

**L'approche par Compétence:
La Reforme du Nouveau Cours
D'enseignement/Apprentissage
du Français en Ouganda**

JLLE
Vol 18(2) 25–42
© The Publisher
DOI:10.56279/jlle.v18i2.2

Victoria Bakurumpagi
ORCID: 0009-0004-5929-9331

et

Gorret Nalumansi Bugeza
ORCID: 0009-0004-4642-1908

Resumé

Pendant longtemps, l'Ouganda a connu un système éducatif basé sur les contenus. Depuis 2020, le modèle proposé au cycle inférieur du secondaire est un nouveau système à base des compétences linguistiques et non-linguistiques. Or, il nous semble que l'ensemble de l'équipe enseignante chargée de l'enseignement du français n'a pas été suffisamment formé pour être à la hauteur de ce défi. Le présent article s'articule autour de la théorie socioculturelle, en particulier sur la Zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky et de l'échafaudage de Jérôme Bruner pour montrer que les enseignants de français ont besoin d'être formés pour bien mener la réforme en cours. Nous avons également mobilisé la théorie de glottopolitique de Mercellessi et Guespin pour montrer les actions d'intervention du gouvernement. Une question se pose alors: cette préparation a-t-elle été suffisamment réfléchie? Pour y répondre, 35 enseignants du secondaire et 15 professeurs de français des universités ont répondu aux questions de recherche. Ce travail a révélé deux aspects: le groupe qui intégrait les TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage a été estimé à 60% tandis que 40% des sujets sondés ne comprenaient pas les bases de cette réforme. Les matériels pédagogiques dans les établissements scolaires en Ouganda y compris les ordinateurs connectés étaient insuffisants. Les partenaires de développement ont été invités à soutenir cette réforme afin que les Ougandais apprennent le français de manière pratique et vivante.

Mots-clés: *Réforme, Approche par compétences (APC) Cycle inférieur des Humanités, Français langue étrangère (FLE), Zone Proximale de Développement (ZPD), glottopolitique, compétences numériques, Ouganda*

Abstract

For a long time, Uganda has had a content-based system of education. However, since 2020, the approved reform in Lower Secondary is based on linguistic and non-linguistic skills. Yet, it seems to us that many teachers of French have not undergone enough training to handle well the tasks ahead

of them. This article is grounded in sociocultural theory, particularly in the Zone of Proximal Development (ZPD), as developed by Vygotsky, and the concept of scaffolding by Jerome Bruner so as to show that the teachers of French need to be trained to become efficient implementers of the reform. We also applied the glottopolitical theory of Mercellessi and Guespin to highlight the government's intervention measures. The main question was the following: Was this reform sufficiently thought through? To answer this question, we sampled 35 secondary school teachers and 15 lecturers of French, who participated in the research by answering the questions asked. The study revealed two key findings: the group incorporating ICT in the teaching/learning process was estimated at 60%, while 40% of the respondents lacked an understanding of the fundamentals of this reform. Teaching materials in Ugandan schools, including connected computers to the Internet, were found to be insufficient. Development partners were called upon to support this reform so that Ugandans can learn French in a practical and dynamic manner.

Keywords: *Reform, Competency-Based Curriculum (CBC), Lower Secondary, French as a Foreign Language, Zone of Proximal Development (ZPD), Glottopolitics, digital skills, Uganda*

Introduction

L'Ouganda est un pays multilingue où plus de 65 langues locales sont pratiquées (Leclerc, 2024). L'anglais est la langue officielle. Par conséquent, le français est enseigné comme langue étrangère. Il a été introduit dans le système éducatif ougandais peu après l'indépendance en 1962. Mais sa présence date de l'arrivée des premiers missionnaires catholiques à la fin du 19^{ème} siècle (Togboa et al, 2021). Le français a d'abord été enseigné dans les écoles fondées par les missionnaires puis, petit à petit, il a fait son entrée dans les écoles publiques. Selon Togboa E.N. & al (2021), il y a aujourd'hui environ 20,000 apprenants de français dans l'ensemble des établissements scolaires à partir du cycle primaire jusqu'à l'université.

Depuis 1962, l'enseignement du français en Ouganda a subi de nombreux changements à travers différentes réformes éducatives (Kajubi Report, 1992). On est passé de la méthode traditionnelle en passant par la méthode audiovisuelle jusqu'à l'approche communicative telle que recommandé par le Centre chargé de l'élaboration des programmes scolaires, autrement dit, le NCDC. A chaque fois qu'il y a eu un changement, un nouveau manuel a été proposé. C'est ainsi qu'on est passé de la méthode *Pierre et Seydou* à la méthode « Contacts » puis à la méthode « *On y va* ». Le nouveau curriculum est actuellement en vigueur de la première à la quatrième année du secondaire. Il a été inauguré en 2020 par le ministère ougandais de l'éducation nationale.

Le français est parmi les matières qui ont été retenus dans le nouveau programme. Dans l'ancien syllabus, l'enseignement du français était centré sur l'enseignant dispensateur de savoir. Maintenant, on demande à ce même enseignant de devenir facilitateur sans l'avoir suffisamment préparé à son nouveau rôle. Dans cette étude, nous avons mené une enquête sur les réussites et les défis de cet enseignant en situation de classe. Il est espéré que la réussite de ce nouveau syllabus permettra aux jeunes Ougandais d'embrasser massivement l'apprentissage du français à l'université.

Bref Perçu de l'historique de l'approche par Compétence

La documentation existante indique que l'approche par compétence a commencé aux USA en 1880 (Nsengiyumva, 2020) et s'est intensifiée dans les années 50 en réponse aux questions de l'intégration des migrants (Griffiths & Lim, 2014). Elle s'est étendue à l'ensemble de l'Europe, en particulier en Suède en 2011 (Andersen, (2017), Nordin A, (2021), et en France (Clément P., 2015). Selon Ogegbo et al. (2020), les pays africains tels que le Bénin, l'Algérie, le Cameroun, le Nigeria, le Rwanda, le Kenya et l'Afrique du Sud l'ont également essayée. Les premiers feedback sur la nouvelle approche sont venus des concepteurs de programmes, des enseignants, des apprenants et des partenaires de développement même s'il y a eu des défis pendant l'exécution de cette réforme (Cheptoo & Ramada, 2019). Parmi les défis rencontrés dans l'utilisation de l'approche par compétence, on peut citer une infrastructure déficiente, des classes nombreuses, la formation insuffisante des professeurs, des difficultés liées à l'accompagnement des apprenants ayant des difficultés (Ogegbo et al, 2020). Certains chercheurs ont abouti à la conclusion selon laquelle les enseignants étaient conscients de nombreux bénéfices de l'approche par compétence mais qu'ils avaient besoin d'être soutenus en vue de l'actualiser. L'analyse d'Ogegbo et al, (2020) s'est concentrée sur les disciplines scientifiques. Les participants ont recommandé aux enseignants d'africaniser l'approche au lieu de copier des programmes conçus ailleurs tels quels.

D'autres chercheurs ont montré que lorsque l'approche par compétence (CBLT en anglais) est appliquée à l'enseignement des langues, pour réussir, les enseignants doivent comprendre la réforme, changer leurs mentalités et organiser leurs leçons différemment (Griffiths & Lim, 2014). Ils doivent devenir facilitateurs plutôt que rester des dispensateurs d'information. Au lieu de commencer une leçon avec des terminologies grammaticales telles que l'emploi des temps du passé, ils doivent focaliser sur des tâches à accomplir telles que raconter une expérience passée, parler de leurs projets (Griffiths & Lim, 2014). Les apprenants doivent aussi comprendre l'essence de la réforme. Ils doivent être proactifs, être prêts à poser des questions, à prendre part aux jeux de rôle, aux discussions de groupe, à faire la recherche en bibliothèque et en ligne. L'apprentissage des langues en ligne doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle la préparation à l'usage du syllabus doit être prise au sérieux. Les chercheurs mettent en exergue que la plupart des programmes sont bien conçus et rationnellement justifiés mais que c'est la phase d'exécution qui est problématique, ce qui conduit au gaspillage de ressources, aux pertes de temps et des efforts déployés (Rogan et Grayson, 2003). Il y a souvent un grand décalage entre les bonnes intentions des concepteurs et la réalité sur le terrain (ibid, 2003).

Un autre problème identifié comme frein à la réussite des réformes scolaires est lié à l'insuffisance d'information avant de soutenir l'exécution des programmes. En conséquence, beaucoup d'acteurs éducatifs sont incapables de considérer l'exécution d'un programme comme étape fondamentale et d'apprécier le caractère inclusif du processus de réforme au lieu d'être conçu comme des acteurs séparés les uns des autres. Cette situation est aggravée par l'incapacité de certains politiciens qui ne prêtent pas assez d'attention aux processus d'analyse des réformes éducatives. En conséquence, beaucoup de procédures d'exécution ne sont pas clairement comprises par les acteurs concernés et ne peuvent servir de modèles pour les réformes futures (Kwesiga et al., 2019).

Les défis dans l'exécution des programmes proviennent de ce que Rogan (2003) qualifie de préoccupation des politiciens africains du « Quoi ? » plutôt que du « Comment ? » lors de la conception des programmes éducatifs. Il est à noter que la prise de décision est une importante composante des politiques éducatives car elle a un impact sur la mise en œuvre de toute réforme.

L'insuffisance de ressources constitue une autre contrainte susceptible d'avoir un impact sur la réalisation des objectifs des réformes éducatives. La capacité de transformer une réforme éducative en réalité de classe dépend en grande partie de la disponibilité des ressources tant humaines que matérielles (Moisset et al (2018). Compte tenu de la grande population de jeunes, il est impératif qu'il y ait l'infrastructure requise pour atteindre les buts souhaités. D'après le New Vision en date du 9/07/2008, il était projeté que la population estudiantine au secondaire passerait de 5,8 millions à 16,2 millions en 2050. Cela signifie qu'il y aurait une pression accrue sur les ressources disponibles et une demande accrue pour les services éducatifs en termes d'écoles et d'enseignants.

Compte tenu de la documentation déjà existante sur les défis apparents dans l'exécution des réformes éducatives en Afrique, nous avons noté qu'en Ouganda, les concepteurs de programmes se soucient grandement de l'étape du « comment ? » dans leur planification des événements. Par exemple, avant le lancement du nouveau programme, le Centre national chargé des programmes a organisé des séances de formation en 2020, avant et après le confinement relatif au Covid-19. Le NCDC a d'abord encadré des formateurs nationaux qui, à leur tour, ont formé les Maîtres formateurs. Les formateurs étaient composés du personnel du NCDC et des personnes qui avaient participé aux différents comités de conception de programmes. Les maîtres formateurs étaient nommés par les directeurs des établissements secondaires à leur insu. Le but de ces formations était de renforcer la capacité des différents acteurs afin d'actualiser cette importante réforme dans les écoles. Selon l'officier chargé des langues étrangères au NCDC, ces ateliers de formations ont eu lieu respectivement à l'école secondaire de Nabisunsa pour les Humanités, à Seeta Parents Mbalala Campus pour les disciplines scientifiques et à Kololo S.S pour les disciplines vocationnelles.

Le contenu de ces formations a couvert notamment les principaux changements introduits dans le nouveau programme, l'utilisation de matériels locaux et bon

marché, la justification quant au maintien d'une matière particulière sur le programme scolaire et la relation entre différents manuels que les enseignants devraient utiliser dans leurs cours (le livre de l'apprenant, le guide du maître et le guide de l'évaluation).

En ce qui concerne l'enseignement du français, des ateliers de formation visant à mobiliser les professeurs de FLE ont été conjointement organisés par l'APFO (Association des professeurs de français en Ouganda) et le NCDC. Chaque formation a duré une semaine. Cependant, les enseignants de français dans les universités telles que Makerere, Kyambogo et Kabale n'ont pas participé à ces séances de formation. Or, c'est la catégorie professionnelle ougandaise sur laquelle repose la responsabilité de former les enseignants de français dans le 21ème siècle. Même dans les écoles secondaires, tous les enseignants de français n'ont pas eu accès à ces formations. En raison de cette lacune importante dans la phase de planification, nous avons mené une enquête sur le degré de préparation des enseignants de FLE dans les écoles secondaires et les universités sur la réforme des programmes scolaires en Ouganda.

Bonnes Pratiques Dans la Conception des Programmes D'apprentissage

Selon Griffith et Lim (2014), un syllabus mal conçu peut affecter négativement son utilisation en classe. Un syllabus bien conçu comprend différentes composantes. Une d'elles concerne les connaissances et les compétences à acquérir et qui peuvent être appliquées dans des situations complexes. L'autre composante concerne les critères qui seront utilisés pour juger de la performance des apprenants. Ce sont ces critères qui permettent à l'apprenant de savoir où il est et ce qu'il doit faire pour progresser dans son apprentissage. Wong R.(2008) abonde dans la même direction en expliquant que dans une approche réussie par compétences, on doit connaître les besoins de l'apprenant, prédire avec précision le vocabulaire et les structures syntaxiques à maîtriser et qu'il faut rencontrer régulièrement dans des dialogues imitant les situations pratiques de la vie quotidienne. Ces contenus doivent être organisés en unités d'apprentissage à court et à long terme. Ceci signifie que le français doit être enseigné d'une manière contextualisée.

Cadre Théorique de L'étude

Cette étude se situe dans le cadre théorique du constructivisme socioculturel tel que défini par Vygotsky dans son concept de Zone proximale de développement. Elle s'inscrit aussi dans la théorie de l'échafaudage pédagogique développée en 1978 par le psychologue Américain Jérôme Bruner. En effet, les deux théories se complètent dans l'accent mis sur le nouveau rôle de l'enseignant par opposition à l'enseignant traditionnel. Il s'agit des théories de l'apprentissage général mais dont on a tiré des applications dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon l'interprétation de la théorie du constructivisme socioculturel de Rudis C (2023). « pour avancer dans l'apprentissage, l'apprenant doit collaborer avec quelqu'un d'un niveau intellectuel plus élevé que le sien ». L'enfant pourra ainsi passer du stade de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. Les principes que Vygotsky a développés et qui ont été jugés pertinents pour la didactique des langues étrangères sont les suivants: Le concept d'environnement socioculturel, le principe

de Zone proximale de développement et le principe d'internalisation. Les chercheurs sont d'avis que si ces principes sont bien coordonnés, l'apprentissage des langues étrangères donne de meilleurs résultats. En fait, l'approche par compétences est l'une des applications pédagogiques les plus récentes du constructivisme socioculturel de Vygotsky. Selon cette théorie, le contexte socioculturel d'apprentissage joue un grand rôle dans l'acquisition des compétences. Ce contexte est compris au sens large qui dépasse celui de la classe car il comprend les familles des apprenants, les enseignants, les administrateurs des écoles, le matériel disponible pour l'apprentissage, le contexte culturel environnant.... Quant à la théorie de l'échafaudage, selon Bauld (2023) elle peut se résumer en trois petites phrases: « je fais, nous faisons, vous faites ». L'enseignant démontre comment on fait une tâche puis quand il constate que les apprenants ont compris, il les laisse faire seuls. En combinant les deux théories, on constate qu'en agissant sur le contexte et en formant correctement les enseignants pour qu'ils comprennent leurs nouvelles responsabilités, la réforme éducative aura des chances de réussir en Ouganda.

Cette étude s'inscrit également dans la théorie de glottopolitique telle qu'introduit par Jean-Baptiste Marcellesi et Michel Guespin (1986). La notion de glottopolitique désigne toutes les actions d'une société qui touchent au langage, qu'il s'agisse de structurer, d'encadrer ou de limiter les usages linguistiques dans différents contextes à travers des moyens qu'ils soient législatifs, éducatifs, ou sociaux (Marcellesi et Guespin, 1986: 13). La notion permet d'englober toutes les façons dont une société intervient ou agit sur le langage, que ce soit de manière formelle ou informelle, consciente ou inconsciente (ibid.).

Méthodologie

Cette étude exploratoire est en grande partie de nature qualitative même s'il y a quelques tableaux avec quelques pourcentages qui donnent l'accès à l'interprétation. Selon Mucchielli (2012: 180) la séparation entre recherche qualitative et recherche quantitative n'est pas toujours très évidente car il existe « des méthodes d'analyse dont le statut n'est clairement ni qualitatif ni quantitatif » (ibid: 180).

Cette étude était basée sur un échantillon de 50 sujets qui ont participé à l'exécution de la réforme scolaire sur l'enseignement par compétence (9 enseignants de français d'universités, 1 concepteur de programmes, 3 maîtres formateurs, 2 directeurs des études, 5 élèves maîtres, 30 enseignants de français du secondaire. Au total, 20 écoles et 3 universités publiques ont été sélectionnées. Le but principal était de voir si les principaux acteurs de la réforme avaient la même compréhension de la réforme. Un questionnaire a été posté en ligne au mois de mars 2022 et 35 participants ont répondu librement aux questions. Il s'agissait de questions semi-dirigées permettant aux participants de s'exprimer. Nous avons également mené des entretiens non-directifs entre Mars et Mai 2022. Ces entretiens étaient enregistrés avec l'approbation des sujets et plus tard, on les a transcrits pour les rendre analysables. Nous avons cherché des thèmes récurrents dans les réponses des sujets et nous avons identifié des témoignages liés au succès et aux défis des participants. Un entretien non-directif est un entretien dans

lequel un enquêteur et un enquêté ont le maximum de liberté (Mialaret (2004: 55), Blanchet, 2012: 23). L'entretien commence par une consigne générale qui est formulée de la même manière auprès de tous les enquêtés. L'enquêté s'exprime longuement et l'enquêteur est là pour soutenir l'auto-exploration de sa pensée par l'enquêté » (Blanchet, 2012: 23).

Nous avons enfin fait une analyse documentaire des matériaux qui sont utilisés par les enseignants de français au quotidien pour actualiser le nouveau syllabus en classe. Les documents étaient préparés et disséminés par le NCDC. Il s'agissait du manuel de l'apprenant, du guide de l'enseignant et du nouveau syllabus de français. Nous avons également ajouté l'ancien syllabus de français pour des raisons de comparaison.

Résultats

Les résultats présentés dans cette rubrique sont issus du questionnaire, de l'entretien et de l'analyse documentaire mentionnée ci-haut. Cette section est composée de trois parties : description de l'échantillon, données issues du questionnaire et des entretiens et données issues de l'analyse documentaire. Les données sont présentées sous forme de tableau.

Présentation des Données Issues du Questionnaire et des Entretiens

Description de L'échantillon

Tableau 1: Taux de Retour des Questionnaires et Acceptation de Participation à L'étude

Types de sujets	Nombres de participants contactées pour participer à l'étude	Sujets qui ont rempli le questionnaire en ligne et soumis	Sujets qui ont décliné de répondre aux questions	Nombre de sujets qui ont accepté de participer à l'entretien	Observations
Enseignants de français au secondaire	40	30	10	Ne s'applique pas	Nous avons seulement interviewé les enseignants d'université
Élèves-maitres aux sections de français dans les universités sélectionnées	5	5	0	Ne s'applique pas	Nous n'avons pas interviewé les élèves maitres
Enseignants de français évoluant dans trois	9	Pas applicable	Pas applicable	9	Tous les sujets ont accepté d'être interviewés

universités publiques					
Concepteurs de programmes	1	Pas applicable	Pas applicable	1	
Directeurs des études	2			2	
Maitres formateurs	3			3	
TOTAL	60	35		15	
Total de participants	50				

Au départ, nous avons ciblé un échantillon de 40 enseignants de français pour répondre au questionnaire. On avait planifié de les sélectionner dans 20 écoles secondaires situées dans deux régions de l'Ouganda (le Centre et le nord). Nous voulions aussi retenir 5 élèves maîtres sélectionnés dans trois universités publiques dans lesquelles le français est enseigné. Cependant, sur les 45 enseignants de FLE et 5 élèves-maîtres, seuls 35 ont soumis les questionnaires bien remplis en ligne. Les enseignants de français dans les 3 universités publiques, les directeurs des études et les maîtres formateurs ont tous accepté avec enthousiasme de participer aux entretiens. Chaque entretien a duré entre 30 et 45 minutes. Les participants sont venus des écoles situées dans les districts suivants: Kampala, Wakiso, Luwero et Lira.

Tableau 2: Répartition des Participants par Genre

Genre		%
Hommes	33	66
Femmes	17	34
Total	50	100

Tableau 3 : Institutions D'appartenance des Participants

Types d'institution	Nombre de participants	%
Universités	20	40
Écoles secondaires	28	56
NCDC	2	4
Total	50	100

Tableau 4: Profil Académique des Participants

Diplôme	Nombre de participants	%
Doctorat	1	2
Maitrise	9	18
Licence en sciences de l'éducation, Licence ès lettres	35	70

Diplôme universitaire (2 ans post-secondaires)	5	10
Total	50	100

Tableau 5: Expérience Professionnelle

Expérience liée à l'enseignement du FLE	Nombre d'enseignants	%	
15 ans et plus	13	26	
Entre 10 et 15 ans	16	32	
Entre 5 et 10 ans	11	22	
Entre 1 et 5 ans	5	10	
Aucune expérience pédagogique	5	10	
Total	50	100	

Résultats Issus du Questionnaire et des Entretiens

Concernant le contenu de cette réforme et la différence entre l'ancien syllabus et le nouveau, il était clair que presque tous les participants en étaient bien informés. En effet, 90% des participants ont dit que l'ancien syllabus revêtait d'un héritage colonial, qu'il était centré sur l'enseignant et basé sur la mémorisation des connaissances et non sur l'application de celles-ci et que, par conséquent, il ne pouvait pas résoudre les problèmes actuels liés au chômage de la jeunesse. 60% ont dit clairement que le nouveau syllabus était centré sur l'apprenant et qu'il avait pour ambition de répondre aux besoins du XXI^{ème} siècle en matière de communication, de changement de mentalités 40% étaient mitigés. Tous ce qu'ils pouvaient dire était que le NCDC avait fait un assez bon travail de formation et de dissémination de matériel en dépit de la pandémie du Covid-19. Cependant, au moment de la collecte des données en mars 2021, 35 % des participants n'avaient pas encore reçu un exemplaire du nouveau syllabus ainsi que d'autres documents d'accompagnement. Ces documents sont énumérés comme suit : Curriculum Framework, guide d'évaluation et guide de l'enseignant de FLE. En conséquence, 40% enseignants ne savaient pas comment utiliser conjointement ces documents pendant la préparation de leurs cours. Ils n'avaient aucune idée sur le lien entre les différents manuels proposés pour actualiser la nouvelle approche par compétences en classe. Ils n'avaient pas non plus de formation sur l'intégration du numérique dans l'enseignement du français.

Concernant les préparatifs d'actualisation du nouveau curriculum, les différents acteurs qui ont répondu aux questionnaires et entretiens ont révélé quelques disparités. Certains semblaient être bien préparés alors que d'autres avaient l'air frustré.

Le NCDC s'estime avoir fait son travail à bon escient car le responsable des langues étrangères au NCDC nous a informé que le NCDC a d'abord formé 96 enseignants de nationalité ougandaise qui, à leur tour, ont formé d'autres formateurs des formateurs. Il a néanmoins précisé que sur les 96 formateurs ougandais, seuls deux d'entre eux venaient des langues étrangères enseignées en Ouganda (le français et l'allemand). Lorsqu'il s'est rendu compte de cette anomalie, il a décidé de travailler conjointement avec l'APFO pour avoir plus de formations parallèles ciblant exclusivement des enseignants de FLE. Les formateurs des formateurs APFO et le NCDC ont disséminé le savoir-faire qu'ils avaient acquis. Ils ont d'abord fait calmer leurs collègues qui s'inquiétaient du fait que le français venait d'être supprimé du cursus scolaire. Un maître-formateur que nous avons interviewé nous a informé qu'il a entamé un programme de sensibilisation en commençant par sa région natale d'Arua en utilisant des ressources locales : « Nous avons calmé les enseignants en leur disant qu'avec le nouveau système, le français allait garder son statut de matière optionnelle comme dans l'ancien syllabus. Cela a servi à rassurer les enseignants car ils avaient peur du risque de perdre leurs emplois. Après avoir suivi une formation assurée par le NCDC, un autre formateur a immédiatement formé 42 autres formateurs des formateurs de français en utilisant les fonds du projet FSPI octroyés par l'Ambassade de France en Ouganda en 2021. La formation a eu lieu à Matugga, en banlieue de Kampala. A ce groupe s'est ajouté 5 élèves maîtres de l'Université de Kyambogo, ce qui a fait 47 formateurs des formateurs au total. Le troisième formateur a commencé par la sensibilisation de ses propres collègues à l'école secondaire, puis elle a formé 30 autres enseignants dans le district de Kampala. Cette formation s'est déroulée à l'école secondaire de St Peters SS à Nsambya. La durée de chaque atelier était d'une semaine. Les participants ont été unanimes quant à l'insuffisance de cette durée pour tout comprendre concernant l'approche par compétences. Or une chose était claire : les formateurs nationaux et les formateurs des formateurs ont fait l'éloge de la nouvelle approche méthodologique. Selon eux, si elle s'actualise, les élèves maîtriseront vite le français et une fois leurs études terminées, ils n'auront plus de problèmes d'employabilité dans les milieux où le français est la langue de travail ou de communication principale.

Cependant, malgré cet enthousiasme, 40% nous ont dit qu'ils ne comprenaient rien sur la réforme en cours. Ceci est un indicateur que la formation dispensée n'avait pas d'effet sur l'ensemble des enseignants ciblés. Trois enseignants d'université nous ont dit qu'ils n'avaient pas suivi les formations organisées et par conséquent, ils ne suivaient des réformes qu'à partir des journaux ou de leurs collègues ayant participé à des formations déjà dispensés. L'une des directrices des études nous a dit que c'était nécessaire pour le NCDC de former les enseignants et de les recycler puisque l'ancien syllabus a été en vigueur pendant longtemps, que les mauvaises habitudes ne disparaissent pas du jour au lendemain. Elle a ajouté qu'il faut continuer d'encourager les enseignants, y compris ceux de français de s'ajuster aux changements au lieu d'y résister. Elle a ajouté que la réforme est venue pour de bon. En d'autres termes, bien des enseignants ne savaient ni comment animer des cours basés sur l'approche par compétences et ni comment faire l'évaluation.

Nous avons également noté que pour qu'un enseignant mène à bien le cours basé sur l'approche par compétences, il doit d'abord suivre une formation sur l'utilisation simultanée de 3 manuels, à savoir le manuel de l'apprenant, le syllabus et le guide du maître. Dans les formations organisées par le NCDC, les participants ont insisté sur la prise en compte des conditions pratiques. On a signalé que la nécessité de se référer aux trois livres complique la tâche déjà exacerbée par les défis liés au téléchargement des documents, à l'impression de copies et à faire des photocopies. Sans être accompagnés financièrement par leurs établissements, la réalisation de l'approche par compétence risque d'être vouée à l'échec. L'un des participants a souligné que sous le nouveau curriculum, il serait difficile de garder les apprenants dans l'option « français » qu'avant et par conséquent, le nombre d'étudiants optant pour le français à l'Université de Kyambogo n'augmenterait pas si d'autres mesures ne sont pas prises. Les 9 enseignants de français interviewés dans les trois universités ont exprimé la même inquiétude. Puisque l'approche par compétences est centrée sur l'apprenant, il faudra que chaque apprenant dispose de son propre manuel. Or, les manuels de français coûtent cher et beaucoup de parents ne seraient pas à la hauteur de ce défi.

Concernant d'autres facteurs qui peuvent influencer sur l'utilisation effective de l'approche par compétences, voici ce que notre enquête a révélé: L'horaire alloué au français dans les écoles secondaires (70 minutes par semaine) a été jugé insuffisant pour développer toutes les compétences ciblées dans le nouveau curriculum. L'un des professeurs sondés s'est plaint de la violation par les gérants d'écoles des horaires consacrés aux matières optionnelles. L'un des participants avait ceci à dire: « ***A chaque fois qu'il y a une visite dans notre école, c'est le temps alloué aux matières optionnelles qui est utilisé mais jamais les matières obligatoires*** ». Or, malgré le fait que de telles visites sont nombreuses, aucune d'entre elles n'évoque l'importance des langues et leur impact sur les futures carrières des apprenants. Les écoles invitent rarement des intervenants dans le domaine de la traduction par exemple ou bien ceux qui travaillent dans les organisations multilatérales.... La présente étude a également révélé que le temps alloué à la formation et au recyclage des enseignants n'est pas suffisant (une semaine par atelier). Nous avons pu constater qu'une formation numérique sur l'intégration des TICE dans l'apprentissage du FLE s'impose en tant qu'urgence.

Puis l'étude a révélé que certains acteurs considérés comme clé dans la conception des programmes ont été ignorés. En d'autres termes, la consultation avec un petit nombre d'enseignants d'universités qui ont fait partie de l'équipe des concepteurs du nouveau cursus de français a été jugée insuffisante. Ces enseignants d'université nous ont dit que les critères utilisés pour sélectionner les membres du comité de conception du nouveau programme de FLE manquaient de transparence. Quant à la qualité et quantité d'infrastructures dans les écoles secondaires, celles-ci font défaut. Les laboratoires que nous avons pu visiter contenaient peu d'ordinateurs en bon état compte tenu du nombre grandissant d'apprenants. Même les classes ne sont pas assez spacieuses pour permettre un vrai travail de groupe. Dans une des écoles visitées, l'enseignant de français nous

a dit que la classe de Senior 1 avait 600 élèves (reparties en 6 groupes) mais cette école ne disposait que d'un seul laboratoire fonctionnel contenant 100 ordinateurs. Les étudiants utilisaient ces ordinateurs à tour de rôle. L'enseignant sondé a noté que beaucoup de professeurs ont toujours besoin de se familiariser avec l'intégration de TICE dans l'enseignement/apprentissage du français. Ensuite on a noté le coût élevé du matériel didactique nécessaire pour le bon déroulement de cours basés sur l'approche par compétences (papier, marqueurs, ciseaux) aussi bien pour le travail de groupe, les présentations, les activités d'intégration et les projets. Nous avons également constaté l'incapacité de la part des enseignants à établir la cohérence entre les trois principaux documents, à savoir le manuel de l'élève, le guide du maître et le syllabus. Ceci va de pair avec leur incapacité à identifier le type de progression que l'enseignant doit suivre, que ce soit au niveau linguistique, pragmatique ou socioculturel. Enfin, nous avons noté l'absence des enregistrements audio sur le site de NCDC alors que ces derniers sont mentionnés dans le guide de l'enseignant à la page 15. La transcription des audios était aussi absente à la fin du livre du maître. En l'absence de ces documents déclencheurs, les enseignants devraient se tourner vers l'internet et télécharger d'autres documents sur les mêmes thématiques. L'un des formateurs nous a dit que cela rendait ses leçons très interactives et motivantes et que l'apprentissage de l'oral selon l'approche par compétence semble plus pratique que dans l'ancien programme.

Résultats Obtenus à Partir de L'analyse Documentaire

Dans le cadre de cette analyse, quatre documents ont été lus et interprétés afin de guider les enseignants : L'ancien syllabus, le nouveau syllabus, le manuel de l'élève, le guide du maître, le syllabus de français et le guide d'exécution.

Nous avons comparé d'abord l'ancien et le nouveau syllabus de français et nous sommes arrivés aux constats suivants : L'ancien syllabus de français était déjà basé sur les compétences, ce qui lui manquait étaient les travaux de groupe, les activités d'intégration ainsi que les projets. Pour permettre aux professeurs de français d'être à la hauteur de la transition, il faudrait trouver d'autres motifs que ceux habituellement donnés pour les autres disciplines enseignées et montrer clairement à l'appui de démonstrations pratiques ce qui avait changé dans la nouvelle approche par compétences. L'ancien syllabus de français avait été conçu par une équipe compétente convoquée par le NCDC en 2008. Le syllabus est divisé en colonnes expliquant clairement les compétences communicatives à développer et les contenus qui permettent de les réaliser. L'évaluation était déjà basée sur les contrôles continus et sur l'évaluation sommative. Les résultats issus du contrôle continu étaient envoyés annuellement à l'UNEB et constituaient 20% de la note finale de l'examen national. L'ancien syllabus proposait aussi des jeux de rôles et des exercices de correction phonétique. Toutefois, le nouveau syllabus ne montre ni contenu, ni progression de l'apprentissage. Il se concentre surtout sur les objectifs de l'apprentissage, les activités d'intégration et les projets. Ceci semble pointer sur le fait qu'il y a encore certains aspects du nouveau syllabus qui ne sont pas encore maîtrisés par les enseignants. Raison pour la quelle il faut des formations.

Dans le cadre de l'analyse documentaire, nous avons lu un document intitulé « *Implementation guidelines* ». Ce document montre les mesures de mise en vigueur de cette réforme. Le NCDC fait une liste de différents acteurs qu'on a invités aux diverses séances de formations de recyclage pour enseignants, directeurs des établissements secondaires et directeurs des études. Or, le guide de mise en application ne montre pas comment le NCDC devrait mesurer le degré d'exécution. Il est important de noter que, dans les pays où l'approche par compétences est plus ancienne, le suivi et l'évaluation de l'exécution d'une réforme éducative constituent une étape cruciale qu'il ne faut pas négliger. Par ailleurs, au Rwanda, l'utilisation de l'approche par compétences est beaucoup plus ancienne et plus enracinée qu'en Ouganda puisqu'elle y a été inaugurée en 2015. Voici un commentaire d'un maître-formateur rwandais : « ***Vous lancez une balle et vous attendez que les joueurs fassent leur travail*** ». Cette remarque signifie que l'enseignant introduit la leçon et puis donne du matériel approprié aux apprenants et enfin, il leur donne du temps pour discuter. Il joue le rôle de facilitateur pour la compréhension du matériau linguistique. Dans le cours de FLE, ce déroulement peut correspondre à l'affichage d'un document déclencheur, l'écoute d'un audio, le visionnement d'une vidéo, l'observation d'une photo, d'un dessin ou la lecture d'un texte. En groupe, les apprenants observent, écoutent, répètent, lisent, discutent, font la recherche sous la direction de l'enseignant. C'est ici que l'enseignant apporte des connaissances nouvelles dont les apprenants ont besoin en matière de vocabulaire, de syntaxe, de culture, de prononciation, d'intonation...., c'est-à-dire, là où les élèves ne peuvent pas trouver les éléments appropriés sur internet ou dans les dictionnaires. Dans le nouveau syllabus, l'apprentissage ne s'arrête pas là. Ce qui est appris doit être pratiqué. Le professeur doit exécuter des stratégies de rôle, de remue-méninges, de narration des histoires. En d'autres mots, dans le cadre de la CBLT (enseignement des langues par compétences), il ne suffit pas de dire aux enseignants que l'apprentissage est centré sur l'apprenant. Les formateurs mandatés par le NCDC doivent donner de plus amples détails et démonstrations.

Nous avons enfin lu les 3 manuels donnés aux enseignants et nous avons constaté que le lien entre les trois documents ne s'identifie pas facilement si un enseignant n'a pas participé aux différentes formations organisées par le NCDC. En effet, on trouve des confusions au niveau de l'emploi de diverses terminologies. Dans le livre de l'apprenant, on parle de « chapitre » alors que dans le nouveau syllabus on parle de thèmes et de sujets. La numérotation des activités nous semble également être incohérente. Le guide du maître renvoie le professeur au site du NCDC pour télécharger les audios qui servent de documents déclencheurs au début de chaque chapitre mais quand le dit enseignant visite ce site, il ne trouve rien. Le même guide parle des transcriptions des audios mais quand le professeur arrive à la fin du guide, les transcriptions ne sont nulle part. Ces incohérences soulèvent le problème lié à l'intégration des TICE dans la nouvelle approche par compétences. La lecture du manuel de l'apprenant montre aussi qu'il n'y a pas de progression dans l'introduction de nouveaux éléments linguistiques. Il y a un index grammatical et lexical à la fin du prototype mais aucun indice n'existe sur le trimestre ou le chapitre dans lequel ces éléments doivent être introduits. Alors que l'ancien syllabus semble donner l'impression de cohérence, le nouveau syllabus,

quant à lui, exige trop aux enseignants. Certes, il leur laisse la liberté de choisir leur progression, et leurs contenus. Mais, il ne donne pas suffisamment de conseils sur les activités d'intégration et les projets.

Discussion et Interprétation des Résultats

Il ressort de cette étude que dans l'échantillon étudiée, 60% des professeurs sont prêts pour le changement. Comme ils ont noté des lacunes dans les documents publiés par le NCDC, ils se sont tournés vers le matériel électronique : des vidéos et des audio sont téléchargés pour servir comme documents déclencheurs. Les apprenants peuvent les visionner et suivre le français tel qu'il est parlé par les Français et les Francophones. C'est ainsi que l'apprentissage devient intéressant. Ceci est dû au fait que les vidéos contiennent de riches matériaux linguistiques qui facilitent l'apprentissage de la production. Un des enseignants interviewés a dit que grâce à la nouvelle approche, l'enseignement du français devient plus interactif. Certains enseignants ont même posté sur WhatsApp des traces écrites de leurs élèves de Senior 1 pour illustrer leur enthousiasme vis-à-vis du nouveau syllabus. Cela signifie qu'il est possible de compléter le prototype soit en cherchant des ressources électroniques soit en consultant d'autres manuels de FLE déjà existants dans les écoles pour identifier des objectifs pragmatiques, linguistiques et socioculturels. Un des maîtres formateurs a résumé l'approche par compétence de la manière suivante : "Nos apprenants visionnent des vidéos, écoutent des audio mais il doit venir un temps où l'apprentissage doit avoir lieu."

Selon la théorie du constructivisme socioculturel et celle de l'échafaudage pédagogique, ce constat est bon mais pas suffisant. Les enseignants de français doivent être formés dans l'utilisation du matériel numérique d'une manière plus productive. Comment sélectionner les contenus grammaticaux, lexicaux et socioculturels, apprendre à quel moment ils peuvent retirer leur soutien pour permettre aux apprenants de français de devenir autonomes dans l'utilisation du français. Or, selon cette étude, on n'en est pas encore là. Les enseignants sont pleins de bonne volonté. Ils ont besoin d'être soutenus. Cela veut dire qu'on ne s'arrête pas à l'écoute des audios, il faut traiter de différents aspects de la langue et les réutiliser. Il ne faut pas que les audios deviennent de simples outils de divertissement mais les considérer comme des échantillons de langue qui doivent servir de modèles pour apprendre les structures syntaxiques du français. Les spécialistes en didactique des langues étrangère (Alvar A.O. 1993, Griffiths et Lim, 2014) se sont rendus compte que dans l'approche par compétences, lorsque le temps consacré à la syntaxe n'est pas suffisant, les apprenants risquent de ne pas maîtriser la langue cible. En français, ils ont tendance à éviter l'emploi des aspects grammaticaux suivants : auxiliaires, pronoms, articles, voix active et passive, ainsi de suite. Ils ne préfèrent qu'utiliser le présent et le passé composé. Dans ce cas, leurs erreurs linguistiques tendent à se fossiliser en dépit des efforts déployés par les enseignants pour les corriger. Cela signifie qu'il devient difficile d'aller au-delà du niveau Seuil. Dans les données collectées, nous avons pu constater que les professeurs ne semblaient pas conscients de ce danger. Il faut se féliciter déjà de cette situation qui est un préalable à la réussite de l'approche par compétences. Le fait que certains enseignants ont posté sur WhatsApp les productions écrites de leurs élèves est aussi un bon indicateur que certains

professeurs sont prêts à embrasser le changement en matière méthodologique. D'autres ont besoin d'encouragement, d'infrastructure appropriés et de formation dans l'utilisation de cette infrastructure. Les enseignants ont relevé les erreurs présentes dans le manuel de l'apprenant ainsi que l'utilisation continue du prototype, tandis que leurs collègues d'autres disciplines avaient déjà reçu leurs manuels officiels. Selon eux, en ce qui concerne les langues étrangères, seuls les prototypes étaient encore utilisés. Ils ont également signalés les problèmes d'insuffisance de salles de classe, le problème de maintien de discipline dans des classes trop chargées, le problème d'animation de travaux de groupe, les coûts liés aux services de photocopies, d'impression. Tout cela augmente les dépenses des écoles qui enseignent le français. Le plus grand souci des enseignants et des directeurs des études était néanmoins celui de l'inadéquation de l'infrastructure. Dans une seule école, un directeur des cours a affirmé que son école avait une salle informatique avec suffisamment d'ordinateurs connectés et un emploi de temps permettant à tous les apprenants d'y avoir accès à tour de rôle. Les autres répondants ont dit que le gouvernement et les propriétaires d'écoles privées doivent construire beaucoup de nouveaux laboratoires, recruter beaucoup de nouveaux enseignants, acheter des projecteurs, des matériel de stockage de données, des laptops et des appareils photos. Ils ont dit que tout ceci est nécessaire pour mener à bien l'approche par compétence. Ils ont blâmé le gouvernement ougandais d'avoir inauguré la réforme sans avoir pensé sérieusement à tout cet ensemble de problèmes. Tout cela fait partie du contexte d'apprentissage dont parle Vigotsky et du cadre que Jérôme Bruner évoque dans sa théorie d'échafaudage. Ces remarques font également penser à la théorie de glottopolitique car le gouvernement sera obligé de prendre certaines décisions en matière de politique linguistique, de construire des infrastructures appropriées à l'apprentissage des langues étrangères en Ouganda et à la formation appropriée des enseignants.

Les enseignants de français dans les universités n'étaient pas contents parce que leurs contributions au niveau de la conception du nouveau syllabus n'ont pas été sollicitées. Un des participants a insisté qu'un bon programme doit faire l'objet d'une étude pilote avant d'être utilisé. Sur les 8 enseignants interviewés, seuls 4 avaient été formés en matière d'utilisation de cette approche. Les enseignants étaient néanmoins prêts à participer aux formations futures compte tenu de la nécessité de former de nouveaux enseignants qui seraient adaptés à la nouvelle approche et de réviser les programmes de français dans les universités afin qu'ils se conforment aux exigences de la nouvelle approche méthodologique. Cette absence de contribution des enseignants de français dans les universités montre que la formation initiale des nouveaux enseignants dans l'utilisation de l'approche par compétence est probablement insuffisante. Le passage de la démonstration à l'application, telle que proposée par Bruner (1978) risque d'être problématique dans la didactique du FLE si une formation préalable n'a pas été soigneusement planifiée.

Nous avons pu constater qu'il y avait des questions auxquels les sujets évitaient systématiquement de répondre. La question qui concernait la manière dont on peut améliorer l'apprentissage de l'oral dans l'approche par compétence a attiré

peu de réponses claires. De la même façon, les professeurs ne pouvaient pas donner d'explication claire de ce qu'ils font en classe pour actualiser l'approche par compétence. Cette difficulté à commenter sur la nouvelle approche a été interprétée comme un indicateur de préparation insuffisante des enseignants à l'utilisation du nouveau syllabus. L'idée même de compétences semble peu maîtrisée. Tous les enseignants de FLE veulent que leurs apprenants parlent le français aussitôt que possible mais la manière d'y arriver est encore problématique. Selon Griffith et Lim, (2014), dans une approche des langues par compétences, les apprenants doivent démontrer qu'ils peuvent accomplir des tâches rencontrées souvent dans le monde réel. Les enseignants continuent de donner des informations mais d'une manière différente. Ils donnent aussi du matériel, des activités et des opportunités de pratique de la langue. Selon Griffith et Lim, (2014), la réussite du cours de langue dépend de la qualité et de l'authenticité de ce matériel.

Résumé des Résultats et Recommandations

Il ressort de cette étude que les principaux acteurs chargés de la mise en application du nouveau syllabus devraient être conscients des efforts qu'il faut mobiliser pour transiter d'un système basé sur les connaissances vers l'approche par compétences. Mais le travail de mobilisation, de formation et de recyclage doit continuer. Il ressort aussi de cette étude que l'approche par compétences n'a pas de progression claire et que l'infrastructure nécessaire pour la faire actualiser n'est pas suffisante : grandes salles de classe pour faciliter des discussions et des travaux de groupes, des laboratoires de langues avec ordinateurs connectés sur internet, du papier en abondance, des marqueurs.... Tous ces facteurs ont été déjà mentionnés par les pays dans lesquelles l'approche par compétences a été embrassée, comme le Rwanda, la Tanzanie et le Kenya. Compte tenu de ces constats, nous reformulons les recommandations suivantes :

- Il faut intensifier la formation et le recyclage des enseignants pour qu'ils aient une compréhension unanime de ce qu'il faut faire en classe dans le cadre de l'exécution de l'approche par compétence en français langue étrangère. L'intégration du numérique dans l'apprentissage du français doit faire partie intégrale de ces formations.
- Préciser les résultats de l'apprentissage et les contenus parallèles qui permettront aux apprenants d'être de bons usagers de la langue française. Éviter de parler du contenu linguistique ne fait que compliquer le travail des enseignants.
- Proposer un type cohérent de progression dans l'apprentissage du français.
- Harmoniser les trois manuels à savoir le syllabus, le livre de l'apprenant et le guide du maître pour faire en sorte que le professeur ait facilement l'accès aux documents déclencheurs sur le site du NCDC.
- Intégrer dans la formation de nouveaux enseignants aux nouvelles stratégies d'enseignement compatible avec l'approche par compétences (à savoir, la gestion des groupes, le choix de documents déclencheurs riches, l'utilisation de l'outil numérique, la conception des exercices de conceptualisation et d'appropriation...)
- Mettre en place des infrastructures appropriées pour faciliter la réussite de cette approche (classes spacieuses, salle informatique avec ordinateurs

connectés en vue de faciliter le travail de groupe, la mise en place des projets....)

- Donner aux écoles suffisamment de matériels pédagogiques dont ils ont besoin: projecteurs, matériel de stockage d'information, micro-ordinateurs.... Tout ceci implique des coûts énormes, ce qui exige l'intervention de l'état et ses partenaires en matière de développement
- Former des enseignants et des enseignants-maîtres aux différents types d'évaluations afin qu'ils soient capables de mieux suivre leurs apprenants, tout en intégrant ces évaluations dans les formations des futurs enseignants au niveau universitaire.

Conclusion

Cette étude montre que l'enseignement du français à travers l'approche par compétence a déjà bien démarré mais comme il s'agit d'une nouvelle approche méthodologique, il reste encore du travail à accomplir pour que cette approche soit adoptée par toutes les parties prenantes (enseignants, enseignants-maîtres, apprenants, etc.), afin que les apprenants de français deviennent de bons utilisateurs de la langue française dans le monde du travail.

Déclaration d'absence de conflit d'intérêt

Les auteurs déclarent qu'il n'y a pas de conflit d'intérêt concernant l'écriture de cette recherche et la publication de cet article.

Financement

Les auteurs déclarent que cette étude n'a bénéficié d'aucun financement de la part d'aucune organisation pendant la collection, l'analyse des données et la rédaction de cet article

Références

- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de Terrain, Méthode et Théorie : Une Approche Ethnosociolinguistique de la Complexité* (2e édition). Presses Universitaires de Rennes.
- Chepto, R. & Ramadas, V. (2019). The Africanised Competency Based Curriculum: 1. The 21st Century Strides. *International Journal of Education*, *17*(4).
- Clement, P. (2021). The Introduction of Competence Based Education into Compulsory Education in France (2002-2017) and Polysemy as a Condition for Change. *Comparative Education*, *57*(1). <http://doi.org/10.1080/0350068.2020.1845062>
- Griffith, W. I. & Lim, H. Y. (2014). Introduction to Competency Based Language Teaching. *Defense Language Institute*, USA, Foreign Language Center.
- Kajubi, W. S. (1992). *Financing of Higher Education in Uganda*. *Higher Education*, *23*(4): 433-441.
- Kwesiga, E. Wamajji, R., Mubangizi, P. & Mwesigye, G. (2019). *The state of the Youth Report: Assessing the Government Investment in Young People*. Center for Policy Analysis (CEPA), Action Aid. Global Platforms, Restless Development and Uganda Parliamentary Forum on Youth Affairs . https://www.researchgate.net/publication/338547644_

- Leclerc, J. (2024). Aménagement Linguistique dans le Monde. *CEFAN*, Université Laval. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/ouganda.htm>
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de Recherche en Sciences de l'Éducation*, Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076.htm>
- Moisset, J. J., Plante, J. & Toussaint, P. (2018). *La Gestion des Ressources Humaines pour la Réussite Scolaire*. PUQ.
- Nsengiyumva, V. (2020). Implementation of the Competence Based Curriculum in Rwanda: Opportunities and Challenges, *Rwanda Journal of Education*, 5(10).
- Ogebo, E. R. Akinrinola, F., Adewusi, A., Folake, R. & Nzabwirwa, W. (2020). Competency Based Education: Exploring Teachers' Perceptions, Understanding and Practices. *Teacher Education through Flexible Learning in Africa (TEFLE)*, 2.
- Rogan, J. M. & Grayson, D. J. (2003). Towards a Theory of Curriculum Implementation with Particular Reference to Science Education in Developing Countries. *International Journal of Science Education*, 25(10): 1171-1204.
- Togboa, E. N. Tumwine, A. & Wang`Koko, M. E. (2021). The future of French in Uganda in the Context of Language Policy Challenges: A situational Analysis. *Education Quarterly Reviews*, 4(1).
- Wong, M. H. R. (2008). Competency Based English Teaching: Investigating Pre-service Teachers of the Chinese Learning Experience. *Porta linguarum*, 9: 179-198.

A Propos des Auteurs

Dr Victoria Bakurumpagi est lectrice au Département des Langues et d'études de communication, dans la Faculté des Lettres et des sciences Humaines de l'université de Kyambogo en Ouganda. Elle est détentrice d'un doctorat en langue et littérature française de l'université de Limoges, France. Ses sujets d'intérêt en recherche portent sur l'interculturel et la méthodologie du français langue étrangère, intégration du français dans divers filières professionnelles

Gorret Nalumansi Bugeza est lectrice assistante dans le Département des Langues et des Études de Communication, dans la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Université de Kyambogo, Ouganda. Elle est actuellement Doctorante en Sciences du Langage et Didactique des Langues à l'Université de Tours, France au sein de l'équipe de recherche DYNADIV (DYNAmiques et enjeux de la DIVERsité linguistique et culturelle). Elle est formatrice des formateurs, conceptrice et Ingénieure pédagogique FLE/S/FOS. Ses sujets d'intérêts et de recherche portent sur l'évaluation en langues, la diversité, le plurilinguisme, l'interculturel, les politiques linguistiques/éducatives, les contacts de langues, l'altérité, la réflexivité, formation des enseignants et l'ingénierie pédagogique.