

REPENSER LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU RWANDA : QUELLES APPROCHES ADOPTER ?

Aimable RUGIGANA

*University of Rwanda -College of Education – College of Education
rugiganaaimable18@gmail.com / rugiganaaimable@yahoo.com*

Froduald NDAYAMBAJE

University of Rwanda -College of Education – College of Education

Joséphine TUVUZIMPUNDU

University of Rwanda -College of Education – College of Education

Résumé

Cet article est une description critique et diachronique de la formation des enseignants de français au Rwanda. La recherche documentaire à partir des programmes, des manuels scolaires des écoles secondaires et des universités publiques qui enseignent le français au Rwanda, nous a permis d'obtenir les résultats sur la formation des enseignants de français de 1995 à nos jours. Cette recherche a prouvé que l'enseignant de français, au Rwanda, reçoit une formation lacunaire eu égard aux approches nouvelles de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS) ou français langue étrangère (FLE). Elle propose des perspectives nouvelles pour une formation initiale effective des enseignants de français au Rwanda notamment. Il s'agit notamment de s'adapter au Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECRL), organiser son cours en tenant compte de la pédagogie différenciée et à partir des styles d'apprentissage ou des intelligences multiples des apprenants, adopter les stratégies d'apprentissage et exploiter les compétences interculturelles en classe de français à partir des documents authentiques.

Mots-clés : *approches nouvelles, formation initiale, enseignants, langue seconde ou étrangère.*

Abstract

This article describes critically and diachronically describes the training of French teachers in Rwanda. The documentary research basing on the programs, students' syllabi of secondary schools and public universities teaching French in Rwanda allowed us to get data related to teaching French in Rwanda from 1995 to date. This research has proven that the teacher of French in Rwanda had been receiving an incomplete training regarding new approaches of teaching French as a second language or foreign language. This research proposes new perspectives of teaching French in Rwanda. These include adopting the Common European Framework, organizing French classes follow the differentiated pedagogy, recognizing learners' learning styles, adopting learners' strategies, and exploiting intercultural competences through authentic documents.

Keywords: *new approaches, initial training, teachers, second and foreign language.*

1. Problématique

Depuis octobre 2008, le français langue d'enseignement devient langue – objet d'enseignement, supplantée par l'anglais. L'enseignement primaire, secondaire et universitaire est exclusivement dispensé en anglais. Mais le français garde son statut de co-officialité. Selon la Constitution de la République du Rwanda de 2003 telle que révisée en 2015, dans son article no 8 : « La langue nationale est le kinyarwanda. Les langues officielles sont le kinyarwanda, l'anglais, le français et le swahili. ». Depuis ce changement non seulement le statut linguistique du français a été affecté, mais aussi des représentations que les Rwandais ont de cette langue européenne ont influencé l'attitude des enseignants et des apprenants face à cette langue.

Par ailleurs, un retour en arrière montre que depuis 1996, plusieurs réformes sur le curriculum ont été faites et le français n'en est pas sorti indemne. Consécutivement la réforme de 1996, concernait le cycle inférieur de l'école secondaire et celle de 1997 concernait l'école primaire dans toutes les matières. La révision du programme de français de 1999 concernait le cycle supérieur scientifique.

Cependant, une révision plus nette et plus systématique devrait avoir lieu en 2003, incluant le cycle supérieur littéraire. C'était un plan éducatif de 6 ans qui va de 2003 à 2008. Durant toute cette période, le français était langue d'enseignement et gardait entre 3 et 6 heures par semaine. La révision du programme en novembre 2008, a fait que le français qui était jusqu'alors obligatoire et examiné de l'école primaire et à l'école secondaire (5heures tout le cycle complet de l'école primaire) se trouve décliné tant pour l'école primaire (3heures au cycle inférieur et 2 heures au cycle supérieur) que pour l'école secondaire (2 heures par semaine au tronç- commun et au cycle supérieur, 9heures pour la combinaison Français-Anglais-Kinyarwanda et 4 heures pour la combinaison Pédagogie -langues). Dans ce contexte, l'enseignement du français est obligatoire et ne fait pas partie de l'examen d'état.

De 2010 à 2015, le français ne figure pas sur la liste des langues enseignées à l'école primaire ; il garde le rôle facultatif à l'école secondaire (2heures par semaine durant tout le cycle complet) et enseigné dans quelques combinaisons : Français-Anglais –Education, Kinyarwanda-Français –Education, Traduction et interprétariat, dans certaines universités et Instituts supérieurs du Rwanda.

En 2000, le curriculum des Teacher Training Colleges (TTCs) est élaboré dans le cadre de donner un statut spécial à ces écoles qui forment

les enseignants des écoles maternelles et primaires. Cette formation des enseignants des écoles maternelles et primaires ainsi que celle des enseignants du secondaires formés par l'Université du Rwanda -Collège de l'éducation ainsi que d'autres universités privées est au jourd'hui mise en doute. En effet, ces péripéties curriculaires, son statut de langue étrangère les perceptions et attitudes au tour de cette langue ne sont pas de nature à favoriser l'enseignement -apprentissage de cette langue Le profil de sortie des élèves-enseignants qui terminent les TTCs ou autres sections littéraires, celui d'atteindre le niveau adéquat, le niveau B1 ou B2 envisagé dans les programmes des écoles secondaires (REB,2000 : 90) et prévus par le CECRL (conseil de l'Europe, 2001) n'est pas suffisamment acquis . Ceci entraîne des répercussions sur tout le circuit d'enseignement-apprentissage du français au Rwanda. L'enseignant de français fait face à un certain nombre de défis, entre autres la charge horaire hebdomadaire, le multilinguisme et le statut scolaire des langues en présence, la qualification et la précarité de la formation des enseignants de français en didactique du français langue étrangère ainsi que la rareté des documents nécessaires pour l'exploitation des approches nouvelles de l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

2. Objectifs

Cette recherche a pour objectif d'analyser les contenus didactiques des programmes et des manuels scolaires de formation des enseignants de français au Rwanda. Il proposera aussi les nouvelles perspectives pour une formation initiale productive et rentable des enseignants de français au Rwanda.

3. Revue de la littérature

Cette partie traite brièvement de l'analyse des programmes, des manuels scolaires et des approches ou méthodologies qui ont caractérisé l'enseignement apprentissage du français durant les trois dernières décennies.

3.1. Les programmes, les manuels scolaires et approches pédagogiques afférentes

Durant les trois dernières décennies, l'enseignement du français au Rwanda suivait des programmes élaborés par le ministère de l'éducation,

s'inspirant bien sûr des programmes d'autres pays francophones sur le continent et sur le globe, notamment du CECRL. La conception de chaque programme fait l'objet de la rédaction des manuels de français pour les élèves et pour les enseignants. Dans cet article, nous nous sommes bornés sur les programmes et manuels des écoles secondaires ainsi que des programmes des universités publiques pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

En effet, les générations des années 90 jusqu'aux années 2008 exploitaient les manuels tels que *Comprendre et s'exprimer* (fascicule 1, 2,3) pour la première année secondaire, *Comprendre et s'exprimer* (fascicule 4, 5,6) destiné à la deuxième année de l'école secondaire, *La condition féminine* et *L'Épopée Mandingue* pour la troisième année de l'école secondaire. Ceux qui ont fréquenté le cycle supérieur de l'école secondaire entre 1990 et 2008, toutes options confondues, ont sans doute une bonne mémoire des dossiers étudiés tels que Le Dossier 6 : *L'eau et la sécheresse*, le dossier 7 : *Alcool : mythes et réalité*, Dossier 8 : *Amour, dot et mariage*, etc. Une analyse des contenus et des démarches d'enseignement consignées dans ces programmes et manuels montre que l'objectif visé était de conduire les élèves à pouvoir comprendre et s'exprimer.

Ces documents proposaient un éventail aussi large que possible de textes et d'activités susceptibles de contribuer à l'amélioration communicative de l'élève. L'approche en vogue était une approche communicative. Comme l'indique son appellation, l'approche « communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. » (J-P. Cuq et I. Gruca : 244)

Entre 2012-2013, le programme de français du tronc-commun n'évoque pas l'approche méthodologique, mais ce programme suppose le dynamisme sans relâche et la motivation particulière de la part des deux pôles : l'enseignant et l'apprenant. Pour chaque centre d'intérêt, les activités autour des contenus notionnels étaient organisées au tour de la lecture, du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et de la phonétique (REB, 2012 :7-11).

L'approche reste communicative car ces programmes insistent sur la lecture expressive et aux corrections phonétiques pendant les activités de compréhension et d'expression orale et encouragent les apprenants à s'exprimer en français en dehors du cours. (REB,2013 : 12-14)

En 2015, le Rwanda inaugure un programme axé sur les compétences. La compétence étant définie comme la capacité d'utiliser les savoirs, les savoir-faire, les attitudes, les valeurs et les comportements dans l'accomplissement satisfaisant des tâches. En plus des compétences

langagières, l'apprenant tout au long de son apprentissage, acquiert les compétences génériques tels que l'esprit critique, la résolution des problèmes, la créativité et l'innovation, l'esprit de recherche, le travail en équipe, la gestion de sa personnalité, les compétences de vie, et la formation continue (REB,2015 : 3)

3.2. De la formation des enseignants de français du primaire au Rwanda

L'approche par les compétences reste en vogue, au jourd'hui. Le programme des TTCs, créé en 2000, prévoit que l'enseignement du français passe par des textes et des images et vise à faire acquérir à l'apprenant les quatre compétences de communication langagières que sont : écouter, parler, lire et écrire. Les textes sont classés par thèmes répertoriés dans les programmes et à chaque thème correspondent des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs à acquérir ou à faire acquérir en un temps bien précis. Il détermine également les compétences générales pour les élèves inscrits dans la combinaison Langues-Education et pour les élèves qui ne suivent pas la combinaison langues-éducation, y compris atteindre le niveau B2 des compétences communicatives du cadre européen pour la section langues-Education et le niveau B 1 pour les autres sections. Ce programme aussi vise à leur permettre de pouvoir aller à l'université et suivre des sections langues-éducation ou autres options relatives à leurs combinaisons (Conseil de l'Europe, 2001; REB, 2020 :91-92). Les contenus didactiques sont consignés dans le guide de l'enseignant ou le livre du maître ainsi que dans les livres de l'élève.

3.3. De la formation des enseignants de français du secondaire

Le Collège d'Éducation, l'un des six collèges qui constituent l'Université du Rwanda, assure la formation des enseignants du secondaire en présentiel et à distance. Il dispense ses cours sous forme de modules et chaque module est enseigné par un nombre d'enseignants supérieur ou égal à deux, suivant les contenus ou unités et les spécialités des enseignants. Au collège de l'éducation de l'Université du Rwanda, le français s'enseigne dans la faculté de l'éducation, département des sciences humaines -langues et éducation. L'approche par les compétences est une approche préconisée par l'université du Rwanda. Le face à face compte pour un tiers des heures d'heures et le reste du

temps est consacré aux tâches et aux projets de réinvestissement par les apprenants.

« L'Approche Par Compétences place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle, basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée. Elle consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études ». PABA (2016 : 9)

Cette approche permet aux étudiants-enseignants de terminer leurs études universitaires étant capables d'assurer leur métier d'enseignement ; à travers la théorie et la pratique dans la variété des cours, les micro-enseignements et les stages dans les écoles secondaires. Bref, ils en sortent édifiés.

3.4. Que retenir des approches nouvelles de l'enseignement du FLS/FLE ?

Ces approches nouvelles consistent à centrer l'apprentissage sur les besoins, les savoirs, les compétences et les attitudes de l'apprenant qui doit mobiliser un certain nombre de stratégies et des styles ou intelligences multiples afin d'accomplir des tâches variées au sein d'une activité.

Tout d'abord l'enseignement actuel du français du Rwanda ne doit pas se passer du Cadre Européen Commun de référence pour les langues. De ce cadre nous retenons essentiellement l'approche actionnelle. Sur le plan méthodologique, il adopte une démarche active, communicative et réellement actionnelle. Christian Puren définit l'approche active comme la mise en place d'activités et de tâches motivantes et intéressantes pour les élèves. Il préconise la présence physique de l'enseignant, la valorisation des produits des élèves, leur motivation, l'utilisation de la démarche inductive afin de maintenir les élèves actifs. (www.christianpuren.com/mes-travaux/ 2000a :68-70)

L'approche actionnelle, elle aussi insiste sur les tâches à accomplir. La tâche est définie comme étant :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation, de faire une partie de

cartes, de commander un repas, dans un restaurant, de traduire un texte dans une langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Chnane-Davin et Cuq, 2001 : 82-83 ; CERCL, 2001 : 16)

Comparativement à l'enseignement du français au Rwanda qui focalise sur les niveaux basés sur la classe où appartiennent les apprenants, le CERCL considère un apprentissage fondé sur les niveaux communs de référence par les quels les compétences à enseigner, à apprendre et à évaluer sont déterminées. Cette échelle propose des étapes entre A2 (Niveau intermédiaire ou de survie) et B1 (Niveau seuil), entre B1 et B2 (Niveau avancé ou indépendant), et entre B2 et C1 (Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective). (Conseil pour l'Europe, 2001 : 30)

Ces compétences sont approfondies dans l'approche par les compétences (APC).

L'Approche par les Compétences est une notion qui préconise l'utilisation des compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, d'un scénario ou d'une activité pédagogique. (Ndibnu-Messina Ethé et *al.*, 2019 : 4)

Par l'APC, le rôle de l'enseignant consiste à organiser les apprenants en classe ou à l'extérieur et de les engager par les méthodes participatives et interactives à travers les processus d'apprentissage, en tant qu'individus, par pair ou en groupes. Ceci garantit que l'apprentissage est personnalisé, active, participative et coopérative. L'apprenant, quant à lui, doit jouer un rôle prépondérant dans son propre apprentissage. Il doit apprendre dans la convivialité en fonction de ses capacités, de ses besoins, de son expérience et de ses intérêts.

La mise en œuvre de l'approche actionnelle et l'approche par les compétences sera opérationnelle si les styles d'apprentissage ou intelligences multiples et la détermination des stratégies d'apprentissage des apprenants sont pris en compte.

La théorie des intelligences multiples est considérée comme « une vision pluraliste de l'intelligence humaine » (Lavigne, G. et Fiala, Y., 2006, p. 20) et nous fournit un échantillon complet et complexe des différentes aptitudes de chacun. Elle autorise en conséquence l'enseignant à adapter et enrichir sa pratique pédagogique. Gardner (1997) propose d'envisager qu'il existe de multiples formes d'intelligence, l'intelligence étant entendue comme une « capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures, ayant une valeur dans un contexte

culturel ou collectif précis ». Il distingue, en 1983, sept sortes d'intelligences. Sa théorie concerne plutôt les sciences cognitives et l'enseignement des langues étrangères en a quand- même profité. Il en ajoutera, un peu tard une huitième. Selon Lavine et Fiala (2006 : 40-44) ainsi que Rouhollah et *al.*(2012 : 60-61), on distingue l'intelligence verbale ou linguistique, l'intelligence logique ou mathématique, l'intelligence visuelle ou spatiale, l'intelligence musicale ou rythmique, l'intelligence corporelle ou kinesthésique (Safier et Rachel, 2003 :25), l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence naturaliste (Gadner, 1997).

En plus de ces styles d'apprentissage, l'apprenant tout au long de son apprentissage, définit les stratégies d'apprentissage en rapport avec ses intelligences ou ses styles d'apprentissage, l'enseignant pourra l'orienter avec les outils appropriés dans son apprentissage. Pour Cyr Paul, la stratégie est « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. » Cyr (1998 : 5). Il est courant de regrouper les stratégies en différentes catégories . La première catégorie comprend les stratégies cognitives qui se rapportent au traitement de la matière à étudier et qui comprennent les stratégies de mémorisation, d'élaboration et d'organisation des connaissances. La deuxième catégorie comprend les stratégies métacognitives, qui correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage et qui comprennent les stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle. La troisième catégorie comprend les stratégies socio-affectives qui impliquent une interaction avec une autre personne et qui comprennent les stratégies de maintien de la motivation et de la concentration ainsi que les stratégies de gestion des émotions. Dans la quatrième, les stratégies de gestion comprennent les stratégies de gestion du temps, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources humaines et matérielles.

La construction d'une séquence de cours dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère n'est opérationnelle que si le cours est supporté par le document authentique avec « la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de mettre en contact l'élève avec la langue réelle ». (Cuq & Gruca, 2005 :429)

L'exploitation des documents authentiques permet également l'intégration des compétences interculturelles en classe de français. S'agissant des compétences interculturelles, Candelier précise que ces dernières sont essentiellement fondées sur deux compétences globales : compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire

linguistique et culturel pluriel ainsi que la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. (Candelier et al., 2007 : 36-40)

Bref, l'enseignement -apprentissage du français au Rwanda envisagerait une nouvelle approche pédagogique (N.A.P) :

« contrairement aux stratégies pédagogiques mises en œuvre dans les salles de classe de type traditionnel et centrées sur le maître (exposé, dogmatisme, mémorisation, autorité abusive, etc.) avec pour conséquences : la passivité de l'élève, son incapacité à prendre des initiatives (niveaux inférieurs de pensée à savoir, mémoire ou connaissance, compréhension, application), la N.A.P voudrait placer l'enfant au centre des activités éducatives, qu'il ait l'occasion d'exercer ses capacités de réflexion et de raisonnement (niveau supérieur de pensée : analyse, synthèse, évaluation) ». Ndibnu Messina Ethé (2013 :9)

C'est une pédagogie des différences ou la pédagogie différenciée en ce sens qu'il ne s'agit pas non seulement de différencier les objectifs mais permettre à tous d'atteindre des objectifs convergents par des voies différentes. Ce n'est pas seulement proposer des exercices différents, c'est aussi mettre en place une organisation du travail variable et des dispositifs qui permettent à chacun de se placer, de façon régulière, dans une situation qui lui sera optimale pour favoriser l'apprentissage. Pour différencier de façon efficace, il faut bien évidemment connaître son public en proposant des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Cette différenciation s'appuie sur les leviers du temps, de la difficulté, de la quantité, des outils et des supports ainsi que de l'espace et des acteurs. Pour David et Abry cité par Chnane -Davin et Cuq (2021 :81)

« La démarche de différenciation consiste en une réflexion d'ensemble sur les apprenants qui suppose de prendre en compte la diversité des publics et de ne pas considérer l'hétérogénéité comme un obstacle à l'apprentissage d'une langue ou d'une culture mais comme un atout. »

4. Méthodologie

Cette recherche est fondée sur l'analyse documentaire. Elle a analysé les programmes de français des écoles secondaires et des universités publiques du Rwanda qui enseignent le français. Elle a fait une présentation thématique des manuels de français des TTCs en tant que centre de formation des enseignants des écoles maternelles et primaires.

Cette recherche a aussi analysé les contenus didactiques de l'université du Rwanda à partir des programmes et des relevés des notes là où les programmes n'étaient pas accessibles afin de retracer le profil des enseignants de l'ancienne Université Nationale du Rwanda, aujourd'hui, le Collège des Arts et Sciences Sociales (CASS). Sur ces deux programmes de l'ancienne université du Rwanda ont été analysés ainsi que le programme actuel de l'université du Rwanda-Collège de l'éducation.

5. Catégorisation et analyse des contenus didactiques pour la formation initiale des enseignants

Cette partie concerne l'analyse des contenus didactiques des programmes de français dans les universités.

5.1. Profil des enseignants de français du secondaire et de l'université

La majorité des enseignants des écoles secondaires et de l'université ont suivi soit le programme de l'ancienne Université Nationale du Rwanda, faculté de l'éducation et la faculté des lettres et sciences humaines, soit de l'ancien Institut Supérieur pédagogique (Kigali Institute of Education), nous rappelons qu'aujourd'hui cette institution est le seul collège de l'Education en tant institution d'enseignement supérieur publique qui donne la formation de baccalauréat, licence, maîtrise et de doctorat en français- éducation. Les autres universités privées qui forment les enseignants de français ont des programmes similaires. Le collège de l'éducation de l'Université du Rwanda bénéficie du privilège d'accueillir les meilleurs étudiants venant des TTCs et les autres écoles secondaires. Nous avons retenu quelques contenus indicatifs afin de présenter le parcours de l'enseignant de français aussi bien au primaire qu'au secondaire ainsi qu'à l'université. Ces données ne concernent que des institutions publiques. Les données chiffrées sont appuyées de l'interprétation résultante des discussions en groupe des enseignants et des étudiants qui ont fréquenté ces différents instituts à différentes échéances.

5.2. Présentation thématique des manuels scolaires des TTCs, section langue -éducation (LE)

Les manuels scolaires de français destinés aux différentes sections présentes dans les TTCs sont bâtis sur une thématique diversifiée et qui se classe suivant les contextes, sous la rubrique des contextes. Ces thèmes sont répartis en sous-thèmes ou unités didactiques et à chaque unité correspondent les activités afférentes. Les documents et supports didactiques sont puisés de différentes cultures et principalement la culture rwandaise. Ce sont surtout les textes, et rares sont les supports audio-visuels bien que prévus par le programme. Les contextes sont liés à la société rwandaise notamment *ma famille, au marché, les fêtes et les loisirs* ainsi que *les contraintes de l'éducation* pour la première année. En deuxième année, les contextes sont aussi liés à la société. On y trouve entre autres *la vie professionnelle, travail et chômage, religion et actualité, les médias, techniques d'information et de communication en éducation*. Le contexte de la troisième englobe *la vie conjugale, l'urbanisme et la technologie*. A chaque contexte correspond des unités qui détaillent ces contextes en compétences variés tant pour l'écrit que pour l'oral. (REBa, 2020; REBb, 2020; REBc, 2020). L'analyse montre que ces manuels presentent des opportunités pour integrer les approches nouvelles mais il est pas ainsi.

5.3. Présentation récapitulative des contenus didactiques de la 1^{ère} à la 4^{ème} année de l'université nationale du Rwanda faculté des Lettres et Sciences Humaines : Option : Création littéraire et critique littéraire et sciences du langage (2003-2008)

Pour les contenus didactiques de la première année de la section de la création littéraire, 6.25% sont des cours de linguistique, 25% des cours de littérature, 37.5% sont des cours de langue, 6.25% sont des cours d'éducation, 6.25 sont des cours d'informatiques. Concernant la deuxième année, pour la section de création littéraire, l'accent est plutôt mis sur la littérature à raison de 81.25 % des cours enseignés. En troisième, l'accent est mis sur la littérature (61.1% des cours) et sur la langue française (38.1% des cours). Quant à la quatrième année, les cours se concentrent sur la littérature (55.5% des cours) et les cours de langue (33.3%), les cours informatiques occupant 11.11% des autres cours. En revanche, les divergences s'observent pour l'option science du langage, à partir de la deuxième année ; 56.25 sont des cours de linguistique, 18.75 % sont des cours de littérature, 12.5% sont des cours de langue, 6.25 sont des cours de sciences humaines et sociales tandis que 6.25% sont des cours d'informatique. En troisième année, le focus

est sur la linguistique (43.75%), sur la littérature (18.75%) et sur les cours de langue (37.5 %).

On observe que les cours spécifiques pour la didactique du français langue étrangère n'avaient pas de place dans le département de langue et littérature françaises, faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Nationale du Rwanda. (Relevés des notes des étudiants, 2003-2008). Ce programme sera supprimé plus tard et le français sera appris ailleurs, dans les autres facultés avec un nombre réduit d'apprenants. (Relevés des notes des étudiants 2003-2008). Le profil de sortie d'enseignants de français qui ont fréquenté ces options maque la formation en didactique du français langue -étrangère.

5.4. Présentation récapitulative des contenus didactiques de la 1^{ère} à 4^{ème} année de l'Université Nationale du Rwanda faculté de l'éducation (2003-2008)

D'une part, dans la faculté d'éducation, département des lettres, la première année de l'option français-Kinyarwanda, focalisait sur la linguistique (20%), littérature (26.6%), langue (13.3%), sciences sociales et humaines (13.3%), les sciences exactes (6.6) et éducation (13.3%), technologie (6.6%). La deuxième année de la même option focalisait sur la linguistique (21.4%), littérature (35.7%), les sciences humaines et sociales (7.14%) ainsi que l'éducation (35.7%). La troisième année concentre son cursus sur la linguistique (30.7%), littérature (30.7%), les sciences humaines et sociales (15.3%) ainsi que l'éducation (23.7%). Il en est de même pour la quatrième année où 20% sont des cours de linguistique, 60% sont des cours de littérature et 20%, les cours d'éducation. D'autre part pour l'option français-anglais, la première année se consacre sur la linguistique (11.7%), littérature (17.6%), langue (35.2%), sciences sociales et humaines (17.4%), les sciences exactes (5.8) et éducation (5.8%), technologie (5.8%). La deuxième année de cette option insiste sur la linguistique (12.5%), la littérature (18.75%), la langue (45.4%), sciences sociales et humaines (9%), Education (31.2). La troisième année, quant à elle, donne l'importance à l'éducation avec 45.3% des cours, à la littérature avec 36.3% et à la linguistique avec 9% des cours. La quatrième année, insiste sur la littérature avec 33.3%, l'éducation avec 26.6%, la linguistique avec 20% et les sciences humaines et sociales avec 13.3% des cours. (Relevés des notes des étudiants, 2003-2008). Cette formation n'a jamais tenu compte de la didactique du français langue-étrangère.

5.5. Présentation récapitulative des contenus didactiques de français de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année de l'Université du Rwanda, Faculté de l'Education (2015-2022)

Les trois options de la faculté de l'éducation au sein du Collège de l'éducation de l'Université du Rwanda partagent les mêmes cours de français et d'éducation de la première année et quelques cours de la 2^{ème} pour le programme de baccalauréat ainsi que tous les cours de français et d'éducation pour les trois années des combinaisons FEE (French-English -Education). Durant ce parcours, le focus est mis sur les cours d'éducation 50% en première année, 25% en deuxième année et 40% en troisième année. Du reste, les cours se concentrent sur la langue et la littérature. Les cours spécifiques pour le français langue étrangère sont rares ; et s'ils existent, ils ne sont pas exploités dans le contexte du FLE car le programme n'y est pas adapté. Les enseignants de français du Collège de l'éducation ne sont pas tous formés en didactique du FLE, la formation en ce domaine a à peine débuté offert par l'Université Catholique de l'Ouest en France. Les résultats attendus contribueront au renouvellement des pratiques pédagogiques en français au Collège de l'éducation. (College of Education, 2019)

6. Conclusion

Le monde évolue et l'enseignement-apprentissage du français, au Rwanda, doit évoluer avec la tendance actuelle de l'enseignement des langues secondes et étrangères. Le passage du français langue d'enseignement au français comme matière enseignée ne peut pas laisser l'enseignant de français au Rwanda intact. Repenser sa formation initiale signifie redéfinir ses besoins en matière de formation, retravailler son ouverture au monde professionnelle et académique, en accommodant et en adoptant les approches, les méthodes, les stratégies et les attitudes nouvelles de l'enseignement des langues secondes et étrangères.

Cette recherche propose aux enseignants, aux concepteurs des programmes et manuels scolaires de s'adapter au Cadre Européen Commun de Références pour les langues. Elle leur suggère aussi d'organiser les séquences de cours en tenant compte de la pédagogie différenciée et à partir des styles d'apprentissage ou des intelligences multiples des apprenants. Il faut aussi adopter les stratégies d'apprentissage et exploiter les compétences interculturelles en classe de français.

Bibliographie

- Candelier et al.** (2007). *A travers les Langues et les Cultures*, CARAP, s. Autriche: Centre Européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe .
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P.** (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Hachette
- College of Education** (2019). *Diploma program structure, degree program structure : French English with Education*
- Conseil de l'Europe** (2001). *Cadre Européen Commun de références pour les langues*
- Cuq, J-P & Gruca, I.** (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. P.U.G Französischunterricht.
- Cyr, P., et Germain, C.** (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Cle International.
- Gadner, H.** (1997). *Les formes de l'intelligence (traduction française de Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence)*. Paris: Odile Jacob.
- Lavine, G. et Fiala, Y.** (2006). *Influence du style d'apprentissage (intelligences multiples) sur l'apprentissage de l'expression orale en anglais langue seconde au collégial*. Rapport de recherche .
- Ndibnu Messina- Ethé, J.** (2013). « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun ». *Multilinguales*, vol.1 (1), 105-119.
- Ndibnu-Messina Ethé, J., Mbassi, B. et Ombakane, S.** (2019). *Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire*. Syllabus n°8 (1).
- PABA, J.F.** (2016). *Guide Pratique 2016/17 sur l'Approche par Compétences* . ESPE Académie d'Aix Marseille
- Rouhollah, R., Maryam, M. et Mehrabi, M.** (2012). *Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE Etude du cas chez les apprenants iraniens*.
- Rwanda Education Board** (2012). *Programme de français au tronc-commun*, Kigali
- Rwanda Education Board** (2013). *Programme de français au tronc-commun*, Kigali
- Rwanda Education Board** (2015). *Programme de français combinaisons des langues anglais, français, kinyarwanda anglais, kizwabili, français*
- Rwanda Education Board** (2020a). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève première année. Option: Langues et Education* .

Rwanda Education Board (2020b). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève deuxième année. Option: Langues et Education* .

Rwanda Education Board (2020c). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève, troisième année. Option: Langues et Education*.

Safier, R.- E. (2003). *Théorie des intelligences multiples et didactique du français aux Etats-Unis*. « Masters thesis ». San Jose State University