions, nous découvrons que lors de la recherche, toute la population ne doit pas être enquêtée mais qu'on doit plutôt chercher un nombre qui représente la population idéale. On comprend donc que le nombre de la population diffère du nombre de l'échantillon d'enquête.

Stiftung-Ebert (2016 :20-21) distingue deux types d'échantillons à savoir les échantillons aléatoires et échantillons non aléatoires. Selon l'auteur,

> Les échantillons aléatoires sont ceux dans lesquels il y a une chance égale pour chaque élément de la population étudiée de faire partie des unités de l'échantillon tandis que l'échantillonnage non aléatoire est utilisé lors qu'il est difficile d'accéder à un échantillon aléatoire parce que la population de recherche n'est ni déterminée ni définie.

Pour le cas de notre recherche, le choix de l'échantillon des enseignants a été fait aléatoirement. Nous avons donc maintenu le nombre d'enseignants correspondant au nombre de 17 écoles retenues pendant la délimitation du terrain comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau nº 3 : Répartition de l'échantillon des enseignants par école

Nom de l'école	**Effectifs des enseignants**
ECOFO DU Jardin	1
ECOFO JABE I	1
ECOFO JABE II	1
ECOFO MUTANGA	1
ECOFO SOROREZO	1
ECOFO St Michel	1
ECOFO STELLA MATUTINA	1
Lycée CLARTE Notre Dame de VUGIZO	1
Lycée de la COMIBU BUYENZI	1
Lycée du Lac Tanganyika I	1
Lycée du Lac Tanganyika II	1
Lycée Municipal BUYENZI	1
Lycée Municipal de ROHERO	1
Lycée Municipal MUTANGA	1
Lycée Municipal NYAKABIGA	1
Lycée Notre Dame de ROHERO	1
Lycée Scheppers de NYAKABIGA	1
Total	**17**

Comme c'est indiquer dans ce tableau, pour chaque école retenue nous avons pris comme échantillon un (e) seul(e) enseignant(e). D'où le nombre 17correspondant à l'effectif total de l'échantillon pour les enseignants.

Quant à l'échantillon des apprenants, nous l'avons déterminé en nous référant à Javeau (1972) dit que « *l'échantillon de 1/10 ou 1/20 de la population parente quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci.*»

Nous avons d'abord divisé le nombre d'apprenants de chacune des 17 écoles par 10. Puis, les résultats obtenus ont été arrondis par excès ou par défaut. Nous avons enfin additionné les

résultats des 17 écoles pour avoir l'échantillon total. Le nombre de l'échantillon pour chaque école est indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°4 : Répartition de l'échantillon des apprenants par école

Nº	**Nom de l'école**	**Effectif d'apprenants**
1	ECOFO DU Jardin	6
2	ECOFO JABE I	4
3	ECOFO JABE II	4
4	ECOFO MUTANGA	3
5	ECOFO SOROREZO	3
6	ECOFO St Michel	3
7	ECOFO STELLA MATUTINA	2
8	Lycée CLARTE Notre Dame de VUGIZO	22
9	Lycée de la COMIBU BUYENZI	2
10	Lycée du Lac Tanganyika I	7
11	Lycée du Lac Tanganyika II	7
12	Lycée Municipal BUYENZI	5
13	Lycée Municipal de ROHERO	11
14	Lycée Municipal MUTANGA	7
15	Lycée Municipal NYAKABIGA	6
16	Lycée Notre Dame de ROHERO	13
17	Lycée Scheppers de NYAKABIGA	9
Total		**114**

Signalons ici que l'effectif pris comme échantillon pour chaque école correspond à un dixième près de l'effectif total des apprenants se trouvant dans chaque école. Donc l'effectif 114 est l'effectif total d'un échantillon représentatif de tous les apprenants des 17 écoles retenues.

II.3. Le déroulement de l'enquête

Après avoir identifié le milieu de travail, la population d'enquête et l'échantillon de l'enquête, nous avons alors procédé à l'enquête proprement dite.

D'abord, grâce à une lettre de recommandation délivrée par le Doyen de la FLSH, nous nous sommes facilement adressés aux directeurs des écoles que nous avons choisies pour nous servir des lieux d'enquête. Après un accueil chaleureux, ils nous ont mis en contact avec les enseignants titulaires du cours de français dans les classes de 9e année fondamentales.

Ensuite, nous avons procédé à la distribution du questionnaire aux 17 enseignants de français en classe de 9ème Année fondamentales et à 114 apprenants des 17 écoles retenues pendant l'échantillonnage. Enfin, nous avons entamé l'étape de la collecte du questionnaire distribué. Nous nous étions convenus que le questionnaire sera complété et remis pendant une période ne dépassant pas trois semaines.

Cependant, sur 17 questionnaires distribués auprès des enseignants, tous n'ont pas été vu au retour car trois enquêtés ont carrément refusé de nous remettre le questionnaire après une période convenue sous des motifs non fondés. Concernant les questionnaires distribués aux apprenants, tous ont été remis. Signalons que l'enquête a été effectuée entre le mois de janvier et avril de l'A/S 2022-2023.

II.4. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors de collecte des données auprès des apprenants, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains apprenants qui ont refusé de livrer leurs informations sous prétexte qu'ils ne comprennent pas certaines questions du questionnaire qui leurs étaient soumis. C'est ainsi que toute la population d'enquête n'a pas participé comme nous l'avions prévu au départ.

Concernant les enseignants, comme nous l'avons déjà évoqué, certains d'entre eux n'ont pas directement complété le questionnaire et d'autres ont refusé de nous remettre le questionnaire. Ces derniers nous ont donné beaucoup de rendez-vous mais en vain ce qui a fait que le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur qui a caractérisé certains de nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires distribués qui n'étaient pas respectés.

De plus, suite aux trois enquêtés qui ont carrément refusé de nous remettre les questionnaires sous des motifs non fondés, les données recueillies auprès des enseignants que nous avons dépouillées puis présentées ne concernent que celles de 14 établissements scolaires, soit un échantillon de 14 enseignants. Pour les apprenants, nous avons travaillé sur l'échantillon de 114 apprenants correspondants aux effectifs total des apprenants des 17 établissements scolaires.

II.5. Dépouillement des données

Le dépouillement des données a eu lieu juste après la collecte des questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves. En premier lieu, nous avons dépouillé les questionnaires des enseignants. Et en deuxième lieu, nous sommes passé au dépouillement des questionnaires des élèves. Dépouiller le questionnaire d'après Javeau (1978 :32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».

Par cette explication de l'auteur, nous constatons que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas n'importe comment. On doit beaucoup tenir compte des hypothèses qui ont été formulées dès le départ.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. La méthode quantitative a consisté à présenter les réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient de voir la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage que représentent les sujets qui l'ont évoqué.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données mentionnées dans les différents tableaux. Dans cette même direction, nous avons aussi expliqué la raison qui a fait que telle réponse soit donnée par beaucoup de sujets et pourquoi il n'a pas été le cas pour les autres. La même méthode (méthode qualitative) nous a également aidé lors de l'interprétation des questions fermées. Nous l'avons utilisée car selon Majambere (2020 :52), « *celle-ci consiste en la recherche de la qualité de l'information parmi les réponses ou propositions écrites* ». Ce même auteur ajoute que la méthode qualitative est avantageuse pour le dépouillement des questions de types fermées car « *celle-ci ne génère pas des données statistiques* […] »

Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, nous avons, tout de suite, entamé celui de la présentation, analyse et interprétation des données recueillies auprès de la population d'enquête constituée par certains enseignants du 4e cycle de l'enseignement fondamental de la DCE Mukaza et certains apprenants de cette même circonscription scolaire. Pour garder l'anonymat de nos informateurs, les enseignants ont eu un code E (enseignant) suivi du numéro d'ordre.

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE RECHERCHE

À titre de rappel, nous avons mené une étude dans la DCE MUKAZA. Cette étude a concerné les enseignants et les apprenants du 4e cycle de l'enseignement fondamental**.** Les données que nous avons recueillies auprès de nos enquêtés sont réparties en 3 thèmes au sein desquels ont été regroupées les questions pour les enseignants et en 2 thèmes au sein desquels sont regroupées les questions pour les élèves.

Les 3 thèmes retenus pour les enseignants sont :

- l'identification de l'enquêté ;
- identification des conditions d'apprentissage de l'oral en milieu scolaire et l'appréciation sur le niveau de l'oral des apprenants;
- stratégies de remédiations aux lacunes liées à l'environnement social de l'apprenant.

Et les 2 thèmes retenus pour les élèves sont les suivants :

- l'identification de l'enquêté et de son milieu extrascolaire
- Conditions d'apprentissage de l'oral en milieu scolaire et en milieu social de l'apprenant, et représentation de l'apprenant vis-à-vis de la langue française.

Au cours de la présentation des données, nous jugeons bon de commencer par le questionnaire adressés aux enseignants pour finir par ceux des apprenants.

III. 1. Présentation, analyse et interprétation des données issues du questionnaire auprès des enseignants

Thème I. Identification de l'enquêté

Le fait qu'un enseignant preste dans son domaine de formation et le fait qu'il possède aussi un niveau de formation élevé et une grande expérience, ont des effets positifs dans les activités d'enseignement/apprentissage de l'oral. À travers les réponses fournies par les enquêtés, nous aurons l'occasion de vérifier si leur identification répond aux éléments ci-haut cités Le tableau ci-dessous illustre les domaines de formation, l'expérience professionnelle et le niveau requis de nos informateurs.

Tableau nº 5 : Répartition des données selon le domaine et niveau de formation, et l'expérience professionnelle

Domaine et niveau de formation	**Effectifs**	**Pourcentage**
IPA /ENS FRA Bac. III	7	50
IPA V/ENS FRA V	2	14,28
ENS ou IPA III	3	21,42
FLSH/Langue et Littérature Françaises	1	7,14
FLSH/Langues et Littératures Africaines	0	0
D7	1	7,14
Autres	0	0
Total	**14**	**100**
L'ancienneté dans le métier		
1 à 5 ans	4	28,51
5 ans à 10 ans	4	28,51
10 ans et plus	6	42, 85
Total	**14**	**100**

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que 12 sur 14 enseignants, soit 85, 71% des enquêtés, sont tous du domaine de l'enseignement/apprentissage du français. De plus, 10 sur 14, soit 71,42 % ont l'expérience relativement suffisante dans ledit domaine. Ces données nous laissent croire que ces enseignants enquêtés maîtrisent les stratégies d'enseignement-apprentissage du français et savent comment conduire tout apprenant – quelle que soit ses difficultés d'apprentissage- vers un apprentissage réussi en expression orale du français.

Thème II. Appréciation du niveau oral des apprenants et sources de difficultés qui en découlent

Pour aider chaque apprenant à réussir ses apprentissages, l'enseignant réflexif et conscient doit s'informer à la fois sur le niveau de la compétence orale de chaque apprenant, son évolution, ses conditions d'apprentissage en classe comme à la maison afin d'aider chacun dans sa singularité. De ce fait, la première question de ce thème visait à identifier le niveau oral des apprenants. Le tableau ci-dessous montre les réponses récoltées auprès de nos répondants.

Tableau nº 6 : Répartition des données selon le niveau oral des apprenants

Question	**Réponses**	**fréquence**	**Pourcentage**
1. a) Connaissez-vous le niveau oral de vos apprenants ?	Oui	14	100
	Non	0	0
	Total	**14**	**100**
b) Si oui, trouvez-vous le temps d'échanger avec les apprenants ayant plus de difficultés en expression orale par rapport aux autres afin de remédier?	Oui	9	64,28
	Non	2	14,28
	Aucune réponse	3	21,42
	Total	**14**	**100**

Les données telles que présentée dans ce tableau ci-dessous révèlent que la totalité de nos répondants- les enseignants de français au 4e cycle Fondamental- affirment qu'ils connaissent le niveau oral de leurs apprenants. Néanmoins, pendant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère, l'enseignant qui a comme rôle ultime d'organiser, de guider et de réguler toutes les activités d'apprentissages doit aussi veiller à ce que chaque apprenant atteint l'objectif.

A ce sujet, Tréville et Duquette (1996 :95) donne plus de précision en ces termes « *l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production).*

De ce qui précède, connaître le niveau oral de tes apprenants ne suffit pas. Il faut aussi diagnostiquer les facilités et/ou les difficultés de tout un chacun afin de prendre des décisions conséquentes. Dans cette logique, les résultats de l'enquête prouvent que ce n'est pas tous les enseignants qui en comptent de cette bonne pratique visant la remédiation. Sur 14 enseignants enquêtés, seuls 9 enseignants, soit 64,28% étudient minutieusement les lacunes qu'a chaque apprenant afin de prendre des décisions pouvant améliorer la situation d'apprentissage de chaque apprenant.

Cependant 2 sur 14, soit 14,28% affirment sans hésitation qu'ils prennent le moment d'identifier les difficultés d'apprentissage auxquelles se heurtent leurs apprenants et qui freinent le développement de la compétence orale des apprenants. De surcroît, 3 sur 14, soit

21, 42% préfèrent de garder l'anonymat. Cela semble une situation alarmante car « *apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère* » (Evelyne Bérard, 1991).

Dans ce sens, pour développer la compétence communicative de l'apprenant, il revient à l'enseignant non seulement d'organiser les apprentissages mais également porter un regard sur les stratégies métacognitives de l'apprenant en vue de réguler ses progressions. D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui.

De ce qui précède, la deuxième question examinait, de façon extrapolée les principales difficultés qui entravent le développement de l'expression orale dans l'environnement social de l'apprenant dans ce sens que l'objectif ultime de l'enseignement fondamental, et de la langue française en particulier, est l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Ces finalités visent à préparer des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part active dans le développement économique et social de la collectivité (Nduwingoma, 2018). Le tableau ci-après reprend les principales difficultés auxquelles se heurte l'apprenant dans son environnement social et qui influent négativement sur ses performances en expression orale.

Tableau n° 7 : Répartition des données selon les difficultés, sources du faible niveau en expression orale

Question	Modalités de réponses	Fréquences	Pourcentages
Q.2. Quand vous échangez avec vos apprenants pour diagnostiquer les sources de lacunes que présentent ces derniers en expression orale, lesquelles des ces difficultés avancent-ils?	Manque de motivation de la part de leurs parents	5	35,71
	Conditions de vie précaire, manque de moyens de renforcement et des outils de recherche à la maison.	3	21,42
	Manque d'autres locuteurs français en milieu familial	6	42,85
Total		**14**	**100**

La lecture de ce tableau montre clairement qu'un grand nombre d'apprenants, 5 sur 14 soit 35,71% ne sont pas motivés de leurs apprentissages par leurs parents. Etant donné que la langue française a été depuis longtemps la langue des élites ou des familles instruites et cette langue se rencontre sur le même air géographique avec le Kirundi, langue maternelle, le kiswahili et l'anglais, un jeune adolescent du 4e cycle de l'enseignement fondamental lui sera difficile de faire face plurilinguisme.

Par ailleurs, au Burundi, le français n'est pas exclusivement la langue de l'institution scolaire et n'est pas le véhicule privilégié de la communication de tous les jours. Tous les Burundais s'expriment parfaitement en kirundi et plus de 98 % de leurs échanges se font en kirundi (Simbagoye et Sow-Barry,1997). Comme conséquence, l'apprenant choisira de s'exprimer dans la langue qui lui semble facile et qu'il trouve dans son environnement social ce qui constitue un obstacle sur le développement de sa compétence orale du français.

D'autres facteurs qui sont à la base de la non-maîtrise du français, en l'occurrence l'expression orale sont liés à la vie socioéconomique de certaines familles des apprenants comme le montre les résultats de l'enquête à un taux de plus de 21,42%. En effet, « *vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires, mais « le profil socioéconomique des élèves et des établissements d'enseignement a de toute évidence un impact important sur la performance* » (OCDE, 2010, p.10).

Par-là, nous comprenons que les enfants issus des familles défavorisées éprouvent beaucoup de difficultés d'apprentissage de français oral : manque des TICs (télévision, internet, ordinateurs, etc.), manque des moyens de vaquer les cours de renforcement.

A côté de cette absence de conditions favorables pour apprendre efficacement la langue française, 6 sur 14 informateurs, soit 42,85% relève également le manque des membres de familles instruites et voisins locuteurs du français (manque de bain linguistique français), etc. Toutes ces conditions réunies bloquent l'amélioration de la compétence orale de l'apprenant issu de la famille ayant des difficultés économiques si ce dernier n'a pas d'autres motivations d'apprentissage comme la représentation qu'il a de cette langue. (NDAGIJIMANA, 2021)

La troisième question qui était adressée à notre population d'enquête – les enseignants du 4e cycle de l'enseignement fondamental- était structurée comme suit : « Quand vous enseignez les leçons d'expression orale, quelles principales difficultés qu'éprouvent vos apprenants ? ».

Les réponses à cette question sont multiples et sont rangées principalement sur le plan sociolinguistique et pédagogique. E1et E13 relèvent principalement des difficultés liées à la peur de s'exprimer devant les autres, un niveau bas en syntaxe, et en vocabulaire. E1 s'exprime en ces termes : « *Quand je donne la leçon d'expression orale, seuls deux ou trois apprenants parmi plus d'une quarantaine d'apprenants que j'ai en classe, s'expriment avec aisance. D'autres sont même incapable de comprendre le sujet.* » Quant à E2, il ajoute que ses apprenants mélangent souvent le vocabulaire français et celui du Kiswahili et du Kirundi, langue maternelle.

De ce qui précède, nous comprenons que l'acquisition de l'orale au 4e cycle de l'enseignement fondamental rencontre beaucoup de difficultés ce qui ne donne pas d'espoir qu'il y a l'utilisation de la langue française en dehors de l'école. Autrement dit, quand les apprenants ont des lacunes d'expression orale en classe, c'est fort compréhensible qu'ils ne peuvent pas communiquer en français en dehors de la classe.

Dans cet ordre d'idée, E8, E11 et E14 avancent des observations respectivement suivantes :

- « *Mes apprenants ont tellement peur de parler pendant des leçons d'expression orale à tel point que la majorité préfèrent se taire*. *Ils n'ont pas donc de vocabulaire suffisant pour formuler une phrase ayant un sens.*» ;
  - « *Je pense que mes apprenants ont une mauvaise habitude de suivre seulement les leçons de grammaires du fait que pendant les examens ou les tests de réseaux scolaires ils ne sont pas évalués en expression orale* »
- « *Puisque mes apprenants n'ont pas suffisamment de temps de faire la lecture bien que les livrets de lecture ne soient pas en quantité suffisante sur notre école, ils ont un bagage insuffisant en vocabulaires et en outils linguistiques*. »

A côté de ces difficultés ci-haut citées d'autres répondants relèvent des difficultés liées à l'insuffisance du temps pour entrainer suffisamment en expression orale tous les apprenants à construire une simple phrase vers une phrase complexe en situation de communication. E5

avance des raisons suivantes : « *Compte tenu du volume horaire surchargé pour cette nouvelle réforme en vigueur au cycle fondamental, on ne trouve pas un temps suffisant d'entraîner tous les apprenants en expression orale. Il faut au moins 3 à 4 séances pour faire travailler tous les élèves et cela freine l'avancement de programmes. D'ailleurs, dans la plupart des cas, on est obligé de sauter la leçon d'expression orale pour renforcer les leçons qui font souvent objet d'évaluation.* »

E9 emboîte le pas le précédant et affirme ceci : « *Même si les apprenants n'ont pas d'outils linguistiques et grammaticales suffisants leurs permettent de tenir la parole en français pendant au moins deux minutes, mes apprenants ne sont pas motivés d'apprendre l'oral car ce genre de leçons ne sont pas évaluées.* »

Visiblement, dans le milieu scolaire où doit se faire un premier pas d'apprentissage de la langue française, il y a beaucoup de difficultés qui se présentent comme source majeure de la démotivation des apprenants en expression orale. Or, comme nous l'avons déjà dit dans la le cadre théorique, l'apprentissage de la langue implique le rôle d'environnement d'apprentissage à savoir l'environnement scolaire où l'apprenant apprend les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui, lorsqu'ils sont mobilisés en contexte situationnel deviennent des compétences fonctionnelles ; l'environnement social et culturel dans lesquels l'apprenants devient un acteur social capable d'interagir avec le monde extérieur et faire face aux situations de communications réelles. Il trouve des opportunités d'entrer dans la culture par la langue apprise à l'école de façon décontextualisée étant donné que la langue et la culture sont intimement liées.

Toutes fois, sur cette même question deux de nos répondants affirment que leurs apprenants s'expriment bien et éprouvent le goût de la prise de parole.

La quatrième question était la suivante : « Etant enseignant de français et connaissant bien vos apprenants (leur origine sociale), trouvez-vous que le facteur « origine sociale », c'est-à-dire la colline ou quartier d'origine a un impact sur les performances des apprenants en expression orale? »

La majorité de nos répondants affirment que les apprenants venant des collines/quartiers défavorisés ont en grande partie des problèmes d'expression orale. En guise d'illustration à ces

propos, E4 dit ceci : *« Les élèves venant des quartiers pauvres essaient de s'exprimer en français mais ne respectent pas les règles grammaticales et mélangent souvent le français et le Kirundi/le français et le Kiswahili* ; *ils présentent généralement une faiblesse en français*».

E2 et E13 convergent sur les mêmes observations. Ils soulignent que apprenants, en l'occurrence ceux venant des quartiers/collines défavorisés manquent souvent d'estime de soi. E13 affirme ceci : « *Quand l'un des élèves venant des quartiers aisés parvient à s'exprimer avec aisance, d'autres apprenants des quartiers défavorisés n'osent pas interagir sous prétexte que leurs camarades des quartiers gâtés peuvent les moquent quand ils s'expriment mal. Ce comportement de manque d'estime de soi chez certaines catégories d'élèves bloque souvent l'ambiance en classe et m'empêche d'atteindre l'objectif de la leçon* »

Un autre répondant E10 dit ceci : « *Les élèves des familles défavorisées qui sont dans les classes que je fréquente prouvent un manque remarquable de vocabulaire. Ils peuvent avoir beaucoup d'idées et manquer les mots à s'en servir pour les exprimer. Pendant la pause ou en classe quand il n'y a pas d'enseignants, ils s'expriment en Kiswahili ou en Kirundi* »

Quant à E14, il trouve que : « *Les élèves venant des quartiers pauvres ou moyens n'ont pas un estime de soi. Ils vivent dans les milieux où le français n'est ni parlé ni écouté à travers des émissions de leurs chaines de radio ou de télévision raison pour laquelle ils sont dégoûtés pendant la leçon de l'expression orale* »

De toutes ces données recueillies auprès de nos enseignants enquêtés, force est de constater que l'acquisition d'une langue étrangère comme le français dans un contexte bi-plurilingue fait intervenir plusieurs facteurs dont l'environnement sociolinguistique et socioéconomique.

Cette affirmation converge avec celle du rapport de l'ODCE repris par Ncabwenge (2020). En effet, dans l'enquête menée par PISA, il a été démontré que le milieu familial peut être source ou non des performances scolaires :

> Dans de nombreux pays, il existe une forte corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. [….] Le milieu familial influe également sur la réussite scolaire. Selon l'OCDE (2001, p.164), « dans les sociétés qui font cas de l'égalité des chances, il existe une relation étroite entre le rendement scolaire et le niveau de formation maternelle ». La plupart des élèves peu performants aux épreuves PISA sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés, mais les résultats d'un certain nombre d'élèves de conditions

> modestes atteignent l'excellence, ce qui démontre qu'il est possible de surmonter les obstacles socio-économiques d'apprentissage.

De ces propos, l'accent est à mettre sur le rôle des parents dans l'évolution des apprentissages de leurs apprenants. Certes, avoir une vie aisée ne signifie pas avoir des enfants très intelligents. Nous voulons plutôt ici souligner le rôle de motivation et accompagnement de l'apprenant dans ses situations d'apprentissage. Il revient à l'enseignant de tout faire pour réduire tout impact pouvant constituer un obstacle au développement de la compétence orale de l'apprenant. L'apprenant quant à lui -quel que soit son statut matériel- au lieu de se sous-estimer, il doit apprendre par ses pairs en acceptant de commettre des erreurs en vue d'améliorer au fil et à mesure qu'il interagit avec les autres.

Thème 3. Stratégies de remédiations aux lacunes liées à l'environnement social de l'apprenant

La cinquième question était la suivante : « Quand vous évaluez les performances orales de l'apprenant et que vous constatez que certains apprenants ont des difficultés de l'oral liées à leur vie sociale, comment palliez-vous à ces lacunes ? »

« *Quand je constate que certains apprenants ont des difficultés de l'oral liées à leur vie sociale au moment où j'évalue leurs compétences, je m'engage à leur créer des groupements sociolinguistiques qui durent pour toute une année scolaire. Après quelques temps, les élèves des faibles performances améliorent leurs compétences orales.* »

« *Lorsque certains apprenants ont des difficultés de l'oral liées à leur vie sociale, je crée des groupes de travail tout en mélangeant les forts, les moyens et les faibles. Je nomme un représentant pour chaque groupe qui sera chargé de me dire comment tout membre du groupe se comporte et travaille. Comme ça je diminue toute discrimination pouvant exister entre mes apprenants adolescents* »

D'autres enseignants répondant à notre questionnaire d'enquête nous révèlent qu'ils se donnent la tâche de motiver les apprenants ayant des difficultés en leur montrant l'importance de la langue française dans leur vie future.

De ces propos, nous retenons que l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte plurilingue devrait être favorisé par cette diversité d'apprenants. En effet, au lieu d'être un obstacle d'apprentissage, cette hétérogénéité sociale constitue un atout pour les apprenants dits « défavorisés » dans ce sens qu'ils peuvent s'enrichir de leurs pairs dits favorisés, apprenant dans des conditions « favorables ».

La dernière question du questionnaire auprès des enseignants consistait à recueillir des attitudes de l'enquêté(e) vis-à-vis de l'importance qu'il/ elle accorde à l'environnement social de l'apprenant sur son apprentissage du français oral. La question était structurée ainsi : « Selon vous, quelle serait le rôle de l'environnement social sur les performances de l'apprenant en expression orale du français ? »

Les réponses récoltées à cette question toutes convergent sur le rôle des parents des élèves, les membres de familles ou les voisins dans maîtrise du français fonctionnel ainsi que l'implication d'autres facteurs moyens/ conditions indispensables dans le milieu social de l'apprenant et qui le permettent de se familiariser à la langue dans la vie quotidienne. En guise d'illustration, pour prouver l'apport de l'environnement social sur les performances de l'apprenant, E4 s'exprime en ces mots : « *Il est impossible d'envisager l'acquisition d'une langue en dehors du milieu familial et espérer atteindre la réussite. Autrement dit, l'acquisition de la langue doit être rendu solide et doit être implantée dans l'esprit de l'apprenant grâce aux efforts fournis non seulement par l'enseignant mais aussi par tout intervenant dans la scolarisation de l'apprenant.* »
D'autres soulignent le rôle des parents dans gestion à bon escient du temps d'apprentissage de l'élève et la construction identitaire de leurs élèves dans le contexte plurilingue auquel notre pays fait face. Néanmoins, le choix de la langue à aimer plus que les autres est souvent lié aux représentations qu'ont les parents. C'est pourquoi le rôle de motivation des parents et voisins de l'apprenant restent démesurer quant à l'appropriation de la langue à utiliser dans la vie de tous les jours.

III. 2. Présentation, analyse et interprétation des données issues du questionnaire auprès des apprenants

Comme le titre l'indique, nous abordons un autre point de la présentation, analyse et interprétation des données que nous avons collectées auprès des apprenants des classes de 9e année de quelques écoles publiques et sous convention de la DCE Mukaza. En effet, le recueil de ces données a commencé vers la fin du mois de Janvier 2023 et a pris fin en Avril de cette même année. Pendant cette période, nous avons distribué 114 questionnaires à l'effectif de 114 élèves et tous nous ont été remis.

Thème I. Identification de l'enquêté et de son milieu extrascolaire

Connaître l'environnement social dans lequel vit l'apprenant, permet à tout chercheur en didactique des langues de penser aux stratégies pouvant aider l'apprenant à surmonter tout obstacle susceptible de freiner le développement des compétences langagières de la langue encours d'apprentissage et son intégration dans son environnement familial et social.

Ainsi la première question du questionnaire qui était soumis aux apprenants visait à identifier le niveau d'étude de la mère ou tuteur/tutrice de l'apprenant, les quels sont souvent pris en compte pour construire l'identité de l'enfant et sa représentation vis-à-vis des langues en présence dans son environnement.

Tableau nº 8 : Répartition des données selon le niveau des parents de l'enquêté

Niveau de formation des parents		**Effectifs**	**Pourcentage**
Q.1. Quel est le niveau d'étude de ta mère/ tuteur ou tutrice ?	Primaire et sans certificat	51	44,73
	Secondaire	31	27,19
	Universitaire	20	17,54
	Analphabètes	12	10,53
Total		**114**	**100**

Comme les données de ce tableau l'indiquent, 51 sur 114 soit 44, 73% auxquelles s'ajoutent 12 sur 114, soit un taux de plus de 10% n'ont pas un niveau d'instruction requis. De plus, 31 sur 114, environ 27,5% des parents ou tuteurs des apprenants ont un niveau secondaire. Cependant, un taux moins élevé de 17,54% a une instruction suffisante et pourra, pour nous, motiver leurs apprenants à apprendre rigoureusement langue française. Néanmoins, comme

le démontre le rapport de l'ODCE repris par Ncabwenge Emerencienne (2020:88), des théories didactiques ont longtemps démontré que l'indice du niveau d'instruction des mères des apprenants contribue largement au développement des compétences langagières de l'apprenant. Ce rapport stipule que : « *C'est le niveau de formation de la mère qui a été considéré prioritairement, car la littérature indique qu'il s'agit d'un indicateur plus pertinent que le niveau de formation du père* ».

Nous remarquons de cette citation que le niveau d'instruction des parents des élèves joue un rôle crucial sur la compétence communicative de l'apprenant. Ce sont les parents, évidemment conscients et comprenant la dimension linguistique de leur époque, qui aideront leurs apprenants à s'impliquer activement dans l'apprentissage de langue cible.

Après l'identification du niveau d'instruction des parents de nos informateurs, les apprenants de la 9e année de la DCE Mukaza, il a été question ensuite de se renseigner sur les langues qu'ils parlent quand ils sont avec leurs enfants pour les aider à se familiariser avec les langues apprises à l'école. Le tableau ci-après illustre ce cas.

Tableau nº 9: Répartition des données selon les langues parlées par les parents de l'enquêté à leur domicile

Question	**Langues parlées**	**Fréquence**	**Pourcentage**
Q.2. Quand vous êtes à la maison, dans les fêtes ou événements organisés par vos parents ou vos familles (restreintes ou élargies), quelle(s) langue (s) parlez-Vous ?	Kirundi seulement	41	35
	Kiswahili seulement	22	19,29
	Français seulement	4	3,5
	Anglais seulement	1	0,87
	Kirundi et kiswahili	17	14.91
	Kirundi et Français	12	10,52
	Français et Anglais	3	2,63
	Kirundi, Français et Kiswahili	6	5,26
	Toutes les quatre langues	8	7,01
	Total	**114**	**100**

À l'indication de ce tableau, les chiffres montrent que 41 sur 114 élèves, soit 35%, affirment que leurs parents se caractérisent par un monolinguisme, le kirundi, la langue maternelle des Burundais. De plus, un score de 22 sur 114, soit 19,29%, affirment toujours leurs parents s'expriment souvent en Kiswahili quand ils sont à la maison. Et un taux de plus de 14 % mélange le kirundi et le Kiswahili.

Cependant, seul 4 élèves sur 114 élèves, soit 3,5% nous ont révélés que leurs parents s'expriment souvent en français quand ils sont à leurs domiciles. Les mêmes données nous montrent que l'environnement social des apprenants qui ont été ciblé par notre champ de recherche se caractérise par une situation de bi-plurilinguisme mais qui n'est pas forte : 10,52% (Kirundi et Français), 2, 63% (Français et Anglais), 5,26% (Kirundi, Français et Kiswahili), tandis que 7, 01% utilisent et mélangent toute les quatre langues.

De ces faibles représentations de l'utilisation du français en milieu familial et social de l'apprenant burundais se rapprochent d'ailleurs les constatations de Ntahonkiriye (2012) qui trouve que le français, malgré le statut qu'il a au Burundi, reste une langue d'administration et des élitistes.

Cela étant, depuis longtemps ce sont nos mamans ou les tutrices qui étaient chargées de données l'éducation à leurs enfants et guidaient leurs premiers pas dans l'apprentissage de la langue maternelle et d'autres langues étrangères ou secondes. Cette quasi-absence de la langue dans l'environnement familial de l'apprenant nous laisse beaucoup des inquiétudes quant au développement de la compétence orale chez l'apprenant du 4e cycle fondamental qui ne trouve pas un environnement sociolinguistique français pour cimenter et améliorer ses connaissances.

À côté d'un bain linguistique français qui devrait aider l'apprenant à s'approprier efficacement les règles de la langue française en situation réelle, s'ajoute également le rôle des outils de communications audiovisuels. Dans cette perspective, la troisième question comptait examiner la mise en disponibilité des TICs dans l'environnement social de l'apprenant. Le tableau ci-dessous reprend les données recueillies auprès des apprenants enquêtés.

Tableau n°10: Répartition des données selon l'utilisation des TICs par l'apprenant à son milieu d'habitation

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Q.3. a) Utilisez-vous dans votre milieu social des outils de Technologies, d'Information et de Communication (TICs) ?	Oui	81	71
	Non	33	29
	Total	114	100
b) Si oui, lesquels parmi les suivants ?	Télévision	63	55,26
	Ordinateur	6	5,26
	Smartphones et Tablettes	13	11,40
	Poste de radio	32	28,1
	Total	**114**	**100**

En observant la répartition des données dans ce tableau, la majorité de nos répondants utilisent les TICs (71%), tandis 33 sur 114, soit 29% d'élèves enquêtés ne disposent pas des outils de communications donc ne les manient pas pour rafraîchir leurs bagages linguistiques. cela aussi constitue un défi sur l'amélioration de la compétence orale en français vu l'importance de ces outils dans le processus de l'appropriation du français en tant que langue étrangère. Les TICs sont venus pour révolutionner tous les secteurs d'activité sociale, notamment celui de l'enseignement des langues. [...] En effet, les apprenants peuvent suivre les enseignements à distance [...] (Clément Bigirimana, 2019).

Voulant savoir de quels types d'outils de TICs sont à la disposition des apprenants, les données ci-haut indiquées dans le tableau, montrent qu'ils sont variés : les télévisions sont représentées à 55, 26%, les ordinateurs sont utilisés à 5,26%, les smartphones et tablettes qui sont utilisés à 11,4% et les postes de radio qui sont utilisés à 28, 1%. De ces données, force est de constater que les TICs ont une place non négligeable dans l'environnement social de l'apprenant.

Par la suite, la quatrième question qui était adressée à notre population d'enquête avait pour objectif, vérifier si l'apprenant qui trouve à sa disposition familiale ou sociale des TICs les utilisent pour des fins didactiques. Voici les réponses recueillies auprès de nos répondants reprises dans le tableau qui suit.

Tableau nº11: Répartition des données selon la nature des émissions préférées

Question	**Réponses**	**fréquence**	**Pourcentage**
Q.4. Quand vous êtes dans votre milieu familial ou social, de quelle nature d'émissions/jeux vidéo, dessins animés préférez-vous souvent suivre/regarder ?	Des émissions, vidéos ou dessins animés en kirundi	63	55,26
	Des émissions, vidéos ou dessins animés en français	21	18,42
	Des émissions, vidéos ou dessins animés en kiswahili	28	24,54
	Des émissions, vidéos ou dessins animés en anglais	2	1, 75
	Total	**114**	**100**

Selon les données indiquées dans ce tableau, nous nous rendons compte que plus de la moitié, 63 sur 114 élèves, soit 55, 26% manipulent des TICs n'ont pas pour s'enrichir en expression orale et en langue française mais pour des fins de divertissement ou d'autres fins. Cela est remarquable car seuls 21 sur 114 apprenants enquêtés, soit 18,42% suivent des émissions ou regardent des jeux-vidéos de tous genres diffusés en langue française.

Cela est, selon nous, bénéfique à cette catégorie d'apprenants dans la mesure où l'écoute d'autres locuteurs français mûrit et redynamise la langue française chez l'apprenant d'une langue étrangère. L'apprenant apprend donc différentes locutions et expressions locutionnaires françaises, trouvent une occasion d'entrer par la langue dans une culture française et francophone étant donné que la langue française n'est plus la langue de l'hexagone. De surcroît, l'apprenant développe sa capacité d'écoute ce qui est aussi indispensable pour développer la compétence orale.

Thème II. Conditions d'apprentissage de l'oral en milieu scolaire et en milieu familial de l'apprenant, et représentation de l'apprenant vis-à-vis de la langue française

Avec l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de représentations est de plus en plus présente. Ces représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues présentes ou non dans une communauté donnée, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. (Bigirimana 2018 :18).

Les questions formulées à ce thème nous aident à comprendre réellement ce qui se passe dans ces deux environnements où l'apprenant burundais apprend la langue : le milieu scolaire et familial et voir si ce qui passe dans l'un ou autre environnement d'apprentissage influence l'autre.

Ainsi, la cinquième question visait la vérification les activités d'apprentissage de l'oral pratiquées en milieu scolaire et l'autoévaluation des apprenants. Les données récoltées à l'endroit des apprenants et reprises dans le tableau ci-après donne plus d'éclaircissement.

Tableau n°12: Répartition des données selon les activités de l'oral exploitées et appréciation du niveau en expression orale

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Q.5. a) Faites-vous des exercices d'expression orale en classe (les exposés, les débats, dialogues, ...) ?	Oui	102	89,47
	Non	12	10,52
	Total	114	100
b) Si oui, Comment trouvez-vous votre niveau de français en expression orale ?	Excellent	4	3,50
	Très bon	26	22,80
	Bon ou moyen	47	41,22
	Insatisfaisant ou faible	37	32,45
	Total	**114**	**100**

Les données de ce tableau indiquent que la majorité d'apprenants pratiques en classe des activités visant le développement de la compétence orale. Cela a été prouvé par 102 sur 114 apprenants, soit un taux de 89,47%. Cependant, les mêmes résultats nous fait remarquer qu'il y a des enseignants qui ignorent les leçons d'expression orale (10,52%).

Quand bien même l'apprenant fournirait plus d'effort pour développer ses compétences orales à travers les échanges qu'il établira avec son environnement social, sans pratiques consistantes de la part de son enseignant, il aura toujours des lacunes. Cela explique d'ailleurs le niveau des apprenants en expression orale comme l'indiquent ces données : plus de 74% oscillent entre le niveau bas et le niveau moyen. Autrement dit, un grand nombre d'apprenants affirment eux-mêmes qu'ils ont des lacunes en expression orale. Cependant, ces lacunes sont loin d'être résolues s'il y a encore des enseignants qui relèguent au second plan la compétence orale dans le processus d'apprentissage du français.

La question qui suit quant à elle avait pour objectif, s'assurer du rôle de l'environnement social dans le développement de la compétence orale des apprenants. Les données récoltées à cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau nº 13 : Fréquence de l'utilisation du français en milieu familial de l'apprenant

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Q.6. a) Quand vous êtes dans votre milieu familial, trouvez-vous des occasions de parler la langue française ?	Oui	49	42,99
	Non	65	57,01
	Total	114	100

La lecture de ce tableau nous montre que l'environnement linguistique des apprenants en dehors de leurs établissements scolaires est pauvre en langue française. En effet, 49 sur 114, soit 42,99% apprenants affirment qu'ils trouvent des occasions d'utiliser la langue française dans leurs environnements extrascolaires. Toutefois, 65 sur 114 apprenants enquêtés, soit 57,01 manquent de terrains et des occasions de pratiquer la langue française. Or, quand l'on apprend les règles grammaticales, lexicales, sémantiques, morphosyntaxiques de la langue dite « étrangère » à l'apprenant et ces dernières restent enfermées dans les quatre murs de la classe, il lui sera difficile de développer ses compétences communicatives.

L'objectif ultime de l'apprentissage du français doit permettre à tous les apprenants d'acquérir « *la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et liberté, oralement et par écrit, dans la langue française d'aujourd'hui* » (Programme de français, 1983). En outre, comme nous l'avons déjà indiqué, le curriculum du Ministère de l'Education, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, l'enseignement fondamental a pour finalités « l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Pour y arriver, l'apprenant doit être doté d'une pluralité de compétences. L'enseignement du français, par exemple, va y contribuer dans la mesure où les objectifs de l'enseignement de cette discipline sont de permettre à l'apprenant de suivre les apprentissages dans toutes les autres disciplines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie scolaire et socio professionnelle ».

La dernière question du questionnaire qui était soumis aux apprenants visait l'examen des représentations qu'ont les apprenants sur la langue française ce qui pourra être la source de motivation de l'utilisation de cette langue. Le tableau ci-dessous nous donne plus de précisions.

Tableau nº14: Recueil des représentations des apprenants par rapport aux langues enseignées au 4e cycle de l'enseignement fondamental

Question	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Q.7. Parmi les quatre langues que vous apprenez à l'école, laquelle vous jugez très prestigieuse et utile pour vous aujourd'hui comme dans la vie à venir ?	Kirundi	11	9,64
	Français	48	42, 10
	Anglais	42	36,84
	Kiswahili	13	11,40
Total		**114**	**100**

Comme ce tableau l'indique, 11 sur 114 informateurs, soit 9,64% estiment la langue maternelle, le kirundi est plus prestigieuse et utile par rapport aux autres langues ; 48 sur 114, soit 42, 1% des informateurs trouvent que le français occupe une place de choix par rapport aux autres ; et 42 sur 114 enquêtés, soit 36,84 % préfèrent l'anglais au détriment d'autres langues tandis que 13 sur 114, soit 11, 4% perçoivent le Kiswahili comme langue plus importante dans leur vie sociale.

Il résulte de ces résultats que la langue française, malgré le statut juridique qu'il occupe dans la société burundaise, n'est pas perçue de la même façon par tous les apprenants du 4e cycle de l'enseignement fondamental burundais de la DCE Mukaza de la Mairie de Bujumbura. Comparativement à d'autres langues en présence au Burundi, le français restent la langue prestigieuse occupant une place prépondérante.

Ces affirmations de nos informateurs-apprenants des classes de 9e année de la circonscription de la mairie de Bujumbura rejoignent celles de Ntahonkiriye (2012 : 15) qui affirme que :

> Le français du Burundi est une langue prestigieuse occupant, dans le jargon diglossique classique, la position dite « haute ». Assurant en grande partie les fonctions sociales majeures comme l'administration étatique, l'éducation, les médias de masse, le commerce et les affaires, le français draine des représentations positives à la hauteur de son poids social : il est perçu comme une langue belle et complexe assurant l'exercice du pouvoir et l'élévation intellectuelle des sujets.

Cette représentation des apprenants à la langue française suscite, pour nous, aux jeunes apprenants un très grand engouement de la faire aimer aux autres apprenants et cela, petit à petit les amène vers un apprentissage réussi et la maîtrise relativement parfaite du français.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail porte une attention particulière sur l'apport de l'environnement scolaire et familial dans le processus d'acquisitions de la compétence communicative chez l'apprenant de la 9e année de l'enseignement fondamental du Burundi. En effet, sa réalisation s'appuie ainsi sur la partie théorique d'une part et de la partie pratique de l'autre part.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté les considérations théoriques d'acquisition de la compétence orale du français dans différents environnements sociolinguistiques. Il a été question d'élucider les concepts clés et parler brièvement des considérations théoriques d'enseignement-apprentissage du français en général, et de l'expression orale en particulier.
Quant au deuxième chapitre, il décrivait la méthodologie que nous avons utilisée dans le recueil des données par questionnaire auprès des enseignants et apprenants. Signalons que les résultats obtenus dans le troisième chapitre sont ceux qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer les trois hypothèses de recherche.
Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues des réponses recueillies auprès des enseignants et des apprenants des classes de 9e année ECOFO, les lignes suivantes montrent les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Premièrement, l'hypothèse selon laquelle le manque des pratiques quotidiennes du français dans le milieu extrascolaire influerait sur le niveau des apprenants en expression orale a été confirmée. En effet, les résultats montrent que 10,53% des parents ou tuteurs d'apprenants enquêtés sont des analphabètes et 44, 73% des parents ou tuteurs des apprenants ont un niveau primaire. Les mêmes résultats montrent que 27,19 % ont un niveau secondaire (cf. tableau n°8).

Ces résultats nous laissent croire que la majorité des parents des élèves ne maîtrisent pas la langue française et comme conséquence ces parents ou tuteurs des élèves ne s'expriment pas/plus en français. Cela entraîne que leurs enfants adoptent la langue de socialisation de leurs parents, la langue maternelle (le Kirundi) comme le prouvent les résultats issus du tableau no 9 lesquels montrent 35% des apprenants utilisent le Kirundi quand ils sont à la maison et 19,29 % n'utilisent que le Kiswahili ; tandis que le français est utilisé avec une fréquence presque insignifiante de 3,5%. De surcroit, les apprenants n'aiment pas la langue française. Cela transparaît dans leurs choix des loisirs préférés. 55,26 % des médias qu'ils suivent sont en

Kirundi, 24,54% en Kiswahili alors que ceux qui écoutent ou regardent des émissions, jeux de vidéo, etc. en langue française sont à 18,42% (Cf. tableau n° 11). Cela étant ces jeux-vidéo ou émissions contribueraient à booster leurs connaissances langue et culture française dont ils ont besoin pour communiquer avec aisance. Par ailleurs, les apprenants eux-mêmes enquêtés affirment à 57,01% qu'ils ne trouvent pas des occasions d'utiliser le français entant que langue de communication dans leur vie quotidienne (cf. tableau n°13). Toutes ces données ci-hauts mentionnées expliquent le niveau bas des apprenants en expressions orale que les enseignants et les apprenants eux-mêmes ne cessent de relever. (Voir les réponses de la Q.3, Q.4 du questionnaire pour les enseignants).

En effet, quand un apprenant de la langue étrangère manque d'un bain linguistique, de la motivation de la part de ses parents/tuteurs, et qu'il apprend la langue dans de conditions défavorables, il est absolument impossible qu'il améliore sa compétence communicative. Cela dit qu'une langue apprise en classe et qui n'est pas utilisée dans l'environnement socioculturel de l'apprenant ne sera pas maitrisable par ce dernier ce qui explique un niveau criant des apprenants en expression orale (cf. tableau n° 12).

La deuxième hypothèse selon laquelle, l'absence de certaines conditions d'apprentissage de l'oral dans le milieu scolaire et social de l'apprenant constituerait un obstacle sur l'amélioration de la compétence orale a été aussi confirmée. En effet, les enseignants enquêtés, nous témoignent que lorsqu'ils chercher à diagnostiquer les sources des lacunes de leurs apprenants en expression orale, ils trouvent qu'ils sont confrontés à de beaucoup de problèmes (Cf. tableau n° 7). Ces informateurs affirment à 35,71% que leurs apprenants manquent de motivation de la part de leurs parents, qu'ils sont confrontés aux difficultés socioéconomiques (21,42%) et témoignent enfin que les apprenants ayant de lacunes en expression orale affirment à 42,85% qu'ils ne trouvent pas un bain linguistique dans leurs environnements sociaux.

À ces conditions d'apprentissage défavorables, s'ajoutent les manquements de certains enseignants qui ne soucient pas des lacunes qu'ont leurs apprenants en expression orale, donc ne cherchent pas à relever les apprenants en difficultés (cf. tableau n° 6) ; ou encore l'existence de certains enseignants qui sautent les leçons d'expression orale (cf. tableau n°12). De plus, le facteur-volume horaire surchargé- et le fait que les leçons de l'oral ne sont pas évaluées dans des tests de haut niveau comme les tests de réseaux scolaires, le concours national, etc. entraînent un relâchement à l'égard de ce genre de leçon et certains apprenants et

enseignants en profitent pour dévaloriser l'une de maillon de l'apprentissage et maîtrise du FLE, l'oral. Ce qui s'en suit c'est la non amélioration de la compétence orale ni en milieu scolaire ni en milieu extrascolaire.

La troisième hypothèse selon laquelle l'environnement sociolinguistique français contribuerait à la maîtrise du FLE a aussi été confirmée. Par opposition des facteurs évoqués précédemment qui handicapent la non-maîtrise de l'oral, quand il y a l'utilisation consistante du français dans l'environnement social de l'apprenant, c'est-à-dire en dehors des quatre murs de l'a classe, l'apprenant développe facilement ses compétences d'expression orale.

Pour ce faire, des conditions d'apprentissage doivent être réunies telles que la présence du bain linguistique, le rôle des parents ou voisins comme des acteurs catalyseurs des apprentissages de l'apprenant ou entraîneurs social de l'apprenant, etc. (cf. les données issues de la Q.6 du questionnaire adressé aux enseignants). De plus, les résultats de l'enquête ont prouvé que les apprenants qui étudient dans de conditions favorables telles que l'existence d'un environnement linguistique français dans un milieu social de l'apprenant, avoir des TICs à la maison, être encadré à la maison par une personne instruite, amènent l'apprenant à la maîtrise des langues, le français.

Enfin, compte tenu des résultats ci-haut évoqués et en admettant que l'environnement social burundais, un environnement bi-plurilingue, peut constituer un obstacle du développement de la compétence orale de l'apprenant en contact direct de cette situation linguistique (cf. tableau n°8, nº 12 et 13). En fait, quand l'apprenant ne bénéficie pas de motivations d'apprentissage de la part de ses parents parce qu'ils sont illettrés ou désintéressés de l'importance de la langue française, ou si l'apprenant ne trouvent des membres de familles, les voisins ou les amis qui aiment s'exprimer en langue étrangère qu'il apprend à l'école, il finit par dominé par la langue de sa communauté ou entourage.

Au cas contraire, s'il encouragé à bas âge de parler en langue étrangère (en français par exemple) quand il est à la maison ou en milieu social et qu'il trouve facilement des locuteurs français, de TICs à sa disposition et d'autres conditions lui permettent d'améliorer ses performances, l'apprenant de la langue étrangère développe facilement son expression orale. Par ailleurs, les résultats de l'enquête ont prouvé que la majorité des apprenants (42,10 %) juge le français la langue la plus prestigieuse et utile dans leur vie quotidienne et leur vie socioprofessionnelle à venir. Si cette motivation serait bien exploitée, le français serait bien maîtrisé par les jeunes apprenants du niveau fondamental

jusqu'au haut niveau. D'où l'hypothèse générale selon laquelle l'environnement social des apprenants burundais favoriserait le développement de leurs compétences orales en FLE a été confirmée.

En somme, dans le cas de contexte plurilingue comme le nôtre au Burundi, l'enseignant conscient de son cahier de charge doit savoir conduire tous ses apprenants vers à un apprentissage réussi du français. De ce fait, il doit pouvoir exploiter, à l'aide des parents de l'apprenant tous les facteurs sociaux, socioéconomiques et individuels de l'apprenant pouvant intervenir dans son processus d'apprentissage du FLE. De plus, l'enseignant réflexif doit enfin savoir exploiter les évolutions de chaque élève afin de pallier à tout obstacle pouvant freiner l'apprentissage du FLE et le développement des compétences communicatives de l'apprenant burundais dont il a besoin pour s'ouvrir au monde scientifique et professionnel.

RECOMMANDATIONS

En restant toujours dans le bain de la synthèse des résultats de notre recherche, il a été démontré que l'entourage ou l'environnement sociolinguistique de l'apprenant contribue profondément à l'amélioration de sa compétence orale. En effet, ayant constaté combien les apprenants issus des milieux sociolinguistiques défavorisés pas peinent dans des leçons d'expression orale; nous aimerions émettre des recommandations à l'égard des acteurs intervenants dans le secteur éducatif.

En premier lieu, nos recommandations vont à l'endroit du ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique en ses attributions. Il devrait mettre à la disposition des écoles fondamentales burundaises des TICs afin de servir de documents audiovisuels appliqués à l'enseignement du français au Burundi. Cela permettra aux enseignants d'aider les apprenants à développer leurs compétences orales étant donné que l'environnement social de beaucoup d'apprenants burundais ne leur favorise pas l'amélioration de la langue française.

En deuxième lieu, nos recommandations vont à l'endroit des enseignants du français au 4e cycle de l'enseignement fondamental. Ils devraient revoir leurs pratiques enseignantes de l'oral en accordant plus d'importance aux leçons d'expression orale. Nous leur recommandons de multiplier des tâches travaillant l'orale. Ces tâches aideront les apprenants à intégrer les règles grammaticales, syntaxiques, morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques dans une situation de communication réelle.

En troisième lieu, aux parents des apprenants burundais, nous leur recommandons de suivre de près les évolutions de leurs enfants et les encourager à aimer la langue française vu l'importance et le statut qu'elle couvre tant sur le plan national qu'international.

Enfin, nos suggestions vont à l'endroit des apprenants du cycle fondamental. Nous leur suggérons d'exploiter les TICs se trouvant à leur disposition pour des fins didactiques et à participer activement dans des clubs/événements scolaires et extrascolaires faits en langue française.

En définitive, nous avons un grand espoir que ce travail contribuera à l'amélioration des conditions d'apprentissage du français et du développement de l'environnement social d'apprentissage de l'apprenant burundais. Pourtant, nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet de recherche. Nous avons travaillé une seule dimension, l'expression orale en contexte

bi-plurilingue, la compétence la plus capitale pour s'adapter à vivre dans un environnement francophone. D'autres chercheurs pourront travailler sur d'autres aspects comme «Enseignement/apprentissage du français en contexte bi-plurilingue : quelles démarches et stratégies méthodologiques à mettre en avant ? Cas de l'enseignement du français aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. »

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GENERAUX

CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

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

DE LANDSHEERE, G. et al. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Belgique : Thone, Liège.

DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.
DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.
LE ROBERT G. (1985). *Dictionnaire de la Langue française*. Paris : Hachette.
RAYNAL, F. & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé Internationale.
TIRELLI, G. (1964). *Traité de Psychologie sociale*. Paris: PUF
VIENNEAU, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : G. Morin.

OUVRAGES SPECIFIQUES

ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Didier.
BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Casbah Edition.
BERARD, E. (1997). *L'approche communicative : Théories et pratiques.* Paris : CLE International.

BIBEAU, G. (1982). *Education bilingue en Amérique du Nord*. Montréal: Guérin.

BIGIRIMANA, C. (2018). « Enseignement des langues : représentations et construction identitaire » *Synergies Afrique des Grands Lacs* N° 7, 15-28.

BIGIRIMANA, C. (2019). « Les TICs et l'enseignement des langues. Enjeux sémantique et orthographique. » *Synergies Afrique des Grands Lacs.* N° 8, 13-19.

COMMISSION EUROPEENNE. (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer.* Division des politiques linguistiques, conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier.

DEKETELE et al. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

GUERIN, E. (2011) « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », in *Le français aujourd'hui*, n°174, (3), A. Colin, pp. 139-144.

HABARUGIRA, F. (2022). *Contribution de l'expose oral a l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français en section langues. Cas de la DCE NTAHANGWA*. Mémoire de master. Bujumbura : U.B-E.N.S.

INFANTINO, L. (2019). *La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur État de la question et perspectives*. Liège Université

JAVEAU, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Institut de sociologie. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

JONNAERT, P. & BORGHT, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Belgique: De Boeck Université.

LAFONTAINE, L. (2005). « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire » in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation,* vol. 8, no 1, p. 95-109.

Leclerc, J. (1986). *Langue et société* (Collection synthèse). Laval: Mondia Editeur

LI, D. (2013). *Teaching business translation: A task-based approach*. The Interpreter and Translator Trainer, 7(1), 1-26

MAJAMBERE, E. (2020). *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi ? Cas de quelques établissements de la DCE NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura*. Mémoire de master. Bujumbura : U.B-ENS.

MONIA A.N., (2018), *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE*, Université de Tripoli.

MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

MUCCHIELLI, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques*. Nancy: ESF éditeur.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* : *Réussir son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : Harmattan

NCABWENGE, E. (2020). *Impact des facteurs sociaux et contextuels sur les performances des élèves en lecture du français Cas du Burundi*. Thèse de doctorat. Belgique : Université de Louvain-la-Neuve.

NDAGIJIMANA, E. (2021). *Impact de l'environnement socioéconomique sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : Cas des apprenants de la 1ère année Post-fondamentale « Section Langues » en Mairie de Bujumbura.*

NDUWINGOMA, P. (2018). « Analyse de sujets d'évaluation dans des écoles fondamentales au Burundi. » *Assempe*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 10(3), 43-63. Abidjan : EDUCI.

NTAHONKIRIYE, M. (2022). Aspects sociolinguistiques et didactiques du plurilinguisme. Cours. Université du Burundi.

ODDOS, J-P et al. (1995). *La conservation (principes et réalités)*. *Bibliothèques*. Paris : Ed. du Cercle de la librairie

RAYMOND, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

REOGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.

SELEZILO, A. (2014). « Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine». In *Synergies Chine* n°9 - Université de Bangui, p. 85-97.

TREVILLE, M.-C. & DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

VIGNER, G. (2011), *Enseigner le français comme une langue seconde*, Paris, CLE.

ZAHND, G. (1998). *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs*. Neuchâtel : Suisse

SITOLOGIES

BARNIER, G. (2008). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement.* IUFM d'Aix Marseille. THEORIES DE L'APPRENTISSAGE (ekladata.com) *consulté le 05/06/2023.*

LABOV, W. (1976). « Cours de sociolinguistique ». https://fr.scribd.com/document/458952550 Consulté le 30/11/2023.

MARJAN, A. (2018). *Socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé: apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*. Thèse. Université de Montréal. http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Alipour_Marjan_2018_these.pdf. Consulté le 11/6/2023.

NDUWINGOMA, P. et al. (2021). « Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi. » https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/05/Rapport-Burundi.pdf. Consulté le 13 /04/2023.

NOUAOURIA, A. (2022). « L'impact du milieu socioculturel sur l'enseignement/apprentissage de la production orale en classe du FLE. Cas des élèves de 4ème année moyenne. » Mémoire en ligne. https://dspace/univ.guelma.dw Consulté le 21/2/ 2024

NTAHONKIRIYE, M. « Le français comme langue d'élite au Burundi : un inconvénient plutôt qu'un avantage.» https://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Ntahonkiriye-Melchior-MEF-Final.pdf, consulté le 16/7/2023.

OCDE. (2011). « Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage » (vol. II). Paris: Éditions OCDE. Retrieved frm http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr consulté le 23/4/2024.

Simbagoye, A. & Sow-Barry, A. (1997). « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée.» *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 665–682. https://doi.org/10.7202/031956ar. Consulté le 11/2/2023. Consulté le 17 /04/2023.

STIFTUNG-EBERT, F. (2016). «Méthodologie de recherche scientifique». http://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/17874. , consulté le 16/5/2023.

ANNEXES

Apport de l'environnement social sur l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de l'expression orale. Enquête menée dans les classes de 9e année des écoles de la DCE MUKAZA.

ANNEXE1

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 **NIYOMUKIZA Christophe** 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 :

« APPORT DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL SUR L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE : ENQUÊTE MENÉE DANS QUELQUES ÉCOLES DE LA DCE MUKAZA »

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 confidentialité 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

Pr Clément BIGIRIMANA

02/01/2023

Fait à Bujumbura, le 9 /01/2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

flshdecanat@yahoo.fr 22 22 17 02 ou 22 22 52 28

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADDRESSE AUX ENSEIGNANTS

Consigne : Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenable(s) et compléter les pointillés avec vos réponses

I. Identification de l'enseignant

1. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

A. IPA /ENS FRA BAC III ☐

B. IPA V/ENS V ☐

C. FLSH/Langue et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐

D. IPA III/ENS III ☐

E. D7 ☐

F. Autres et précisez ……..

Q.1.a) Connaissez-vous le niveau oral de vos apprenants ? Oui ☐ Non ☐

b) Si oui, trouvez-vous le temps d'échanger avec les apprenants ayant plus de difficultés en expression orale par rapport aux autres afin de les remédier ?

Q.2.Quand vous échangez avec vos apprenants pour diagnostiquer les sources de lacunes que présentent ces derniers en expression orale, lesquelles de ces difficultés avancent-ils?

a) Manque de motivation de la part des parents ☐

b) Conditions de vie précaire, manque de moyens de renforcement et des outils de recherche ☐

c) Manque d'autres locuteurs français en milieu familial ☐

Q.3.Quand vous enseignez les leçons d'expression orale, quelles principales difficultés qu'éprouvent vos apprenants ?

……
……
……
……

Q.4. Étant enseignant de français et connaissant bien vos apprenants (leur origine sociale), trouvez-vous que le facteur « origine sociale », c'est-à-dire la colline ou quartier d'origine a un impact sur la performance des apprenants en expression orale ? Justifiez votre réponse.

……
……
……
……

Q.5. Quand vous évaluez les performances orales de l'apprenant et que vous constatez que certains apprenants ont des difficultés de l'oral liées à leur vie sociale, comment palliez-vous à ces lacunes?

……
……
……
……..

Q.6. Selon vous, quel serait le rôle de l'environnement social sur les performances de l'apprenant en expression orale ?

……
……
……
……

ANNEXE 3

II. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADDRESSE AUPRES DES APPRENANTS

Consigne : - **Choisissez en mettant la croix dans la/les case (s) convenable (s).**

- **Essayez de répondre à toutes les questions.**
- **Avant de répondre, prenez un moment de réfléchir sur la réponse convenable à choisir.**

N.B. Vos informations resteront secrètes.

Q.1.Quel est le niveau d'études de ta mère/tuteur ou tutrice ?

a) Primaire et sans certificat ☐
b) Secondaire ☐
c) Universitaire ☐
d) Analphabètes ☐

Q .2. Quand vous êtes à la maison, dans les fêtes ou événements organisés par vos parents ou familles (restreintes ou élargies), quelles langues parlez-vous?

Kirundi seulement ☐

Kiswahili seulement ☐

Français seulement ☐

Anglais seulement ☐

Kirundi et kiswahili ☐

Kirundi et Français ☐

Français et Anglais ☐

Kirundi, Français et Kiswahili ☐

Toutes les quatre langues ☐

Q3.a.) Utilisez-vous dans votre milieu social des outils de technologies d'information et de communication (TICs) ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, lesquels parmi les suivants?

a) Télévision ☐
b) Ordinateur ☐
c) Smartphones et tablettes ☐
d) Postes de Radio ☐

Q. 4. Quand vous êtes dans votre milieu familial ou social, de quelle nature d'émissions/jeux vidéo, dessins animés préférez-vous souvent suivre/regarder ?

a) des émissions/vidéos ou dessins animés en kirundi ☐
b) des émissions/vidéos ou dessins animés en français ☐
c) des émissions/vidéos ou dessins animés en Kiswahili ☐
d) des émissions/vidéos ou dessins animés en anglais ☐

Q.5. a) Faites-vous des exercices d'expression orale en classe (les exposés, débats, dialogues,...)? Oui ☐ Non ☐

b) Si oui, comment trouvez-vous votre niveau de français en expression orale ?

- Excellent ☐

- Très bon ☐

- Bon ou moyen ☐

- Faible ou insatisfaisant ☐

Q.6. Quand vous êtes dans votre milieu familial, trouvez-vous des occasions de parler la langue française ? Oui ☐ Non ☐

Q.7. Parmi les quatre langues que vous apprenez à l'école, laquelle vous jugez très prestigieuse et utile pour vous aujourd'hui comme dans la vie à venir?

a) Kirundi ☐
b) Français ☐
c) Anglais ☐
d) Kiswahili ☐