

ARCHIVE OUVERTE

ACADEMIC PUBLICATION

RESEARCH ARTICLE

**Politiques éducatives en Tanzanie :
Approche communicative et réformes**

AUTHORS

Alfred Mulinda

ILMIN LIBRARY • ACADEMIC FREE ACCESS

<https://ilminlibrary.com>

UNIVERSITY OF CALGARY

Politiques éducatives en Tanzanie au prisme de l'approche communicative

by

Alfred Fulgence Mulinda

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES
IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE
DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY

GRADUATE PROGRAM IN FRENCH, ITALIAN AND SPANISH

CALGARY, ALBERTA

SEPTEMBER, 2020

© Alfred Fulgence Mulinda 2020

Résumé

La présente étude se propose pour objectif d'examiner l'efficacité des politiques éducatives en Tanzanie à travers l'application de l'approche communicative, conformément aux réformes curriculaires de 2005 dans l'enseignement secondaire de premier cycle. Tout particulièrement, l'étude a voulu déterminer si l'enseignement du français et de l'anglais dans le secondaire du premier cycle intégrait ou non l'approche communicative. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur des approches de recherche qualitatives: analyse des documents pertinents à l'enseignement du français et de l'anglais du lendemain de 2005 ; observation des cours de français et d'anglais ainsi que des entretiens auprès des enseignants de français et d'anglais. L'intérêt était de découvrir en quoi les pratiques pédagogiques en classe de langue reflètent les principes de l'approche communicative.

L'étude a révélé qu'il existe très peu de pratiques que l'on pourrait associer à l'approche communicative dans l'enseignement d'anglais et de français en Tanzanie. L'approche communicative se trouve assez intégrée dans les documents d'appui de l'enseignement mais les pratiques pédagogiques des enseignants ne reflètent que peu de pertinent pour la philosophie communicative de l'enseignement : approches d'enseignement, matériel pédagogique ainsi que leur savoir-faire théorique et politique demeurent non-communicatifs. De plus, les examens sommatifs ne s'alignent pas sur l'enseignement communicatif car la plupart des questions sont préparées de manière non-communicative¹.

L'étude fait appel aux organes chargés de l'enseignement en question pour considérer l'implication des enseignants dans la planification de décisions pertinentes à l'enseignement, ce

¹ Dans le cadre de cette étude, nous qualifions de *communicative* toute tendance s'appuyant sur les principes de l'approche communicative, et *non-communicative* le contraire.

qui est utile pour une mise en œuvre efficace des réformes curriculaires. De plus, le gouvernement devrait s'assurer qu'il y a suffisamment de ressources d'enseignement avant de se lancer dans le processus de mise en œuvre des politiques éducatives. En outre, nous proposons que le gouvernement offre des formations continues fréquentes pour les enseignants en vue d'équiper ces derniers avec les outils théoriques comme pratiques d'enseignement. Avec la bonne formation, les enseignants seront en mesure de bénéficier d'une pléthore de ressources dans leur environnement pour proposer des cours communicatifs.

Abstract

This study examines the educational policies in Tanzania through the application of the communicative approach in line with the curriculum reforms of 2005 in ordinary level secondary education. In particular, the study sought to determine the extent to which the teaching of French and English in ordinary level secondary education integrates communicative language teaching principles. Through qualitative research approaches, the study analyzed the documents relevant to the teaching of French and English subsequent to the 2005 reforms; carried out observations of French and English lessons as well as interviewed teachers of French and English. The interest was to discover how teaching practices in language class reflect the principles of the communicative language teaching.

The study found out that there are very few practices that could be associated with communicative language teaching in English and French classrooms in Tanzania. It was found out that the communicative approach is fairly integrated into textbooks, but the pedagogical practices of teachers reflect little relevant to the communicative philosophy of language teaching: teaching approaches, classroom activities, teaching materials as well as their theoretical and general know-how of educational policies remain non-communicative. In addition, summative examinations do not line up with communicative language teaching as most questions are prepared in a completely non-communicative manner.

The study calls on the educational bodies in question to consider the involvement of teachers in decisions relevant to teaching, which is useful for the effective implementation of curriculum reforms. Further, the government should ensure that there are sufficient teaching and learning resources before embarking on the process of implementing education policies. In addition, the study suggests that the government offers frequent in-service training for teachers with a view to

equipping them with theoretical and practical tools for teaching communicatively. With the right training, teachers will be able to make use of a plethora of teaching resources in their environment and they will be able to offer communicative lessons.

Remerciements

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans l'apport de nombreuses parties. Je n'en mentionnerai ici que quelques-unes. J'aimerais, de prime abord, remercier le comité des Études supérieures du département de français, italien et espagnol (FIS) pour m'avoir accordé une bourse pour mes études de doctorat. Cette bourse m'a permis d'effectuer un séjour de bientôt cinq ans à Calgary, particulièrement enrichissant et durant lequel j'ai pu rédiger ma thèse.

Je remercie, également, et avec beaucoup de reconnaissance, le professeur Dr. Sénamin Ozouf Amedegnato, mon directeur de thèse, d'abord pour avoir si généreusement accepté cette obligation et suivi pas à pas la progression de la rédaction malgré ses autres engagements. Merci Ozouf pour la finesse de tes attitudes sur les plans aussi bien scientifique qu'humain. Grâce à ton approche respectueuse, je me suis continuellement senti à l'aise le long de mon parcours. Je t'en sais infiniment gré. Je promets de poursuivre nos liens tant scientifiques que humains pour les projets à venir.

Je remercie également les membres de mon comité de direction : il s'agit ici des professeurs Dr. Komlan Sélom Gbanou et Dr. Darin Matthew Flynn. Merci d'avoir guidé mon travail tout au long du parcours jusqu'à son achèvement. Un mot en particulier à Sélom, en plus de ton apport à l'aboutissement de ma thèse en tant que membre de mon comité scientifique, je te remercie également pour ton soutien sans réserve au plan humain.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux nombreuses personnes qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la réalisation de cette étude. Merci Harriet Haggerty, ma collègue et amie, pour ton esprit de camaraderie et soutien tant sur le plan professionnel, moral que matériel. Je croyais avoir laissé mes sœurs au pays : j'avais tort ; tu as dûment comblé ce vide, et je t'en remercie profondément.

Mes reconnaissances s'adressent également au Professeur Dr. Julio Mercarder Florín et sa *famille* bien sympathique au sein du projet *Stone Tools, Diet and Sociality* (SDS). Merci pour les innombrables dîners, excursions et cafés après des semaines fatigantes au campus. Je garderai bon souvenir des fameuses *commémorations* au LDL. Julio, je me souviens de tes mots d'encouragement le premier jour où je me suis présenté à l'UofC : « Je ne connais que quelques mots en français mais n'hésite pas à me consulter pour tout conseil ».

Il serait ingrat de ne pas exprimer ma gratitude envers Norbert Mtavangu, Faraja Kristomus et Mussa Lulandala, mes collègues et mentors à l'Université de Dar es Salaam. Merci de vos conseils et soutiens tant scientifiques que professionnels. De manière particulière, je remercie Faraja pour les nombreux services dont tu t'es chargé sans relâche à ma place, faute de quoi je serais autrement obligé de me rendre au pays à tout moment pour m'en occuper. A Hortensia Barrios et Karina Hincapié, camarades de bureau, merci pour votre gentillesse et votre camaraderie. Un merci particulier à Hortensia pour m'avoir aidé avec la mise en page du manuscrit. Et, enfin, à mon ami Mashaka Bakari Kwangaya, mon *frère* canadien, pour tes gestes de gentillesse que je ne peux énumérer ici. Merci pour les dîners, excursions, découvertes et ton soutien purement fraternel tout au long de mon séjour à Calgary.

Dédicace

A la mémoire de ma mère, Yulitha Mulinda, dont le départ inattendu pour l'autre monde, deux semaines avant que je n'entame mes études de doctorat, m'a complètement bouleversé. Plus qu'une mère, tu étais plutôt une amie au plus profond de mon cœur. On s'appelait très souvent pour prendre de nos nouvelles. Maintes fois, tu m'appelais pour me rappeler des bêtises de mon enfance, et on en rigolait follement. Quelques jours avant mon départ, je me rends au village pour t'annoncer la surprise de ma partance imminente pour l'*Europe*, ce qui te rendrait fière. Pour la première fois de toutes mes visites au village, je ne t'y trouve pas ! Je me précipite vers l'hôpital où tu es hospitalisée pour apprendre que tu viens de tomber dans le coma il y a quelques heures. Je garde ta surprise, anxieux, pendant une semaine, mais tu ne reviendrais jamais. Depuis lors, ma vie a grandement changé. Je suis parti avec toi au Canada, et il faut comprendre que tu m'as pesé très lourd dans mon cœur tout au long. Je m'occupais de toi jour et nuit, en même temps que mes cours m'attendaient. Le bureau 210 se souvient bien de mes jours et nuits au goût de mélancolie, de solitude, de bouleversement et d'incrédulité. Tout cela a rendu ma première année très pénible. Et quant à mes séjours annuels au village, ils ont brusquement pris fin depuis lors. A travers ces mots, je tiens à t'annoncer que la surprise que tu n'as pu savourer en août 2015 a maintenant cinq ans, tout comme ta disparition, et elle a évolué en cette thèse, que voici. Et c'est à toi que je la dédie.

TABLE DES MATIERES

Résumé	ii
Abstract	iv
Remerciements	vi
Dédicace	viii
TABLE DES MATIERES	ix
Abréviations et sigles	xiii
INTRODUCTION GENERALE ET PROBLEMATIQUE	1
a. Introduction	1
b. Problématique et questions de recherche	9
c. Utilité et intérêts de l'étude	10
d. Plan du travail	11
PREMIERE PARTIE : THEORIE	14
CHAPITRE I	15
LE PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE ET SOCIO ÉDUCATIF TANZANIEN	15
1.1 La Tanzanie : situation géographique et langues en présence	15
1.2 Situation historico-sociolinguistique tanzanienne	19
1.2.1 L'époque précoloniale avant l'arrivée des missionnaires chrétiens	20
1.2.2 L'époque des missionnaires chrétiens	21
1.2.3 La politique linguistique pendant l'époque coloniale	23
1.2.3.1 La politique linguistique pendant la colonisation allemande	23
1.2.3.2 La politique linguistique pendant la colonisation britannique	26
1.2.4 L'époque postcoloniale	29
1.2.4.1 Le swahili à l'époque postindépendance	29
1.2.4.2 L'anglais à l'époque postcoloniale	33
1.2.4.3 Polémique : question de LVE	38
1.2.4.4 Quelle voie emprunter ?	41
1.2.5 Le français dans le paysage tanzanien	45
1.2.6 Les autres langues locales en Tanzanie	50
1.2.7 Le paysage sociolinguistique de la Tanzanie selon la grille LAFDEF	52
1.2.8 Contacts de langues en Tanzanie : repères sociolinguistiques	57
1.2.8.1 La diglossie : quelques jalons historiques	58
	ix

1.2.8.2 Les enchâssements diglossiques en Tanzanie	61
CHAPITRE II	65
CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	65
2.1 Introduction	65
2.2 Les débuts de la discipline	67
2.2.1 À Sumer et en Égypte	68
2.2.2 L'enseignement du Grec et du latin	71
2.2.3 Les Grecs et le latin	71
2.2.4 L'enseignement du Grec aux Romains	72
2.2.5 L'avènement des manuels de langues	73
2.2.6 Expansion de l'enseignement du latin	74
2.3 L'enseignement du français et de l'anglais	75
2.3.1 L'éveil aux langues anglaise et française	75
2.3.2 L'exil des Huguenots et l'engouement des cours de langue	78
2.4 L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues	82
2.4.1 La méthodologie traditionnelle	82
2.4.2 Le mouvement réformiste	84
2.4.3 La méthodologie directe	88
2.4.4 La méthodologie audio-orale	89
2.4.5 La méthodologie audio-visuelle (MAV)	93
2.4.6 La méthodologie situationnelle anglaise	95
2.5 Cadre théorique de l'étude	97
2.5.1 Approche communicative : repères historiques	99
2.5.1.1 La pression sociale	99
2.5.1.2 La pression académique	101
2.5.1.2.1 La compétence de communication selon Dell Hymes	102
2.5.1.2.2 La linguistique fonctionnelle et sociale de Halliday	103
2.5.1.2.3 La linguistique de la parole	105
2.5.1.2.4 Widdowson : usage et emploi ; cohésion et cohérence	106
2.5.2 Les premiers programmes de cours communicatifs	107
2.5.3 La compétence de communication, cible des approches communicatives	110
2.5.4 Les principes de base de l'approche communicative	112
2.5.5 Le constructivisme	120

2.5.6 Les approches intégrées	122
2.6 Revue de la littérature	125
2.6.1 L'approche communicative en classes de langue	125
2.6.2 L'approche communicative en Tanzanie	137
SECONDE PARTIE : ANALYSE	142
CHAPITRE III	143
CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE	143
3.1 L'approche de l'étude	143
3.2 Les outils de recueil des données	144
3.2.1 Les entretiens	145
3.2.2 L'observation des cours	149
3.2.3 La revue documentaire	150
3.3 Les considérations éthiques	152
3.4 Le terrain d'étude	153
3.4.1 Le choix de terrain et des sujets d'enquête	153
3.4.2 Problèmes de terrain	155
CHAPITRE IV	156
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ISSUES DES DOCUMENTS OFFICIELS	156
4.1 Introduction	156
4.2 L'analyse des documents relatifs à l'enseignement du français et de l'anglais	156
4.2.1 Programmes d'enseignement du français et de l'anglais	157
4.2.1.1 Le programme d'enseignement du français	157
4.2.1.2 Le programme d'enseignement d'anglais	165
4.2.2 Les manuels d'enseignement du français et de l'anglais	172
4.2.2.1 Les manuels de français	174
4.2.2.1.1 OYV	174
4.2.2.1.2 FES	180
4.2.2.2 Les manuels pour le cours d'anglais	190
4.2.2.2.1 ESS	190
4.2.2.2.2 RETSS	198
4.2.3 Les examens sommatifs nationaux.	210
4.2.3.1 L'examen du français	210

4.2.3.2 L'examen de l'anglais	212
4.2.4 Conclusion	217
CHAPITRE V	220
PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN CLASSE DE LANGUE	220
5.1 Introduction	220
5.2 Pratiques pédagogiques en classe de français et d'anglais	221
5.2.1 Les méthodes d'enseignement dans la salle de classe	221
5.2.2 Matériels didactiques en classe de langue	236
5.2.3 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant	244
5.2.4 Conclusion	246
5.3 Facteurs restreignant l'enseignement communicatif	247
5.3.1 Salles de classe surchargées	248
5.3.2 Pénurie du matériel d'enseignement	250
5.3.3 Carences théoriques et politiques	256
5.3.4 Barrière linguistique	262
5.4 Un regard sur les politiques éducatives	264
5.4.1 Constats de départ	264
5.4.2 Les perspectives du fonctionnement des politiques éducatives	265
5.5 Conclusion	269
CONCLUSION GENERALE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET POLITIQUES	271
a. Synthèse générale	271
b. Perspectives didactiques et politiques	276
c. Conclusion	286
BIBLIOGRAPHIE REFERENCEE	287
ANNEXES	298
a. Le consentement mutuel	298
b. Questions guides d'entretien	300
c. Guide d'observation des cours	301

Abréviations et sigles

AC	Approche communicative
ACSEE	Advanced Certificate of Secondary Education
CBC	Competency-Based Curriculum
CBE	Competency-Based Education
CEA	Communauté Est-Africaine
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLT	Communicative Language Teaching
CSE	Certificate of Secondary Education
CTOP	Cours Traditionnels à Objets Pratiques
EMAC	Education Materials Approval Committee
EMPS	English Medium Primary Schools
ESR	Education for Self-Reliance
ESS	<i>English for Secondary Schools</i>
FES	<i>Français pour écoles secondaires</i>
FLE	Français langue étrangère
GTM	Grammar-Translation Method
LAFDEF	Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone
LL	Langues locales
LOT	Languages of Tanzania
LVE	Langue véhiculaire d'enseignement
MAO	Méthodologie audio-orale
MAV	Méthodologie audio-visuelle
MD	Méthodologie directe

MNL	Matières non linguistiques
MSA	Méthodologie situationnelle anglaise
MT	Méthodologie traditionnelle
NECTA	National Examinations Council of Tanzania
OYV	<i>On y va!</i>
RETSS	<i>The Real English textbook for Tanzanian secondary schools</i>
SGAV	Méthodologie structuro-globale audiovisuelle
TIE	Tanzania Institute of Education

INTRODUCTION GENERALE ET PROBLEMATIQUE

a. Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues secondes remonte à la nuit des temps. Il y a eu tout au long des motivations, chez les êtres humains, d'apprendre des langues secondes que ce soit pour des raisons économiques, diplomatiques, sociales, commerciales, militaires ou autres. Selon les besoins, l'espace et le temps, depuis leurs débuts rudimentaires, les méthodologies d'enseignement des langues ont évolué et se sont succédés. Au côté de ces méthodologies, des manuels d'enseignement pertinents ont toujours été conçus. Enfin, les motivations de l'apprentissage de la langue seconde en plus de l'évolution des recherches en didactique des langues ont déterminé les méthodologies d'enseignement ainsi que les manuels pertinents. Cette évolution méthodologique en didactique des langues, après des décennies de va-et-vient tant scientifiques que sociaux, va finalement aboutir aux tendances actuelles - l'approche communicative²- dont l'avènement a suscité beaucoup d'intérêt et de louanges à l'échelle mondiale dans le champ de la didactique et de la pédagogie des langues.

En 2005, le Ministère tanzanien de l'Éducation, dans le but d'améliorer l'enseignement dans le secondaire, a entrepris une réforme qui l'a conduit à introduire au premier cycle du secondaire³ un curriculum d'enseignement axé sur la compétence (CBC)⁴, et ce, pour toutes les matières (TET 2013, MOEVT 2013, Paul & Tillya 2014, Mulinda 2020). Le CBC était censé remplacer le curriculum axé sur le contenu⁵ alors en vigueur. La réforme était destinée à toutes les matières, linguistiques et non-linguistiques. Pour donner suite à ces directives du ministère, les nouveaux programmes d'enseignement ainsi que les nouveaux manuels d'enseignement seront conçus en

² Aussi les approches communicatives comme nous le verrons ultérieurement.

³ Aussi cycle inférieur.

⁴ Competency-based curriculum (CBC).

⁵ Content-based curriculum.

vue d'aligner ces derniers aux exigences du nouveau curriculum, comme l'indique l'extrait ci-dessous du programme du cours d'anglais.

This 2005 English language syllabus is a revised version that has been prepared to replace that of 1996 that was phased out. The revision process focused on change in paradigm from that of content based to competency-based curriculum. Moreover, the revision was inevitable since the 1996 syllabus did not sufficiently consider the current social, cultural, global, technological, subject biases and cross cutting issues taking place worldwide but particularly in Tanzanian society (URT 2005 : iv).

Au cours de la conception du programme d'enseignement au sein du niveau inférieur du secondaire, diverses déclarations et accords de politique nationale et internationale ont été effectivement considérés comme conformes aux demandes éducatives mondiales et nationales et pour répondre aux diversités des besoins des apprenants et de la société dans le monde en évolution rapide et en croissance. De façon générale, les réformes curriculaires en question découlent des objectifs stipulés dans la vision 2025 du développement de la Tanzanie (URT 2000, 2010, MOEVT 2013)⁶. Parmi les objectifs de cette vision, nous reconnaissons le besoin croissant d'améliorer le système éducatif tanzanien en formant les citoyens disposant des capacités suffisantes en termes de compétences et d'attitudes utiles en vue de résoudre les défis sociaux et économiques :

Education should be treated as a strategic agent for mindset transformation and for the creation of a well-educated nation, sufficiently equipped with the knowledge needed to competently and competitively solve the development challenges that face the nation. In

⁶ The Tanzania development vision 2025.

this light, the education system should be restructured and transformed qualitatively with a focus on promoting creativity and problems solving” (URT 2000 p.19).

Chose intéressante, parmi ces compétences ciblées par la vision 2025 figurent la compétence de communication dont il est question dans ce travail (MOEVT 2013 : 14)

This competence is essential to enable learners improve their ability to communicate with others, both orally and in writing. It focuses on improving learners’ understanding of the language demands in the required areas of learning based on the recognition that language proficiency is central to learning in all subject areas. In this competence, students shall be able to:

- a. Use a range of language experiences for developing knowledge of a subject area.
- b. Demonstrate competences in linguistic ability and effective use of communication skills in English, Kiswahili and in at least one other foreign language.
- c. Convey and receive information, instruction, ideas and feelings appropriately and effectively in a range of different social and cultural contexts.
- d. Use language for different audiences and purposes relevant to oneself and the subject area.
- e. Understand and use the vocabulary, structures and forms of expression that characterize each area of study.

Selon les exigences du nouveau curriculum d'enseignement dans le niveau ordinaire du secondaire, l'enseignement devra se centrer sur l'apprenant (MOEVT 2013 :29). C'est-à-dire que l'apprenant doit être placé au centre de toutes les décisions qui sont prises concernant le curriculum et la manière dont il serait dispensé. Cette approche doit promouvoir l'apprentissage par la pratique où l'enseignant et l'élève participent activement au processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant doit devenir un facilitateur, un motivateur et un promoteur de l'apprentissage lors des interactions en classe. Par conséquent, l'apprentissage doit être enraciné dans la conception du constructivisme où l'étudiant a la possibilité d'interagir avec l'environnement à travers des tâches bien organisées, un dialogue et des réflexions sur les conceptions des apprenants et finalement arriver à des solutions convenues. Les enseignants doivent planifier et concevoir des tâches pertinentes qui permettront aux élèves de poser des questions ; penser de manière critique ; former de nouvelles idées ; créer des artefacts et donc donner du sens au processus d'apprentissage. Les concepteurs du curriculum sont convaincus que cette méthodologie est la bonne pour l'apprentissage visé par les changements curriculaires en question :

This is the type of learning that makes sense in the life of the students. This methodology automatically promotes the acquisition of intended skills and competences stipulated by the ordinary secondary education curriculum. Teachers shall therefore use the teaching techniques that enhance the learner-centered approach (MOEVT 2013 : 29).

Le nouveau programme d'enseignement identifie de nombreuses méthodes/techniques d'enseignement/d'apprentissage à utiliser par les enseignants et les apprenants dans leurs cours. Ils constituent en gros les activités qui impliquent l'apprenant dans l'apprentissage en pleine activité que cela au niveau langagier (dans le cas des cours de langue) ou encore les activités de

pratique concrète dans le cas des MNL. Voici certaines de ces techniques comme énumérées par le document annonçant le curriculum (MOEVT 2013 :30):

- i. Classroom based problem solving and enquiry.
- ii. Demonstrations.
- iii. Conducting searches for relevant materials in the library and on line.
- iv. Summarizing readings.
- v. Posing problems as well as solving those set by the teacher.
- vi. Practice of technical or laboratory skills.
- vii. Debates, group discussions.
- viii. Group work to co-produce reports and presentations.
- ix. Analyzing case studies.

Dans le cadre des examens sommatifs de fin du cycle ordinaire du secondaire, le nouveau curriculum prévoit une évaluation qui impliquerait toutes les compétences visées par les changements. Plus intéressant, dans le cadre des matières linguistiques, le curriculum prévoit l'évaluation des compétences écrites comme orales (MOEVT 2013 :31). Dans le cadre de l'ancien curriculum axé sur le contenu, l'évaluation prenait en compte uniquement les compétences écrites:

The examination shall have questions that measure all levels of the learning domains. Each examination paper shall consist of not less than three sections in which section one shall test all levels of domains but the focus shall be on cognitive domain, while sections two and three shall focus more on the affective and psychomotor domains. Science and technology subjects shall be examined in two papers that are theory and practical whereby

each paper shall carry a weight of 50% of the total marks of the respective final examination for the subject. Language subjects shall be examined in both written and oral.

Comme nous allons le voir en détail plus loin, le changement vers le curriculum axé sur la compétence, destiné à toutes les matières dans le niveau inférieur du secondaire va viser, pour les langues (anglais et français) la compétence de communication – cible de l’approche communicative. Dans le cadre de l’enseignement des langues, nous dirions que les réformes curriculaires en question avaient pour objectif de permettre aux apprenants d’apprendre des langues secondes à des fins communicatives plutôt que d’apprendre à analyser leurs structures. L’application ultérieure du nouveau curriculum par les enseignants du français et de l’anglais nous conduira à conclure que ces derniers utilisent l’approche communicative pour enseigner les langues en question. Avant d’entamer notre problématique, voyons à titre succinct ce que constitue le système de l’éducation tanzanienne dans lequel s’inscrit les éléments importants de notre problématique (JMT 2020, Bonini & Sumra 2012)

Le système éducatif tanzanien

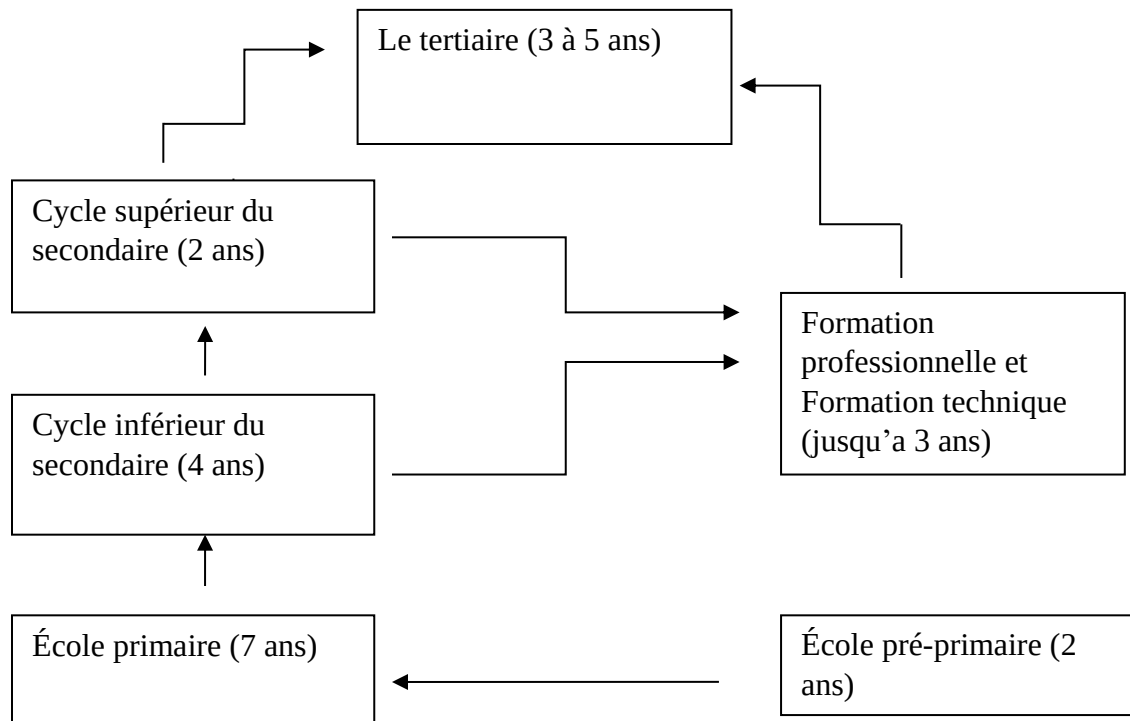
Le système éducatif tanzanien est de type 2-7-4-2-3/5 comportant cinq cycles : le pré primaire, le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire ainsi que le tertiaire respectivement. L’enseignement primaire, qui est obligatoire, se compose de sept niveaux, désignés par le terme anglais de « standards » et concerne théoriquement les enfants âgés de 7 à 13 ans. Le cycle primaire se clôt par un examen national, la *Primary School Leaving Examination* (PSLE), qui permet à ceux qui le réussissent d’accéder à l’enseignement secondaire public. En cas d’échec, les élèves ne sont en principe pas autorisés à le tenter à nouveau mais peuvent en revanche

intégrer des écoles secondaires privées, ou suivre un enseignement technique post-primaire de deux ans dans des centres professionnels (vocational schools).

L'enseignement secondaire est divisé en deux cycles : le cycle inférieur (ordinary level), d'une durée de quatre ans (de form 1 à form 4) et le cycle supérieur, (advanced level), de deux ans (forms 5 et 6). Le passage de l'un à l'autre est conditionné au résultat de l'examen national à la fin de la quatrième année (form 4) : le *Certificate of Secondary Education Examination* (CSEE). Si les élèves le réussissent, ils peuvent intégrer le cycle secondaire supérieur. Le curriculum des écoles secondaires est composé d'enseignements de base obligatoires et d'enseignements optionnels, toutes les écoles ne proposant pas les mêmes options. Pour obtenir le certificat de fin de premier cycle du secondaire, les élèves doivent choisir au moins sept matières, dont les mathématiques, l'anglais, le kiswahili, la biologie et l'instruction civique, qui sont obligatoires.

Ce second cycle propose une formation académique plus ciblée. Les enseignements s'y articulent dans des combinaisons de trois matières à des fins de spécialisation. Par exemple, le français se combine avec l'anglais et le swahili, la physique avec la biologie et la chimie ou avec les mathématiques et la géographie, ainsi de suite. Ainsi, pour continuer avec le français au cycle supérieur, il faut avoir réussi et avoir été choisi pour la combinaison des trois langues que nous venons de mentionner. Le cycle supérieur se termine lui aussi par un examen : *Advanced Certificate of Secondary Education* (ACSE) qui permet la poursuite d'études à l'université ou dans d'autres institutions supérieures.

Structure du système éducatif actuel tanzanien⁷



Politique de conception des manuels

Au niveau de la conception des manuels d'enseignement dans le secondaire, niveau d'éducation cible de la présente étude, que ce soit pour l'anglais et le français ou pour les matières non-linguistiques (MNLs), il y a eu tout au long une politique changeante au sein du système (JMT 2014). Avant l'année 1991, la responsabilité de concevoir les manuels d'enseignement au secondaire était assumée par le gouvernement à travers la TIE. En 1991, les directives ministérielles ont changé faisant que la TIE se retire de cette tâche et laisse aux auteurs privés le soin de concevoir les manuels et les autres matériels d'enseignement. Les manuels produits par ces auteurs se sont révélés de qualité insuffisante par rapport aux exigences du programme car manquant dans quelques mesures la qualité nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs du

⁷ Nzima (2016).

curriculum. Conscient de ce défi, en 2005, le ministère a introduit le *Education Materials Approval Committee* (EMAC), organisme au sein du Ministère de l'Éducation chargé du contrôle des manuels publiés par les auteurs privés. A cette fin, tous les manuels d'enseignement devraient avoir un tampon de certificat d'approbation pour que ces derniers soient utilisés comme manuels de référence. La politique a été annulée en 2014 par la présente politique et la TIE a repris cette tâche. La TIE se chargera désormais de la conception des manuels et d'autres matériels éducatifs. Les manuels par des auteurs privés étant utilisés seulement comme ressources supplémentaires sous contrôle du Ministère de l'Éducation, et seront contraints à obtention du certificat d'approbation de la part du Ministère.

b. Problématique et questions de recherche

C'est bien dans le contexte ci-dessus qu'intervient notre problématique. Nous partons du constat selon lequel l'enseignement du français et de l'anglais après 2005 dans le premier cycle du secondaire s'appuierait sur les principes de l'approche communicative. La présente étude vise donc à découvrir la mesure dans laquelle ladite approche a été appliquée dans les classes de français et d'anglais d'après 2005 au premier cycle du secondaire. Plus précisément, elle cherche à déterminer la mesure dans laquelle les programmes d'enseignement, les manuels d'enseignement ainsi que les examens sommatifs nationaux de français et d'anglais reflètent les principes de l'approche communicative. Il importe de déterminer également si les pratiques pédagogiques des enseignants s'inscrivent dans l'approche communicative, et si ces derniers éprouvent des problèmes lors de l'application de l'approche communicative. Cela nous conduira au constat conclusif quant au fonctionnement des politiques éducatives en Tanzanie. Pour bien circonscrire notre problématique,

nous nous sommes posé les questions suivantes en vue de déterminer les tendances pédagogiques du lendemain des réformes curriculaires de 2005 :

1. Les programmes d'enseignement, les manuels d'enseignement ainsi que les examens sommatifs nationaux de français et d'anglais de fin de premier cycle du secondaire reflètent-ils les principes de l'approche communicative ?
2. Les pratiques pédagogiques en classes de français et d'anglais reflètent-elles les principes de l'approche communicative ?
3. Quels problèmes, le cas échéant, les enseignants de français et d'anglais sont-ils susceptibles d'affronter lors de l'application de la nouvelle approche ?
4. Quelles conclusions peut-on tirer du fonctionnement des politiques éducatives ?

c. Utilité et intérêts de l'étude

La présente étude s'inscrit dans le domaine de la didactique et pédagogie des langues secondes. Du point de vue scientifique, nous pensons qu'une étude de cette nature pourra fournir une contribution inédite aux travaux portant sur les méthodologies et approches en classe de langue seconde, notamment l'approche communicative que ce soit dans le contexte tanzanien ou dans des contextes similaires. Du point de vue pratique, les résultats de la présente étude seront également utiles aux enseignants pour que ces derniers s'y appuient en vue d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Quant aux concepteurs des programmes de français et d'anglais au sein de *Tanzania Institute of Education* (TIE), cette étude pourrait servir d'incitatif à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage en général. Ces organismes gouvernementaux pourraient en effet s'inspirer de nos recommandations pour mettre sur pied les programmes de formation continue

pour les enseignants ainsi que l'amélioration générale du système éducatif. De même, le gouvernement français, à travers sa représentation diplomatique en Tanzanie, peut s'appuyer sur nos recommandations pour revivifier les actions d'animation linguistique en ce qui concerne le français. Par ailleurs, cette étude peut être d'une grande importance pour les élèves, encore appelés « Tanzanie de demain » et principaux bénéficiaires du travail sur le long terme ; car si l'on améliore le système et qu'ils apprennent les langues secondes dans un environnement approprié, ils pourraient être ouverts à tous les pays tant anglophones que francophones du monde.

d. Plan du travail

Ce travail se subdivise en cinq chapitres repartis en deux parties. La première partie se compose des chapitres un et chapitre deux ; ce sont les chapitres qui traitent le côté théorique de l'étude. La seconde partie se compose des chapitre trois, chapitre quatre et chapitre cinq qui représentent la partie analytique de l'étude. Suivant l'introduction générale qui présente succinctement le contexte de recherche, la motivation de recherche ainsi que la problématique, le premier chapitre traite du paysage sociolinguistique et socio-éducatif tanzanien dans lequel s'inscrit le présent travail. Il présente le contexte actuel dans lequel s'effectue l'enseignement des langues française et anglaise en creusant un peu dans l'histoire du pays pour dévoiler les différents phénomènes qui marquent l'évolution du système éducatif en général et l'enseignement des langues anglaise et française en particulier.

Le deuxième chapitre présente les bases théoriques du présent travail ainsi que la revue de la littérature. Dans un premier temps, le chapitre s'appuie sur l'historique des méthodologies d'enseignement des langues pour retracer la question de l'évolution graduelle des objectifs et pratiques d'enseignement de ces dernières. Nous voyons, dans la première partie du chapitre, comment les objectifs culturels et intégratifs dans l'enseignement des langues évoluent avec les

siècles vers les objectifs plutôt pratiques grâce aux divers événements tant scientifiques que sociaux, dont le mouvement réformiste vers la fin du 19^e siècle et la seconde guerre mondiale. Ces événements conduisent à l'émergence des nouveaux besoins et objectifs d'apprentissage des langues et orientent l'enseignement des langues vers des objectifs plutôt pratiques et fonctionnelles menant à l'avènement des approches communicatives dont les principes instituent le point d'ancrage essentiel et la base conceptuelle cadrant la présente étude. Ensuite le chapitre présente la revue de la littérature relative au sujet d'étude.

Le chapitre trois traite du cadre méthodologique. Il présente dans un premier mouvement la population cible tanzanienne. Ensuite, dans un deuxième mouvement, il présente les méthodes de déroulement des recherches sur le terrain. Les méthodes de collecte de données à chaque fois sont énoncées à savoir : les entretiens, les observations de cours ainsi que la recherche documentaire. Enfin, ce chapitre présente le dépouillement des données. Le chapitre quatre se propose de faire la présentation et le traitement des données issues des documents relatifs à l'enseignement du français et de l'anglais du lendemain des réformes curriculaires de 2005. En prenant appui sur les principes de l'approche communicative, le chapitre s'appesantit sur l'analyse des programmes de cours, les manuels d'enseignement et les examens sommatifs de fin de cycle; le but étant d'établir si ces documents répondent aux principes de l'approche communicative. Ce chapitre est le plus long et le plus détaillé des deux chapitres de présentation et analyse des données car traitant les documents formels suscités par les changements curriculaires.

Ensuite, vient chapitre cinq. Celui-ci analyse les pratiques pédagogiques prévalentes dans les salles de classes de français et d'anglais à partir des données issues des entretiens et des observations des cours. En plus, s'appuyant sur les données issues des entretiens et les observations de cours, le chapitre soulève les défis qu'affrontent les enseignants au cours de l'application de

l'approche communicative. La dernière section du chapitre apporte, à partir des constats dressés des sections précédentes, la conclusion quant au fonctionnement des politiques éducatives tanzaniennes.

Le travail s'achève sur une conclusion générale. Nous y faisons une récapitulation du travail ainsi que des recommandations qui consistent à proposer des remèdes aux difficultés auxquelles se heurtent les approches communicatives dans le contexte de l'enseignement des langues secondes en Tanzanie.

PREMIERE PARTIE : THEORIE

CHAPITRE I

LE PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE ET SOCIO ÉDUCATIF TANZANIEN

1.1 La Tanzanie : situation géographique et langues en présence

La Tanzanie, appelée officiellement *République unie de Tanzanie*⁸, est un pays d'Afrique orientale, ouvert sur l'océan Indien. La Tanzanie continentale partage ses frontières avec huit pays : le Kenya au nord-est, l'Ouganda au nord, le Burundi, le Rwanda et le Congo-Kinshasa à l'ouest, la Zambie, le Malawi et le Mozambique au sud. Par ailleurs, trois lacs constituent des frontières naturelles en Tanzanie : le lac Victoria, d'ailleurs, le plus grand lac sur le continent africain et le troisième plus grand à l'échelle mondiale (séparant la Tanzanie de l'Ouganda), le lac Tanganyika, plus profond à l'échelle mondiale et sixième en taille (partagé entre la Tanzanie, le Burundi et le Congo-Kinshasa), et enfin, le lac Malawi (séparant la Tanzanie du Malawi). La Tanzanie couvre une superficie totale de 945 100 km²⁹, et compte 56 millions d'habitants.

Au niveau régional, la Tanzanie fait partie des états fondateurs de la Communauté Est-Africaine (CEA)¹⁰. En plus, au niveau géographique, il existe en Tanzanie le plus haut sommet du continent africain, le Mont Kilimandjaro, ainsi que le cratère du Ngorongoro : deuxième plus grand parc national d'animaux en Afrique, faisant partie des 17 parcs nationaux d'animaux. Ngorongoro est

⁸ Issu de l'unification politique en 1964 de la République de Tanganyika (maintenant Tanzanie continentale) et la République de Zanzibar (archipel situé en face du côté est tanzaniennes et formé de trois îles principales (Unguja, Pemba et Mafia) et de plusieurs autres petites îles. Dans le cadre de cette étude, le nom *Tanzanie* sera utilisé pour désigner la République unie de Tanzanie, *Zanzibar* pour désigner l'archipel et la *Tanzanie continentale* pour désigner la partie continentale de la *République unie de Tanzanie*.

⁹ Géographiquement, cette région est connue comme la région des Grands Lacs.

¹⁰ Communauté comprenant les États de Kenya, Tanzanie, Ouganda, Rwanda et Burundi (mise sur pied en 1967 pour s'effondrer par la suite en 1977, et rétablie en 2000) dont la mission est d'élargir et d'approfondir l'intégration économique, politique, sociale et culturelle afin d'améliorer la qualité de vie des habitants de l'Afrique orientale grâce à une compétitivité accrue, la valeur ajoutée à la production, le commerce et les investissements (EAC 2017).

souvent désigné comme la huitième merveille du monde, offrant la plus grande concentration de prédateurs de la planète abritée au creux d'une gigantesque caldera. Enfin, c'est en Tanzanie, dans les gorges d'Olduvai en Arusha où le premier être humain, nommé *Homo habilis* aurait vécu il y a environ 2 millions d'années¹¹.



Carte d'Afrique (la Tanzanie à l'Est)

¹¹ Hominidés. Les évolutions de l'homme
<http://www.hominides.com/html/actualites/environnement-paranthropus-boisei-et-habilis-1018.php>

Du côté linguistique, comme tant d'autres pays sur le continent africain, la Tanzanie se vante d'une richesse linguistique. Il existe les langues locales (LL¹²) et les langues issues des contacts avec le monde étranger, dont l'anglais, l'arabe, le Hindou etc. En s'appuyant sur les données du LOT¹³ (2009) et Muzale & Rugemalira (2008), on peut distinguer quatre familles de langues en présence, du point de vue génétique. La plupart des langues appartenant à la famille Niger-Congo dont la plupart sont de sous-famille bantoue (le swahili¹⁴, le bena, le sukuma, le haya, le ha, etc.), il existe également des langues de familles nilotiques (le ndorobo, le taturu, le luo et le maasai), des langues de familles couchitique (l'iraqw, l'alagwa, le maa, le burunge, etc.) ainsi que de famille khoisane (le hadzabe et le sandawe). À noter que la Tanzanie est le seul pays sur le continent africain où se trouvent toutes les quatre familles africaines de langues (LOT 2009).

Au niveau sociolinguistique, en Tanzanie, les langues peuvent être regroupées en trois catégories : les langues indigènes (LL), le swahili et l'anglais (Mtavangu, 2003 : 25). Les LL s'élèvent à 156¹⁵

¹² Même si le swahili fait partie des langues locales tanzaniennes, nous nous permettons dans cette étude de réserver l'appellation « langues locales » (LL) uniquement aux autres LL tanzaniens pour les distinguer du swahili qui affiche des statuts de langue nationale et langue officielle.

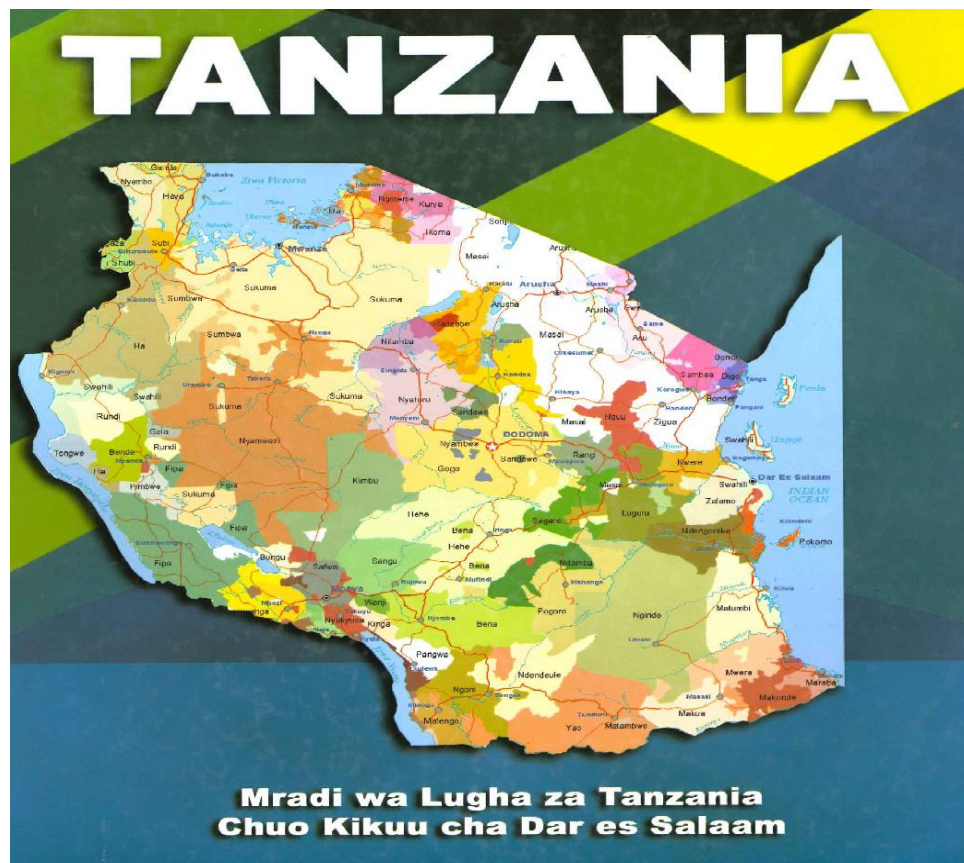
¹³ Inscrit au sein du département des langues étrangères et de la linguistique de l'Université de Dar Es Salaam (UDSM), *Languages of Tanzania* (LOT) est un projet qui recherche et documente toutes les langues parlées en Tanzanie en plus du swahili, qui lui est connu pour avoir fait l'objet de larges recherches. Pour chacune des autres langues tanzaniennes en question, LOT produit une description de la langue, en produit une liste de vocabulaire, détermine sa classification génétique, détermine son nombre de locuteurs et la place sur l'atlas linguistique, indiquant où dans le pays cette dernière est parlée (Legère 2002).

¹⁴ À noter que certains auteurs utilisent l'appellation *kiswahili* (le nom de la langue en swahili, comme dans le cas de *kifaransa* pour le français, *kiingereza* pour l'anglais) pour désigner cette langue. Dans le cadre du présent travail, nous emploierons l'appellation *swahili* sauf dans des citations des auteurs qui emploient *kiswahili* pour désigner cette dernière.

¹⁵ Comme le présent travail ne s'agit pas d'un travail de typologie linguistique, il importera de nous fier aux chiffres fournis par LOT (2008) projet se chargeant des recherches autour des LL, ainsi que Muzale & Rugemalira (2008), chercheurs et coordonnateurs du projet. Or, ces chiffres peuvent s'avérer contestables, comme dans ces propos de Petzel (2012 : 1) :

The precise number of languages spoken in Tanzania is not clear. The number 120 is still often quoted despite the fact that it bears no real credence. The number is based on a statement made by former president Julius Nyerere in 1960. The most recent survey of the Tanzanian linguistic situation states 164 languages (Languages of Tanzania Project 2009). *Ethnologue* (an encyclopaedic reference work, web based as well as printed, cataloguing the world's languages) mentions 128 languages. The reason for the diverging numbers is that many of the Tanzanian languages are part of a dialect continuum. Besides, to draw the line between a language and a dialect is not straightforward in view of the fact that many of these languages are quite similar.

(LOT, Muzale & Rugemalira (2008) ; et elles servent de langue maternelle pour 95% de la population tanzanienne. Chaque communauté ethnique, normalement nommée à partir de sa langue, occupe une localité géographique spécifique. Le swahili est parlé par 99% de la population au niveau de compétence de locuteur natif. Il est langue nationale et langue maternelle pour quelques habitants de la ville.



Carte linguistique de Tanzanie (LOT 2009)

Moreover, there may be several glossonyms (language names) that denote the same language, thus giving rise to more language names than there are actual languages. To add to the confusion, the glossonyms do not always correspond to the autonyms (the name used by the group of speakers themselves) of the languages.

L'anglais, utilisé par seulement 5% de la population tanzanienne, notamment les élites et des étrangers, est langue officielle et langue véhiculaire d'enseignement (LVE) à partir du secondaire. En termes de statut *de facto* défini par sa portée au sein de la communauté tanzanienne, l'anglais est souvent considéré plutôt comme langue étrangère par certains chercheurs en linguistique appliquée, dont Vuzo (2005). Ce raisonnement émane surtout de son rôle véhiculaire quasi-inexistant au sein de la communauté tanzanienne, car utilisé par une minorité de la population. Son utilisation comme langue officielle est limitée aux situations formelles ou dans des situations impliquant des étrangers. Cependant, malgré ce petit nombre d'utilisateurs de la langue, la Tanzanie est classée parmi les pays anglophones. Il y a, depuis récemment, certains centres de langues privés qui offrent des cours d'espagnol, de chinois et d'allemand, mais la présence de ces langues dans la communauté tanzanienne est statistiquement non significative.

1.2 Situation historico-sociolinguistique tanzanienne

Il importera dans le cadre de la présente section de situer la question des langues tanzaniennes dans leur contexte sociolinguistique, historique et socioéducatif, pour comprendre les rôles et les statuts accordés à ces dernières au sein de la communauté tanzanienne au fil du temps. Nous soulignons que l'historique de la planification linguistique en Tanzanie se retrace en trois époques majeures :

1. L'époque précoloniale, avant l'année 1885 (avant et après l'avènement des missionnaires chrétiens)
2. L'époque coloniale (1885-1961) et
3. L'époque postcoloniale, depuis 1961.

Notre préoccupation pour un survol historique est motivée par le fait que les politiques linguistiques éducatives actuelles ainsi que les pratiques socio-éducatives vis-à-vis des langues en Tanzanie ont leur origine dans des bases posées au fil du temps par différents acteurs ; il s'agit ici

des commerçants arabes, des missionnaires chrétiens, des colonisateurs allemands et britanniques ainsi que les gouvernements africains postcoloniaux. Nous éclairons nos propos sur ce sujet en prenant appui principalement sur des travaux réalisés par différents chercheurs qui ont travaillé sur la situation linguistique tanzanienne, notamment ceux de Whiteley (1969), Mhina, (1976), Rubagumya (1990 & 93), Swilla (2009) et Rugemalira (2005).

1.2.1 L'époque précoloniale avant l'arrivée des missionnaires chrétiens

Avant l'arrivée des missionnaires, il existait déjà des liens commerciaux entre le Moyen-Orient et la Côte de l'Afrique orientale. Le commerce maritime dans l'Océan Indien date du 12^e siècle : il s'agit de grands échanges intercontinentaux. Ce commerce impliquait l'Afrique de l'Est avec ses îles, l'Inde, l'Indonésie et les îles voisines, la Chine et les pays Arabes. Parmi les participants au commerce de l'Océan Indien, les Arabes jouaient un rôle primordial. Les marchandises étaient l'or, le sel, les colliers et, plus tard, les esclaves. Les relations commerciales les plus anciennes datent de plus d'une dizaine de siècles. En effet, ce sont les relations commerciales entretenues par la suite par les Arabes d'Oman vers le 18^e siècle qui ont joué un rôle fondamental dans l'évolution de la situation sociolinguistique tanzanienne. Avant ces relations, les contacts entre les différentes communautés linguistiques étaient très limités, vu l'absence d'intelligibilité mutuelle entre un nombre considérable de langues. (Whiteley 1969, Mhina 1976, Mtavangu 2013).

Les commerçants arabes sont arrivés au cours du 18^e siècle, et ceci a vu le développement du bilinguisme notamment sur la côte Est de la Tanzanie continentale. Comme le témoignent Mhina (1976) et Mtavangu (2013), en arrivant, les Arabes ont trouvé une communauté ethnique qui habitait sur la côte orientale et qui parlait une langue bantoue – le futur swahili – qui est devenue ultérieurement la lingua franca de ces négoces. Ainsi au fur et à mesure la langue fut répandue le

long de la côte et jusqu'à Madagascar. Les Arabes ont désigné comme les *Sahels* le peuple parlant swahili, c'est-à-dire le peuple de la côte, d'où le nom swahili. Ces derniers ont commencé à apprendre la langue africaine pour faciliter les contacts commerciaux en y introduisant beaucoup de lexique arabe. Ensuite, ils ont commencé à pénétrer l'intérieur de la Tanzanie jusqu'à la frontière avec l'actuel Congo Kinshasa. Ultérieurement langue véhiculaire lors de ce commerce, à côté des LL de la côte, le swahili s'est vite répandu vers l'intérieur du pays et au-delà. Ainsi, il est devenu langue véhiculaire non seulement pour des contacts commerciaux, mais également pour la propagation de l'islam et la civilisation arabe. À la suite de son entrée à l'intérieur de la Tanzanie continentale, et vu son statut élevé par rapport aux autres LL, le swahili est devenu langue de la nouvelle civilisation et d'ouverture à l'extérieur des communautés ethniques (Mhina 1976), Rubagumya (1990).

Il faut aussi reconnaître le rôle clé de la traite négrière dans la propagation du swahili sur le continent africain (voir Mtavangu 2013). En effet, les caravanes des esclavagistes ont été un des facteurs de la propagation du swahili. La langue de la côte était employée par les caravaniers pour parler entre eux, pour ordonner aux captifs et pour communiquer le long de la route avec les habitants, en particulier les chefs traditionnels. Les esclaves en majorité des bantouphones, le comprenaient et pouvaient émettre certains énoncés. Quant aux habitants et aux chefs qui collaboraient avec les arabes à la recherche d'esclaves et d'ivoire, ils avaient besoin de l'apprendre aussi pour mieux communiquer avec ces commerçants.

1.2.2 L'époque des missionnaires chrétiens

Vers la deuxième moitié du 19^e siècle, précisément vers 1860, les missionnaires en provenance de la France (Spiritains et Pères Blancs), de l'Allemagne (Pères Bénédictins) et la Grande Bretagne arrivent en Tanzanie. L'avènement de ces derniers avait, comme dans d'autres parties du continent

africain, pour objectif la christianisation du territoire tanzanien. Pour ce faire, il faudrait une langue véhiculaire de la mission.

Comme l'indique Mhina (1976), partout dans le monde où les missionnaires faisaient leurs activités d'évangélisation, ils priorisaient grandement les langues les mieux maîtrisées par la population. De ce fait, dans le cas de la Tanzanie, on se serait attendu à ce que, vu son étendue dans la côte est-africaine, le swahili soit le choix par défaut pour ces derniers. Mais, comme l'indiquent certains chercheurs, dont Mhina (1976), Rubagumya (1990), Mtavangu (2013), Swilla (2009), cela n'a pas été le cas pour ces missionnaires. La langue est très vite associée à l'islam car majoritairement utilisée par les commerçants arabes et le peuple de la côte dont la plupart étaient islamisés. En plus, le swahili employait l'orthographe arabe et était utilisé comme langue de scolarisation dans les centres coraniques. Il faut aussi remarquer qu'une partie importante de son vocabulaire était d'origine arabe (actuellement 40%).

Rubagumya (1990 : 6) s'aperçoit du malaise des missionnaires vis-à-vis du swahili à partir de ces propos de l'Evêque Tucker du voisin Ouganda :

That there should be one language for Central Africa is a consummation devoutly to be wished, but God forbid that it should be Swahili. English? Yes! But Swahili never. The one means the Bible and Protestant Christianity, the other Mohammedanism...sensuality, moral and physical degradation and ruin... [Swahili is too closely related to Mohammedanism] to be welcome in any mission field in Central Africa.

Le swahili a donc été considéré comme très lié à la langue du Coran, qui ne pourrait servir qu'à l'islamisation des gens au lieu de les christianiser. Cette tentative serait contre la mission pour laquelle venaient les missionnaires. Ainsi, la plupart des missionnaires se sont résolus d'apprendre

d'autres langues indigènes. Ils ont commencé à traduire la Bible et les cantiques dans ces langues pour finir par s'appuyer sur ces dernières dans leurs activités d'évangélisation. Ils prêchaient et alphabétisaient la population locale dans leurs langues respectives (Mhina 1976).

Cependant, comme le souligne Mtavangu (2013), certains missionnaires s'intéressent à la langue africaine (le swahili), rejetée au départ par leurs compatriotes. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, Johann Ludwig Krapf, explorateur allemand, missionnaire de *Church Missionary Society (CMS)* et linguiste, comme étant l'un des nombreux Allemands, dont Johann Rebman et Carl Velten, à s'intéresser aux langues tanzaniennes. Il est aussi le premier à écrire la grammaire du Swahili en 1850, puis un dictionnaire et à traduire les Saintes Écritures chrétiennes dans la langue du peuple. En plus, il traduit le livre de la Genèse et du Nouveau Testament en swahili pendant qu'il apprend le swahili, le kamba et le nyika. Velten, lui, a écrit un dictionnaire de swahili. En plus du swahili, les missionnaires allemands ont écrit un certain nombre de grammaires et de lexiques pour les langues parlées dans la *Deutsche Ostafrika*¹⁶.

1.2.3 La politique linguistique pendant l'époque coloniale

1.2.3.1 La politique linguistique pendant la colonisation allemande

La conférence de Berlin sur la partition de l'Afrique marque le début de la domination allemande en Tanzanie vers la fin du 19^e. Quand les Allemands arrivent en Afrique de l'Est (aujourd'hui la Tanzanie, le Rwanda et le Burundi), ils trouvent que le swahili est déjà assez répandu dans la zone, surtout en Tanzanie. La langue est utilisée par la population comme une lingua franca à côté de leurs langues locales (Whiteley 1969, Mhina 1976, Rubagumya 1990, Sa 2007). Les

¹⁶ Une colonie allemande en Afrique de l'Est dans la région des Grands Lacs africains, qui comprenait ce qui est maintenant le Burundi, le Rwanda et la partie continentale de la Tanzanie actuelle, alors connue sous le nom de Tanganyika.

administrateurs coloniaux allemands, quant à eux, profitent de la situation linguistique pour effectuer leurs activités administratives coloniales.

Dès leur arrivée, comme le témoigne Mhina (1976), contrairement à leurs compatriotes, les missionnaires, très vite les colonisateurs découvrent le potentiel du swahili pour leur mission colonisatrice. Ces derniers considèrent la langue africaine comme étant simple outil de communication et comptent sur les avantages plutôt économiques que présentait cette langue. Le gouvernement colonial promeut le swahili et le désigne langue officielle pour l'éducation et l'administration, le but étant de pouvoir préparer les Tanzaniens qui serviraient dans la bureaucratie coloniale. Les Allemands, eux aussi, apprennent le swahili et établissent les centres d'enseignement de la langue aux Allemands en Tanzanie et à Berlin pour les administrateurs. Chaque administrateur doit réussir un test du swahili avant d'être envoyé en Tanzanie pour effectuer ses activités administratives. Mais, ils ne l'utilisent qu'avec leurs intermédiaires en administration-les *akidas* et les *jumbes* ¹⁷ qui assument la fonction passerelle entre le colonisateur et la population (Mhina 1975, Sa 2007).

Au fur et à mesure, les missionnaires eux aussi seront obligés par les autorités coloniales d'employer le swahili dans leur mission d'évangélisation et de scolarisation. Ils acceptent l'utilisation du swahili comme langue de scolarisation, mais en utilisant la graphie latine, s'engagent à la traduction de la Bible et les autres livres religieux en swahili et à écrire des livres de grammaire du swahili. Mais ils continuent tout de même à prêcher en langues des communautés ethniques, car la plupart des gens ne comprenaient pas le swahili. À la suite de l'intervention du gouvernement colonial allemand, les missionnaires constatent que le swahili est un outil très

¹⁷ Fonctionnaires locaux servant d'intermédiaires entre le gouvernement colonial allemand et le peuple tanzanien.

efficace dans la mission de christianisation. Ces derniers s'engagent dans le travail d'expansion du swahili.

Par ailleurs, Mhina (1976) fait voir que, les colonisateurs allemands, contrairement aux Anglais et aux Français, n'avaient aucun intérêt à l'expansion de leur langue. Alors que les Français avaient une politique d'assimilation totale consistant à remplacer la culture et les LL par la leur, les Anglais avaient une politique d'assimilation partielle, ayant pour finalité de transférer leur langue et certains aspects de leur culture aux indigènes tout en permettant l'usage des langues indigènes pour certaines fonctions et en maintenant certains aspects de la culture indigène. Or pour les Allemands les buts étaient uniquement économiques, et qu'ils cherchaient à atteindre de manière directe. Ainsi, l'allemand est resté comme langue de l'administration coloniale centrale. Le gouvernement allemand supposait que l'enseignement de l'allemand comme langue seconde serait coûteux en matière de formation des enseignants, de préparation de matériel et d'autres aspects logistiques. D'ailleurs, la priorité à cette époque, était accordée aux activités procurant des bénéfices pour les colonisateurs. De ce fait, le swahili fut le choix le plus économique, car c'était une langue déjà utilisée par une population considérable.

En plus des facteurs communicatifs et économiques au regard des langues, Mhina (1976) et Rubagumya (1990) font voir que les Allemands n'auraient pas voulu que les territoires colonisés acquièrent l'éducation au moyen de l'allemand de peur que ces derniers développent un sentiment d'égalité avec leurs maîtres. Cette croyance est soutenue par l'apparente distance qui existait entre l'administration centrale allemande et le reste du peuple. D'ailleurs, et comme l'indique Mhina (1976), il n'y avait pas de rapports sociaux entre les colonisateurs et les colonisés en dehors des situations officielles.

La politique de dissimilation caractérise bien la colonisation allemande, pour résumer les propos de Mhina. En observant les anciens territoires de la colonisation allemande, on constate qu'il y a très peu de traces linguistiques et culturelles allemandes. Cela montre que les Allemands avaient une attitude assez différente des autres colonisateurs. Un autre facteur motivant le choix du swahili, comme l'avance d'ailleurs Roy-Campbell (2001), est le fait que, dès le départ, l'éducation coloniale allemande avait pour but de préparer un certain nombre de Tanzaniens à travailler dans la bureaucratie coloniale. De ce fait, l'emploi d'une lingua franca déjà parlée par la plupart des employés potentiels, tant dans les écoles que dans l'administration coloniale, était le choix le plus pratique. Ainsi, le swahili a, pour la première fois, accédé à un statut officiel pendant l'administration coloniale allemande.

1.2.3.2 La politique linguistique pendant la colonisation britannique

En 1918, l'Allemagne perd la première guerre mondiale, et aussi ses colonies. La Tanzanie est éventuellement confiée à la Grande Bretagne. L'arrivée des Britanniques apporte les changements dans la situation linguistique. Ceux-ci viennent avec un style de gouvernance d'assimilation partielle opposé à celui pratiqué par les Allemands, la dissimilation (voir supra). Il faut aussi reconnaître, comme dans les propos de Mhina (1976), le fait que, pendant l'époque allemande, la planification linguistique, notamment en matière d'éducation, était presque uniquement destinée aux Africains, car les Allemands scolarisaient leurs enfants en métropole. Cependant, pendant la colonisation britannique il y avait un nombre important d'enfants blancs et indiens qui étaient scolarisés sur place. Cela supposait donc la nécessité de prévoir l'environnement propice pour assurer l'éducation non seulement aux enfants africains, mais également européens et indiens.

Dès l'arrivée des britanniques, les changements dans le système éducatif sont entrepris et peu à peu, le swahili perd l'importance dont il jouissait lors du règne allemand. Les nouveaux maîtres promeuvent l'anglais aux dépens du swahili. Ils désignent le swahili comme langue d'enseignement pendant les cinq premières années du niveau primaire. Dès la sixième année du primaire, le swahili cède la fonction à l'anglais.

À la suite de ces changements en faveur de l'anglais, comme l'affirme Mhina (1976), il s'avère que le swahili est marginalisé et les attitudes négatives à son égard s'installent et se répandent tant du côté des élèves que du côté de la société plus large. Son enseignement est confié aux enseignants les moins qualifiés de telle façon que ce n'est pas nécessaire que ce soit enseigné par un expert ; toute personne peut l'enseigner. On voit alors les enseignants non professionnels comme les menuisiers, par exemple, qui enseignent la langue.

Afin de répondre aux besoins éducationnels de toutes les trois classes dans la colonie (les Britanniques, les Indiens ainsi que les Africains)¹⁸, la politique linguistique éducative britannique marque un tournant dans l'histoire de la planification linguistique en Tanzanie. Le gouvernement colonial introduit la « *Tripartite Education Policy*¹⁹ », selon laquelle, il y avait des écoles séparées pour les Européens, les Indiens et les Africains. Selon Roy-Campbell (2001), l'éducation britannique à l'adresse des indigènes avait pour finalité de former une petite minorité qui formerait l'élite tanzanienne et pourrait aider à assumer des responsabilités administratives dans le gouvernement colonial, alors que le reste de la population n'aurait qu'une éducation très élémentaire.

¹⁸ Voir supra.

¹⁹ Voir Mhina (1976).

C'est au cours de cette période que l'anglais est entré dans le système éducatif et a marqué le début d'une concurrence avec le swahili dans les écoles. C'est également pendant cette période que la plupart des fonctions du swahili sont remplacées par l'anglais. Selon Rubagumya (1990, 1993), l'anglais devient LVE dans les écoles des trois races. Vu son apparente importance dans le système éducatif, le gouvernement colonial britannique donne plus de poids à la langue anglaise. Il s'avère que, dans l'évaluation sommative, un échec signifiait que le candidat ne pourrait pas obtenir le *Cambridge School Certificate* même dans le cas où celui-ci affiche une excellente note dans les autres matières. Le swahili, quant à lui, a connu une baisse significative dans son statut. Déplacé vers le bas, il a tout de même maintenu son rôle de LVE uniquement pour les cinq premières années du primaire dans les écoles africaines, alors que l'anglais reste LVE pour les trois autres années de l'enseignement primaire et pour le secondaire.

Par ailleurs, le swahili jouissait d'un statut de langue véhiculaire pour les différentes communautés linguistiques, mais sa place en tant que matière enseignée était confinée uniquement aux écoles africaines. Il n'existait ni dans les écoles indiennes ni dans les écoles européennes. Mais quoi qu'il soit du choix de LVE utilisée, il faut se rappeler que, comme le souligne Swilla (2009) l'administration coloniale britannique, comme son prédécesseur allemand était capitaliste et contrôlait les principaux moyens de production. Tout comme les Allemands, ils ont établi des écoles, mais comme nous l'avons indiqué ci-haut, l'éducation pour les Africains était limitée à une très petite partie de la population. Le type d'enseignement dispensé aux Africains et la LVE utilisée dans les écoles africaines étaient en accord avec l'idéologie. Le programme élaboré par les administrations coloniales correspondait aux objectifs et aux buts du colonialisme, y compris la formation de quelques Africains pour des postes de niveau inférieur, au sein du gouvernement.

1.2.4 L'époque postcoloniale

Nous pouvons décortiquer la situation sociolinguistique-éducative postcoloniale (postindépendance) en Tanzanie en l'inscrivant en trois périodes à partir des tendances idéologiques changeantes (Swilla 2009). Pendant la première période de 1961 à 1966, la Tanzanie hérite d'un système capitaliste mais apporte des changements significatifs à l'éducation, comme l'abolition des frais de scolarité en 1963, permettant ainsi à davantage d'enfants tanzaniens d'accéder à l'enseignement secondaire. Cependant, le gouvernement tient à maintenir le curriculum scolaire et les LVE coloniales, utilisant ainsi le swahili comme langue d'enseignement dans les cinq premières années de l'enseignement primaire et l'anglais du sixième au secondaire et au postsecondaire. Puis vient la deuxième période caractérisée par le socialisme à partir de l'année 1967 jusqu'au milieu des années 1980. Dans la troisième période de la fin des années 1980 à aujourd'hui, le pays assiste à un retour au capitalisme. Comme nous verrons par la suite, chaque période a des impacts majeurs sur le système éducatif en ce qui concerne les langues.

1.2.4.1 Le swahili à l'époque postindépendance

La Tanzanie est considérée comme un exemple de pays avec une solide politique linguistique, ayant promu une langue africaine, le swahili, à un niveau de langue nationale et officielle. Cela a été réalisé malgré l'existence d'environ 155 autres LL (LOT, Muzale & Rugemalira (2008). Les missionnaires et leurs gouvernements coloniaux, allemands et britanniques ont successivement jeté les bases de l'utilisation du swahili en tant que langue officielle et LVE (Whiteley 1969, Swilla 2009). La situation linguistique postcoloniale a rendu la planification linguistique relativement plus facile qu'ailleurs. Ceci est non seulement à cause de l'émergence du swahili comme le lingua

franca du pays, mais aussi que la langue était considérée comme n'ayant aucune affiliation avec aucune communauté ethnique.

Par conséquent, le swahili était considéré comme la langue la plus neutre de la Tanzanie et c'était un choix naturel et incontestable. Alors que pendant la domination coloniale britannique et allemande, le swahili jouissait d'un certain degré de promotion politique, le nouveau gouvernement indépendant du premier président et père de la nation, Mwalimu Nyerere, a accordé au swahili un double statut : comme langue nationale unique et première langue officielle, tandis que l'anglais était relégué au statut de deuxième langue officielle (Mhina 1976).

En tant que lingua franca dont le rôle est d'unifier le pays, le swahili a joué un rôle particulièrement important dans la lutte pour la libération du Tanganyika. C'est dans cette langue que le premier président de Tanzanie, Julius Nyerere, a mené des campagnes politiques à travers son parti de libération, *Tanganyika African National Union* (TANU). Legère (2006) souligne que c'est ce rôle qui a fait du swahili le symbole de la libération. Reconnaisant la nature symbolique de cette langue, Nyerere en a fait un instrument de construction et de modelage de la nouvelle nation.

La construction d'une nouvelle nation libérée nécessitait un fondement politico-idéologique. En 1967, le gouvernement de Julius Nyerere adopte une politique socialiste à partir de la *Déclaration d'Arusha*. Cette politique a pour finalité de construire une nation socialiste et auto-suffisante dans tous les aspects de la vie tanzanienne. Le socialisme a introduit des changements significatifs aux niveaux politique et socio-économique, tels que la nationalisation des moyens majeurs de production et la fourniture de services sociaux gratuits, y compris l'éducation à tous les niveaux. Nyerere a maintenu que l'éducation coloniale avait créé des inégalités socio-économiques parmi les Tanzaniens, comprenant un petit groupe de l'élite et le groupe majoritaire des citoyens non éduqués. L'idéologie socialiste était conçue pour orienter le pays vers la construction d'une société

égalitaire. Le gouvernement a nationalisé les écoles et aboli le racisme et la ségrégation à tous les niveaux d'éducation (Swilla 2009).

À la suite des changements idéologiques de 1967, le gouvernement a entrepris deux grandes réformes dans le domaine de l'éducation (Swilla 2009). Il s'agit de l'introduction de l'éducation pour l'autosuffisance²⁰ (ESR) et l'adoption du swahili en tant que seule LVE dans l'enseignement primaire. ESR était une philosophie conçue pour produire des diplômés de l'école primaire nantis d'une éducation visant leur l'intégration dans la société tanzanienne à prédominance rurale. On a fait valoir qu'une telle éducation serait mieux assurée en swahili, la langue nationale et la plus parlée. L'utilisation du swahili comme LVE rendrait l'enseignement primaire accessible à tous les enfants et préparerait les diplômés à une vie productive dans les zones rurales et les villages communaux où vivait la majorité. Quelques écoles primaires internationales de langue anglaise accueillant des enfants des expatriés ont été maintenues, mais ces dernières n'ont pas été autorisées à recruter des Tanzaniens. ESR a mis l'accent sur les compétences pratiques et a adapté le programme aux besoins du pays tels que définis par le nouvel état socialiste, abandonnant le programme colonial jugé élitiste.

La nouvelle idéologie met un accent particulier à la restauration socioculturelle. La devise à la mode était de se débarrasser de la culture coloniale en faveur de la culture tanzanienne ce qui définissait le véritable être libre (Ngonyani & Rajab 1993). S'appuyant sur la reconnaissance que la langue est véhicule de la culture, le nouveau gouvernement tanzanien déclare le swahili comme langue incarnant l'identité culturelle et nationale. En plus, l'existence de ce dernier dans plusieurs pays africains (le Kenya, le Congo, le Rwanda, le Burundi, les Comores entre autres) a fait du

²⁰ Education for Self-Reliance.

swahili une langue de l'expression africaine dont la propagation comme langue véhiculaire au sein des Africains servirait non seulement d'unification de ces derniers, mais aussi de débarras de la mentalité coloniale pour une nouvelle nation. Et, contrairement aux langues indigènes qui n'étaient que peu documentées et, pour certaines, pas du tout documentées, le swahili jouissait non seulement d'une documentation plus riche (voir supra), mais également d'une standardisation à l'échelle de l'Afrique de l'Est (Mwansoko (1993), Mhina (1976)).

À la fin des années 1970, une grave crise économique frappe le pays en raison de la hausse des prix du pétrole, la chute des prix des matières premières sur le marché mondial, la sécheresse, la famine et la guerre contre Idi Amin d'Ouganda. Par conséquent, la durabilité des services sociaux gratuits s'avère intenable et le gouvernement supprime les subventions pour l'éducation et la santé et introduit des frais pour ces services. Cela contredit les politiques socialistes introduites en 1967. Le pays bascule dans le capitalisme et l'émergence du marché libre et les changements progressifs dans le système éducatif ont lieu, ouvrant la voie à l'introduction de l'anglais comme LVE dans l'enseignement primaire privé. C'est l'avènement des écoles primaires privées (EMPS²¹) en 1995 à la suite de la libéralisation de l'éducation en Tanzanie.

Aujourd'hui, en plus de sa place dans l'éducation comme LVE dans les écoles primaires publiques et matière obligatoire enseignée dans le primaire et le secondaire, le swahili demeure langue officielle des tribunaux de première instance, alors que c'est l'anglais qui remplit le rôle de langue officielle pour les plus hautes juridictions. Cependant, il y a souvent des interprètes dans le cas où les acteurs n'auraient pas suffisamment de compétence pour suivre les procès en anglais. Le swahili est également la langue de l'administration centrale et locale et langue des médias. La plupart des stations de télévision et de radio diffusent leurs émissions en swahili. Le nombre de

²¹ English Medium Primary Schools.

journaux swahilis dépasse de loin celui de la presse anglaise. En effet, c'est une langue qui est utilisée par la majorité de la population tanzanienne. C'est la langue de la communication quotidienne. En fait, une personne qui demande des informations en anglais dans la rue est prise pour un étranger.

1.2.4.2 L'anglais à l'époque postcoloniale

Tout au long de l'évolution de nos propos ci-haut sur la politique éducative tanzanienne postcoloniale en matière du swahili, nous n'avons pas, d'une façon ou d'une autre, échappé à évoquer l'anglais car ce sont des langues qui cohabitent dans la vie tant institutionnelle que quotidienne au sein de la population tanzanienne.

Le changement en fonction de la politique linguistique tanzanienne juste au lendemain de l'indépendance laisse croire que le gouvernement avait l'intention de se débarrasser de l'anglais. Cependant, la position du gouvernement était explicite, l'anglais devrait remplir un rôle de langue officielle avec le swahili. Il y avait plusieurs raisons de garder l'anglais mais la plus importante est que la Tanzanie fait partie de la communauté mondiale ; abandonner l'anglais ne serait qu'au détriment des Tanzaniens eux-mêmes car cela risquerait de les priver d'opportunités économiques, politiques et sociales que ces derniers pourraient partager avec le reste du monde.

Il faut rappeler qu'à cette époque, l'anglais était déjà une langue répandue dans le monde, raison pour laquelle Julius Nyerere décide d'explicitement la position de son gouvernement sur le fait que l'objectif final était de devenir bilingue. Il est incontestable que, même si Nyerere se battait pour l'intégration de la Tanzanie en utilisant le swahili, la langue qu'il associait à l'unification des Africains et la libération totale de toute la mentalité coloniale, il reconnaissait, dès les premières années de l'indépendance, la place des langues issues du colonialisme pour le développement de son pays et de l'ensemble du continent africain.

“Our ambition is to become bilingual in Kiswahili and English. We have no ambition to cut out English. In the primary school, English is a subject taught. In the secondary schools, English is the medium of education, but Kiswahili continues to be taught as a subject. Certainly, at the university level English is going to continue as the language of education for a long time. Tanzanians would be very foolish if they rejected English. We are a small country. English and French are African languages and so all we have. It is a very useful language” (Legère 2004)

Ainsi, la place de l’anglais au sein de la communauté tanzanienne est restaurée. Au-delà de sa place dans le système éducatif, l’anglais remplit des fonctions importantes dans l’administration publique. Mais, le plus souvent, cette langue est utilisée dans les mêmes contextes que le swahili. On peut citer l’exemple du parlement tanzanien. On remarque que toutes les séances parlementaires se déroulent en swahili, mais la plupart des documents légaux ou politiques sont rédigés en anglais. La même chose peut être observée dans les différents bureaux administratifs où le swahili remplit la fonction de communication orale alors que l’anglais maintient sa fonction de langue écrite. En réalité, les hautes fonctions accordées à l’anglais en Tanzanie et sa place au plan international ont conduit à l’émergence d’un discours social très favorable à cette langue. Comme l’indiquent Rubagumya (1990, 1993) Qorro (2005), (Rugemalira 2005) parmi d’autres, en Tanzanie, l’anglais est associé au savoir, à la modernité, au pouvoir, au progrès, à l’éducation, à la science et à la technologie, à l’émancipation et à l’accès aux opportunités socio-économiques. Comme nous avons fait voir ci-haut, à partir de 1995 (Swilla 2009, Rugemalira 2005), le gouvernement a autorisé le secteur privé à investir dans le secteur d’éducation. Depuis lors, la Tanzanie a connu une avalanche d’écoles primaires privées et celles-ci offrant leurs cours en anglais. L’impact de ce changement a été très positif vis-à-vis de l’anglais car, depuis lors, l’anglais

a repris sa fonction de LVE dans le cycle primaire. Chose intéressante, les frais de scolarité dans ces écoles sont devenus extrêmement élevés et inabordables pour la majorité des familles tanzaniennes. En principe, ce n'est pas la valeur de l'éducation qui rend ces écoles si chères, mais plutôt la valeur de la langue de scolarisation. Comme l'affirme Besha (2009), ces écoles sont généralement mieux équipées et disposent d'enseignants mieux formés, mais cela est révélateur du prestige dont jouit l'anglais en Tanzanie. Dans le secondaire, où l'anglais est LVE et matière enseignée obligatoire, il lui est accordé plus d'heures que d'autres (six périodes de 35 ou 40 minutes par semaine). Le but est d'aider les élèves à améliorer leur niveau d'anglais car la plupart d'entre eux arrivent au secondaire avec un niveau très faible en anglais.

Par ailleurs, l'anglais est considéré comme étant l'équivalent de l'éducation, ainsi, pour la plupart des Tanzaniens, parler l'anglais signifie être éduqué (Rubagumya 1990, Rugemalira 2005). Il n'est pas rare d'entendre des affirmations comme *no English, no Education*²² parmi les Tanzaniens, y compris les universitaires (Qorro 2005 :107). Comme l'observe Rugemalira (*ibid.*), surtout *terrorisés* (mon insistance) par le quasi-inévitable marché libre de l'emploi au sein de la Communauté est-africaine²³ (dont fait partie la Tanzanie), de nombreux parents attachent une importance particulière à la maîtrise de la langue anglaise par leurs enfants. Ces derniers, écrit-il, veulent que leurs enfants démontrent la capacité de « PARLER » l'anglais depuis les premiers mois de leur entrée dans un EMPS²⁴. De plus, ces parents sont prêts à transférer leurs enfants s'ils pensent que l'école ne fait pas assez pour amener les enfants à PARLER anglais²⁵. À ce sujet,

²² Rugemalira (2005 :78).

²³ Voir supra.

²⁴ English Medium Primary Schools.

²⁵ Le recours aux approches communicatives dans le cas de l'enseignement des langues secondes en Tanzanie vient en tandem avec l'introduction du curriculum d'enseignement axé sur la compétence (*competency based curriculum*) tant pour les matières linguistiques que pour les matières non linguistiques (MNL). Ce sont des changements qui visent à améliorer l'enseignement en général dans le secondaire (dont l'enseignement des langues secondes). On ne peut donc pas attribuer ce changement au désir inédit de parler l'anglais chez les Tanzaniens. Si cela était partiellement le

Buwembo (2004 : 16)²⁶ résume le genre de réflexion qui soutient l'engouement inédit pour l'anglais au sein de la communauté tanzanienne :

Under the East African Community, free movement of labour will soon see Tanzanians competing with Kenyans and Ugandans on an equal basis-for jobs in Tanzania!... When work permits are no more, there will be a scramble for Tanzania...It is scary to imagine a Tanzanian school-leaver who can hardly express himself in English, being subjected to the same interview by a Dar es Salaam-based multinational, as a fellow from Kampala or Nairobi who thinks in English.

Comme dans les propos des autres spécialistes dans le domaine de langue-en-éducation, Mapunda (2015) exprime son désenchantement du rôle néfaste de l'anglais au sein du système socio-éducatif tanzanien. Le chercheur critique les responsables de politiques socio-éducatives de l'imposition exagérée de l'anglais dans des domaines de la vie sociale où le swahili aurait pu assumer le rôle de communication. Dans sa conclusion, il écrit :

The English language has acquired assumed unstoppable powers which in turn destroy the socioeconomic and sociocultural well-being of Tanzania. English has destroyed the educational system in Tanzania as both teachers and students do not understand their transactions in the classroom well; it is a means through which injustice through international business agreements are carried out and in secrecy; it is the language of upholding secrecy in the dispensation of justice in the judiciary; failure of its mastery has led to physical and psychological infliction to students by being corporally punished and

cas, nous attribuerions la grande partie de cet engouement plutôt à la motivation intégrative pour la langue prestigieuse et de l'ancienne puissance colonisatrice. On espérait à titre d'exemple assister à un engouement de même envergure chez les francophones africains pour la langue française.

²⁶ Voir Rugemalira (2005 :70).

jeered; it is also the language through which Tanzanian languages and culture are denigrated and belittled; and a combination of all these has led to Tanzania's socio-economic stasis (p. 54).

Même avec le prestige immense dont jouit l'anglais²⁷, accordé à tort ou à raison par les acteurs dans la politique éducative tanzanienne, il y a eu tout au long des décennies qui ont suivi l'indépendance, des appels de la part des chercheurs en éducation à changer la LVE dans le secondaire de façon à que l'anglais cède la fonction au swahili et passe à une matière enseignée. Mlama & Matteru (1978 : 5) nous font part du raisonnement en vue du changement proposé :

We have a system where the medium of instruction in primary schools is Kiswahili, while in secondary schools it is English. This constitutes an educational problem and potentially a dangerous situation. It will create a class of those educated in Kiswahili medium and another educated in English medium. It will render secondary education irrelevant to the problems of the masses... It will not be justified to continue to offer secondary education in English.

Ces recommandations en vue de remplacer l'anglais par le Swahili comme LVE, qui datent depuis plusieurs décennies, nous conduisent à un débat intéressant sur la question (voir infra). Ils découlent d'une enquête effectuée par les chercheurs ci-dessus entre 1976 et 1977. L'enquête avait pour objectif de déterminer la situation réelle dans les écoles secondaires en ce qui concerne la LVE. L'étude a fourni un compte rendu détaillé de la détérioration de la connaissance de l'anglais par les élèves du secondaire. Il s'agit de l'une des toutes premières études à fournir des preuves

²⁷ Comme dans les propos de Rugemalira (2005 :69) : "English is a foreign language in Tanzania, but it comes with tremendous power and prestige, being the language of the former colonial power and of the sole superpower".

documentaires de la situation linguistique dans le pays. L'étude a confirmé les préoccupations des acteurs de l'éducation concernant le problème grave de l'anglais comme LVE dans l'enseignement secondaire. L'extrait suivant du rapport montre le niveau d'anglais d'un des étudiants :

People do deffer aoulding to many things e.g some are slender wind other's are fart. Some have tight have other's her dark have. Some got goat skin, others bloach, some are man some are women. Baat in many ways they boardy of are tck. Olways of as an beulty olly very much o the some plat. Ower bone mark the fram wrk fo the bod's ower as wary as ower bones are hart. I ach one of as mothe's two 200 bones. All ower bones mark the skelytone. (pp. 16-17).

1.2.4.3 Polémique : question de LVE

Comme nous avons vu tout au long de l'analyse, le swahili est LVE dans le primaire. L'anglais, vêtu de costume *mondialisation* et *relations internationales* par les responsables de politiques éducatives, prend le relai depuis le secondaire. Cette transition est considérée être à l'origine des problèmes linguistiques ébranlant le système d'éducation à partir du secondaire. Nous avons fait voir que le swahili est la langue de presque toute communication parmi les Tanzaniens. Ceci en fait la langue la plus utilisée au sein de la société tanzanienne. Nous avons également fait voir que l'anglais n'est qu'une matière au primaire. Cela fait que, au début de la première année du secondaire, les élèves ont un niveau très faible en anglais. Ils ont majoritairement un niveau élémentaire. Avec leur faible niveau de compétences linguistiques, ils sont obligés d'utiliser cette langue pour accéder aux savoirs dans les autres matières enseignées. Ainsi, ils doivent simultanément apprendre et utiliser la langue pour apprendre les autres matières.

Comme nous avons indiqué ci-haut, Nyerere avait l'idée de construire cette nation naissante sur un fondement politico-philosophique de socialisme et d'autosuffisance. Il a ainsi adopté une

politique ambitieuse de construction de la nation qui, entre autres, était caractérisée par la promotion du swahili comme langue de la vie publique et de la transformation des contenus curriculaires pour les recentrer sur le contexte local tanzanien. Cela a fait que le swahili devient la langue par défaut pour les Tanzaniens. L'anglais est donc resté non-existant dans la communauté tanzanienne et cela a beaucoup d'impact négatif sur le système d'éducation.

Leclerc (2017) remarque qu'au secondaire en Tanzanie, même si l'anglais est omniprésent dans l'enseignement, la formation en anglais des professeurs devant enseigner dans cette langue laisse souvent à désirer. Cette situation, écrit-il, entraîne des conséquences à l'université où beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés importantes à suivre les cours en anglais. En plus, la présence de nombreux manuels en anglais mal adaptés à la population est en train de compromettre le niveau général de l'éducation. Bien que restant une langue servant dans la communication internationale et une langue d'enseignement dès le niveau du secondaire, l'anglais n'est pas maîtrisé, même par les professeurs (voir aussi Lupogo 2016)²⁸. L'enseignement au niveau secondaire est caractérisé par divers phénomènes métalinguistiques relevant de la pauvre maîtrise de l'anglais, comme il écrit :

L'anglais n'est abordé qu'en fin des études primaires et devient malheureusement « langue d'enseignement » dans les écoles secondaires, alors que ni les élèves ni les professeurs ne maîtrisent cette langue. La population tanzanienne est donc swahiliphone, contrairement à ce qu'écrivent la majorité des guides touristiques qui affirment, sans aucune nuance, que la Tanzanie est un « pays anglophone » ou que « l'anglais est parlé partout ». Pour résumer, on pourrait dire que, outre le secteur touristique où l'on peut

²⁸ Cet auteur présente des problèmes dans le contexte universitaire où les étudiants comme leurs professeurs éprouvent des problèmes avec l'anglais.

avoir l'impression que les gens parlent un peu l'anglais, seuls les gros commerçants (à majorité indienne) et les fonctionnaires ayant fait de solides études supérieures parlent vraiment l'anglais. Cela représente donc un tout petit pourcentage de la population (Leclerc 2017).

Quant à Sa (2007 : 10), il estime que la maîtrise douteuse de l'anglais contribue grandement à la chute de la qualité d'éducation vu les niveaux immenses d'échec dans les examens nationaux :

Many students and teachers in secondary schools have found ways of getting around the English barrier in the classroom, but assignments and tests are still written in English, handicapping the students with low proficiency. National exit exams from secondary school are conducted in English, not Swahili. This poses serious problems for many students-both students who have failed to pick up English despite the best efforts of their teachers and students who have been allowed to conduct much of their education in Swahili by more permissive instructors neglecting their English instruction. An inadequate command of English, regardless of the level of understanding of the subject matter, could cause a student to fail her national exams and prevent her from graduating and moving on to university. Not surprisingly, students do perform very poorly on the national exams and rates of failure are high: nearly 50% of Form Four leavers failed their national exams in English in 1986.

Les problèmes avec l'anglais comme LVE ne s'arrêtent pas au niveau secondaire. En fait, cela handicape l'ensemble des étapes ultérieures de l'éducation ainsi que de la carrière de la plupart des Tanzaniens. L'étude de Lupogo (2016), entre tant d'autres, fait état de la gravité du problème parmi les étudiants et les instructeurs universitaires tanzaniens, ce qui, insiste-t-il, entrave

fortement le processus d'apprentissage et d'enseignement. L'auteur note un recours constant à l'alternance codique entre les professeurs universitaires et les étudiants en vue de faciliter la communication entre eux ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes. Les alternances sont, elles-mêmes, accompagnées de graves erreurs grammaticales. Il écrit :

Also code-switching (the use of English and Kiswahili) for some instructors has been an obvious case as it has been observed from both universities, UDSM²⁹ and MU³⁰. Moreover, while I was a student between the same period (2007 - 2013) I had realized that students were using English in official classes only under the presence of the course instructor, for instance in seminar presentations and/or lectures when a lecturer allows a little discussion or questions. When students were working on their group assignment outside the class, they mostly undertook the discussion in Kiswahili and finally writing down the information discussed in English. There was a careful choosing of the student from the group to write down what had been discussed orally. The one who was supposed to write the work seemed to be more proficient in English than others because there was another task of translating what was discussed in Kiswahili into English. This proves that the students in universities cannot command English well. They feel happy and comfortable when they communicate in Kiswahili.

1.2.4.4 Quelle voie emprunter ?

Depuis quatre décennies, vu les problèmes associés à la LVE, et en vue de promouvoir la lingua franca africaine, des appels à passer de l'anglais au swahili en tant que LVE dès le secondaire n'ont

²⁹ University of Dar es Salaam.

³⁰ Mzumbe university.

pas été rares. Diverses sections de la société ont initié le débat sur l'utilisation du swahili en tant que LVE dans l'ensemble du système éducatif. De nombreux chercheurs et académiciens, notamment Mlama & Materu (1978), Rugemalira (1990), Rubagumya (1993), Yahya-Othman (1990) Kaduma (2005), Qorro (2005) Mkwizu (2005) Vuzo (2005, 2008), Senkoro (2008) ont documenté les problèmes rencontrés par les élèves du secondaire quand il s'agit de comprendre et de s'exprimer en anglais. Le débat continue à ce jour, et les opinions sont différentes. Un groupe préconise l'utilisation du swahili en tant que LVE à tous les niveaux de l'éducation, tandis que l'autre est pour le maintien du statu quo. Quant aux autorités politiques, comme le souligne l'un des rapports de l'UNICEF (2016 : 3)³¹, cette polémique demeure inintéressante.

Les partisans de la promotion du swahili croient que cette langue peut satisfaire à tous les besoins et être utilisée à tous les niveaux d'enseignement, y compris à l'université. Ils soutiennent que l'usage du swahili à tous les niveaux de l'éducation ne peut que favoriser un meilleur développement cognitif chez les enfants tanzaniens. De ce fait, Mlama & Materu (1978), démontre depuis assez longtemps la supériorité de l'enseignement en swahili par rapport à celui en anglais dans le développement des fonctions cognitives ; par exemple, lorsqu'une question est posée en anglais, les réponses des élèves dénotent un défaut de compréhension et/ou d'inaptitude à répondre en anglais. Or, lorsque la même question est posée en swahili, les réponses sont pertinentes et clairement exprimées.

À cette fin, à la suite des premières préoccupations dans la matière, notamment l'étude réalisée par Mlama & Materu (*ibid.*), une commission présidentielle est nommée par le président Nyerere pour

³¹This second language debate in Tanzania receives relatively little attention from policy makers. However, researcher Åsa Wedin describes the impact of the language policy on Tanzanians who speak neither English nor kiSwahili: "The policy of today appears effective in building an elite enclosure of English speakers and a lower middle class of Swahili speakers and marginalizing the rest of the population."

réexaminer la question de la LVE au secondaire. A l'issue de son enquête, le comité a mis en avant la proposition que le swahili devait remplacer l'anglais comme LVE à partir du secondaire en 1985 jusqu'aux niveaux ultérieurs de l'éducation (Swilla 2009, Lwaitama et Rubagumya (1990). À notre connaissance, le gouvernement n'a pas adopté cette recommandation. Comme nous l'avons indiqué précédemment, le swahili demeure LVE dans les écoles primaires publiques et l'anglais dans les écoles secondaires et les écoles primaires privées. L'un des chercheurs en faveur de l'utilisation du swahili comme LVE écrit :

It is beyond dispute that the educational process in any society ought to be conducted through a language that both the learner and the teacher command well. This is a minimum requirement for any communication to take place in the teaching/learning situation. In addition, at a more general level, the language of education should be that which is accessible to most of the population. This facilitates the generation of knowledge and its dissemination to as wide an audience as possible within a given society. When it comes to the choice of a medium of education these are the two basic considerations. Thus, the French do not educate their children through the English language, they use French; similarly, the British use English, the Chinese use Chinese, etc. For Tanzanians (Waswahili) the appropriate choice is Kiswahili. It is the language that the majority of learners can manipulate at a relatively early age. It is the language that is most accessible to the Tanzanian population at large; no other language (Rugemalira *et al*, 1990 : 28).

L'enquête de Vuzo (*op.cit*) sur la question révèle le raisonnement ci-dessus. Elle s'aperçoit que les étudiants essaient de suivre les cours en anglais, mais ces derniers auraient de meilleurs résultats s'ils n'étaient pas entravés par leur faible niveau d'anglais. En outre, ajoute-t-elle, les étudiants

aimeraient parler anglais, mais le font rarement, car ils commettent de nombreuses erreurs et préfèrent parler plutôt en swahili. La chercheuse partage ci-dessous le point de vue des enseignants qui reconnaissent également que l'utilisation de l'anglais en tant que LVE est un problème :

Language is a hindering block to students' understanding. It reduces their confidence especially in science subjects where they fail to express themselves appropriately due to the lack of vocabulary. Students are forced to cram instead of understanding what they are taught. Most students can't cope with the pressure exerted on them in learning new terminologies as they abandon Kiswahili terminologies. (p. 64)

Kaduma (2005), lui, soutient l'argument en faveur au changement de LVE en maintenant que toutes les sociétés du monde ont réussi à se développer parce qu'elles ont utilisé leurs langues locales, leurs langues parlées à la maison ou leurs langues maternelles comme LVE dans tous les systèmes d'éducation. Il écrit :

Turkish students study to the university level in Turkish. Greeks, Albanians, French, Spanish, Portuguese, Polish, Danish, Norwegians, Koreans, Germans, Chinese, Indonesians/Malaysians, Japanese and others all manage their education from the beginning to the end in their own languages. Somehow when it comes to Africa the logic breaks down and all sorts of reasons are found why in the case of Africa this should be different. (p. 29).

Quant aux défenseurs du maintien de l'anglais comme LVE depuis le secondaire (dont Kadeghe 2003), l'anglais est une langue de la science et de la technologie. Il serait donc important d'accéder directement à la science et à la technologie sans le passage par une langue intermédiaire. Par

ailleurs, ils posent l'argument que l'anglais est généralement mieux documenté que le swahili et que son utilisation comme langue d'enseignement permet un accès direct à une riche littérature alors que le swahili manque de littérature et de terminologie nécessaires pour l'accès aux savoirs dans les différents domaines. Enfin, le passage de l'anglais au swahili pour le secondaire et l'université impliquerait des coûts énormes.

Pour d'autres chercheurs, dont Swilla (2009) et Rugemalira (2005), le gouvernement tanzanien doit adopter une position explicite en déclarant qu'il y a deux LVE dans les cycles primaire et secondaire et mettre en place des dispositifs permettant la maîtrise de ces deux langues. Quant à Rugemalira, le recours à l'alternance codique entre l'anglais et le Swahili, qui est d'ailleurs la pratique *de facto* dans l'enseignement post primaire, doit être formalisé dans le but d'atténuer les difficultés posées par l'emploi de l'anglais.

1.2.5 Le français dans le paysage tanzanien

Historiquement, en Tanzanie, la langue française a été introduite par des missionnaires francophones au 19^e siècle. Il y a des preuves dans les langues locales qui supportent le fait que les missionnaires français avaient une communication mutuelle avec les habitants locaux. Chipa (1983 : 2), illustre les éléments lexicaux dans le Kibosho, un dialecte de Chagga (une langue parlée dans la partie nord de la Tanzanie) :

Ilabeshi - la bêche

Ma sya - ma sœur (catholique)

Mfuria- mon frère (un moine)

Mubia -mon père (un prêtre)

Dans la langue le nyambo/haya³², aussi, certains mots pourraient être associés à l'influence de l'église catholique, car c'étaient les missionnaires français qui ont évangélisé la région. Nous sommes conscient aussi que d'autres, comme pourraient également avoir provenu du latin, langue de l'église:

Evini- le vin

Eshapuli- un chapelet

Eshagama- du sang

Elavali- une voile (à partir de la voile)

Eirimansi-le dimanche

*Ekelezia- une église*³³

Dans le système éducatif, le français était initialement enseigné comme une activité extrascolaire. Selon Chipa (*ibid*), le français existe à l'école en Tanzanie depuis 1958, comme dans le cas du séminaire de Nyegezi dans la région de Mwanza. Depuis 1966, il a été officiellement introduit dans les écoles secondaires.

En Tanzanie, la langue française joue le rôle de deuxième langue étrangère (après l'anglais). Normalement, elle est utilisée dans les relations internationales, les milieux diplomatiques, les conférences et les séminaires dans lesquels les francophones sont impliqués. En 1964, le français a été introduit à l'Université de l'Afrique de l'Est pour répondre aux exigences de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) en vue de promouvoir l'Esprit Panafricaniste. En 1963, les chefs des

³² Selon le chercheur, locuteur natif de la langue nyambo/haya. À notre connaissance, il n'existe aucune recherche systématique à l'appui de ces données.

³³ La préfixe *e* est l'équivalent d'un article (définis ou indéfini).

nouveaux états africains, en tenant compte que la majorité des pays avaient soit le français soit l'anglais comme l'une de leurs langues officielles, et supposant que tous les Africains parlaient français ou anglais, ont souligné que le bilinguisme français-anglais était obligatoire pour l'ensemble du continent de l'Afrique avec comme objectif de promouvoir l'unité linguistique du continent. Les deux groupes linguistiques devaient chacun connaître suffisamment la langue de l'autre pour communiquer au quotidien tant à l'oral qu'à l'écrit. Il était prévu que chaque apprenant devait être capable de comprendre une émission de radio ou un article de journal (Mtavangu 2013), (Mulinda 2015). Mais, en plus de cette obligation transcontinentale, comme l'affirme Mulinda (2013), la Tanzanie avait des raisons stratégiques supplémentaires pour introduire le français dans son système éducatif. Bordée par le Zaïre francophone³⁴, le Rwanda et le Burundi, la Tanzanie pouvait sentir clairement la nécessité du français afin de promouvoir les relations de bon voisinage.

Aujourd'hui, le français est enseigné dans plusieurs universités publiques comme privées. Il est également enseigné dans certaines écoles secondaires privées. Pour le cycle ordinaire du secondaire, le français était enseigné comme matière obligatoire jusqu'en deuxième année et facultative à partir de la troisième année. Pour le cycle supérieur, il est enseigné en combinaison avec le swahili et l'anglais. Au niveau pré-universitaire, il existe une seule école normale pour les enseignants de français dans l'ensemble du pays. Il s'agit de l'Ecole normale de Korogwe.

Hors du système éducatif tanzanien, il existe des Alliances françaises qui, en plus de l'organisation d'activités culturelles, dispensent des cours de français à différents niveaux et à différents publics. Actuellement, il y a deux Alliances françaises en Tanzanie continentale, à Dar es Salaam et à

³⁴ Aujourd'hui République démocratique du Congo.

Arusha. En plus des Alliances françaises, il y a depuis peu des centres de langues privés où le français est enseigné à côté d'autres langues étrangères. Les centres extérieurs au système éducatif tanzanien se situent principalement dans les grandes villes : la capitale économique de Dar es Salaam et la ville touristique d'Arusha.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement du français dans le primaire a, de manière non officielle, fait son entrée avec l'émergence des écoles primaires privées vers la fin des années 1990. En 2005, le Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle a officiellement introduit l'enseignement de français dans les écoles primaires publiques. L'autorisation de cet enseignement a été suivie de la conception d'un programme (RUT 2005³⁵) à l'adresse des débutants au cycle primaire. C'était la première fois que la TIE³⁶ a conçu un programme destiné à l'enseignement primaire du FLE. En effet, l'introduction du FLE au primaire est le résultat d'un projet collaboratif entre l'Ambassade de France en Tanzanie et le Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle.

À partir de l'introduction du français dans les écoles primaires publiques, nous jugeons tout à fait positif que le gouvernement ait autorisé son enseignement. Cela montre, peut-être, que le gouvernement reconnaît le rôle que cette langue peut jouer pour l'intégration de la Tanzanie dans le reste du monde francophone surtout les pays frontaliers francophones comme le Burundi, la RDC et le Rwanda. Même si le Rwanda tend ces dernières années vers l'espace anglophone, le français reste toujours langue officielle à côté de l'anglais et du kinyarwanda.

³⁵ République Unie de Tanzanie, Ministère de l'Education et de la Culture, Tanzania Institute of Education, *Programme d'enseignement de français aux écoles primaires, première année à septième année*, Dar es Salaam, 2005.

³⁶ Tanzania Institute of Education.

En dépit de tous ces efforts consentis par le Ministère pour assurer la présence de cette langue dans le système éducatif et malgré la prétendue importance stratégique de la langue française pour la Tanzanie, l'enseignement-apprentissage de cette langue a toujours eu maints obstacles. Des études menées sur l'enseignement/apprentissage du français en Tanzanie comprennent celles de Mulinda (2013, 2015), Mtavangu (2003), Zimba (1983) et Chipa (1983). Sauf pour l'étude de Mtavangu qui montre plus de motivation que de démotivation pour le français au sein des élèves du secondaire, ces études soulignent en général que les élèves du secondaire manquent massivement de motivation pour le français. Depuis quelques décennies, il y a eu un manque d'intérêt de la part des élèves du premier cycle que les chercheurs ont attribué au non-suivi de la part du ministère de l'éducation, les mauvaises attitudes envers la langue et la faible puissance instrumentale associée à la langue par les Tanzaniens.

Selon Mulinda (2013, 2015) beaucoup d'étudiants dans les écoles secondaires ont décidé d'abandonner le français parce que leurs parents les découragent d'apprendre une langue qui ne leur garantit pas un débouché brillant. Il a également été rapporté que les enseignants assurant des autres matières que le français, en croyant que le français n'est pas important pour les Tanzaniens, jouent un grand rôle d'incitation des élèves à abandonner le cours de français. En plus, il a aussi été rapporté que le gouvernement tanzanien ne prête pas beaucoup d'attention à l'enseignement du français de telle sorte que la matière dispose seulement d'une heure par semaine au secondaire. En outre, le manque d'une bonne base de langue française et les mauvaises conditions de formation des enseignants ont produit des enseignants qui ne maîtrisent pas le français, et donc qui ne peuvent pas enseigner correctement la langue. Alors que certains enseignants se plaignent de l'absence de formation continue, d'autres se plaignent également de l'imposition des méthodes d'enseignement des langues qui nécessitent la maîtrise de la langue française.

1.2.6 Les autres langues locales en Tanzanie

La situation sociolinguistique tanzanienne est très particulière. Depuis l'indépendance, les autres LL, à part le swahili, n'ont reçu ni reconnaissance ni fonction officielles. Outre l'anglais et la lingua franca nationale, le swahili, plus d'une centaine d'autres langues ne bénéficient d'aucun statut officiel (Muzale & Rugemalira 2008). Il est à noter qu'il n'existe aucune institution de recherche ou de promotion de l'une des LL de Tanzanie. L'Université de Dar es-Salaam, par exemple, ne possède pas de département des langues et littératures africaines comme dans de nombreuses universités similaires à travers le continent. En revanche, il y existe à la fois un département de swahili et l'Institut de recherche sur le swahili. En outre, il existe un conseil national du swahili établi par le parlement. Craignant le danger de mort que courent ces LL, Muzale & Rugemalira (2008 : 69) écrivent :

The ethnic community languages exist in a hostile political environment. Several regulations and policies restrict the domains of use for the ECL³⁷s. They are not permitted in the schools, in the media, or in politics. Television and radio license regulations prohibit the use of ECLs in any programming, even though the recent liberalization of mass media ownership (away from the previous state monopoly) and advances in technology have supported the rise of artists singing in a few ECLs. It is practically impossible to obtain permission to register a newspaper that uses an ECL; besides, using an ECL in political campaigns would constitute a sufficient irregularity for the court to nullify an election. This almost comprehensive ban on the ECLs helps the state to maintain a strong grip on the

³⁷ Ethnic Community Languages (les LL).

lives of the people and limit the space for divergent ideas. It certainly accelerates the demise of the ECLs, as their use is confined to the domestic realm, and Kiswahili eclipses them.

En plus, les auteurs identifient deux forces d'opposition vis-à-vis les infortunés LL. La première force a pour prétexte l'unité nationale. Il existe une croyance selon laquelle la promotion des LL serait aux dépens de l'unité nationale (Mkude 2002). La deuxième force contre les LL est l'association de langues spécifiques avec la modernité et le progrès. L'incapacité à résoudre le problème de la LVE dans le système d'éducation reflète le malaise. Tout comme l'anglais est considéré la langue de la science et de la technologie et donc le moyen approprié pour l'enseignement au secondaire et dans les niveaux supérieurs, le swahili est considéré comme le moyen approprié pour l'enseignement primaire, car, étant la lingua franca nationale assurerait l'unité de l'état et gommerait les divisions tribales. Dans les deux cas, l'éducation dans les LL est considérée comme préjudiciable à l'objectif national de progrès et l'unité nationale (voir aussi LOT 2009).

Comme nous l'avons déjà dit, les politiques linguistiques actuelles en Tanzanie posent le danger possible de disparition des LL. Comme Muzale et Rugemalira (2008) l'ont évoqué, le niveau de mise en danger de la langue, même pour les communautés linguistiques les plus peuplées en Tanzanie (le sukuma, par exemple, avec plus de 5 millions de locuteurs), est possible étant donné la place toujours croissante du swahili. En ce qui concerne le danger de disparition auquel sont confrontées les LL en Tanzanie, le projet LOT (voir supra) a été lancé en 2001 à l'Université de Dar es Salaam (LOT 2009, Muzale & Rugemalira 2008). Ce dernier avait deux objectifs principaux : premièrement, produire un atlas linguistique pour le pays indiquant les langues parlées en Tanzanie, le nombre de locuteurs pour chaque langue, et la répartition géographique des

langues. Le deuxième objectif était de produire une liste de vocabulaire / dictionnaire et une grammaire pour chacune des langues de la Tanzanie. Les concepteurs dudit projet espèrent que le travail parviendra à apporter quelques soutiens pour ces LL en apparent danger de disparition.

1.2.7 Le paysage sociolinguistique de la Tanzanie selon la grille LAFDEF

Le paysage sociolinguistique tanzanien ci-dessus peut se synthétiser à travers la grille d'analyse des situations sociolinguistiques proposée par Robert Chaudenson et Dorothée Rakotomalala (2004). Cette grille sert à présenter un aperçu global des situations linguistiques actuelles des pays. Elle permet ainsi au lecteur de voir le poids accordé aux langues dans un pays donné. La grille en question est le fruit du projet *Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone* (LAFDEF). Elle a été proposée depuis la fin des années quatre-vingt, et la présente version, qui est la quatrième, en est la dernière. Comme nous avons déjà présenté la situation sociolinguistique tanzanienne de façon détaillée ci-haut, nous n'allons pas nous attarder à commenter les informations fournies dans la grille car cette dernière résume toutes les informations par le biais des chiffres. Nos chiffres sont issus d'une variété de documents y compris ceux étatiques et internationaux, à savoir : TIE (2007), Muzale & Rugemalira (2008), LOT (2009), ainsi qu'*Ethnologue* et EPDC (*Education Policy and Data Centre*)³⁸.

Le fonctionnement de la grille LAFDEF

La grille LAFDEF présente des données sociolinguistiques portant sur le *status* et le *corpus* des langues dans un pays de choix (Chaudenson & Rakotomalala 2004 :13-20). Si le *status* regroupe tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations (officialité, usage institutionnel, éducation, moyens de communication de masse ainsi que les possibilités

³⁸ Organisation internationale qui s'occupe des statistiques de l'éducation.

économiques et représentation sociales), le *corpus* représente les pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'au productions langagières (acquisition-langue première, apprentissage-langue scolaire, véhicularisation/vernacularisation, compétence linguistique ainsi que production langagière). Autrement dit, le *status* présente l'usage officiel, et le *corpus* l'usage réel des langues.

Les 5 éléments du *status*

S1 Officialité (12 points)

Cette section prend en compte le statut accordé aux langues par l'État dans la constitution (*de jure*) ou dans les faits (*de facto*).

S2 Usages institutionnels

Cette section présente la part de chaque langue dans chacun des cinq domaines retenus. Il s'agit ici des dispositions légales ainsi que les pratiques admises par les autorités (notamment dans les pratiques judiciaires, par exemple, ou dans les aspects de communication orale de chaque domaine).

S3 Éducation

Pour chaque langue et dans chacun des 3 cycles d'enseignement, prendre en compte le volume et/ou le pourcentage horaire qu'elle se voit attribuer dans le système éducatif, sans chercher à distinguer entre LVE et langue-matière (langue comme objet d'enseignement). S'en tenir aux textes (pour le choix des langues) et aux horaires (pour le pourcentage dans l'horaire total et, de manière que on attribue la valeur à chaque langue).

S4 Moyens de communication de masse

Dans cette section, nous évaluons, pour chaque langue, la place tenue dans les 5 domaines suivants : presse écrite, radio, télévision, cinéma, édition. Dans ce domaine, on ne prend pas en compte la diffusion de journaux, magazines et radios par internet ainsi que celle des télévisions par câble et satellites. Pour la presse écrite et l'édition on n'évaluera pas non plus la présence des productions étrangères.

S5 Possibilités économiques et représentations sociales

Il s'agit ici de possibilités de promotion sociale et économique que chaque langue est réputée offrir ainsi que le degré de nécessité de sa maîtrise pour une insertion dans la vie sociale et économique. Nous apprécions aussi la représentation positive ou négative que la population peut avoir de chaque langue.

Les 5 éléments du corpus

C1 Acquisition (comme langue première)

Pour chaque langue et par rapport à la population totale, nous évaluons le pourcentage de locuteurs qui l'ont acquise comme langue maternelle. À partir des données statistiques concernant le nombre de locuteurs de chaque langue, on calcule le pourcentage que représentent les locuteurs de chaque langue dans la population totale du pays.

C2 Apprentissage

Il s'agit d'évaluer la part de la population effectivement soumise à un apprentissage scolaire suffisant de la langue en cause, qu'elle soit LVE ou langue-matière.

C3 Véhicularisation et vernacularisation

Il s'agit d'évaluer la part de la population soumise aux processus de véhicularisation et de vernacularisation. La véhicularisation concerne les cas où des locuteurs de langue première A adoptent une langue B (comme langue 2 ou 3) comme véhiculaire pour communiquer, soit avec des locuteurs de la langue A, soit avec des locuteurs de langue autre que A et qui ont aussi B comme véhiculaire. La **vernacularisation** concerne les cas où une langue devient, par un processus social spontané, langue première d'une fraction de la population.

C4 Compétence linguistique

Dans ce cas, il s'agit d'évaluer le pourcentage de locuteurs qui ont une maîtrise excellente ou bonne de la langue en question ainsi que ceux qui en ont une connaissance moyenne ou partielle. Si les langues ne sont utilisées que par des locuteurs natifs, la section est sans objet puisque tous y ont une compétence complète.

C5 Production langagière

Ici on évalue la part de production langagière quotidienne de chaque langue hors de tout contexte officiel qui impose un choix linguistique. Il s'agit ici surtout de production orale, effective et quotidienne. Ce domaine tient en compte de toutes les situations et styles de communication où le locuteur fait un choix de langue, en excluant les contextes où il n'y a pas de choix.

Totaux pondérés

Les totaux du *status*, notés sur 107 seront, par une règle de 3, ramenés à une évaluation sur 100. Dans certains cas, le total maximum possible peut être inférieur à 107 ; dans ces cas, on procède à une opération arithmétique pour le mettre sur la base 100.

Le paysage sociolinguistique de la Tanzanie selon la grille LAFDEF

STATUS

	français	anglais	swahili	LL
Officialité /12	0	6	6	0
Usages institutionnalisés /20	00	5	14,5	0,5
Textes officiels /4	0	2	2	0
Textes administratifs nationaux /4	0	1	3	0
Justice /4	0	1	3	0
Administration locale /4	0	0,5	3,5	0
Religion /4	0	0,5	3	0,5
Education /30	00	19	11	00
Primaire /10	0	1	9	0
Secondaire /10	0	9	1	0
Supérieur /10	0	9	1	0
Moyens de communication de masse /25	00	6,5	18,5	00
Presse écrite /5	0	0,5	4,5	0
Radio /5	0	0,5	4,5	0
Télévision /5	0	0,5	4,5	0
Cinéma /5	0	4,5	0,5	0
Edition /5	0	0,5	4,5	0
Possibilités économiques et représentations sociales /20	1	13	19	0
TOTAL STATUS /107	1	49,5	69	0,5

CORPUS

	français	anglais	swahili	LL
Acquisition-langue première /20	-	0,1	6	13.9
Apprentissage-langue scolaire /20	-	18	12	-
Véhicularisation/vernacularisation/20	-	-	-	-
Compétence linguistique /20	-	1,5	17,4	-
Production langagière /20	-	1,5	17,4	15
TOTAL CORPUS	-	21,1/80	52,8/80	28.9/40

TOTAUX PONDÉRÉS

	français	anglais	swahili	LL
STATUS /100	1	46,2	64.4	0.4
CORPUS/100	0	26,3	66	72,2

1.2.8 Contacts de langues en Tanzanie : repères sociolinguistiques

Selon Rubagumya (1991) des études sur le paysage sociolinguistique tanzanien ont généralement décrit le phénomène comme celui de la diglossie, à l'instar de Ferguson (1959) et Fishman (1967). Selon Ferguson la diglossie fait référence à une situation où deux variétés de la même langue existent côte à côte dans une communauté linguistique ; chaque variété ayant un rôle précis à jouer. Il appelle ces variétés High (H) et Low (L). Fishman, lui, étend la notion au-delà des relations dialectales pour impliquer des langues différentes. S'il nous paraît de rigueur le choix de nous rendre au-delà de la simple description du paysage tanzanien comme diglossique, étant donné que c'est une situation où il y a plusieurs langues remplissant les tâches différentes dans la

communauté, nous nous permettrons d'éclaircir d'abord, et de façon succincte, dès ses premiers repères, la notion de diglossie comme on la conçoit la recherche sociolinguistique aujourd'hui.

1.2.8.1 La diglossie : quelques jalons historiques

La notion de diglossie s'est forgée à partir de quatre mouvements. Cela peut être tracée depuis les travaux du groupe des chercheurs hellénistes travaillant sur le grec, dont le chercheur le plus connu est Psichari (Le Pipec 2010). Ces derniers étaient en train d'analyser la situation linguistique de la Grèce moderne et ils remarquent une chose qui les frappe : c'est qu'il y avait deux variétés d'une même langue (le grec) : le katharévousa, langue écrite, imposée par les puristes et inspirée du grec classique, et le démotique, variété populaire parlée par la majorité des gens. Le terme diglossie renvoyait tout simplement à *deux langues* en grec (*di + glossa*), étant donc l'équivalent du bilinguisme (du latin, *bi+lingua*). C'est dans ce contexte du *bilinguisme* grec que le mot diglossie est utilisé la première fois.³⁹

Après sa création, la notion de diglossie tombe dans l'oubli jusqu'à ce que, quelques décennies plus tard, Charles Ferguson essaye de réutiliser/réintroduire la notion dans le champ de la littérature sociolinguistique. Pour Fergusson, la diglossie caractérise une situation linguistique relativement stable dans laquelle il y a un dialecte premier de la langue et à côté de ce dialecte il y a d'autres variétés différentes, la première variété (variété H=high) est utilisée en situations formelles telles que l'enseignement, services religieux, administration étatique, littérature, etc, alors que la deuxième (variété L=low) est réservée au domaine quotidien / informel : à la maison, entre amis, à l'oral plutôt qu'à l'écrit, etc. À noter que, aux yeux de Fergusson, les deux variétés coexistent dans une société donnée, sans conflit, car elles sont classées dans une hiérarchie qui est

³⁹ Aujourd'hui les deux termes, bilinguisme et diglossie, ne veulent plus dire la même chose.

acceptée par la population (voir aussi Holmes 2001). À partir du raisonnement psicharien et fergussonien, la diglossie se résume à deux dialectes d'une même langue, et le rapport entre les deux variétés est pacifique vu la répartition naturelle et consensuelle des fonctions entre les dialectes. Autrement dit, comme l'interprète Beniamino (1997 : 125), les deux variétés fonctionnent en répartition (ou complémentarité) fonctionnelle pour couvrir l'ensemble de l'espace énonciatif.

En 1967, Joshua Fishman travaille sur le bilinguisme. Ce dernier a l'intuition que ce que dit Ferguson à propos des variétés des langues s'applique également à des langues différentes. Ce dernier étend la notion de diglossie au-delà des variétés d'une même langue (dialectes) pour étendre la notion à deux langues différentes dans toute communauté où il y a plus d'une langue. Au lieu de variété L et variété H, Fishman ajoute les notions de langue H et langue L. Au-delà de l'extension de la notion de diglossie, Fishman, qui travaille sur le bilinguisme, différencie l'aspect social et l'aspect individuel du bilinguisme. À partir de ce moment, il propose un point de séparation. Selon Fishman, même si les deux notions avaient évolué en parallèle et qu'étymologiquement c'est la même chose, le bilinguisme est plutôt au niveau individuel alors que la diglossie est sociale. Pour mettre la différence au clair, Fishman utilise bilinguisme pour désigner l'aspect individuel - le bilinguisme relève de l'individuel⁴⁰ et la diglossie est un aspect social de contact des langues. Tout comme Psichari et Ferguson, Fishman ne reconnaît non plus de tensions liées aux différents usages des langues dans la société. Il ne fait que constater qu'il y a une langue H et une langue L, et comme chez Ferguson et Psichari, il semble penser qu'il existerait

⁴⁰ Comme dans les propos de Holmes (2001 : 30) : diglossia is a characteristic of speech communities rather than individuals. Individuals may be bilingual. Societies or communities are diglossic. In other words, the term diglossia describes societal or institutionalized bilingualism, where two varieties are required to cover all the community's domains.

une espèce de consensus avec qui tout le monde est d'accord. C'est à partir de cette pensée et cette attitude vers la notion de diglossie que le quatrième mouvement va naître. Il faut souligner, tout de même, que Fishman lui-même maintient que la relation stable reliée à l'utilisation des langues peut être questionnée.

Le quatrième et dernier mouvement provient des sociolinguistes Catalans et Occitans (Gardy & Lafont 1981 ; Le Pipec 2010) avec une posture différente. Contrairement à Fergusson et Fishman, ces derniers ne sont pas issus des sociétés parlant les langues Hs. Ce mouvement introduit dans la notion de la diglossie les notions de *langue dominante* versus *langue dominée* pour ce que la diglossie fergusonienne et fishmanienne appelle *langue H* et *langue L*. Il s'agit d'une école de pensée qui provient des idées militantes car les meneurs du mouvement proviennent des groupes minorés. Ils commencent à s'en inquiéter dès les années 60. Les deux noms couramment cités sont Luís Vicent Aracil et Rafael Ninyoles du côté catalan ainsi que Robert Lafont et Henri Boyer du côté occitan. Ce mouvement pense que la situation décrite par Fishman est trop statique et pacifique, voire un parti pris idéologique. Pour eux, ce qui est inévitablement très important quand il y a une situation de contact entre une langue H et une langue L, c'est le conflit. Ils proposent donc d'inclure dans la définition de diglossie l'aspect conflictuel pour redynamiser le concept surtout en raison des changements sociaux. À partir de la nouvelle définition de la diglossie, il semble y avoir aujourd'hui dans la diglossie une dimension conflictuelle. Cette dimension conflictuelle est devenue l'épicentre même de la définition de diglossie.

Beniamino, quant à lui, fait remarquer deux types de diglossies. Quand la situation linguistique est caractérisée par un emboîtement de deux diglossies, dit-il, il s'agit d'une diglossie enchâssée. Au Sénégal, par exemple, il existe une diglossie entre le français et le wolof. Le français y est langue officielle et le wolof véhiculaire. Ce dernier n'a pas de statut mais il est puissant, car parlé par 80%

de la population. En plus de cette diglossie entre le français et le wolof, il en existe une autre entre le wolof et les autres langues sénégalaises. Cet emboîtement de diglossies se forge donc à partir de trois niveaux d'hierarchie : (le français/le wolof/les autres langues africaines). Cette situation diglossique sénégalaise s'avère différente de la situation où, par exemple, la langue d'origine européenne dans un pays africain se trouve en situation de variété H et celle-ci assure également des fonctions de communications inter-ethnique, en l'absence de véhiculaire africain, comme dans le cas de la Côte d'Ivoire où le français existe auprès d'une panoplie des langues ivoiriennes et aucune n'est dominante. Le français se trouve dans ce cas en diglossie avec les plusieurs langues africaines faute d'absence d'une langue véhiculaire africaine. Beniamino qualifie de juxtaposée cette espèce de diglossie. Autrement dit, chaque locuteur d'une langue ivoirienne est en diglossie avec le français.

1.2.8.2 Les enchâssements diglossiques en Tanzanie

La situation linguistique tanzanienne peut inévitablement être décrite comme une diglossie car c'est une situation qui implique différentes couches de langues ayant chacune un statut. Au niveau de la forme, cette diglossie s'inscrirait à la catégorisation de Beniamino (1997), celle d'une diglossie enchâssée. Dans ce raisonnement, d'une part, il y a l'anglais et le swahili qui ont tous deux des fonctions officielles (langue officielle pour le premier et langue nationale pour le dernier) et dont l'officialité s'avère tournante selon les besoins de communication ; puis le swahili et les LL, d'autre part. Ce qui est intéressant dans le cas de la diglossie tanzanienne est que, alors que l'anglais garde son statut de langue H – car jamais utilisé dans la communication quotidienne, le swahili change de langue H à langue L selon qu'il se trouve dans une diglossie versus l'anglais ou versus les LL.

Chose intéressante au regard de la diglossie tanzanienne, en plus du statut changeant du swahili et de l'anglais, de langue H à langue L, et inversement, la situation semble plutôt s'inscrire à la pensée traditionnelle de Psichari et ses disciples, Fergusson et Fishman. Outre les statuts quasi inévitables de l'anglais, du swahili et des LL, il semble, à première vue, que la situation serait dépourvue de tensions et conflits, phénomène qui s'alignerait également sur le raisonnement de Holmes (2001) selon lequel la diglossie est la simple répartition des tâches linguistiques⁴¹. Par exemple, contrairement à la diglossie Catalogne-Occitanie, l'anglais en Tanzanie est simplement une ressource linguistique indispensable. Il constitue un pont linguistique entre la Tanzanie et la communauté internationale. Cela aide le pays à entreprendre des affaires tant diplomatiques que commerciales avec le reste du monde. À l'ère de la mondialisation, le pays a besoin d'une langue internationale, une langue mondiale pour faire partie du village planétaire. L'anglais devrait donc être considéré comme complétant les rôles du swahili dans la communication internationale. En outre, alors que la situation en Catalogne et en Occitanie est plutôt politique et reflète l'hostilité entre locuteurs des langues H et L, en Tanzanie, les locuteurs de swahili admirent l'anglais et considèrent ce dernier à la fois prestigieuse et importante pour le pays, comme tout Africain considérerait prestigieux la langue de l'ancien colonisateur (Rubagumya (1990, 1993), Qorro (2005), (Rugemalira 2005).

Quant à l'enchâssement swahili-LL, nous nous permettrions, à premier abord, d'emprunter le même raisonnement ci-dessus. Compte tenu de la nature pluraliste de l'environnement linguistique tanzanien, le swahili, comme le serait l'anglais dans le cas ci-dessus, serait tout simplement une ressource linguistique indispensable sans laquelle la communication entre les différents groupes ethniques serait impossible. Le swahili forme donc un pont linguistique entre la population

⁴¹ Diglossia is a linguistic division of labour (p.27).

multiethnique. Tout comme l'anglais ci-dessus, le swahili doit être considéré comme complétant les rôles des langues autochtones dans la communication interethnique. Comme nous avons fait voir plus haut, aucune langue autochtone en Tanzanie n'a été développée de façon à remplir ces fonctions. Par conséquent, il n'y aurait aucune raison de conflit entre les rôles du swahili et ceux des autres LI dans des domaines formels en contexte linguistique tanzanien. Après tout, le swahili est une langue africaine qui est comprise dans tout le pays et qui fait partie du patrimoine tanzanien.

Que tirer du raisonnement diglossique de nos jours qui rend quasi-inévitable la notion de conflit ? Autrement dit, existerait-il au sein de la cohabitation linguistique en Tanzanie un sème de conflit ? De l'analyse ci-dessus, il n'y aurait aucune base de conflit entre l'anglais et le swahili dans leurs rôles de langue H dans leurs fonctions linguistiques respectives en Tanzanie. Mais, tout le monde est-il satisfait par cette répartition des tâches et statuts des langues en Tanzanie ? Enfin, la situation diglossique tanzanienne ne pourra échapper à la classification conflictuelle. Nous avons évoqué ci-avant la polémique au sein de l'enchâssement anglais-swahili selon des érudits préoccupés par la mauvaise qualité de l'éducation dans le pays, situation attribuable à l'utilisation continuelle de l'anglais en tant que LVE. Contrairement aux contextes Catalan-Occitan, ces érudits n'ont rien contre l'anglais en tant que langue, ni la communauté linguistique anglaise ; seulement ils questionnent l'imposition dite exagérée de l'anglais dans des domaines de la vie sociale où le swahili aurait pu assumer le rôle de communication. Ne serait-ce pas un conflit ?

Par ailleurs, on estime qu'environ 5% de la population tanzanienne possède certaines connaissances de l'anglais. Cela étant le cas, nous estimons que 95% de la population est exclue des domaines où l'anglais est utilisé. Par exemple, bien que la langue des débats parlementaires soit le swahili, la plupart des projets de loi, des documents gouvernementaux et des rapports sont

faits en anglais. Cela veut dire que, soit tous les députés devraient au moins avoir une compétence réceptive écrite en anglais ou que ceux qui sont députés et ne savent pas lire l'anglais sont exclus de toute participation significative aux débats, ce qui est, d'ailleurs, complètement le cas. En dépit de leur rôle dans la vie quotidienne des Tanzaniens, les infortunés LL se trouvent en permanence marginalisées par la politique linguistique en Tanzanie en faveur du swahili. Au nom de la promotion de l'unité nationale, plusieurs règlements et politiques restreignent les domaines d'utilisation de ces dernières : elles ne sont pas autorisées dans les écoles, dans les médias ou en politique même s'il y a beaucoup de Tanzaniens qui maîtrisent mieux leurs LL que le swahili. Cela n'est pas une simple répartition de rôles mais plutôt une imposition, un conflit.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues secondes remonte à trois millénaires av. J.-C. La recherche montre que les premiers apprentissages d'une langue étrangère ont été faits par contacts directs avec l'étranger. Les motivations d'apprendre une langue seconde ont toujours été variées : économiques, diplomatiques, sociales, commerciales, militaires ou d'autres. Selon les besoins, l'espace et le temps, depuis ses débuts rudimentaires, les méthodologies d'enseignement des langues avaient évolué tout au long et ces dernières se sont succédées au fur et à mesure. Au côté de ces méthodologies, des manuels d'enseignement propres aux méthodologies en vigueur ont toujours été conçus. Par conséquent, l'objectif de l'apprentissage de la langue seconde a, à chaque époque, déterminé le processus d'apprentissage ainsi que le manuel l'accompagnant. Des apports des chercheurs dans le champ de l'acquisition et l'apprentissage des langues comptent parmi les facteurs derrière cette évolution.

Dans le présent chapitre, il sera question de présenter le cadre théorique qui guide notre étude. Pour y arriver, de façon succincte, nous verrons en quoi consiste les origines de l'enseignement des langues depuis les débuts de la discipline. Dans un premier lieu, il importera de faire un survol général des origines et évolutions de l'enseignement des langues étrangères⁴². Pour ce faire, nous

⁴² L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues n'est pas l'un des domaines d'étude connus comme ayant été beaucoup recherchés. Pourtant, quelques auteurs qui ont choisi de s'y aventurer ont essayé d'être aussi détaillés que possible. Dans l'occurrence, l'histoire de l'enseignement des langues se concentrera principalement sur l'Occident et ne s'inspirera que des sources d'origines occidentales. Bien que d'autres civilisations telles que les civilisations asiatiques aient des histoires distinctes dans le domaine de l'étude des langues, il existe peu de documents en langues occidentales présentant l'évolution au cours des siècles de l'enseignement des langues en dehors de l'Occident. Si cette étude reconnaît l'existence de la littérature relative à une telle histoire dans le monde non occidental, elle se proposera de limiter sa portée sur l'occident étant donné que les langues ciblées par la présente étude, l'anglais et le français, sont également langues occidentales. L'étude évoquera, cependant, quasi-inévitablement, le sumérien, qui n'est sans doute pas occidental mais qui est reconnu comme étant un berceau de l'enseignement des langues.

nous appuierons sur les travaux de Kramer (1959), Germain (1993) et Wheeler (2013). Ensuite, nous reviendrons sur les origines de l'enseignement des langues au centre de notre analyse : l'anglais et le français en prenant appui surtout sur les travaux de Puren (1988), Howatt & Widdowson (2004) ainsi que de Germain (1993). Viendra plus tard l'évolution des méthodologies antérieures au 18^e siècle, période à partir de laquelle l'enseignement des langues étrangères se transforme au fur et à mesure en une discipline scientifique qui porte sur l'enseignement des langues modernes. Il importe également de souligner que, c'est à partir de cette période que la linguistique se modernise grâce aux travaux de Ferdinand de Saussure (voir infra). Ceci nous amènera par la suite à l'avènement des approches communicatives, sujet cible de la présente analyse, et sujet constituant le cadre théorique de cette étude. Le chapitre se clora avec la revue de la littérature.

En bref, nous nous permettons dans le cadre de cette section de montrer une évolution quasi-linéaire des tendances qui caractérisent l'enseignement des langues secondes au fil des siècles avant l'ère des approches communicatives. Comme l'intérêt principal de cette étude n'est pas de présenter une histoire des méthodologies d'enseignement des langues, nous ne donnerons qu'un survol de cette évolution indispensable pour mieux comprendre le présent sujet, celui de l'approche communicative. Nous voyons tout d'abord que l'apprentissage des langues secondes prend pour objectif l'intégration avec la culture normée ; c'est le cas de l'enseignement du sumérien aux Akkadiens ou encore l'enseignement du grec chez les conquérants latins. Nous verrons par la suite que cette tradition plutôt intégrative va ultérieurement inspirer la méthodologie traditionnelle (MT) pour l'enseignement des langues vernaculaires. Au fil des années, ces objectifs purement intégratifs se trouvent supplantés par les objectifs pratiques surtout dans le cas des langues française et anglaise au cours du 16^e siècle se précisent. Si les objectifs intégratifs

d'apprentissage des langues secondes continuent tout de même au-delà du 16^e siècle selon le contexte en question, nous voyons du reste s'effondrer cette tendance au fur et à mesure surtout avec la naissance, vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle, des idées visant l'importance de la langue pratique aux dépens de la langue normée littéraire. La révolution des Cours Traditionnels à Objets Pratiques (CTOP) au sein de la MT vont s'accoupler avec les idées réformistes des divers didacticiens pour favoriser l'importance de la langue orale en tant qu'objet de communication. Cette partie de l'histoire des méthodologies va voir l'inspiration des sciences humaines à la didactique des langues, à savoir la linguistique structurale et la psychologie behavioriste qui vont grandement inspirer la conception des méthodologies d'enseignement des langues visant la maîtrise rapide des langues secondes, avant que les approches communicatives ne prennent le relais par la suite.

2.2 Les débuts de la discipline

Il importe de rappeler que l'objectif du présent travail n'est pas de présenter un historique des méthodologies d'enseignement des langues. Nous estimons, tout de même qu'il soit important de plonger en partie dans l'historique pour en tirer un contexte dans lequel situer la présente étude. L'histoire est en quelque sorte un recueil de souvenirs. Plus nous en savons sur le passé de l'enseignement des langues, plus nous avons de souvenirs sur lesquels baser nos actions. Par conséquent, nous devenons plus sages dans nos choix et pouvons mieux évaluer les événements qui s'avèreraient contradictoires. Nous sommes témoins que les événements dans les méthodologies d'enseignement des langues ont, au fil du temps, modelé les méthodologies d'enseignement de ces derniers. Cela signifie pour nous que notre connaissance des pratiques pédagogiques au fil du temps peut remettre en question nos tendances pédagogiques, éclairer nos pratiques en classe et, en fin de compte, faire de nous de meilleurs enseignants. Si par exemple,

l'objectif de l'apprentissage de la langue seconde a, à chaque époque, déterminé le processus de son enseignement et parfois les manuels d'enseignement de cette dernière, nous estimons utile à cet effet de faire un survol de l'historique d'enseignement des langues en vue d'en tirer des leçons de l'histoire dans le but de les appliquer à notre contexte, le cas échéant.

2.2.1 À Sumer et en Égypte

Il peut être opportun de retracer les origines du mot *enseignement*. Si le mot signe est dérivé du latin *signum* (voir Amedegnato 2015), l'enseignement serait l'action de transmettre ou de faire comprendre au moyen de signes un ensemble de connaissances, et c'est d'ailleurs par les signes que l'on apprend les choses (pp. 35-36).

Samuel Kramer (1959)⁴³, chercheur sumérologue, retrace les débuts de l'enseignement depuis 5000 ans d'histoire. Il s'agit de l'enseignement dans le cadre de la première civilisation du monde connue à l'époque, la civilisation sumérienne. En fait, avance-t-il, il s'agit de la première civilisation à utiliser une langue écrite à partir d'une écriture cunéiforme gravée sur des tablettes d'argile. Cet enseignement était destiné à des scribes dans le but de leur apprendre à écrire et à tracer les caractères cunéiformes. L'école à Sumer était désignée comme *maisons des tablettes*, le professeur, *père de l'école*, son assistant, *le grand frère*.

Selon le sumérologue, tout au long de son existence, l'école sumérienne était d'orientation professionnelle. De prime abord, elle avait pour but de devenir un appendice du temple, puis une institution laïque qui formait les scribes nécessaires pour assumer les fonctions économiques et administratives, principalement celles des temples et palais. Cependant, au cours de sa croissance et de son développement, et en particulier du fait de l'élargissement constant du curriculum, l'école

⁴³ Voir aussi German, *op. cit.* et Amedegnato *op.cit.*

à Sumer est devenue le centre de la culture et de l'apprentissage. Dans ces écoles, en plus de la langue, les matières enseignées étaient la théologie, la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géographie, les mathématiques, la grammaire ainsi que la création littéraire. L'école sumérienne était un lieu où les créations littéraires du passé étaient étudiées et copiées, et les nouvelles créations étaient composées. L'étude de la grammaire sumérienne était bien représentée parmi les tablettes de l'école, inscrites dans de longues listes de complexes substantifs et de formes verbales, signe d'une approche grammaticale tout à fait sophistiquée.

Quant à l'enseignement proprement dit d'une langue seconde, l'auteur le fait remonter du sumérien aux Akkadiens de l'an 3000 environ jusque vers l'an 2350 av. J.-C à la suite de la conquête des Sumériens par les Akkadiens. Les Akkadiens reconnaissaient la grande valeur de la civilisation sumérienne et ces derniers ont décidé d'apprendre la langue de leurs sujets. La connaissance du sumérien constituait alors l'instrument par excellence de promotion sociale qui donnait accès à la religion et à la culture de l'époque. L'enseignement visait uniquement la connaissance de la langue écrite sacrée et cette langue ne correspondait en aucun cas à la langue parlée que ces élèves utilisaient dans leur pratique quotidienne.

À la suite de cette conquête progressive des Sumériens par les Akkadiens, les professeurs sumériens ont préparé les plus anciens dictionnaires connus de l'homme. Les conquérants sémitiques ont non seulement emprunté l'écriture sumérienne, mais ils ont également beaucoup apprécié les œuvres littéraires sumériennes. Ce faisant, ils ont étudié et bien imité ces œuvres après que le sumérien fut mort en tant que langue parlée, d'où le besoin pédagogique de dictionnaires dans lesquels des mots et des phrases sumériens étaient traduits en akkadien.

En plus de la langue sumérienne, les scribes akkadiens enseignaient également d'autres disciplines. La LVE de la première pratique d'enseignement connue étant le sumérien (la langue cible),

Germain (1993) est convaincu que les cours d'immersion totale sont probablement aussi vieux que la discipline de l'enseignement de la langue elle-même, étant donné que les scribes, ayant l'akkadien comme langue maternelle, enseignaient des matières non linguistiques en sumérien.

Entre 3000 et 650 av. J-C, en Égypte, l'enseignement des langues étrangères se faisait, comme chez les Akkadiens. Au premier abord, indique Germain (1993), l'école en Égypte pharaonique visait l'enseignement du Ma'at, doctrine qui se présentait sous la forme d'une série de phrases ou maximes que l'écolier devait mémoriser. C'est cette doctrine qui était à la base de toute matière scolaire. Principalement, l'enseignement visait plutôt la technique d'écriture, et pour ce faire, les maîtres recouraient à des phrases complètes. Il n'y avait pas de tentative de découper ces derniers en mots ou en sigles isolés. Les maîtres dictaient les sentences que les élèves devaient écrire puis mémoriser dans un certain ordre.

Si, selon Germain, cet apprentissage scolaire chez les Égyptiens ne relève pas d'un enseignement de langues étrangères comme tel, il existe des témoignages que, en dehors de l'école (en privé et dans les milieux administratifs) on enseignait le kanaanéen, l'accadien et le crétois. L'enseignement de ces langues se faisait à des fins surtout administratives : les fonctionnaires impériaux égyptiens devaient connaître les langues des pays étrangers. Pourtant, souligne l'auteur, on ne sait pas encore la méthodologie à travers lesquelles se faisait cet enseignement. Voici un enseignement des langues dans l'histoire dont les objectifs sont rapprochables aux objectifs d'enseignement du sumérien ci-avant : l'apprentissage de la langue du sujet par le maître, pour des raisons de sécurité ou de simple curiosité⁴⁴.

⁴⁴ Amedegnato (2010).

2.2.2 L'enseignement du Grec et du latin

Dans cette partie nous empruntons aux propos de Claude Germain sur l'enseignement des langues classiques du latin et le grec. Pour le grec, il s'agit d'un enseignement unilingue donné en langue grecque seulement, car pour les Grecs, les autres langues étaient simplement des langues « barbares » et ne méritaient pas d'être enseignées. La Grèce n'a donc pas connu d'enseignement bilingue concret comme cela a été le cas pour les Akkadiens⁴⁵ et comme le sera ultérieurement pour les Romains. Pourtant, à y regarder d'un peu plus près, on se rend compte qu'il existait, dans la Grèce classique, une certaine forme d'enseignement d'une langue quasi étrangère. L'étude des auteurs classiques constituant le pilier de l'enseignement grec, les œuvres d'Homère, dont *l'Iliade* et *l'Odyssée* servaient de texte de base. Vers le 5^e siècle avant notre ère, le grec parlé en Grèce, la koiné, est devenu passablement différent du grec classique, langue dans laquelle sont rédigées *l'Iliade* et *l'Odyssée*.

Pour enseigner le grec, l'enseignant proposait des pièces de théâtre ou des discours aux élèves dans la langue cible. Il faisait ensuite saisir les épisodes principaux, identifier les personnages avant de passer à la lecture expressive à haute voix après que la compréhension du sens du texte est assurée. Dans le cas d'Homère, les écoliers procédaient à l'étude des mots en grec classique dans Homère, lesquels seraient par la suite interprétés en grec de l'époque. Le but consistait à traduire les mots difficiles du grec classique dans la langue commune.

2.2.3 Les Grecs et le latin

Même après la conquête romaine, au 2^e siècle avant notre ère, la Grèce ne voit en Rome qu'une conquérante barbare qui ne mérite pas que l'on s'attarde à l'étude de sa langue, le latin. De ce fait,

⁴⁵ Voir supra.

l'étude du latin n'a jamais été intégrée au programme de l'éducation grecque, sauf dans le cas de l'étude du droit, discipline proprement latine. Bien sûr, cela n'empêche pas certains individus d'origine grecque d'apprendre la langue des Romains, mais il ne s'agit que de quelques cas isolés. Il s'agit de ceux qui proviennent des familles aristocratiques et qui sont admis au Sénat, ceux qui désirent servir dans l'armée ou encore ceux qui aspirent à une carrière administrative. C'était rare que les Grecs lettrés des provinces orientales de l'Empire romain s'intéressent à la littérature romaine. En somme, peu de Grecs apprennent le latin et, lorsqu'ils le font, c'est surtout à Rome qu'ils doivent se rendre.

2.2.4 L'enseignement du Grec aux Romains

Tout comme les Akkadiens, et les Égyptiens, ce sont les conquérants romains qui, dès le 3^e siècle avant J-C, se mettent à l'apprentissage de la langue parlée par leurs sujets conquis, en l'occurrence, le grec. Ainsi, même avant le début de leur empire, les Romains apprennent le grec comme langue seconde, sans aucun doute à cause du prestige de la civilisation grecque car l'administration romaine a toujours ignoré les langues « barbares ». Pourtant, elle reconnaît officiellement l'existence du grec : les actes officiels et édits destinés aux provinces orientales (de langue grecque, donc) sont produits et affichés en grec. Dans les procès qui ont lieu dans les territoires de langue grecque, les débats ont lieu en grec mais la sentence est rédigée en latin. De plus, la chancellerie de l'empire possède pour la correspondance deux directions parallèles, l'une en latin pour les provinces occidentales (dont Rome est la capitale), et l'autre en grec pour les provinces orientales (ayant Constantinople comme capitale). Le grec n'est cependant jamais vu comme étant l'égal du latin : seul le latin est considéré comme la langue nationale.

Au 2^e siècle avant J-C est institué à Rome un système d'éducation bilingue, comme l'école est alors un phénomène urbain. À cette époque, toute personne cultivée doit avant tout savoir le grec.

Un peu plus tard vers l'an 100 avant J-C, tout Romain cultivé parle aussi bien le grec que le latin. Il y en a même, semble-t-il, qui affectionnent de mépriser leur langue nationale, le latin. Les lettrés romains qui se veulent à la mode écrivent autant en grec qu'en latin. Tel est le cas, par exemple, de Cicéron qui traduit en latin des auteurs et des orateurs grecs, qui rédige en grec une partie de leur correspondance, et dont les lettres latines sont remplies de citations et de mots grecs.

Mais, après l'époque de Cicéron, la connaissance du grec se met à décroître à Rome, la langue latine lui faisant en quelque sorte concurrence. Être cultivé signifie connaître surtout les grands auteurs latins (comme Virgile et Cicéron). Toutefois, l'école romaine continue toujours d'enseigner le grec. Même au 2^e siècle de notre ère, l'enseignement est encore bilingue. Mais au 3^e siècle, il semble que l'évolution se précipite de sorte qu'au siècle suivant, on peut dire que le latin supprime le grec à peu près partout dans l'Empire romain d'Occident (pendant que le grec domine dans l'Empire d'Orient). L'église chrétienne d'Occident adopte définitivement le latin plutôt que le grec comme langue liturgique. Malgré tout, l'enseignement scolaire du grec continue dans certaines écoles privilégiées.

2.2.5 L'avènement des manuels de langues

Au début du 3^e siècle AD apparaissent des manuels bilingues appelés *Hermeneumata* qui ont connu jusqu'à six éditions. Ils ressemblent à des manuels pratiques de vocabulaire ou de conversation. Ces manuels commencent par un vocabulaire grec-latin classé par ordre alphabétique, puis selon le sens sous la forme de chapitres consacrés aux noms de dieux et de déesses, de légumes, de poissons, d'oiseaux au vocabulaire maritime, médical etc. Suivent des séries de petits textes simples de narration ou de conversation, présentes sur deux colonnes : les phrases (ou parties de phrases) latines d'un côté, et les équivalents grecs en regard. En ce moment

est apparu le manuel de conversation courante (*quotidiana conversatio*), sous la forme de dialogues faciles et agréables.

Voici un exemple de dialogue écrit en latin et en grec, tiré d'un manuel de conversation : (p. 44)

« *Le père s'avance vers son ami et lui dit :*

-Bonjour Caius !

Et il l'embrasse. Ce dernier le salue à son tour et dit :

-Content de te voir. Aimerais-tu venir avec moi ?

-Où ?

-Chez notre ami Lucius. Allons lui rendre visite.

-Qu'est-ce qu'il a ?

-Il est malade.

-Depuis combien de temps ?

-Depuis quelques jours.

-Ou habite-t-il ?

-Pas très loin d'ici. Si tu veux, nous pouvons y aller. »

2.2.6 Expansion de l'enseignement du latin

L'expansion de la langue latine a suivi le développement de l'Empire romain. En ce moment, ce dernier avait colonisé le sud de la Gaule. Ainsi, des établissements commerciaux sont créés et des villes sont fondées. Grâce à la multiplication des contacts militaires et commerciaux, le latin se répand graduellement dans tout l'Empire romain, aidé en cela par le Christianisme dont la langue de propagande est aussi le latin. Cet empire couvre la majeure partie de l'Espagne, de la Gaule, une partie de l'Afrique du Nord, et les régions au Nord des Balkans. C'est ainsi que la plupart des

nations en viennent peu à peu à apprendre la langue latine, qui finit par s'imposer et devenir, dans les premiers siècles de notre ère, la langue internationale de la culture, de la religion, de l'armée, de la philosophie, du droit, du gouvernement et des communications du monde occidental : textes juridiques et récits sont rédigés en latin, et les transactions commerciales se déroulent également dans cette langue.

A la fin du 5^e siècle de notre ère, l'Empire romain d'Occident commence à s'affaiblir suite aux grandes invasions germaniques. Le latin familial se morcelle dans les diverses langues romanes naissantes (français, italien, espagnol, etc.). Ces dernières deviennent rapidement des langues littéraires. Ces changements font que le latin populaire est supplanté par les nouvelles langues romaines. Le latin classique, lui, en dépit de la baisse considérable de ses études, continue d'être utilisé dans les écrits et comme langue d'enseignement. Il faut noter que cet enseignement reste la grammaire de Donat (grammairien latin du 4^e siècle) qui se faisait majoritairement à travers des dialogues, suivi par la mémorisation des mots du vocabulaire. Ceci permet aux lettrés d'écrire en latin littéraire. Même si le latin est supplanté par les langues nationales comme langue de communication, il faut tout de même constater que son mode d'enseignement va servir de modèle pour l'enseignement des langues vivantes.

2.3 L'enseignement du français et de l'anglais

2.3.1 L'éveil aux langues anglaise et française

En plus du prestige dont jouit la langue française suite au déclin progressif du latin populaire (supra), la conquête et l'occupation normande de l'Angleterre vers le 11^e siècle par Guillaume le Conquérant, qui va durer pendant trois siècles, va rendre la langue française indispensable en Angleterre. Selon Howatt & Widdowson, l'enseignement des langues vernaculaires commence en

Angleterre vers le Moyen-Âge au moment où le français cède progressivement à l'anglais comme deuxième langue du royaume. Vers la fin du 15^e siècle, même les statuts du royaume étaient écrits en anglais, ainsi que les affaires de l'État en général. À ce stade, le français n'était perçu que comme un accomplissement prestigieux nécessaire à quiconque souhaitait faire la promotion de la culture ou de l'avancement dans les hautes sphères.

L'auteur retrace le plus ancien des nombreux manuels pour l'enseignement du français en Angleterre, le 29 mai 1396, par un auteur inconnu à Bury St Edmunds. C'était un recueil de dialogues quotidiens utiles pour les voyageurs en France, communément appelés *manières de langage*. En effet, à cette époque, les langues vernaculaires ne disposaient pas de grammaire, le matériel didactique s'appuyant principalement sur les textes et le dialogue, tradition établie depuis longtemps dans l'enseignement du latin parlé au Moyen-Âge. Ces textes, accompagnés d'une traduction en langue vernaculaire, consistaient en une série de questions et réponses sur des sujets et activités de la vie quotidienne. Étant donné que le commerce était l'une des raisons qui ont motivé l'apprentissage des langues vivantes, la plupart des *manières de langage* étaient axées sur le commerce, comme dans le cas suivant, probablement écrit par William of Kingsmill au 15^e siècle :

Lady, where is your master?

By God, sir, he has gone to the fair at Woodstock, which is ten miles from here.

Lady, what goods does he wish to buy or sell there?

Sir, he has to sell there, bulls, cows, oxen, calves, bullocks, old and young pigs, boars, sows, horses, mares, foals, sheep, rams, and ewes, tups, lambs, kids, she-kids, asses, mules,

and other beasts. He also has to sell there 20 sacks, 3 tods, 4 stones, and 5 cloves of wool, 200 woolfells, 14 long cloths and 10 dozen Oxford mixtures, 20 Abingdon kerseys, 10 Witney blankets, 6 Castlecombe reds, 4 Colchester russets, scarlets, celestial blues or perses, sanguine and violet plunkets in ray grain, Salisbury motleys, and other various colours of several kinds of cloth to be delivered as well to lords, abbots, and priors, as to other folk of the countryside (Howatt & Widdowson 2004, p. 12).

À cette époque, les doubles manuels dans la tradition de *manières de langage* étaient courants vu l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais et du français chez les membres de la communauté marchande. Les clients de ces manuels comprenaient des marchands utilisant le français comme lingua franca, ainsi que les francophones. Le premier de ces doubles manuels était un petit livre de dialogues préparé par William Caxton en 1422 et imprimé sur sa nouvelle presse typographique à Westminster en 1483. Le manuel était connu sous le titre *Tres bonne doctrine pour aprendre briefment fransoys et engloys or Right good lernyng for to learne shortly frenssh and englyssh*. Cependant, l'auteur aurait repris un manuel ancien français-flamand qui remonte au 14^e siècle. Voici l'un des dialogues bilingues dans le manuel (Howatt & Widdowson 2004, p. 13) :

Martin le espencier	Martin the grocer
Vent pluiseurs especes	Selleth many spyces
De toutes manieres de pouldre	Of all maners of poudre
Pour faire les brouets	For to make browettys, (broths)
Et a moult de boistes pointes	And hath many boxes paynted
Plaines de confections	Full of confections

Et moult de cannes

And many pottes

Plaines de beuurages

Full of drynkes.

2.3.2 L'exil des Huguenots et l'engouement des cours de langue

À partir de 1560 environ, des conflits religieux éclatèrent dans l'empire romain entre réformateurs protestants et catholiques. La souveraine française Catherine de Médicis a fait preuve de tolérance envers les réformateurs (aussi appelés huguenots), ce qui a provoqué la colère de la puissante église catholique romaine, notamment sous la direction de Phillippe II d'Espagne. Les catholiques devaient réagir contre le mouvement de la Réforme et les Huguenots devaient choisir entre soumission et refuge. Des troubles graves, dont le massacre de Saint-Barthélemy à Paris en 1572, ont provoqué un exode massif de protestants de France pour la sécurité dans les pays voisins de l'église réformée, y compris l'Angleterre. La Reine Elizabeth les a accueillis pour leurs compétences et leurs attitudes conscientes. Les huguenots français et les autres réfugiés protestants de Flandres, d'Italie et d'Espagne étaient pour la plupart des artisans qualifiés, des teinturiers, des tisserands, des forgerons, des dentellières et des tailleurs de diamants. Certains d'entre eux étaient des enseignants.

Les auteurs montrent que la plupart des réfugiés huguenots étaient des artisans et qu'ils pourraient survivre sans une connaissance approfondie de l'anglais parlé. La plupart d'entre eux choisiraient la langue de manière informelle par le biais de leurs contacts dans la communauté locale. Mais pour les femmes et les autres membres de la famille, avec peu de possibilités de travail à temps plein, le besoin de cours d'anglais était évident. Cela est dû au fait que les hostilités locales pourraient éventuellement se manifester à tout moment contre les Anglais, car les nations les plus puissantes d'Europe, la France et l'Espagne se sont opposées aux Anglais pour avoir accueilli les

réfugiés huguenots. Si la situation s'aggravait, les réfugiés, en particulier les femmes et les personnes âgées, pourraient être exposés à des insultes ou à un danger physique. Dans ce cas, la connaissance de l'anglais constituait une protection contre les alarmistes.

De nombreux enseignants réfugiés se sont inscrits dans l'enseignement d'anglais et de français. Jacques Bellot, Claudius Holyband et John Florio ont été parmi les premiers enseignants réfugiés de l'époque. Le trio comprenait la communauté de réfugiés huguenots en Angleterre. Jacques Bellot (dates inconnues)⁴⁶ était le plus significatif dans le contexte actuel puisqu'il se consacrait plus sérieusement que les deux autres à l'enseignement de l'anglais à la communauté française immigrée à Londres. Cependant, comme ses compatriotes, il enseignait aussi sa langue maternelle à la population autochtone. Il écrit *The English Schoolmaster* (1580), puis *Familiar dialogues* (1586). Ces deux petits manuels en anglais pour les réfugiés francophones reflètent les priorités de la conversation littéraire et quotidienne de base, comme indiqué ci-dessus. Comme le titre l'indique, le manuel *Familiar dialogues* consistait en une série de dialogues et de conversations de tous les jours axés sur le contexte national et l'accent mis sur le shopping. Quant à *The English Schoolmaster*, le manuel commençait par un compte-rendu détaillé de l'alphabet anglais et de la prononciation. Le livre contenait également une discussion sur les « mots difficiles » et quelques points de grammaire étranges.

Le deuxième est Claudius Holyband (dates inconnues)⁴⁷, le principal professeur de langues professionnel de son époque et le plus performant du trio. Il a travaillé à Londres pendant le dernier

⁴⁶ Howat & Widdowson (2004 : 19).

⁴⁷ Howat & Widdowson (2004 : 19).

quart du 16^e siècle, même si on ignore exactement quand il est né, quand il est mort et quand il est entré en Angleterre. Son nom français d'origine était Claude de Sainliens, mais il a décidé de l'angliciser en Claude Holyband, car le nom anglais lui apparaissait bon pour les affaires en Angleterre, vue l'hostilité croissante à l'égard des immigrants. Il est l'homme dont le travail et les méthodes d'enseignement sont les plus connus. Bien qu'il prétende être un « professeur de langue anglaise »⁴⁸, son travail principal consistait à enseigner le français dans des écoles qu'il avait fondées à Londres et dans les environs. Dans l'enseignement de la grammaire, Holyband a utilisé ce que l'on a appelé plus tard l'approche inductive, en commençant par le texte et travailler les règles uniquement lorsque les élèves s'étaient familiarisés avec le nouveau matériel (p. 28-29).

Holyband a écrit *The French Littleton* (1566) et *The French Schoolmaster* (1573). Les manuels de langue de Holyband avaient beaucoup en commun. C'étaient des manuels pédagogiques et non des études linguistiques. Ils utilisaient tous deux le dialogue et contenaient des parties sur la prononciation et la grammaire, ainsi que de longues listes de vocabulaire. Plus tard, il élargit ses listes de vocabulaire dans son *Dictionary French and English* (1593). Il a également écrit une étude de la phonologie française intitulée *De Pronuntiatione Linguae Gallicae* (1580), une œuvre grammaticale intitulée *A Treatise for Declining of Verbs* (1580) et un dictionnaire qui a commencé comme *A Treasury of the French Tongue*, qui a ensuite été élargi à *A Dictionary of French and English* (1593).

Le troisième enseignant, John Florio (1553-1625), lui, faisait partie des tuteurs privés de clients aristocratiques. Il a été adopté dans les grands foyers par la gentry et l'aristocratie. Florio est resté en Angleterre jusqu'à sa mort. Contrairement à Bellot et Holyband, Florio ne peut pas être qualifié de réfugié car son père était venu en Angleterre pendant le régime protestant d'Édouard VI en tant

⁴⁸ Professor of the English tongue.

que pasteur de l'église italienne de Londres. Après l'échec de la rébellion de Wyatt l'année suivante, la famille Florio s'enfuit à l'étranger pour rejoindre l'un des protestants anglais exilés à Strasbourg avant de déménager en Suisse, puis retour en Angleterre dans les années 1570.

En tant que professeur privé, les manuels de Florio correspondaient aux intérêts et goûts de ses clients. Même les titres de ses doubles manuels principaux, *First Fruits* (1578) et *Second Fruits* (1591) ont un sens de style qui n'existe pas dans les *Schoolmasters* et *Treaties*. Les manuels se composent de dialogues anglais et italiens traitant de sujets d'intérêt artistique et intellectuel et des dialogues qui explorent différentes façons d'adresse : comment parler à un monsieur, une dame, un serviteur, un marchand, etc. Il a également écrit de nombreuses collections de proverbes et ouvrages lexicographiques, et sa vocation de professeur de langue serait douteuse. C'était plutôt un intellectuel aux talents littéraires de plus haut niveau et son génie n'a trouvé sa pleine expression que lorsqu'il s'est lancé dans sa célèbre traduction des *Essays* de Montaigne (1603) dans laquelle il a produit l'un des chefs-d'œuvre de la prose anglaise.

En 1598, le roi Henri 4 signe l'Édit de Nantes ; il s'agit d'un édit qui met fin aux guerres de religion qui ont ravagé la France. Le roi de France reconnaît la liberté aux Protestants de pratiquer leur religion. Il leur accorde aussi des garanties quant à leur sécurité. La France devient alors le seul pays européen où existe une telle situation. Les guerres de religion sont terminées depuis 1595, au moment où le roi Henri 4 vainc les troupes de la Ligue catholique. L'Édit a été négocié entre le roi (qui a longtemps été le chef des protestants français avant sa conversion au catholicisme), les représentants des protestants et ceux des catholiques. Ces traités reconnaissaient l'existence d'une minorité protestante et lui accordaient une liberté de culte, du moins dans certaines conditions, c'est-à-dire pas partout dans le royaume. Après l'édit de Nantes qui a réglé la question religieuse

en France, de nombreux huguenots sont revenus, parmi lesquels presque tous ceux qui avaient gagné leur vie et leur réputation en enseignant les langues à Londres et dans d'autres grandes villes.

Le retour des huguenots a été un soulagement pour les professeurs de langue nés dans le pays, jaloux du monopole étranger dans le secteur de l'enseignement des langues. John Eliot est l'un de ces professeurs. Eliot a publié sa plaquette de manuel français *Ortho-epia Gallica* comme une contre-attaque pour défier ce qu'il appelle *beasts and serpents who have poisoned England with the works of Machiavelli and other devilish writers* (p. 34). Il appelle à leur bannissement du royaume comme n'importe quel autre fléau.

2.4 L'évolution des méthodologies d'enseignement des langues

2.4.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle (MT)⁴⁹ [voir Richards & Rodgers (2014), Cuq & Gruca (2005), Howatt & Widdowson (2004), Germain (1993), Puren (1988)] renvoie à la méthodologie la plus ancienne utilisée en Europe et aux États-Unis⁵⁰, d'abord pour enseigner les langues latine et grecque bien avant le 18^e siècle, et, par la suite, les langues modernes. À cette époque l'apprentissage des langues anciennes était à son apogée vu leur prestige littéraire comme signalé supra. Selon Germain, Howatt & Widdowson et Puren, la méthodologie a connu un grand intérêt

⁴⁹ Aussi appelée Grammaire-traduction ou méthode classique. Selon Puren (1988) et Cuq & Gruca (2005), c'est aux Anglo-saxons que certains didacticiens contemporains ont emprunté l'appellation de « méthode grammaire/traduction », même si, affirme-t-il, il existait déjà des équivalents à la fin du 19^e siècle chez de nombreux réformateurs français de la méthodologie directe (à voir ultérieurement). Cependant, ajoute-t-il, avant la Seconde Guerre mondiale, ces différences n'étaient pas fréquentes dans la littérature pédagogique. Parfois, durant et après l'avènement de la méthodologie directe et la méthodologie audio-visuelle, le nom de méthodologie traditionnelle renvoyait parfois simplement à ce qui n'est pas de la méthodologie audio-visuelle. En l'occurrence, cette appellation renverra, pour emprunter les propos de Puren et Cuq & Gruca, à la méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basé sur la méthode dite "grammaire/traduction" ou "lecture-traduction", et qui a été par suite renversée par la méthodologie directe.

⁵⁰ Selon Germain et Richards & Rodgers, la méthodologie traditionnelle était connue comme la méthodologie prussienne (allemande) à son introduction aux États-Unis, vue sa provenance de l'Allemagne.

au sein de la didactique des langues surtout au cours du 19^e siècle. Dans la plupart des pays européens, le latin et le grec constituaient alors l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes (près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire était consacré à ces deux langues) même si ces derniers étaient déjà supplantés par les langues modernes dans le cadre de communication. Enfin, depuis le Moyen-Âge, le latin, langue de l'église en Europe jouissait d'un immense prestige et de beaucoup de privilèges : il était la langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques, littéraires et scientifiques.

La MT consistait essentiellement à l'enseignement de la grammaire par déduction, ce qui voulait dire que l'enseignant présentait la règle de grammaire d'abord, puis il guidait les apprenants à appliquer la règle dans des phrases concrètes avant de traduire en langue cible le texte littéraire étudié. Même si le latin et le grec jouissaient alors d'un immense privilège, il faut souligner le fait que l'apprentissage de ces langues était majoritairement pour des fins de prestige plutôt que d'objectifs de communication. Il faudrait apprendre ces langues pour connaître sa littérature normée et pour s'identifier avec la société noble.

La MT donnait priorité à la langue littéraire écrite et les phrases proposées dans les cours étaient artificielles, ne renvoyant pas à la langue usuelle de la vie quotidienne, comme dans cette phrase citée par Germain (1993) et Richards & Rodgers (2014) : *La plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle*. Cela a conduit à la remise en question de la MT, car son procédé d'enseignement et les objectifs d'enseignement ne reflétaient pas des besoins langagiers visant à la communication. À ce moment, la demande d'apprentissage des langues a évolué et les gens avaient besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Cela a conduit à l'apparition au sein de la MT, des cours traditionnels à objets pratiques (CTOP). Les cours visaient à multiplier des exercices de réemploi dans le cours traditionnel ainsi que d'introduire des besoins des apprenants et des thèmes

de la vie quotidienne. D'après Puren (1988), les CTOP ont préparé la chute de la MT en faveur de la méthodologie directe (MD).

2.4.2 Le mouvement réformiste

Comme nous venons de remarquer ci-dessus, la fin du 19^e siècle a vu des étincelles d'éléments de changement dans le champ de la didactique des langues secondes vers la conception de la langue plutôt pratique que simplement prestigieuse. La langue devrait servir d'outil de communication et non tout simplement être une matière normée apprise pour des besoins de prestige. Cela a été manifesté par l'apparition des CTOP au sein de la MT. Ainsi commencent à naître les idées selon lesquelles la motivation d'apprendre la langue émane du besoin de pouvoir d'un individu de combler les besoins de communication au sein de la communauté de la langue cible et non pas la maîtrise des règles de cette dernière.

C'est au cours de cette période que la didactique des langues vit un mouvement dit de réforme de la part des didacticiens vu la prétendue inefficacité de la MT. Le mouvement réformiste⁵¹ va se joindre au mouvement des CTOP pour préparer le déclin de la MT et l'émergence de la MD. Selon Richards & Rodgers (2014), Germain (1993) ainsi que Howatt & Widdowson (2004), le mouvement s'est fait en deux phases majeures : la première phase étant constituée des réformateurs individuels, et la deuxième phase d'une équipe des réformateurs. Les réformateurs remettent en cause la MT en vue d'une méthodologie de l'enseignement des langues qui aurait pour priorité des besoins langagiers plus pratiques. Comme l'affirment Richards & Rogers, les

⁵¹ À ce sujet, nous proposons dans l'occurrence un survol des idées réformistes comme avancées par des réformateurs cités. Nous reconnaissons que nos propos ne sont pas communs à tous les auteurs car il existe des décalages dans la façon dont chacun d'eux présente ce mouvement. Aussi, est-il que la liste des réformateurs peut s'avérer si longue selon interprétation de l'auteur ou du lecteur. De ce fait, vu la portée du présent projet, nous avons choisi, et de façon assez brève, de nous limiter à certains réformateurs et pas d'autres/tous. Pour des propos détaillés du mouvement réformiste, voir surtout Wheeler (2013) Howatt (1984) et Howatt & Widdowson (2004).

Européens d'alors voulaient plutôt la communication, et c'est cette quête que poursuivaient les réformateurs.

Le réformateur individuel le plus connu dans la littérature portant sur la didactique des langues étrangères est le Français François Gouin. Ce dernier découvre des insuffisances de la MT au moment où il se trouve en Allemagne et qu'il n'arrive pas à se servir de la langue allemande qu'il avait apprise en France à travers la MT. Pourtant, Gouin découvre que ses compatriotes français qui vivent en Allemagne communiquent efficacement dans cette langue. Il ne savait pas comment ces derniers ont appris leur allemand. Dans ses propos sur son apprentissage non fructueux de l'allemand, il écrit (Gouin 1917 : 11) :

In ten days, I had mastered the grammar of the German language. This victory swelled my courage, and I hastened forthwith to the academy in order to measure the extent of this first step and to realise the power acquired... But alas! in vain did I strain my ears; in vain my eye strove to interpret the slightest movements of the lips of the professor; in vain I passed from the first classroom to a second; not a word, not a single word would penetrate to my understanding. Nay, more than this, I did not even distinguish a single one of the grammatical forms so newly studied; I did not recognise even a single one of the irregular verbs just freshly learnt, though they must certainly have fallen in crowds from the lips of the speaker.

À son retour en France, Gouin observe l'acquisition de la langue par son petit neveu. Après cette observation, il retourne à Berlin pour voir quels résultats son apprentissage pourraient lui apporter. Il est logé dans une famille locale où il a passé des semaines à enseigner le français aux enfants de la famille alors qu'il traduisait les séquences françaises en allemand, faisant à la fois un élève et un enseignant. Dès qu'il a commencé son nouveau projet, Gouin a déclaré voir des signes

apparents de succès immédiat. Il a commencé à comprendre les conversations et à parler en une semaine. En deux mois, dit-il, il rêvait même en allemand ; et en trois mois, il affirme pouvoir se mettre devant une foule d'étudiants débattant en allemand.

De cette découverte, Gouin a réalisé la primauté de la parole et l'importance d'apprendre par l'écoute. Il a compris la validité de la connexion de la langue avec une expérience personnelle. Il est parti de l'expérience de l'acquisition d'une langue par l'enfant dans laquelle celui-ci apprend à travers des phrases, pas des mots, qui selon lui sont de simples abstractions. Il avait maintenant une explication de la raison pour laquelle il avait échoué si misérablement malgré ses efforts. Mémoriser un dictionnaire, dit-il, n'était rien de plus que mémoriser trente mille abstractions, ce qui n'avait pas de réalité. Il n'avait travaillé qu'avec ses yeux, pas avec ses oreilles, qui étaient en fait les principaux organes d'apprentissage (Wheeler 2013 : 134).

En plus, à la suite de cette découverte, Gouin estime que la nécessité d'apprendre des langues secondes doit partir du besoin qu'ont les êtres humains de se parler et de se comprendre, d'échanger leurs idées et les produits de leurs activités ainsi que de franchir les barrières culturelles. Il présume que l'apprentissage doit s'inspirer de la langue usuelle quotidienne. De ce fait, il propose que l'apprentissage des langues se fasse pareillement à l'acquisition d'une langue maternelle par l'enfant. Comme l'enfant n'apprend pas de mots hors contexte de communication, mais dans l'ordre d'une suite de situations de communication (une série), en se faisant des représentations mentales de la vie quotidienne, Gouin propose une méthode naturelle qui introduirait une série des besoins langagiers pour l'apprenant au fur et à mesure de son apprentissage. Sa découverte lui fait déduire que ses compatriotes français en Allemagne se débrouillaient bien en allemand parce qu'ils ont appris ce qu'il appelle la *langue usuelle*

*rationnelle correspondant à la nature où tout s'enchaîne*⁵². D'après Germain⁵³, la théorie de Gouin a beaucoup influencé l'enseignement des langues en Angleterre et en Amérique, et cela a inspiré l'avènement de la méthodologie situationnelle anglaise⁵⁴.

D'autres réformateurs auprès de Gouin étaient, Jean Joseph Jacotot, le Français Claude Marcel et l'Anglais Thomas Prendegast. Mais ces réformateurs n'ont pas réussi à changer l'état des choses dans la didactique des langues étrangères. Ils ont été par la suite remplacés par une autre équipe de sous-réformateurs dirigée par l'Anglais Henry Sweet. Les autres étaient le Français Paul Passy, l'Allemand Wilhelm Viëtor, l'Anglais Harold Palmer ainsi que le Danois Otto Jespersen. Ces réformateurs, en prenant en compte le fait qu'à ce moment-là les Européens avaient plutôt besoin de l'apprentissage plus pratique des langues étrangères, ont beaucoup contribué à orienter l'apprentissage des langues vers les objectifs beaucoup plus pratiques que linguistiques ou normatifs comme cela avait été le cas dans la MT. Howatt & Widdowson (2004) citent les objectifs du mouvement réformateur (p. 189) :

The reform movement was founded on three basic principles that underpinned the pioneering of efforts of Viëtor, Franke, and others in the early 1880s: the primacy of speech, the centrality of the connected text as the kernel of the teaching-learning process, and the absolute priority of an oral classroom methodology.

⁵² Germain (1993), p. 13.

⁵³ 1993.

⁵⁴ Pour Germain, les idées de Gouin constituent une méthodologie solide qu'il nomme *Méthodologie des séries de François Gouin*. Pour les autres, il s'agit tout simplement d'un mouvement réformiste.

2.4.3 La méthodologie directe

La MD (Cuq, Howatt & Widdowson, Richards & Rodgers, Puren, Germain) a eu cours vers la fin du 19^e et le début du 20^e siècles. Elle est considérée par Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, et un coup d'état méthodologique⁵⁵. Grâce aux travaux de François Gouin et sa méthodologie dite naturelle ainsi qu'au mouvement réformateur supra, l'idée de rendre l'apprentissage de la langue plus naturelle que mécanique continue à s'installer petit à petit dans le champ de la didactique. Il faut aussi affirmer l'importance de l'émergence des CTOP au sein des cours de la MT comme faisant partie du mouvement que nous pouvons qualifier de naturel. Ces phénomènes vont, dorénavant, rendre la pensée didactique plus orientée vers la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication. Les besoins pratiques vont caractériser par la suite la conception des programmes d'enseignement des langues.

La MD a été utilisée en Europe et aux États-Unis. L'élément central de cette méthodologie était l'emploi de la langue cible directement sans passer par la langue maternelle. Cette stratégie visait à rendre l'apprenant capable de penser directement en langue étrangère et de se servir de la langue étrangère pour communiquer. La MD donnait beaucoup d'importance à la langue parlée et l'écrit était mis au second plan. Par rapport à la MD et les approches précédentes, l'écrit dans la MD n'était pas considéré comme un système autonome de communication mais simplement une version scripturée⁵⁶ de la langue parlée, l'écrit ne faisant que reproduire la langue orale. Pour rendre naturel l'enseignement des langues vivantes étrangères, les méthodologues de tradition

⁵⁵ Puren décrit le début du 20^e siècle comme le moment où la France voulait s'ouvrir sur l'étranger, et elle n'avait plus besoin d'une langue normée et littéraire mais d'une langue qui servirait à la France de se connecter au monde extérieur au niveau social, économique, culturel et politique. De ce fait, le Ministère de l'Éducation Nationale va imposer cette méthodologie dans l'enseignement scolaire à travers la Circulaire du 15 novembre 1901. En revanche, au niveau scientifique aussi, cela a été un coup d'état du fait que la MD a été la première méthodologie proposant l'approche naturelle à l'enseignement des langues.

⁵⁶ Germain (1993 : 127).

directe ont donné la priorité à l'enseignement de la culture de la langue cible aux dépens de sa littérature. Selon eux, la culture inclut le mode de vie du quotidien des natifs de la langue cible aussi bien que la géographie et l'histoire.

Pour que l'apprentissage d'une langue étrangère se fasse de façon proche de la façon naturelle dont l'enfant apprend sa langue maternelle, la MD proposait les méthodes qui caractériseront le cours de langue étrangère. Ces méthodes comprenaient (Puren 1988 : 112) :

- Les méthodes directe et intuitive : l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches ;
- La méthode orale : la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale ;
- La méthode active : l'enfant apprend à parler en parlant ; le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure et sur lequel il peut agir ;
- La méthode imitative : l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches ;
- Et la méthode répétitive : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanent et intensif.

2.4.4 La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO) (Puren 1988, Richards & Rodgers 2014, Germain 1993, Cuq 2005) renvoie à une méthodologie d'enseignement des langues issue des tentatives de l'armée américaine de former les gens parlant une autre langue que l'anglais pendant la seconde guerre mondiale. Cette tentative avait suivi deux défaites que les Américains avaient subies tant au niveau

militaire que scientifique. Il s'agit de la destruction par les Japonais de la Flotte américaine du Pacifique le 7 décembre 1941 ainsi que le lancement par les Russes du premier spoutnik en 1957 (Puren 1988 : 289). À la suite de l'attaque par les Japonais, les Américains entrent en guerre. L'armée américaine veut que ses militaires connaissent des langues parlées sur les futurs théâtres d'opération. Un programme *Army Specialised Training Programme* (ASTP) est lancé à cette fin. Le but est d'élaborer une méthodologie qui faciliterait l'apprentissage rapide des langues étrangères.

Les linguistes, dont B. Bloch, R. A. Hall, W.G. Mouton ainsi que L. Bloomfield vont rédiger les manuels à cette fin, et ce sont des linguistes qui se chargent des cours en collaboration avec des assistants. Le but de l'ASTP étant d'avoir les résultats rapides, la méthode aura pour noyau dur la mémorisation des dialogues, la répétition, des opérations structuralistes, la pratique de la prononciation, et tout cela de manière intense.

Si, selon Puren, l'ASTP a bien fonctionné dans l'armée de façon à susciter beaucoup d'intérêt dans les milieux scolaires et dans le public en général, cela n'a pas duré au-delà de deux ans. Enfin, la gloire dont ce programme a joui dans l'armée ne sera pas pareille dans le cas de l'enseignement des langues dans le secondaire. Les professeurs formés aux méthodes traditionnelles étaient, écrit-il, réticents à se convertir à l'analyse structurale et aux conditions d'application de l'ATSP, dont l'objectif uniquement pratique, était très éloigné des possibilités offertes par le système scolaire. En 1959, le Sénat américain vote la *Loi de Défense Nationale sur l'Enseignement (NDEA)* qui élève les sciences et les LVE au rang de disciplines d'intérêt national. Ainsi, l'État fédéral intervient dans la formation et le financement du Centre de Linguistique Appliquée de Washington, chargé de recherches sur l'enseignement des langues et les linguistes américains dans

lesquels Lado, Fries, Brooks, Politzer et plusieurs autres vont grandement être impliqués. C'est dans ce mouvement que va s'élaborer la MAO.

La MAO, comme l'ASTP, va s'inspirer plutôt des idées structuralistes du linguiste Leonard Bloomfield qui considérait l'utilisation de la MT, encore en usage en Amérique, comme un lamentable gaspillage d'énergie et une méthodologie où les professeurs parlent de la langue étrangère au lieu de l'employer (Puren 1988 : 294). L'inefficacité de la MT avait conduit les méthodologues à penser à une méthodologie qui assurerait l'apprentissage rapide des langues étrangères. La MAO étant une continuité de la méthode de l'armée, visait aussi à la maîtrise rapide d'une langue étrangère qui permettrait à l'apprenant de communiquer en langue étrangère très vite en tant qu'outil pratique dans la vie quotidienne. La MAO visait toutes les quatre habiletés.

Elle était fondée sur deux écoles de pensée : la psychologie et la linguistique. Il s'agissait d'une combinaison de linguistique structurale et de psychologie comportementale qui constituait une théorie de l'apprentissage des langues en décrivant le processus d'apprentissage en termes de conditionnement. En psychologie, la méthode était basée sur le behaviorisme qui présume que tout apprentissage doit être conçu comme la formation du comportement. D'après cette théorie, l'apprentissage se fait à travers des associations, la formation des habitudes et le renforcement. Quand l'apprenant produit le comportement désiré et que ce comportement est renforcé positivement, la possibilité sera que le comportement sera répété à nouveau, et quand le mauvais comportement est découragé, le contraire est susceptible de se produire. Pour la linguistique, la méthodologie a été fortement influencée, par le structuralisme du linguiste américain Leonard Bloomfield selon lequel, pour qu'un apprenant d'une langue seconde réussisse, il doit d'abord maîtriser la grammaire et la phonétique de la langue cible.

La MAO accorde la priorité à l'oral et à la prononciation via la répétition et la discrimination auditive à l'aide du magnétophone et le laboratoire de langue qui permettent d'entendre des voix enregistrées des locuteurs natifs. L'apprenant est invité à pratiquer les dialogues de la langue courante sans en comprendre dans un premier temps la structure syntaxique car ce qui importe c'est d'installer chez lui des automatismes. On lui propose des exercices structuraux très répétitifs et on l'invite à pratiquer, sur des structures de base, des opérations structuralistes comme des substitutions sur l'axe paradigmatique, des additions sur l'axe syntagmatique et des transformations ou des intégrations. Dans ce genre de progression, il est évident que la forme est privilégiée au détriment du sens (Amedegnato 2010). Sur le mode de présentation initiale des formes linguistiques, les méthodologues audio-oralistes choisiraient soit l'*approche dialoguée*, soit l'*approche structurée* (liste des phrases) ou encore des *tables de substitution* ci-dessous :

In the	post office public library	there's	a woman a man a boy a girl	Holding a handbag Selling stamps Talking on the telephone Standing at the counter Holding a letter Holding a book Holding some flowers
--------	-------------------------------	---------	-------------------------------------	--

Table de substitution proposée par la MAO (Puren 1988 :300)

En dépit des débuts enthousiastes, écrit Puren, la MAO, utilisée majoritairement en Amérique avec très peu d'influence en Europe, sera très vite remise en cause en raison des résultats décevants. En plus, les exercices structuraux ennuyaient les élèves et leur motivation décroissait rapidement. Le linguiste Chomsky aussi remet en cause les théories behavioristes sur lesquelles s'appuie la MAO. D'après lui, le schéma *stimulus-réponse* était incapable de rendre compte de la compétence d'un locuteur natif. Apprendre une langue, dit-il, c'est acquérir non pas un simple système d'habitudes qui serait contrôlées par des stimuli de l'environnement, mais un système de règles qui permet de

produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux. La recherche psycholinguistique, dont celle de J.B. Carrol et W.M Rivers vont confirmer cette remise en cause. Pour eux, le développement du langage chez l'enfant est indépendant des énoncés qu'il a l'occasion d'entendre, et qu'il ne répète correctement un énoncé que si la forme de cet énoncé correspond à celle qu'il est capable de produire spontanément.

2.4.5 La méthodologie audio-visuelle (MAV)

La période de l'après-guerre (la seconde guerre mondiale) a eu beaucoup d'apports à la didactique des langues. En fait, le 19^e siècle a commencé avec beaucoup d'évènements qui ont provoqué les tentatives de repenser les méthodes d'enseignement des langues ; ces événements poussant de plus en plus les gens à voir la nécessité d'apprendre des langues étrangères avec des objectifs purement pratiques-ayant la langue cible comme outil d'interaction sociale quotidienne. La révolution pratique au sein de la MT ne s'est pas arrêtée à l'avènement de la MD ou bien de la MAO. Les objectifs militaires qui ont conduit à l'élaboration de la MAO en Amérique vont inspirer les Européens qui conçoivent une nouvelle méthodologie pour répondre à leurs nouveaux besoins de l'apprentissage des langues étrangères.

D'après Puren (1988), la France de l'après-guerre se bat pour diffuser sa langue dans le monde et pour lutter contre l'essor de l'anglais dans le monde, favorisé par la seconde guerre mondiale. Le français se sent menacé (Germain 1993), raison pour laquelle il faut élaborer une méthodologie qui diffusera la langue française le plus rapidement possible. Un comité dirigé par le linguiste G. Gougenheim, composé des didacticiens Petar Gubérina, Paul Rivenc et Raymond Renard ainsi que les linguistes Émile Benveniste, Aurélien Sauvageot et René Michéa a établi un *Français Fondamental premier degré* de 1475 mots en 1954, puis un *Français Fondamental second degré* de 1609 mots qui consistait en une liste des mots considérés être la base pour les apprenants de

FLE. À partir de cette liste, les méthodologues du CREDIF vont élaborer le premier cours audiovisuel de FLE, *Voix et Image de France Premier degré-VIF1* (1958). Le VIF servira de modèle à d'autres cours tant dans l'enseignement du FLE qu'en enseignement des LVE en France⁵⁷.

La MAV s'est ainsi beaucoup inspirée de la MAO américaine au niveau de théories de référence ainsi que les objectifs qui ont conduit à son élaboration. L'idée principale contrastant avec la MAV et sa sœur américaine, la MAO, était l'ajout de la conjonction de l'image et le son. Ceci ferait que les apprenants apprennent les concepts en écoutant les sons et en voyant les images qui y correspondent. D'après Puren, sauf dans le cas de la composante⁵⁸ audio-visuelle, la méthodologie a beaucoup hérité de caractéristiques de son prédécesseur, la MD : le rejet de la langue maternelle dans le cours de langue, la primauté de l'oral aux dépens de l'écrit⁵⁹, le découragement de l'erreur ainsi que les méthodes constitutives de la MD : les méthodes directe et intuitive, la méthode orale, la méthode interrogative, la méthode imitative, la méthode répétitive ainsi que la méthode active. Il faut aussi souligner le fait que, comme l'affirme Puren (1988), la MAV a été beaucoup plus appliquée en France que la MD, son véritable prédécesseur⁶⁰, qui, en dépit de son imposition par le gouvernement français dans le système scolaire, n'a pas eu grand succès à cause de sa prétendue rigidité (Puren 1988, Germain 1993). La MAV n'a été utilisée qu'en Europe continentale (en

⁵⁷ Parmi les manuels de VIF1, il y avait le fameux *Cours de langue et de civilisation française*, aussi *Mauger bleu*. Ce manuel a aussi grandement été utilisé dans le secondaire en Tanzanie surtout avant l'année 2000.

⁵⁸ Le mot *méthode audio-visuelle* renvoie à un des procédés caractérisant la MAV.

⁵⁹ Comme c'était le cas de la MD, la langue écrite n'était pas prioritaire dans la MAV. Il suffirait de maîtriser l'oral d'abord et l'écrit sera simplement une version scripturée de la langue déjà maîtrisée. Germain (*op. cit.*, p. 155), citant Guberina, écrit : « Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral. Priorité est accordée au « français quotidien parlée » (Besse, 1985, p.44). Selon Guberina (1965), une langue est un ensemble acoustico-visuel ».

⁶⁰ Chronologiquement, c'est la MAO qui a suivi la MD, mais la MAO a été surtout appliquée en Amérique, et très rarement en France.

Angleterre, c'est plutôt la méthodologie situationnelle qui a régné après le déclin de la MD ; et en Amérique, la MAO).

La MAV s'est encore développée en une version quasi-identique dénommée *méthodologie structuro-globale audiovisuelle* (SGAV), qui apparaît en Europe entre 1960 et 1980⁶¹. La SGAV s'appuie sur la théorie verbo-tonale du linguiste Gubérina (supra). Il s'agit d'une théorie de perception auditive, de correction phonétique et de maîtrise des éléments prosodiques en langue étrangère. Si le cadre de référence linguistique reste structuraliste, cette branche de l'audio-visuel est plutôt influencée par Ferdinand de Saussure et par Charles Bally. Du point de vue psychologique c'est la Gestalt-théorie qui sert de soubassement. Cette méthode s'intéresse moins aux structures morphosyntaxiques et propose la parole en contexte. La grammaire implicite et inductive fait intervenir l'écrit, mais plus tard pour éviter sa possible interférence avec la prononciation et la correction. Il est affirmé que l'AC est soit une continuation de la SGAV (Puren 1988), soit son amélioration (Cuq & Gruca 2005).

2.4.6 La méthodologie situationnelle anglaise

Le mouvement en vue d'une approche beaucoup plus pratique de l'enseignement des langues secondes, en Europe comme en Amérique, surtout dans la première partie du 20^e siècle a vu l'avènement de nombre de méthodologies. Ainsi, la MD, la MAO et la MAV (SGAV) ont remplacé la MT dont les procédés d'enseignement des langues secondes étaient considérés inefficaces pour combler les besoins langagiers des apprenants d'alors qui ne s'intéressaient plus aux objectifs littéraires de l'enseignement des langues étrangères.

⁶¹ Voir Cuq & Gruca (2005).

En Angleterre, les travaux des linguistes Harold Palmer et Albert Sidney Hornby, s'inspirant des idées du mouvement réformiste, surtout les travaux du Danois Otto Jespersen, de Henry Sweet et de la MD vont voir naître, vers les années 1950, une méthodologie de souche anglaise appelée méthodologie situationnelle anglaise (MSA) (Germain, *op. cit.*). D'après la MSA, comme dans le cas de la MD, la MAO et la MAV, l'enseignement de la langue doit viser l'oral en premier lieu⁶², comme le rappelle Germain⁶³ :

L'enseignement de L2 commence avec la langue orale. L'oral est toujours enseigné avant l'écrit. Priorité est accordée à l'oral. La lecture et l'écriture ne sont présentées qu'une fois que des bases grammaticales et un vocabulaire suffisant ont été présentés. Les quatre habiletés sont cependant visées. L'écrit est dérivé de l'oral.

La méthodologie situationnelle anglaise s'inspirait beaucoup du structuralisme britannique et américain d'après lequel une langue est vue essentiellement comme un phénomène oral, et c'est la structure syntaxique qui est considérée comme le cœur de la langue orale. Comme la MD, la MAO et la MAV, la méthodologie situationnelle anglaise soulignait que la lecture et l'écriture seront travaillées après que des bases grammaticales et un vocabulaire suffisant sont présentés. Fondée aussi sur la théorie behavioriste d'apprentissage, la méthodologie se fiait beaucoup aux exercices de répétition qui finiront par produire les bonnes habitudes de la parole (Richards & Rodgers⁶⁴) Au niveau de la présentation des manuels, comme l'affirme Germain 1991, les linguistes appliqués américains comme britanniques en pleine apogée des MAO et MSA mettaient

⁶² La méthodologie situationnelle anglaise est appelée aussi la méthodologie orale britannique.

⁶³ *Op. cit.*, p. 191.

⁶⁴ *Op. cit.*

beaucoup l'accent sur les structures grammaticales qu'ils présentaient sous forme de tables de substitution (voir la MAO supra). Seul le volet situation distingue la MSA de la MAO.

Pour conclure cette évolution des méthodologies d'enseignement des langues, nous soulignons que les changements dans des objectifs d'enseignement des langues secondes ont tout au long été à l'origine des changements dans les méthodologies d'enseignement de ces dernières. Dans la section suivante, nous voyons comment les événements dans le monde du 20^e siècle vont encore pousser aux changements dans les méthodologies d'enseignement des langues. Dans ce cas, il s'agit de l'avènement des approches communicatives, approches qui règnent dans l'enseignement des langues aujourd'hui. En plus, ce sont ces approches communicatives qui serviront de cadre théorique au présent travail.

2.5 Cadre théorique de l'étude

Les principes de l'approche communicative comme dévoilés par Brumfit (1979), Brumfit & Johnson (1979), Van Ek (1979), Wilkins (1979), Howatt (2004), Germain (1991 & 1993), Cuq (2003), Howatt (1984), Howatt & Widdowson (2004), Richards (2006), Wheeler (2013), Richards & Rodgers (2014), parmi d'autres, vont instituer le point d'ancrage essentiel de la présente étude.

L'approche communicative renvoie aux dispositifs de choix méthodologique visant à développer chez l'apprenant d'une langue seconde la compétence à communiquer (ou compétence de communication, pour emprunter le terme originel, comme nous verrons par la suite). Pour ce faire l'enseignant propose à l'apprenant un cours de langue avec emphase sur des activités d'interaction en tant que moyen et but de l'apprentissage. Autrement dit, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Les activités d'interaction au cœur de l'approche communicative se font entre enseignants et apprenants ainsi qu'entre apprenants eux-mêmes. L'objectif est de permettre à l'apprenant à pouvoir communiquer en

langue cible. Les apprenants dans une classe utilisant des techniques communicatives, apprennent et pratiquent la langue cible à travers l'interaction entre eux et l'enseignant, l'étude de textes authentiques⁶⁵. Les sujets de discussion portent sur leurs expériences personnelles avec des partenaires et leurs enseignants, et tout en dehors du domaine de la grammaire traditionnelle, afin de promouvoir les compétences langagières dans tous les types de situations.

Les activités d'interaction caractérisant un cours de langue de type communicatif visent à permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence de communication en langue cible. Pour avoir ladite compétence, l'enseignant propose à l'apprenant un cours visant la maîtrise des actes de parole (se présenter, présenter sa famille, faire une réservation de chambre à l'hôtel, mener une conversation avec un ami, etc.). C'est pour cela que l'enseignant est encouragé à se servir des documents authentiques comme matériels d'enseignement car ces derniers proposent un langage original provenant de la communication réelle. L'apprenant est impliqué dans des activités d'expression comme des simulations et des jeux de rôle ou bien des activités de compréhension qui imitent les situations de communication de la vie réelle. Le but est de permettre à l'apprenant de pouvoir utiliser la langue cible dans de pareilles situations. Dans un cours s'appuyant sur l'approche communicative, les règles de la grammaire sont importantes mais ne constituent pas le but principal de l'apprentissage. Elles sont découvertes lors de la maîtrise des actes de parole, lors de la communication. Autrement dit, l'apprenant apprend la langue seconde en communiquant en cette langue.

⁶⁵ La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien types et à un ensemble très divers de situation de communication et de messages écrits, oraux, iconique, et audiovisuels, qui couvre toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (Cuq 2003 : 29).

2.5.1 Approche communicative : repères historiques

L'approche communicative a résulté de la remise en cause en Europe et aux États-Unis des principes des méthodologies des années 1970 – la Méthodologie situationnelle anglaise (MSA) en Grande Bretagne, la Méthodologie Audio Orale (MAO) aux États-Unis, et en France, la Méthodologie Audio Orale et la Méthodologie Audio-Visuelle/SGAV (MAV). Il s'agit d'une époque en Europe, surtout en Angleterre, où des didacticiens et des linguistes appliqués commencent à douter de l'efficacité des méthodologies dominantes. Ces derniers se battent pour concevoir une méthodologie d'enseignement des langues qui permettrait un apprentissage rapide et efficace des langues secondes, ce que les méthodologies alors prévalentes avaient échoué à assurer. En effet, à l'origine de l'engouement pour des approches communicatives, nous pouvons en citer deux types d'influences. Comme dans le cas de l'émergence des méthodologies en supra, nous pouvons citer les pressions tant sociales qu'académiques à l'origine des approches communicatives. Enfin, les années 1970 et le début 1980 marquent un tournant dans l'enseignement des langues secondes avec l'émergence des nouveaux besoins d'un nouveau public composé d'adultes (voir Richards & Rodgers, Howatt & Widdowson, Rosamond). L'approche communicative devient le fruit de nombreux évènements en Europe et en Amérique du Nord de l'après-guerre.

2.5.1.1 La pression sociale

Un appui sur les travaux des chercheurs Howatt (1984), Rosamond (1988), Howatt (2004) ainsi que Richards & Rodgers (2014) surtout nous sera utile pour éclairer nos propos. Premièrement, il y avait une grande demande pour l'apprentissage des langues, en particulier en Europe. L'avènement du marché commun européen a conduit à la migration européenne et, par conséquent, il y a une grande population de personnes qui veulent apprendre une langue étrangère pour le

travail ou pour des raisons personnelles. À part le milieu adulte, dans le cas du milieu scolaire, les élèves sont de plus en plus en mesure d'apprendre des langues étrangères à l'école car le nombre d'écoles secondaires offrant des langues a augmenté dans le monde entier entre les années 1960 et 1970 dans le cadre d'une tendance générale d'élargissement et de modernisation des curriculums ; ainsi l'étude des langues étrangères a cessé d'être limitée aux académies d'élites. Dans le cas de la Grande-Bretagne, par l'exemple, avec l'introduction d'écoles polyvalentes (comprehensive schools), l'école commence à proposer des cours de langue étrangère à tous les enfants plutôt qu'à quelques enfants privilégiés dans les lycées d'élite. Ces changements ont considérablement augmenté la demande d'apprentissage des langues.

Cet engouement à l'apprentissage des langues étrangères touche de nombreux apprenants. Ceux-ci apprennent les langues étrangères à travers les méthodologies traditionnelles non communicatives. Ces méthodes supposent que les apprenants visent la maîtrise de la langue cible et que ces derniers sont prêts à étudier pendant des années avant de s'attendre à utiliser la langue dans la vie réelle. Si, pour les apprenants en situation scolaire, ces lenteurs ne constituent pas un empêchement majeur, les apprenants adultes, occupés par le travail, ne pouvaient pas consacrer des années à l'apprentissage d'une langue avant de pouvoir l'utiliser. Les éducateurs réalisent que pour motiver ces apprenants adultes, une approche avec une récompense plus immédiate est nécessaire.

De plus, selon Rosamond (1988), la tendance vers le progressisme dans l'éducation a grandement influencé les éducateurs à changer leurs méthodes. Selon les tendances progressistes, l'apprentissage actif est plus efficace que l'apprentissage passif. Par conséquent, au fur et à mesure que cette idée gagne du terrain, dans les écoles, il y a un changement général vers l'utilisation de

techniques où les élèves seraient plus activement impliqués. Ces tendances dans l'enseignement général, comme cela a été le cas du changement curriculaire en Tanzanie vers le *Competency based curriculum*, n'a pas fait exception à l'enseignement des langues étrangères. Les enseignants ont dû chercher de nouvelles approches, telles que les approches communicatives, qui pourraient mieux incarner ce changement.

2.5.1.2 La pression académique

En plus des pressions sociales, le développement des approches communicatives a été renforcé par de nouvelles idées académiques. Avant l'émergence des approches communicatives, les méthodologies d'enseignement des langues étaient non-communicatives (la MSA dans le contexte britannique, la SGAV en Europe et la MAO aux États-Unis). Comme nous l'avons déjà indiqué, ces méthodes étaient de nature beaucoup plus clinique et reposaient moins sur une communication directe. Les linguistes appliqués ont commencé à douter de l'efficacité de ces méthodologies, en partie en réponse aux idées de Chomsky sur la nature du langage (voir supra). Dans sa critique de la MAO, Noam Chomsky avait postulé que les théories structurelles du langage, dominantes à l'époque, ainsi que celles behavioristes de Skinner ne pouvaient pas expliquer la créativité et la variété évidente dans la communication réelle. Il était sceptique de leur apport dans l'enseignement de la langue seconde. De plus, des linguistes appliqués tels que Christopher Candlin et Henry Widdowson ont observé que le modèle d'apprentissage des langues d'alors était inefficace dans les salles de classe. Ils ont vu un besoin pour les étudiants de développer des compétences communicatives et des compétences fonctionnelles en plus de maîtriser les structures linguistiques (Richards 2014).

En vue de répondre à l'engouement pressant des méthodologies pertinentes aux besoins, les linguistes appliqués d'alors, dont David Wilkins, Christopher Candlin, Henry Widdowson,

Christopher Brumfit, et Michael Canale, vont instituer un mouvement dit *communicatif* (voir Richards & Rodgers, Widdowson & Johnson ainsi que Germain 1991, 1993). Ces derniers militent pour une méthodologie d'enseignement des langues qui prend en compte la langue en tant qu'instrument de communication et interaction sociale et non pas les règles de grammaire. Les règles de la grammaire seront, d'après ce mouvement, au second plan. L'enseignement des langues devrait intégrer la grammaire non pas en tant que cible de l'enseignement mais comme appui à l'enseignement de la langue *fonctionnelle* – la véritable cible de l'enseignement. Cette thèse est soutenue par les propos de Hymes & Halliday (1979 :3) ci-dessous :

The language teacher's emphasis on mastery of structure is, then, paralleled by a similar emphasis within linguistics. And in both fields a parallel reaction has taken place. It is a reaction against the view of language as a set of structures; it is a reaction towards a view of language as communication, a view in which meaning and the uses to which language is put play a central part. In language teaching this reaction is crystallizing itself into the communicative approach.

2.5.1.2.1 La compétence de communication selon Dell Hymes

En 1966, le linguiste et anthropologue Dell Hymes à travers ses travaux sur l'ethnographie de la parole (Hymes 1962, Germain 1991) a développé le concept de compétence de communication. La compétence de communication a redéfini ce que signifiait « connaître » une langue. D'après lui, en plus de maîtriser les éléments structurels du langage, des locuteurs devraient également pouvoir utiliser ces éléments structurels de manière appropriée dans une variété de domaines de la parole. Cela peut être parfaitement résumé par sa thèse parue dans son essai de 1966 (publié en

1972), selon laquelle les règles de grammaire seraient inutiles si elles n'étaient pas couplées avec les règles d'usage⁶⁶. L'idée de compétence de communication est née comme réaction à la conception de Chomsky de la compétence linguistique d'un locuteur natif idéal. Hymes n'a pas formulé de manière concrète la compétence communicative, mais comme nous verrons par la suite, les auteurs ultérieurs ont lié le concept à l'enseignement des langues, notamment Michael Canale, Canale & Widdowson, Canale & Swain ainsi que Sophie Moirand.

2.5.1.2.2 La linguistique fonctionnelle et sociale de Halliday

Comme pour compléter la pensée sociolinguistique de Dell Hymes sur la notion de compétence de communication, le linguiste fonctionnaliste, Michael A.K. Halliday, vers la même époque, travaille sur sa notion de linguistique fonctionnelle et sociale⁶⁷. Halliday met au point une théorie linguistique fondée sur les diverses fonctions impliquées dans tout usage linguistique. Il s'interroge sur les relations entre la structure interne d'une langue et le type d'utilisation qui est fait de cette langue. Halliday développe l'hypothèse que ce sont les diverses fonctions sociales qui en déterminent des structures linguistiques, et que le langage serait marqué par son utilisation, par son fonctionnement social (Halliday 1973, 1975). Halliday maintient que la structure linguistique n'est que le reflet direct de ses types d'utilisation, ce qui veut dire que la structure linguistique apparaît être tributaire de la fonction sociale du langage. Il en propose sept fonctions qui guident la tentative de communication chez l'enfant (1975 : 19-20) :

⁶⁶ There are rules of use without which the rules of grammar would be useless (Hymes, D. 1972 : 278).

⁶⁷ La considération fonctionnaliste de la langue n'a pas commencé avec Halliday. En fait, selon Germain (1991), dès le début des années 1960, la linguistique fonctionnelle se construit sous l'impulsion d'André Martinet. Selon Martinet, une langue est d'abord et avant tout un instrument de communication car c'est la fonction communicative qui est considérée comme le critère de toute pertinence linguistique. C'est ce raisonnement sur la langue qui est partagé par les pionniers de l'approche communicative.

1. La fonction instrumentale : le recours au langage pour obtenir des biens matériels ou des services.
2. La fonction régulatrice : le recours au langage pour contrôler le comportement d'autrui.
3. La fonction interactionnelle : le recours au langage pour établir des contacts avec les personnes de son entourage.
4. La fonction personnelle : le recours au langage pour exprimer des sentiments personnels et des significations.
5. La fonction heuristique : le recours au langage pour apprendre et pour découvrir.
6. La fonction imaginaire : le recours au langage pour créer un monde imaginaire.
7. La fonction informationnelle : le recours au langage pour transmettre l'information.

Selon Halliday, quand l'enfant apprend sa langue maternelle, il apprend à *vouloir dire* (*he learns how to mean*). Autrement dit, c'est le potentiel du sens que ce dernier veut exprimer, et ce potentiel est ultimement réalisé par les structures linguistiques. Nous pouvons paraphraser ces propos de Halliday en ces termes : lors de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant, les structures linguistiques se présentent pour le simple but d'assurer que le sens visé se produise. Pour l'apprentissage de la langue seconde, dit-il, c'est ce même potentiel qui pousse l'apprenant à vouloir apprendre. Par conséquent, cela fait que l'enseignement des règles de grammaire est impertinent (au second plan) dans le but de *vouloir dire* en langue seconde. Nous pouvons donner un exemple d'une fonction, disons la fonction instrumentale. Selon Halliday, celle-ci permet à l'enfant de recourir au langage pour obtenir des biens matériels ou des services. Selon l'auteur, ceci est la fonction où prime le « je veux » ou le « je (ne) veux pas ». Le développement du langage consiste pour l'enfant à recourir à un potentiel de sens dans lequel il peut exiger des biens et des services (la nourriture, des objets de toilette, écouter de la musique, etc.). Pour avoir ses services,

l'enfant est poussé par le potentiel de sens et ce dernier est réalisé par quelques éléments de structure linguistique. La conception de la langue de Hymes et de Halliday inscrit le langage humain dans la communication et cette dernière nous permet de mieux comprendre l'insistance des premières formulations de l'approche communicative sur les aspects sociaux du langage.

2.5.1.2.3 La linguistique de la parole

Par ailleurs, à l'origine du mouvement communicatif, il faut citer également l'apport de la linguistique de la parole (la linguistique de l'énonciation et la pragmatique). Cette génération de la linguistique commence avec les linguistes Émile Benveniste et John Austin (Austin 1962, Benveniste 1966, Besse & Galisson 1980). Vers le début du siècle précédent, le philologue genevois, Ferdinand de Saussure, à travers le *Cours de Linguistique générale* pose les fondements de la linguistique moderne en tant que nouvelle science. Ferdinand de Saussure avait distingué clairement les concepts de langage/langue/parole et celui-ci avait limité la linguistique juste à l'étude de la langue, un système de signes (pas la parole, ni le langage). Selon Saussure, la linguistique s'intéresserait à la parole à l'avenir. C'est à partir des travaux d'Émile Benveniste que l'étude de la parole, alors mise à l'écart par Saussure, intéresse la discipline de la linguistique. À travers l'ouvrage *Problèmes de linguistique générale*, Benveniste introduit l'idée du contexte dans les faits du langage. Sa pensée part du fait que l'association saussurienne « signifiant-signifié » ne s'applique pas nécessairement à tous les signes, et pour Benveniste, cette association n'est pas fiable ; on doit sortir du cadre strict de la langue pour aller chercher l'information dans le contexte, et pour ce faire, on doit s'intéresser également à la parole et non pas uniquement à la structure de la langue.

Le philosophe du langage anglais, John Austin, dans la même ère, rajoute au concept de contexte l'idée des actes de langage, notamment dans *Quand dire c'est faire* (*How to do things with words*).

Selon Austin (et selon la pragmatique) parler c'est échanger des informations, mais c'est aussi effectuer un acte, cet acte est régi par des règles précises qui prétendent transformer la situation du récepteur et modifier son système de croyance et/ou son attitude comportementale (comportement). Par conséquent, comprendre un énoncé, ce n'est pas seulement identifier le contenu littéral de ce que dit l'énoncé mais aussi identifier sa visée pragmatique. Donc quand vous avez un énoncé, vous avez le devoir de savoir ce qu'il dit (quelles informations sont contenues dans l'énoncé), et quand on utilise le langage on l'utilise pour poser une série d'actes. Nous allons voir infra comment le concept d'actes de langage est devenu le point focal des approches communicatives.

2.5.1.2.4 Widdowson : usage et emploi ; cohésion et cohérence

Grâce à l'influence de la linguistique fonctionnelle de Halliday et de la philosophie analytique anglaise, représentée surtout par John Austin, le linguiste appliqué Henry Widdowson (Widdowson 1978, Germain 1991) apporte d'importantes précisions sur l'approche communicative. Widdowson distingue clairement entre l'usage et l'emploi d'une langue. Selon Widdowson, connaître une langue n'est pas seulement savoir parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. Acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des phrases grammaticalement correctes, mais également à employer des phrases de façon appropriée à des fins de communication. Jusque-là, Widdowson affirme que les tendances dans l'enseignement des langues avaient été de mettre l'accent que sur le seul usage, négligeant ainsi la connaissance de l'emploi d'une langue.

En ce qui concerne la cohésion et la cohérence, Widdowson s'intéresse à l'emploi des phrases pour créer du discours. D'après lui, la cohésion concerne la façon dont sont formés linguistiquement les liens entre phrases ou entre parties de phrases, mais la cohérence du discours ne dépend pas

obligatoirement à la forme linguistique de la phrase. Dans la communication linguistique, nous n'exprimons pas tout ce que nous voulons dire car il y a beaucoup d'éléments implicites que l'interlocuteur doit partager ou reconstituer pour être en mesure de comprendre véritablement les messages émis.

Dans leur ouvrage sur l'intégration du discours dans l'enseignement des langues, les auteurs Peytard & Moirand (1992) confirment la pensée de Widdowson ci-dessus. Ceux-ci dressent un bilan sur les variations discursives des univers littéraires, médiatiques et spécialisés en montrant clairement des lieux de rencontre quasi-inévitables aujourd'hui entre le discours et l'enseignement d'une langue. Dans cet ouvrage, les auteurs présentent la deuxième moitié du vingtième siècle comme un moment dans l'histoire de l'enseignement des langues où la révolution comme celle de la linguistique de la parole a servi de fondement à une tendance à faire du discours (la communication/interaction verbale) la partie intégrale et centrale de l'enseignement des langues secondes. Ces tendances mettant l'emphasis sur la communication plutôt que la règle, ont sorti l'enseignement des langues du cadre de la phrase. Cela veut dire que, l'enseignement des langues avant le mouvement communicatif visait la maîtrise de règles de la grammaire et cela se faisait au niveau de la phrase, parfois totalement hors contexte.

2.5.2 Les premiers programmes de cours communicatifs

Ces nouveaux développements ne vont pas juste s'arrêter à la nouvelle conception de la langue, ils vont également mener à la nouvelle conception de l'apprentissage/enseignement des langues secondes. Si la langue est un instrument de communication, il va sans dire que son apprentissage doit se faire en s'appuyant sur des approches répondant à cet objectif. C'est ce raisonnement qui nous amène aux tendances communicatives dans l'enseignement des langues, pratiques assurant un apprentissage rapide et fructueux des langues secondes.

Cet intérêt tant au niveau scolaire que privé pour l'apprentissage/enseignement rapide des langues secondes a fait pression sur les éducateurs pour que ces derniers modifient leurs méthodologies d'enseignement. La demande pour les méthodes alternatives d'enseignement des langues s'est avérée plus immense que jamais. L'apprentissage des langues secondes à partir des méthodologies traditionnelles telles que la méthodologie grammaire-traduction supposait des années avant que l'apprenant s'attende à utiliser la langue dans la vie réelle ; et le nouveau public s'attendait à une méthodologie qui favoriserait la maîtrise relativement rapide d'une langue étrangère pour favoriser la communication immédiate dans la langue en question, ce que les méthodologies d'alors semblaient avoir échoué à assurer, comme l'affirme Howatt (1984 :280) :

By the end of the sixties, it was clear that the situational approach... had run its course. There was no future in continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. What was required was a closer study of the language itself and a return to the traditional concept that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them.

Grâce au mouvement communicatif, le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère sera dorénavant la compétence de communication et non la compétence linguistique. C'est donc en pleine activité de ce mouvement et la pression sociale et éducative d'alors que le linguiste David Wilkins va proposer l'un des premiers syllabus (Notional Syllabus) en 1975 (Wilkins 1979, Van Ek 1979, Germain 1991 & 1993, Richards & Rodgers 2014 parmi d'autres) qui va diviser l'enseignement des langues en catégories sémantico-grammaticales et catégories de la fonction communicative. Ce syllabus va inspirer le Conseil de l'Europe qui va, sur cette base, élaborer en 1975 le syllabus *Threshold level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue

étrangère. En 1976 le syllabus *Niveau seuil* sera élaboré pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Ces syllabus seraient les premiers à proposer l'intégration du volet fonctionnel (communicatif) dans l'enseignement des langues en plus du volet grammaire qui régissait l'enseignement traditionnel des langues.

Une des caractéristiques essentielles de ce syllabus, écrivent Cuq & Gruca (2005) est qu'il dressait des actes de parole, des séries d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message. La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activités langagiers qu'il dresse. Cette caractéristique renvoie à la notion des besoins qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative.

Ces premiers syllabus ont marqué les débuts enthousiastes des approches communicatives dans l'enseignement des langues. La pensée communicative a alors bien été accueillie, notamment en Occident. Au Québec, par exemple, les programmes ministériels vont s'inspirer des documents du Conseil de l'Europe, prônant l'approche communicative aux cours de français et d'anglais dans le primaire et au secondaire (Germain 1993). Richards & Rodgers (2014) attribuent la large acceptation de l'approche communicative, en particulier à partir des années 1980, et la manière relativement variée dont elle a été interprétée et appliquée au fait que des praticiens de différentes traditions éducatives pouvaient s'y identifier et, par conséquent, l'interpréter en de différentes manières. Un de ses partisans, par exemple, Sandra Sauvignon, cite un commentaire de l'un des bénéficiaires de l'approche communicative qui décrit son apprentissage du latin comme apprentissage par la conversation plutôt que par la méthode habituelle d'analyse formelle et de traduction (p. 86).

«Without methods, without a book, without grammar rules, without a whip and without tears, I had learned a Latin as proper as that of my schoolmaster»

2.5.3 La compétence de communication, cible des approches communicatives

Comme nous avons fait voir dans les pages précédentes, l'approche communicative a comme cible la compétence de communication. La compétence de communication a eu Dell Hymes à son origine, mais la notion a été grandement développée surtout par Canale & Widdowson et Sophie Moirand. Ces auteurs ont déterminé les sous-compétences de la compétence de communication en proposant des raffinements au fur à mesure. Selon Canale & Widdowson, la compétence de communication est composée de quatre compétences : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique la compétence discursive ainsi que la compétence stratégique. Quant à Sophie Moirand, qui recourt plutôt au terme *composante* que *compétence*, la compétence communicative comprendra (Germain 1991 : 31) :

- Une composante linguistique qui comprendra la connaissance linguistique (phonétique, lexicale, grammaticale et textuelle).
- Une composante discursive qui constitue la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- Une composante référentielle qui se constitue de la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- Une composante socioculturelle qui se constitue de la connaissance et de l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Quel que soit le modèle (de Canale & Swain, de Moirand ou de tout autre auteur), la chose importante est qu'ils s'entendent sur une vision élargie du concept de langue, explicitement rattachée au concept de communication, comprenant des dimensions psycho-socio-culturelles (Germain 1991 : 31)

L'approche communicative se veut donc une approche de l'enseignement des langues : qui vise la compétence de communication comme but. Pour ce faire, elle propose pour un cours de langue des procédés d'enseignement qui vise les quatre habiletés langagières en prenant en compte le lien entre la langue et la communication. Pour répondre aux besoins langagiers des apprenants, l'approche communicative propose une liste des actes de parole à réaliser dans des situations concrètes de communication et en s'appuyant sur les matériels authentiques pour que ce dernier puisse fonctionner parfaitement dans diverses situations de la vie quotidienne. Les situations d'interaction dans le cours s'inspirant des approches communicatives sont à l'origine du slogan selon lequel l'approche communicative a la langue cible comme moyen et but ultime de l'étude d'une langue seconde.

L'approche communicative compte plusieurs versions sur lesquelles nous n'allons pas nous attarder dans le cadre du présent travail. Parmi ces approches, on peut citer l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, Puren 2016). L'approche actionnelle désigne une approche de l'enseignement des langues secondes dont la conception du programme d'enseignement se base sur les compétences (actions) mesurables désirées par l'apprenant. Les objectifs de l'approche actionnelle sont que l'apprenant puisse appliquer les compétences acquises dans des situations concrètes de la vie quotidienne. C'est une approche qui vise à préparer l'apprenant à *fonctionner* aisément dans la langue cible dans une communauté en question car basée sur la perspective fonctionnelle et interactive de la langue. Cela fait que la langue est enseignée en se basant sur les

contextes sociaux dans lesquels elle sera utilisée ultérieurement. L'approche actionnelle met la priorité sur les besoins langagiers des apprenants en se concentrant sur ce que l'apprenant *pourrait faire* après avoir atteint un niveau spécifique de la langue.

L'un des exemples les plus cités des programmes d'enseignement des langues qui inspirent de cette approche est le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), un cadre pour l'enseignement des langues développé par le Conseil de l'Europe. Ce programme propose des compétences à l'apprenant après avoir complété un niveau désiré du cours de langue. Ces compétences sont citées en termes de *ce que pourra faire l'apprenant* après avoir atteint un certain niveau de langue.

S'il existe plusieurs versions de l'approche communicative, dont l'approche actionnelle ci-dessus, c'est qu'il existe également un élément commun entre eux : une croyance selon laquelle l'enseignement des langues aura pour but de rendre l'apprenant capable de réaliser les *fonctions communicatives* au lieu de maîtriser tout simplement la structure de la langue cible.

2.5.4 Les principes de base de l'approche communicative

Nous avons vu tout au long que l'approche communicative a pour cible la compétence de communication de la part de l'apprenant. Pour faciliter cet objectif, l'approche communicative se définit par les principes majeurs suivants :

a) Le principe communicatif

Ceci fait que son principe de base est le principe communicatif. Selon ce principe, les activités qui impliquent une véritable communication favorisent l'apprentissage. Ces activités, également connues sous le nom de tâches, doivent impliquer un langage significatif car selon ce principe, un langage significatif pour l'apprenant soutient le processus d'apprentissage. Ce principe fait que la

composante linguistique de la langue occupe un second rang car, comme nous avons vu chez Halliday (1975), le but principal du langage humain c'est de vouloir dire, c'est la communication. La classe de langue s'articule autour des actes de parole qui sont travaillés à partir des activités communicatives qui reflètent le contexte quotidien de la langue cible.

b) Le principe des besoins langagiers

Ce principe renvoie aux besoins langagiers des apprenants. Enfin, l'étape initiale inévitable de l'élaboration d'un cours de langue est celle de l'analyse des besoins (Besse & Galisson). C'est cela qui justifie le principe selon lequel l'enseignement doit être centré sur l'apprenant. Selon Richard & Rodgers (2014), les besoins langagiers des apprenants renvoient aux situations de communication dans lesquelles la langue cible est utilisée, des objectifs pour lesquels la langue cible est désirée, les types de communication qu'implique la langue cible (l'écrit, l'oral, formel, informel), ainsi que le niveau de compétence requis. Cuq (2003) définit les besoins comme des attentes des apprenants ou des besoins objectifs mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant (les besoins institutionnels, dans ce cas). Les besoins des apprenants renvoient aux notions de demande et d'objectif, et la notion des besoins langagiers, à celle de situation de communication et actes de paroles. Il s'agit des ressources linguistiques dont les apprenants ont besoin pour pouvoir faire face aux formes de communication dans lesquelles ils seraient impliqués à court ou moyen terme. Ces besoins (et donc ces situations de communication) sont identifiés comme faisant partie d'un processus spécifique qui consiste à rassembler les informations nécessaires pour

évaluer quelles utilisations seront effectivement faites de la langue apprise et déterminer ainsi quels types de contenu devraient être enseignés de façon prioritaire.⁶⁸

c) Rejet de la grammaire?

Sur ce sujet central aux approches communicatives, il existe une conception générale selon laquelle les approches rejettent l'enseignement de la grammaire. Or, les théories à l'origine de l'approche communicative stipulent clairement que l'apprenant a besoin de la règle pour que ce dernier puisse *vouloir dire* (voir Halliday supra, et Savignon (2002 : 7⁶⁹). Mulroy (2003), par exemple, commente le déclin dramatique de l'enseignement des langues étrangères qui se manifeste partout aux États-Unis. Il attribue le phénomène au moins en partie à un déclin de l'enseignement de la grammaire. Selon l'auteur, les inscriptions sont en baisse dans pratiquement toutes les langues sauf l'espagnol. Dans certaines universités, rapporte-t-il, l'enseignement des langues étrangères est réduit ou complètement abandonné. Il estime qu'il y a plusieurs causes à ce déclin, mais demeure convaincu que les étudiants ont du mal à apprendre des langues étrangères car ils n'ont pas les connaissances grammaticales pour faire le lien entre l'anglais et des structures similaires en français ou allemand, espagnol ou russe, latin ou grec.

Enfin, le principe est que l'enseignement des langues doit coupler la grammaire avec les fonctions langagières communicative. Autrement dit, la grammaire ne devrait pas être enseignée nue, mais

⁶⁸ La question des besoins langagiers des apprenants a été grandement contestée par nombre de chercheurs. Selon Germain (1991), s'il existe la possibilité de prendre en compte des besoins des apprenants, il s'agit le plus souvent des besoins de l'institution plutôt que ceux de l'apprenant en tant qu'individu qui sont prise en compte (p. 80).

⁶⁹ While involvement in communicative events is seen as central to language development, this involvement necessarily requires attention to form. Communication cannot take place in the absence of structure or grammar, a set of shared assumptions about how language works, along with a willingness of participants to cooperate in the negotiation of meaning... Grammar is important; and learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences.

elle devrait être accompagnée de fonctions langagières afin de donner un sens à la communication. Avec la priorité à la communication, les fonctions langagières sont primaires et la structure secondaire. Comme le soulignent les pionniers de l'approche communicative, le langage humain vise à la communication réelle et la grammaire intervient pour faire passer la communication. Ils insistent donc sur la place de la grammaire dans un cours de langue. Finocchiaro & Brumfit (1983 : 124) estiment à ce sujet que :

One of the major differences between the F-N method and the structural method is that the grammar introduced in the units is not sequenced or graded according to any linguistic theory. We use instead a communicative grammar, one that takes cognizance of authentic, real world speech as recorded from live, spontaneous speech acts. The structures flow from the communicative function, the setting and the topics. We no longer necessarily begin with *be* or *have* or the *simple present* unless these are logical and appropriate with the immediate communicative purposes of the speakers. Where we start depends on the communicative (social, academic, or vocational) needs of the learners, their age, and their knowledge of English, if any.

Cette pratique malavisée et quasi-généralisée du rejet apparent de la grammaire se remarque sur le terrain actuel. Dans ses recherches sur les pratiques d'immersion en classe, le chercheur Roy Lyster (2007) remarque une rupture entre la langue et le contenu dans les cours. Il voit l'importance de réviser la façon dont ces cours sont dispensés de manière à engager les apprenants d'une langue seconde avec le volet *langue* en plus de la matière tout au long de leur programme d'études. Il souligne un éventail de pratiques pédagogiques observées dans les classes d'immersion pour justifier ce qu'il appelle *a counterbalanced approach*; une approche qui intègre à la fois des

options pédagogiques axées sur le contenu et celles axées sur la forme en tant que moyens complémentaires d'intervention pour développer un système linguistique de l'apprenant.

Lyster note que dans les classes d'immersion, les enseignants privilégient le contenu sur la compétence linguistique, laissant les apprenants avec peu de connaissances linguistiques. Bien que l'auteur ne critique pas les principes de l'immersion, il essaie de suggérer, sur la base de recherches, l'importance de donner plus de place à l'étude de la langue dans les classes de contenu. Il soutient que l'étude de la langue n'est pas suffisamment présente dans la classe de contenu, et il pense que la solution à ce problème réside dans la volonté des enseignants et des décideurs politiques d'intégrer l'enseignement explicite des langues dans un cours de matière afin de remédier aux évidentes lacunes dans la maîtrise de la langue. Il recommande aux enseignants d'immersion de cesser de s'appuyer fortement sur des théories implicites et obsolètes de l'apprentissage des langues qui mettent l'accent sur les objectifs de contenu aux dépens de ceux d'appropriation de la langue.

d) La centration sur l'apprenant

La cible de l'apprentissage d'une langue étrangère étant la compétence de communication chez l'apprenant, l'approche communicative, contrairement aux méthodologies antérieures propose un cours de langue centré sur l'apprenant. L'apprenant est considéré comme un communicateur, ce qui veut dire qu'il est un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. Il est affirmé que l'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage dans la mesure surtout où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles non-communicatives. Quant à l'enseignant, ses rôles sont diversifiés car dépendant des rôles de l'apprenant. Comme l'apprenant est mis continuellement dans l'effectuation des tâches communicatives diversifiées, l'enseignant est supposé intervenir en tant

qu'organisateur, facilitateur, modèle des activités de la classe, co-communicateur, conseiller ou bien analyste des besoins et intérêts des apprenants. Ces tâches font que l'enseignant participe au cours seulement pour veiller à ce que les activités communicatives proposées à l'apprenant sont effectuées comme désirées.

La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécificités culturelles. Autrement dit, dans l'approche communicative, l'accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication (Germain 1993 : 206). C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités.

e) La notion d'authenticité

La question d'authenticité est l'un des principes centraux dans un cours de langue s'inspirant des approches communicatives⁷⁰. Selon Cuq (2003 : 29), l'authenticité en didactique des langues s'applique à tout message élaboré à des fins de communication réelle. Elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres et à un ensemble très divers de situation de communication et de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc Le document authentique est dû au principe de la centration sur l'apprenant qui implique aussi la prise en compte de son vécu quotidien et de ses spécificités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Le recours à ces

⁷⁰ Outre la place importante qu'elle occupe en didactiques des langues, même si ce débat n'intéresserait pas la présente étude, il faut remarquer que la question d'authenticité est grandement contestée par certains chercheurs. Plusieurs auteurs (voir Germain 1991, Besse & Galisson) soutiennent que l'authenticité ne peut pas exister en salle de classe puisque les conditions extralinguistiques de réception et de production ne sont pas authentiques.

documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe. Les autres pionniers de l'approche communicative, dont Richards (2006) voient les documents authentiques comme outils préparant un individu à la survie dans la communauté de la langue cible⁷¹.

e) Les quatre compétences

D'après la nature communicative du langage humain, lorsque nous apprenons une langue, il y a quatre compétences dont nous avons besoin pour une communication complète. Lorsque nous apprenons notre langue maternelle, nous apprenons généralement à écouter d'abord, puis à parler, puis à lire et enfin à écrire. Les pionniers de l'approche communicative proposent pour un cours de langue une approche linguistique globale dans laquelle toutes les quatre compétences linguistiques traditionnelles soient intégrées.

Ces compétences doivent être abordées dans une perspective communicative. En outre, certains objectifs pédagogiques pour un cours de langue particulier peuvent également refléter des aspects spécifiques des compétences linguistiques en fonction de la compétence de l'apprenant ainsi que de ses besoins de communication.

f) Les activités communicatives en classe de L2

Vu sa base théorique éclectique (Richards & Rodgers 2014), l'approche communicative n'est pas une méthodologie d'enseignement des langues en tant que tel. Ceci fait que les enseignants de L2 choisissent les activités en classe en fonction de leur potentialité à développer chez les élèves des

⁷¹ Since the language classroom is intended as a preparation for survival in the real world and since real communication is a defining characteristic of CLT, an issue, which soon emerged, was the relationship between classroom activities and real life. Some argued that classroom activities should as far as possible mirror the real world and use real world or "authentic" sources as the basis for classroom learning.

capacités de communication dans la langue cible. Vu son insistance sur les interactions langagières quasi-naturelles, l'approche communicative met en avant les activités orales par rapport aux exercices de grammaire ou aux activités de lecture et d'écriture, car elles incluent une conversation active et des réponses créatives et imprévues de la part des élèves. Les activités varient en fonction du niveau de cours de langue dans lequel elles sont utilisées. Elles favorisent la collaboration, la fluidité et le confort dans la langue cible. Pour certains spécialistes, la primauté des activités dites communicatives en classe de langue appelle aux solides bases langagières de la part de l'enseignant, rendant donc un enseignant non-natif mal à l'aise dans la classe de langue, comme le souligne Brown (1987 : 213)⁷². Même si la recherche sur l'approche communicative ne prescrit pas d'activités propres à la classe du type communicatif, en raison de sa nature éclectique, les activités énumérées ci-dessous sont couramment utilisées dans les classes de langues de perspective communicative (Germain 1991 : 64-66 ; voir aussi Rosamond 1988) :

- Des formules sociales et des dialogues : il s'agit de listes de formules figées, du type *Pardon me* ou *I'm sorry*. Ces formules visent à outiller l'apprenant pour s'excuser.
- Des activités de communication réelle avec des locuteurs natifs. Celles-ci consistent à suggérer aux apprenants des façons d'entrer en contact en milieu naturel avec des locuteurs natifs.
- Des activités de résolution des problèmes, avec des suggestions de solutions parmi lesquelles les apprenants sont amenés à faire des choix. Dans cette activité, l'accent est mis sur le contenu des messages à comprendre ou à produire.

⁷² The latter characteristic of CLT often makes it difficult for a non-native speaking teacher who is not very proficient in the second language to teach effectively. Dialogues, drills, rehearsed exercises, and discussions of grammatical rules are much simpler for the average non-native teacher to contend with. This drawback should not deter us, however, from pursuing communicative goals in the classroom. Technology (films, videos, televisions, audio tapes, computer software) can come to the aid of such teachers.

- Des jeux de rôle au cours desquels un apprenant joue le rôle d'un personnage, et donne la réplique, en improvisant, à un apprenant personnifiant lui aussi quelqu'un d'autre.
- L'écart d'information à combler : une activité collaborative dont le but est que les élèves obtiennent efficacement dans la langue cible des informations qui leur étaient auparavant inconnues.
- Exercices de performance de communication. Ces sont des activités portant sur la maîtrise des formes linguistiques et ces dernières sont complémentaires des autres types d'exercices vus ci-dessus.

2.5.5 Le constructivisme

En pleine apogée du mouvement communicatif présenté ci-avant, les théories constructivistes, particulièrement, le constructivisme social de Lev Vygotsky (voir McMahon 1997 & Jennings *et al* 2013) font surface dans le domaine de l'éducation faisant que ses hypothèses sous-jacentes épousent parfaitement la pensée des inspirateurs du mouvement communicatif dont le projet appelle à l'intégration du volet *interaction sociale* et *communication* dans la classe de langue.

Le constructivisme social est une approche en éducation d'après laquelle les êtres humains sont mieux en mesure de comprendre l'information qu'ils ont construite eux-mêmes. Selon cette théorie, l'apprentissage est une activité sociale qui implique la langue, les situations du monde réel, l'interaction et la collaboration entre les apprenants. Les apprenants sont considérés comme centraux dans le processus d'apprentissage. De plus, l'apprentissage est affecté par nos préjugés, nos expériences et le temps dans lequel nous vivons.

Vygotsky croit que l'apprentissage se déroule dans la zone proximale de développement (ZPD) ce qui veut dire que, les apprenants peuvent, avec l'aide d'adultes ou d'enfants plus avancés, maîtriser les concepts et les idées qu'ils ne peuvent pas comprendre eux seuls. Dans le contexte de la classe

constructiviste, l'enseignant servirait de *cet adulte* ou *cet enfant* plus avancé disposant donc de connaissances plus élevées que l'apprenant. En d'autres termes, la ZPD est l'éventail de capacités dont une personne dispose avec une aide extérieure sans les avoir de façon indépendante. En plus, il a souligné le rôle du langage et de la culture dans le développement cognitif et dans la façon dont nous percevons le monde et il affirme que ces derniers guident nos expériences, la façon dont nous communiquons ainsi que la façon dont nous comprenons la réalité.

Vygotsky a illustré l'importance du langage dans l'apprentissage en démontrant que, chez les nourrissons, la communication est une condition préalable à l'acquisition des concepts et de la langue. Selon lui, les gens apprennent en visant une signification, et non pas seulement des faits. Ces propos seront repris quelques décennies plus tard par Halliday (voir Halliday 1973 & 75) dans ses fameuses fonctions du langage, et celui-ci va affirmer que lors de l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant ne cherche qu'à vouloir dire (*to mean*), et les normes de la langue cible ne le préoccupent pas, seulement elles se présentent le moment venu pour transmettre le sens visé.

Plus tard, Jerome Bruner, disciple de Vygotsky, a souligné le rôle de l'enseignant, de la langue et de l'enseignement. Il croit que les apprenants utilisent différents procédés pour résoudre des problèmes et que l'interaction et le dialogue social est au cœur du bon apprentissage. L'apprentissage, dit-il, doit être un processus de découverte où les apprenants développent leurs propres connaissances, avec le dialogue actif des enseignants, en s'appuyant sur leurs connaissances existantes. Bruner a lancé le changement de programme en fonction de l'idée selon laquelle l'apprentissage est un processus social actif dans lequel les apprenants construisent de nouvelles idées ou concepts basés sur leurs connaissances déjà existantes.

Le constructivisme transforme les classes d'aujourd'hui en un site de construction des connaissances où les informations sont absorbées et la connaissance est construite par l'apprenant lui-même en collaboration avec ses camarades et l'enseignant, ce qui fait que, dans ce genre de classes, contrairement au professeur classique, l'enseignant est un animateur et un guide, qui planifie, organise, guide, et fournit des indications à l'apprenant, qui est responsable de son propre apprentissage.

2.5.6 Les approches intégrées

Le mouvement communicatif, favorisé par l'influence dans la didactique des langues des disciplines des sciences humaines ne s'arrêtera pas à l'avènement de l'approche communicative en tant que tel. Enfin, les années 1960 et 1970 vont voir émerger une série de programmes d'enseignement des langues centrés sur les besoins communicatifs des apprenants et de la communauté en question. Parmi ces programmes d'enseignement, nous pouvons citer les approches intégrées de l'enseignement des langues, dont l'immersion, le CBI⁷³ et l'EMILE [(voir Germain, Richards & Rogers 2014), La Commission Européenne (2006)]. Selon Germain (1993) l'idée des séries de François Gouin a grandement inspiré les approches intégrées de nos jours, car il proposait l'enseignement des sciences par les langues et les langues par les sciences (à partir de l'anecdote de la visite du moulin avec son petit neveu Germain 1993 : 123).

L'immersion (voir Germain 1993, Cuq 2005), désigne un programme d'enseignement des matières scolaires (Mathématiques, Géographie, etc.) dans une langue autre que la langue maternelle.

L'immersion est née au Québec, au Canada dans les années 1960⁷⁴ pour enseigner le français aux

⁷³ Content based instruction.

⁷⁴ Nous avons vu supra que pendant la conquête des Sumériens par les Akkadiens il y a 5000 ans, l'école à Sumer formait les scribes nécessaires pour assumer les fonctions économiques et administratives, principalement celles des temples et palais. Mais, cette école élargit son curriculum par la suite pour offrir, en plus de la langue, les matières non linguistiques : la théologie, la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géographie, les mathématiques, la

enfants anglophones, avant de se répandre dans les autres parties du monde, notamment en Europe et aux États-Unis. L'immersion ne constitue pas l'enseignement explicite de la langue cible mais vise clairement à la compétence de communication : rendre les élèves fonctionnellement compétents en langue cible et les conduire à comprendre la culture de la langue cible (Cuq 2003 : 26).

Aux côtés de l'immersion existe un autre programme proposant l'intégration des matières scolaires à la langue avec pour but de rendre les apprenants capables d'acquérir la langue de façon implicite. Ce programme s'appelle *Content Based Instruction* (voir Richards & Rogers 2014). Il est, comme l'immersion, d'origine nord-américaine. Les leçons qui s'inspirent de *Content Based Instruction* (CBI) sont normalement dispensées par deux enseignants ; l'enseignant de langue et celui de la matière scolaire, même si parfois l'un des deux peut intervenir tout seul.

Un autre programme intégrant la langue cible aux matières scolaires est L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE)⁷⁵. Ce programme est très proche de CBI (Richards & Rogers 2014), et parfois la différence entre eux peut être difficile à retracer. La différence majeure entre EMILE et CBI est que, alors que CBI est utilisé majoritairement en Amérique du Nord, EMILE est beaucoup utilisé en Europe- différence plutôt géographique. L'objectif majeur de l'EMILE est de promouvoir le multilinguisme au sein des pays européens, l'un des enjeux prioritaires du Conseil de l'Europe. Pour renforcer la promotion du multilinguisme européen, le Conseil propose les méthodes innovantes, notamment l'enseignement dans une langue étrangère de disciplines autres que les langues.

grammaire, la linguistique ainsi que la création littéraire. Avec toutes ces matières dispensées en sumérien (langue cible), Germain (1993) rapproche cet enseignement à l'immersion totale, affirmant sa conviction selon laquelle les cours d'immersion totale sont probablement aussi vieux que la discipline de l'enseignement de la langue elle-même.

⁷⁵ En anglais *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

En général, les programmes proposant l'enseignement intégré des langues ont connu un grand succès ces dernières années à cause de l'émergence des nouveaux besoins d'apprendre les langues secondes centrés sur la compétence communicative-slogan à la base de l'approche communicative (Richards & Rodgers⁷⁶). D'après l'approche communicative, l'enseignement d'une langue seconde doit viser la communication réelle et un échange d'informations portant sur la vie quotidienne. À la suite des événements du monde actuel, surtout au lendemain de la seconde guerre mondiale, les apprenants, adultes comme élèves au niveau scolaire, apprennent une langue seconde dans le but de combler leurs besoins immédiats de communication.

Pour résumer les principes de l'approche communicative comme dévoilées tout au long de ce chapitre, nous pouvons établir que le but de l'approche communicative est la compétence de communication. On s'attend à ce que la compétence de communication soit atteinte si un cours de langue engage les apprenants dans une interaction significative qui imite la communication quotidienne dans la société en visant à la maîtrise de la part de l'apprenant des actes de parole pertinents à une situation particulière de communication. Afin de créer une place pour une communication significative dans un cours de langue, l'enseignant est censé utiliser des matériaux authentiques et créer le maximum de place pour que l'apprenant puisse acquérir la langue en la pratiquant. De plus, l'apprentissage doit porter sur l'apprenant de façon à permettre à ce dernier de bénéficier au maximum des activités de pratique de la langue cible. Par conséquent, pour établir si l'approche communicative est intégrée dans l'enseignement du français et de l'anglais en Tanzanie, conformément aux réformes du curriculum de 2005, cette étude s'est proposée d'évaluer l'intégration des principes de l'approche communicative dans l'enseignement du français et de

⁷⁶ *Op. cit.*

l'anglais. De ce fait, les concepts clés vus dans notre discussion ci-dessus comme éléments définitoires de l'approche communicative constitueront notre cadre conceptuel pour cette étude.

2.6 Revue de la littérature

2.6.1 L'approche communicative en classes de langue

Différentes études sur le fonctionnement de l'approche communicative dans les classes de langues secondes ont été menées partout au monde. Nous reconnaissons que nous ne pouvons qu'évoquer ici certains des cas ; dans la mesure où la présente étude s'inscrit dans le contexte tanzanien, nous permettrons de nous baser majoritairement sur les données en provenance du terrain tanzanien, ou encore celles venant du contexte africain, car l'enseignement/apprentissage dans ces parties du monde se ressemblent plus ou moins (Chishiba (2016)). Par exemple, comme nous le verrons dans les passages ultérieurs, l'enseignement des langues secondes se trouve confronté aux divers phénomènes dont et surtout le manque de matériel scolaire, situation qui n'est pas inhabituelle aux pays en voie de développement, comme la Tanzanie. Parmi ces travaux échantillonnés à cette fin figurent les études par Msuya (2011), Ndulila & Msuya (2017), Kipacha (1993), Chokah (2012, 2013), Lasagabaster (2008), Dailey (2010), Orafi et Borg (2009), Chowdhury (2003), Chowdhury (2008), Vasilopoulous (2008), Kumaravadivelu (2012), Gueye (2017), Cangongo (1995), Chishiba (2016), Chishiba (sans année), Savignon (2002), Chipili (2012), Nyota and Mareva (2011), Kobo (2013) etc. D'après ces études, il est évident que les principes de l'approche communicative ont grandement inspiré la conception de nombre de cours de langue ainsi que l'élaboration des matériels d'enseignement des langues dans les pays en question. Diverses études (dont celles de Savignon, 2002 et Lasagabaster 2008) montrent que l'approche communicative s'est avérée très utile pour l'apprentissage des langues secondes

majoritairement en Europe et en Amérique du Nord par rapport à d'autres pays, surtout africains et asiatiques.

Si l'approche communicative a gagné une popularité et un enthousiasme croissants dans le monde de l'enseignement des langues secondes, il y a eu, tout de même, dans certaines parties du monde, de nombreux défis liés à l'application de l'approche. Diverses études faites à l'échelle mondiale montrent que les institutions responsables de l'éducation ont introduit les programmes de cours de langue secondes qui s'inspirent des approches communicatives en vue de s'aligner au mouvement global vers lesdites approches. Si nombre d'études montrent qu'en Occident les approches communicatives ont fonctionné plus ou moins comme l'on aurait espéré⁷⁷, des études menées surtout en Asie et en Afrique, par exemple, ont découvert en général que c'était difficile de faire un usage efficace de l'approche communicative dans l'éducation formelle en raison de différents facteurs : faibles compétences linguistiques des enseignants et des étudiants, le manque des possibilités de recyclage des enseignants, le manque de matériaux authentiques et de temps pour développer des activités en salle de classe, le manque des moyens technologiques, le grand nombre d'élèves dans les salles de classe, la difficulté de s'adapter aux nouveaux rôles entre enseignants et élèves, la mentalité *bachoteuse* au sein des enseignants des langues secondes, l'association de l'approche communicative à l'influence de l'Occident sur le reste du monde (le centre sur la périphérie)⁷⁸ ainsi que le décalage entre la politique linguistique et ce qui se déroule réellement dans la salle de classe.

⁷⁷ Bien sûr nous reconnaissons quelques exceptions comme dans ce cas de la Grèce, où il est affirmé (voir Ndulila & Msuya 2017) que, même si le programme d'anglais en Grèce s'appuie sur les principes de l'approche communicative, les enseignants tiennent toujours à s'appuyer sur les pratiques traditionnelles pour dispenser leurs cours de l'anglais.

⁷⁸Kumaravadivelu (*ibid.*).

Dailey (2010), par exemple, témoigne de l'engagement du Ministère Coréen de l'Éducation à soutenir l'enseignement de l'anglais dans les écoles, en particulier, l'insistance sur l'utilisation de l'approche communicative dans ce qu'il caractérise « *English fever in Korea* ». Malgré la politique nationale du ministère intitulée « *Teach English in English* » dans laquelle le gouvernement dépense beaucoup d'argent dans un certain nombre de programmes de soutien à la langue anglaise, l'approche communicative n'a pas été suffisamment appliquée dans l'enseignement de l'anglais. L'échec à intégrer pleinement l'approche communicative au cours d'anglais, dit-il, peut être attribué au fait que les enseignants ne maîtrisent pas bien l'anglais de sorte qu'ils trouvent difficile d'appliquer des méthodes qui les obligeraient à le parler couramment dans des situations de communication données, ce qui les fait recourir donc aux méthodes non-communicatives. Un autre obstacle à l'application de l'approche communicative en Corée est la tradition coréenne d'après laquelle un enseignant est une figure d'autorité et un *connaisseur* dans la salle de classe. On s'attend alors à ce que les élèves le respectent et ne le défient pas. Avec l'avènement de l'approche communicative, il a été difficile pour les enseignants coréens d'accepter d'être de simples facilitateurs et non plus les meneurs de classe.

Au Japon, comme en Corée ci-dessus, Wada (2002) rend compte des efforts déployés par le gouvernement japonais pour rendre communicatif l'enseignement de l'anglais. Partant du principe que l'efficacité de tout programme éducatif dépend en fin de compte de la qualité des enseignants, le gouvernement va accorder une priorité exceptionnelle à la formation continue des enseignants. À cet égard, le gouvernement japonais a proposé une formation continue à ses professeurs d'anglais : un mois de formation au Japon et six mois à un an à l'étranger, l'objectif de ces programmes étant d'améliorer à la fois les compétences pédagogiques et la maîtrise de la langue

anglaise. Avec ces mesures décisives de la part du gouvernement japonais pour améliorer l'enseignement de l'anglais, le chercheur rapporte peu de résultats par rapport à l'effort investi : les professeurs d'anglais demeurent attachés aux pratiques traditionnelles d'enseignement. Par exemple, au lieu de proposer les activités interactives en classe de langue, la plupart des enseignants s'en détournent, et certains recourent même à la langue japonaise pour la plupart du cours d'anglais ce qui montre clairement que l'occasion de pratiquer la langue cible en classe de langue n'est pas prioritaire.

En Chine, Li (1998) explore des perceptions des enseignants sur l'application de l'approche communicative dans l'enseignement de l'anglais. Il s'aperçoit que les enseignants s'appuyaient sur des méthodes traditionnelles d'enseignement des langues. L'étude cite comme facteurs derrière cette rigidité l'incompétence langagière et sociolinguistiques des enseignants, le manque de formation et de recyclage sur la nouvelle approche, les fausses idées des enseignants sur l'approche, ainsi que le peu de temps et d'expertise dans le développement de matériel. Les apprenants posent également des défis, notamment la faible maîtrise de l'anglais, une faible motivation pour la compétence communicative et la réticence à la participation en classe.

Dans le cas du Bangladesh, Rahman & Pandian (2018) montrent le malaise général suite au survol de deux décennies de l'introduction des approches communicatives dans le système scolaire de ce pays. Les chercheurs remarquent que les changements curriculaires échouent souvent parce que les décideurs ne réalisent pas les besoins des enseignants. Au Bangladesh, écrivent-ils, la réalité de la salle de classe a certainement été ignorée. Il ne semble pas y avoir de collaboration entre les décideurs et les enseignants dans différentes phases de l'élaboration du programme d'études, de sorte que la voix des enseignants n'est pas entendue. Ceci fait que, après deux décennies des

approches communicatives dans le système d'éducation, rien n'a été fait qui ressemble aux approches communicatives. Ils poursuivent (p. 46) :

Part of the problem is that the CLT curriculum was never explained clearly to teachers, with the result that diverse opinions circulated about how to follow a CLT curriculum. Equally important, however, is the fact that CLT requires teachers to adopt not only an imported Westernised method, but also an entirely different culture of teaching and learning. Teachers in Bangladesh are accustomed to a teacher-centred approach, with fewer student activities and a more formal and less friendly relationship between teachers and students, all of which inhibit CLT curriculum implementation. It is therefore not surprising to note that teachers quickly returned to their old 'chalk-and-talk drill method' and that GTM continues to have a substantial washback effect on teachers' classroom practices and thus stubbornly remains the de facto norm for ELT classrooms in Bangladesh. The method employed by most English teachers in the classroom is not CLT at all in reality but is instead a disguised version of the GTM that they have always used in the past.

Quant au continent africain, la littérature existante révèle que les expériences de l'enseignement des langues secondes, dans l'occurrence l'anglais et le français, à l'appui des approches communicatives dans la plupart des pays, y compris la Tanzanie, où l'anglais/ le français est langue seconde, ont toujours été quasi-similaires. Si quelques rares études rapportent l'efficacité de l'approche communicative dans certaines classes de langues secondes africaines (comme dans Lungu 2006) ainsi que les attitudes positives des enseignants envers l'approche (l'étude de Lungu a comparé l'efficacité de l'utilisation de l'approche communicative par rapport aux méthodes

traditionnelles dans les écoles zambiennes et a noté que les approches communicatives étaient meilleures que les méthodes traditionnelles dans de nombreux cas), la plupart des études rapportent un certain nombre de facteurs entravant l'application de l'approche communicative. Comme pour Lungu ci-dessus, l'étude de Borti (2015) sur l'efficacité de l'approche communicative dans les classes africaines en utilisant le contexte ghanéen a révélé que l'approche communicative a amélioré les compétences de communication ainsi que les compétences générales au sein des apprenants.

Cependant, la plupart des études montrent que l'approche communicative a eu peu ou pas de succès au sein des enseignants dans les pays africains. Une étude de Moyo (2009) dans le contexte sud-africain indique que les classes d'anglais en Afrique du Sud ne s'appuient pas sur une gamme variée d'activités communicatives malgré les exigences du programme d'enseignement de l'anglais. Les salles de classe sont caractérisées par la prédominance de la présentation traditionnelle du cours où l'enseignant prend le plus la parole réduisant ainsi les apprenants à de simples spectateurs. Cette approche d'enseignement et d'apprentissage, selon l'étude, indique l'application limitée de l'approche communicative, ce qui pose des questions et des scepticismes sur la nature compliquée de l'approche pour une classe zambienne d'anglais.

Quant à Zulu (2019) son travail dévoile que les enseignants zambiens trouvent que l'approche communicative n'est pas utile en termes de préparation aux examens en ce que sa procédure de dispense de cours prend du temps et qu'il leur est donc difficile d'atteindre leurs objectifs de leçon qui consistent *principalement* à préparer les élèves à réussir les examens. Zulu confirme que ces enseignants ont une attitude complètement négative à l'égard de l'approche communicative, approche, selon eux, qui consiste en une perte de temps autrement utilisé pour préparer les élèves pour les examens, objectif de l'enseignement de l'anglais. L'apprentissage de l'anglais à des fins

de communication serait, en effet, secondaire à la réussite aux examens car, selon ces enseignants, un bon enseignant était celui qui produit le plus grand nombre d'apprenants avec des notes élevées. Pour ces enseignants, le fait d'avoir des apprenants compétents dans la langue parlée ne suffit pas ; l'objectif principal de l'enseignement selon eux est que les élèves puissent également réussir aux examens.

Cette position des enseignants semble être fondée sur la pression des officiers supérieurs qui évaluent la performance de l'école du point de vue de réussite aux examens. Étant donné que les examens sont également structurés de façon non-communicative, l'enseignement des compétences communicatives n'est pas considéré comme étant important. Selon ces enseignants, il n'est pas nécessaire d'enseigner aux élèves à être compétents en matière de communication alors qu'ils sont conscients de la structure des examens.

Chishipula (2016) avait également des résultats similaires sur les attitudes des enseignants à enseigner l'anglais pour les préparations aux examens. Les implications de ces résultats sont que les enseignants n'enseignent pas l'anglais de manière globale. Ils sont toujours attachés aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui, selon eux, préparent mieux les apprenants aux examens. Même si, dans certains cas, les enseignants ont des attitudes positives, en plus de la question d'examens, ces derniers citent comme raison de ne pas se servir des approches communicatives le manque de matériel et d'équipement appropriés ainsi que des contraintes administratives. En plus, selon l'étude, les enseignants ne sont pas parfaitement au courant des principes de l'enseignement dit communicatif au niveau théorique. Ces derniers ne peuvent donner que des fragments de ce que pourrait être l'approche en question ; la plupart montrent une connaissance partielle de ce qu'implique l'enseignement communicatif des langues. Par exemple, lorsqu'il leur est demandé d'expliquer ce qu'ils comprennent par l'approche communicative, la

plupart d'entre eux n'ont pas pu expliquer efficacement ce que c'est. Certains savent par exemple que l'approche communicative est une méthode centrée sur l'apprenant, or, ils ont montré peu de connaissances sur la façon dont l'enseignant peut rendre sa leçon plus interactive.

L'étude de Chishipula rejoint en plusieurs points celle de Zulu (2019). En plus de connaissances théoriques douteuses des enseignants zambiens de l'approche communicative, un autre défi a été la faible maîtrise de l'anglais par les apprenants, en particulier dans les écoles publiques, ce qui a rendu la mise en œuvre de l'approche communicative presque impossible. Les autres enseignants estiment que l'approche communicative n'est pas une bonne méthode d'enseignement des langues secondes vu son incapacité de former des apprenants compétents en anglais ; l'approche encourage les apprenants à faire des erreurs de grammaire, raison pour laquelle ils ont des étudiants qui ne peuvent pas parler anglais parce que l'approche leur permet de parler mal. L'étude a cité aussi la question des salles de classe surchargées comme raison de leur option pour les stratégies non-communicatives.

Al-Magid (2006), d'autre part, a évalué l'effet des attitudes des enseignants sur la mise en œuvre efficace de l'approche communicative dans les classes d'anglais langue seconde au Zimbabwe. L'étude dévoile des attitudes tant positives que négatives par rapport à l'approche communicative. Elle a indiqué que la mise en œuvre effective de l'approche communicative dépend de façon critique des attitudes positives des enseignants à l'égard de cette approche. Par conséquent, l'auteur recommande que si l'approche communicative doit être appliquée efficacement au Zimbabwe, les attitudes des enseignants à son égard doivent être améliorées.

Au Kenya, par exemple, Onsare (2014) rapporte que, malgré l'insistance des autorités compétentes à l'égard de l'enseignement des langues communicatives, la plupart des enseignants utilisent les méthodes d'exposé (*lecture method*) et de questions / réponses plus que tout autre technique. Selon

l'auteur, l'enseignant joue un rôle actif tandis que les apprenants restent passifs. L'auteur a également soutenu que les enseignants ne font pas d'efforts pour donner aux apprenants la possibilité de pratiquer les compétences orales en classe, ce qui empêche les apprenants de les démontrer. Dans une autre étude menée au Kenya, Maryslessor et al. (2014) ont exploré les défis rencontrés par les enseignants dans l'utilisation de l'approche communicative dans les cours d'écoute et d'expression orale. L'étude a révélé que le défi majeur était la gestion du temps de la part de l'enseignant et le programme de cours qui ne permet pas la mise sur pied d'un cours communicatif. Selon les auteurs, ce défi, couplé avec celui de salles de classes surchargées, limite la capacité des enseignants à impliquer les apprenants dans des activités participatives significatives. L'étude a en outre noté que la pression des examens pousse les enseignants à se concentrer sur la pratique et le perfectionnement des apprenants en vue de leur réussite aux examens au détriment de la compétence communicative. Les enseignants préfèrent donc enseigner aux apprenants les techniques de réussite aux examens plutôt que de pouvoir utiliser l'anglais dans différentes situations.

Une étude menée par Orafi et Borg (2009) sur l'application de l'approche communicative en cours d'anglais dans les écoles secondaires en Libye révèle, elle aussi, que l'approche communicative n'est pas si bien accueillie par les enseignants parce que ces derniers sont confrontés à des difficultés en appliquant l'approche qui les oblige à utiliser l'anglais continuellement tout au long de leurs enseignements. L'étude révèle que les enseignants et leurs élèves ne sont pas assez compétents pour mener un certain nombre de situations de communication dans la salle de classe. L'étude souligne également le problème de manque d'orientation pour les enseignants d'anglais avant l'introduction de l'approche communicative, ce qui pose des problèmes aux enseignants quand il s'agit d'appliquer cette nouvelle approche dans leurs classes de langue anglaise. La

question du rôle de l'enseignant dans les classes communicatives reste un autre défi pour les professeurs d'anglais en Libye en ce que l'enseignant est réduit d'un maître et contrôleur de classe à un simple facilitateur de communication.

Quant à Mawushi & Ganyo (2016), chercheurs dans le cadre de l'enseignement du FLE au Ghana, l'enseignement du FLE au Ghana connaît plusieurs difficultés en rapport à l'usage de l'approche communicative recommandée pour l'enseignement/apprentissage du FLE. À partir de leur analyse des trois manuels (*Arc-en-ciel*, *Latitudes*, et *Panorama*) utilisés pour l'enseignement du FLE dans le secondaire, les auteurs découvrent qu'un des problèmes est que les manuels ne font aucune place aux langues nationales malgré le fait que ces derniers tentent de considérer l'environnement plurilingue africain dans lequel ils sont utilisés. En fait, selon les auteurs, les manuels semblent conçus pour un environnement plutôt européen car trop éloignés des réalités socioculturelles et linguistiques des pays africains en général, et du Ghana en particulier. Vu ce décalage entre l'approche des manuels de FLE au Ghana, la plupart des enseignants du FLE sont dits confrontés à des difficultés d'usage, aussi bien de l'approche communicative que des manuels qui sont mis à leur disposition.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE en Angola, Mauricio Cangongo (1995) porte son jugement sur les manuels utilisés dans l'enseignement de français langue étrangère. L'auteur est satisfait de la façon dont les manuels intègrent certains phénomènes extralinguistiques spécifiques de la société francophone, société dans laquelle cette langue étrangère est langue native, ce qu'il trouve d'ailleurs idéal pour un manuel de français en Angola. Cependant l'auteur remarque un paradoxe en ce qui concerne le lien ultérieur entre ces manuels et la vie pratique des apprenants. Il remarque une grande rupture entre le milieu naturel, traditionnel, familial de l'élève et le milieu culturel scolaire ; c'est-à-dire que l'école n'est pas un prolongement de la vie familiale, mais un

monde à part inadapté à la vie quotidienne. Dans ce sens, on n'est pas en droit d'éviter le traumatisme psycholinguistique provoqué par l'obligation de conceptualiser, dans une langue étrangère, des réalités et des sensations d'un univers différent. Les élèves n'arrivent pas à communiquer en français parce qu'incapables de manifester leur vécu quotidien au-delà des salles de cours (p. 49) :

C'est là où existe le principal désavantage des manuels faits pour l'enseignement du français langue étrangère. Nous pensons que, comme la méthode, le contenu doit être déterminé en grande partie par les conditions socioculturelles dans lesquelles s'exercera la langue étrangère ; c'est-à-dire que l'élève doit se connaître dans la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre et, progressivement, il va et doit connaître les autres dans leur langue.

En Zambie, selon Chishiba (2016) qui partage les hypothèses de Cangogo, il existe une pléthore de manuels d'orientation communicative dans l'enseignement du FLE. Si ces manuels restent en vogue en Zambie pendant très longtemps depuis les années 1980, l'auteur affirme que leur utilisation n'a pas rapporté grand-chose aux apprenants. Chishiba attribue ce désenchantement au fait que l'introduction des manuels communicatifs n'as pas épousé les programmes d'enseignements en place, qui étaient toujours non-communicatifs. Autrement dit, les programmes d'études ne sont pas en harmonie avec les présuppositions méthodologiques de l'approche communicative. Il poursuit (p.52) :

À notre avis un programme d'enseignement n'est vraiment bien conçu que s'il est réalisé en concordance ou harmonie avec les matériels didactiques, la formation des enseignants et l'environnement socioculturel pouvant permettre d'atteindre les

objectifs visés. Aussi, nous semble-t-il tout à fait normal de modifier un cursus scolaire de façon à tenir compte des limites imposées par les réalités pratiques.

Au-delà de la rupture entre les manuels utilisés en classes de français et les programmes d'enseignement de ces derniers, l'auteur cite également des conditions non-favorables comme les salles de classes surchargées et le manque de matériel d'enseignement, situations qui ne sont pas, d'ailleurs, inhabituelles aux pays en voie de développement. Ces manquements sont évoqués aussi en partie par Chokah (2012 & 2013) qui écrit sur l'enseignement du français au Kenya. La chercheuse présente l'initiative du gouvernement kenyan qui consiste à élaborer un manuel de FLE (*Parlons français*, un manuel qui s'inscrit dans le contexte kenyan pour répondre aux exigences actuelles vers les approches communicatives dans l'enseignement des langues secondes. Si le manuel est bien reçu et parvient en grande partie à devenir le livre de chevet des enseignants de français (*ibid.* 2012), ceux-ci éprouvent des défis liés surtout aux salles de classes surchargées, au manque de matériels pertinents aux approches communicatives, et au manque de formation continue, défis communs à l'enseignement des langues au sein du continent (voir aussi Seminega (2006) ainsi que Muhinga (2006). Un autre défi majeur cité par ces chercheurs est la question de l'enseignement centré sur l'enseignant, comme le souligne Chokah (2013 :)

No approach has had as strong an impact on the teaching of French as the Communicative Approach which places the learner at the centre of the learning process. Unfortunately, an observation of classes in the Kenyan situation shows that the teaching/learning culture of dependence on the teacher does not easily allow for the complete independence of the learner. It is easy to see, even when it is not intentional, that the teacher is central in most classroom interactions. The first thing that learners do when they arrive in class is to take

out their exercise books and pens, ready to take down notes from the teacher and this, whatever their level.

2.6.2 L'approche communicative en Tanzanie

Au cours des années 1990, pour donner suite à la popularité généralisée de l'approche communicative dans le domaine de l'enseignement des langues à l'échelle mondiale, il a émergé des idées sporadiques entre les acteurs de l'enseignement des langues en Tanzanie sur la nécessité de l'introduire dans le système éducatif, en particulier dans les écoles secondaires de premier cycle. À cette époque, il n'y avait aucun document officiel publié par le Ministère de l'Éducation qui pourrait être lié à l'approche communicative, et, d'ailleurs, les programmes d'enseignement des langues étaient encore structurellement orientés et centrés sur l'enseignant. Sa mise en œuvre officielle n'a commencé qu'en 2005 lorsque le pays a apporté des changements majeurs au programme d'études du secondaire dans le cadre de l'induction du programme d'éducation axé sur la compétence (CBE⁷⁹) (Domician 2008). En dépit de ces changements, l'approche d'exposé⁸⁰ des cours et d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles des langues persistent et dominant dans les classes de langue des enseignants actuels (Msuya (2011)). En plus de cela, de nombreux élèves du secondaire comme des diplômés d'universités manquent de compétences et d'une communication efficace en anglais, et beaucoup d'entre eux ne sont pas en mesure d'y écrire un seul passage compréhensible.

Un nombre limité d'études menées en Tanzanie sur l'approche communicative se sont toujours concentrées seulement sur l'anglais et les résultats sont plus ou moins rapprochables à ceux exposés ci-dessus dans le cadre des autres pays africains. Nous nous sommes proposés de prendre

⁷⁹ Competence Based Education.

⁸⁰ Lecture method.

plutôt comme exemple les pays ayant le même statut historique que la Tanzanie (anciennes colonies britanniques et anciennes colonies françaises). Quant à l'enseignement du français, nous nous sommes appuyé uniquement sur les études faites ailleurs en Afrique, car aucune étude à ce jour n'a été menée sur l'enseignement de la langue française en ce qui concerne l'approche communicative.

Les études sur l'approche communicative dans l'enseignement de l'anglais au secondaire comprennent celles de Kipacha 1993, Domician 2008, Kilowoko 2010 et Mlekwa 1977 (cité par Mtavangu 2003). Les études faites sur l'enseignement de la langue française se sont concentrées sur l'enseignement général de la langue et non pas sur l'approche communicative. Il s'agit notamment de Mtavangu 2003, Chipa (1980, 1983)⁸¹, Mulinda (2013, 2015) et Muganga 1977(cité par Mtavangu 2003). Des études menées par Mlekwa (1977) et Kipacha (1993) sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans les écoles secondaires ont révélé que les enseignants sont hautement qualifiés académiquement mais ces derniers utilisent des méthodes pauvres dans l'enseignement de l'anglais et qui, de surcroît, restent encore traditionnelles.

D'autres études sur l'application de l'approche communicative confirment l'existence d'un certain nombre de défis qui entravent l'application efficace de l'approche. L'étude de Kipacha (1993), par exemple, a noté qu'il y a des difficultés en rapport à l'utilisation du matériel authentique par les enseignants dans les salles de classe, car la plupart des écoles ne disposent pas d'installations telles que des radio cassettes, l'accès au photocopiage ou des rétroprojecteurs. Il a en outre noté qu'il n'y a pas de fonds de la part du gouvernement destinés à cette fin. L'étude souligne également que les enseignants considèrent l'approche communicative comme un gaspillage de temps autrement consacré à préparer les apprenants pour leurs examens finaux.

⁸¹ Cités par Mtavangu (2003).

Pour des études ultérieures, citons celles de Domician et de Kilowoko, menées après 2005, les résultats sont les mêmes comme dans les décennies auparavant. Ces études s'aperçoivent qu'en dépit de l'insistance par le Ministère de l'éducation sur l'approche communicative, les enseignants de l'anglais ne parviennent pas à mettre en œuvre le programme de manière efficace. À cela s'ajoute le fait que les enseignants sont incompetents. Les études ont également remarqué le souci d'un grand nombre d'élèves dans les salles de classe qui fait que les activités communicatives sont difficiles, voire impossibles à gérer. Ces chercheurs évoquent aussi le fait que les examens finaux portent sur le contenu structural, ces derniers ne portant en aucun cas sur le potentiel de promouvoir la compétence de communication.

L'étude par Mahenge (2012) a misé sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'approche communicative dans les écoles secondaires de la région de Dodoma. Ses résultats ont révélé que la plupart des enseignants sont conscients de l'approche mais la majorité ne se sent pas à l'aise lors de son application en classe. Les enseignants éprouvent des difficultés en raison du niveau faible de compétence communicative au sein de leurs apprenants, car la plupart des élèves passent à l'école secondaire avec un niveau très pauvre en anglais. De plus, les résultats ont révélé que les élèves n'aiment pas les activités de communication à cause de leur faible niveau de compétence de communication. D'autres facteurs qui entravent l'approche communicative sont les salles de classe surchargées et l'absence de matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Dans son étude sur les stratégies d'enseignement de l'anglais dans le secondaire en Tanzanie, Laiser (2013) a étudié comment les enseignants d'anglais se servent de diverses stratégies pour aider les apprenants à développer leur compétence communicative en anglais. Il a noté que l'enseignement de l'anglais en Tanzanie est confronté à de nombreux défis qui entravent

l'utilisation de stratégies plus efficaces pour développer les compétences communicatives. Ces défis comprennent les capacités linguistiques des apprenants, des ressources d'enseignement et d'apprentissage inadéquates ainsi que le manque de connaissances suffisantes tant au niveau théorique que pratique de la part des enseignants au sujet de l'approche communicative. L'étude a également révélé que, bien que les enseignants s'efforcent d'utiliser une variété très minime de stratégies d'enseignement de l'anglais, il est nécessaire d'améliorer la façon dont ces stratégies devraient être utilisées afin de développer la compétence communicative des apprenants.

Quant à l'étude par Ndulila & Msuya (2017) qui s'est proposée d'examiner les perceptions et attitudes des enseignants de l'anglais à l'égard de l'approche communicative, plus de 70% des enseignants d'anglais échantillonnés ont des attitudes et des perceptions positives à l'égard de l'approche communicative. Mais ce chiffre n'a pas été sans paradoxe : il a également été constaté que, dans la plupart des cas, les enseignants préfèrent les techniques d'enseignement totalement éloignées des principes de l'approche communicative. Cela indique que les perceptions et attitudes des enseignants ne se reflètent pas dans leurs pratiques pédagogiques en classe de langue.

Parmi les études pertinentes relatives au français en Tanzanie, du reste très limitées comme nous l'avons signalé ci-haut, nous pouvons citer celles par Muganga (1977), Chipa (1983), Mtavangu (2003) et Mulinda (2013, 2015) qui, elles, se sont focalisées sur les attitudes envers le cours de français dans le système d'éducation secondaire tanzanien ainsi que la place du français au sein du multilinguisme tanzanien. Les études par Muganga (1977), Mtavangu (2003) et Chipa (1983) ont révélé que les élèves ont des attitudes négatives à l'égard du cours de français parce qu'ils manquent de soutien parental. Quant aux études de Mulinda (2013 et 2015), elles montrent que les étudiants abandonnent le cours de français en raison du peu d'importance accordée au cours par le gouvernement tanzanien. Cette situation conduit à ce que même les effectifs au cours de français

baissent systématiquement au fil des années, après le secondaire. Chipa (1983) insiste sur le manque de motivation de la part du gouvernement tanzanien dans l'application de la politique linguistique en faveur du français comme raison du manque d'intérêt de la part des élèves du premier cycle du secondaire.

Si en anglais, nous reconnaissons peu d'études faites à ce sujet, certaines d'entre elles ayant été faites avant 2005, le cas du français demeure à notre connaissance un terrain peu étudié. Il importera dans le cadre de la présente étude de combiner deux perspectives : traiter le même phénomène pour les deux matières, l'anglais et le français. Nous croyons, à partir des résultats que nous apportera cette étude, pouvoir introduire ce terrain déjà intéressant à la recherche en enseignement des langues secondes en général et dans les problématiques liées aux approches communicatives.

SECONDE PARTIE : ANALYSE

CHAPITRE III

CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Afin d'atteindre les objectifs énoncés dans notre proposition de recherche, nous avons effectué une enquête de terrain en Tanzanie dans cinq écoles secondaires de premier cycle ainsi qu'au sein de la TIE, institut s'occupant du curriculum au sein du Ministère de l'Éducation. Dans le présent chapitre, nous présentons le cadre méthodologique que nous avons adopté, les outils de collecte de données, le terrain de recherche ainsi que les sujets de nos enquêtes. Nous présentons également les divers défis et obstacles inattendus qui se sont manifestés tout au long du travail de terrain.

3.1 L'approche de l'étude

La recherche scientifique, surtout influencée par la pensée positiviste à son origine, a fréquemment tendance à accorder plus de valeur aux recherches d'orientation quantitative aux dépens de celles qualitatives. L'argument a toujours été lié à sa prétendue objectivité des données, car dite libérée de tout jugement de la part du chercheur. D'après Neuman & Robson (2009), cette tendance repose sur une idée généralisée qui consiste à associer la science aux chiffres précis, ce qui peut donner plus de précision aux résultats et donc plus de substance scientifique vu que les données seraient quantifiables. En réalité, comme l'indiquent Kombo & Tromp (2006), les deux approches ne sont pas distinctes quant à leur valeur car chacune s'avère efficace en fonction des objectifs visés et de la nature des données recherchées.

Comme l'indiquent Neuman & Robson, la recherche au sein des sciences sociales ne se contenterait pas seulement des chiffres car, quelquefois, il faut chercher à comprendre les comportements des sujets et interpréter leurs environnements et expériences sociales. Cela dit (voir aussi Kombo & Tromp (2006)), dans la plupart des cas, les deux approches se trouvent combinées

et chacune intervient de manière complémentaire à l'autre selon l'objectif de l'enquête. Enfin, dans la réalité, nous croyons qu'il est très rare qu'une recherche en sciences humaines soit d'orientation purement quantitative ou qualitative.

C'est dans cet état d'esprit que cette étude s'est proposée d'adopter une approche éclectique dans sa récolte des données pour veiller à ce que ses résultats soient fiables. Si, par exemple, l'un de nos objectifs est de comprendre les différents points de vue sur le phénomène en question, ce qui est d'ailleurs le cas, nous devons avoir recours aux techniques qualitatives ; mais pour savoir combien de sujets enquêtés partagent une opinion, nous serons obligés de compter, et donc de recourir aux techniques quantitatives. Dans cette optique, nous avons combiné l'entretien semi-directif non-participant, l'observation des cours ainsi que la revue de la documentation officielle pertinente à l'enseignement du français et de l'anglais en Tanzanie. Dans un souci de triangulation, nous avons comparé les données de nos différents outils d'enquête, et nous sommes convaincu que cette combinaison nous a permis d'arriver à des résultats beaucoup plus fiables.

3.2 Les outils de recueil des données

Dans cette étude, les données ont été collectées en fonction de nos objectifs de recherche. Notre premier objectif était de savoir si les programmes d'enseignement de français et d'anglais, les manuels d'enseignement de français et d'anglais et les examens finaux de français et d'anglais d'après 2005 reflètent les principes de l'approche communicative. Deuxièmement, il importe de savoir si les pratiques pédagogiques observées en classes de français et d'anglais reflètent aussi les principes de l'approche communicative. Nous avons également cherché à savoir si, le cas échéant, les enseignants de français et d'anglais sont susceptibles d'affronter des problèmes quelconques lors de l'application de l'approche communicative. Enfin, les réponses à ces trois

questions nous conduiront à des conclusions quant au fonctionnement des politiques éducatives tanzaniennes.

3.2.1 Les entretiens

L'entretien a été décrit par des chercheurs en sciences humaines comme un merveilleux outil de recueil des données dont la médiation permettrait d'atteindre facilement la parole des informateurs en fonction de leurs pratiques sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien (Brès 1999). En fait, la recherche au sein des sciences humaines a montré depuis plusieurs décennies que l'entretien appartient au type dialogal des interactions verbales. Autrement dit, et comme le soulignent Neuman & Robson⁸², il donne plus de voix aux sujets de recherche que la recherche quantitative. Il est décrit comme un outil interactif de la recherche car il permet à l'intervieweur d'interagir verbalement avec l'interviewé, ce qui facilite l'accès aux informations pertinentes à l'entretien en question. Si nous nous intéressons aux expériences, aux opinions et aux points de vue des sujets, il va sans dire que l'entretien est le bon outil pour y accéder. Parmi les types d'entretien sur lesquels nous n'allons pas nous attarder dans le cadre de ce chapitre, Maurer (1999) et Brès (1999) décrivent l'entretien semi-directif comme permettant une réelle interaction verbale. Et comme l'interaction est la réalité première de toutes les pratiques langagières elle est le seul lieu d'authenticité de la parole (Brès 1999).

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi l'entretien semi-directif parce que cet outil de recherche invite les chercheurs à poser des questions beaucoup plus adaptables à la présente situation, à les reformuler et à les paraphraser pour permettre la compréhension entre le chercheur et son sujet interviewé. À partir d'un guide d'entretien ci-dessous, nous avons prévu une liste de

⁸² *Op. cit.* (parlant des mérites de la recherche qualitative).

questions à poser mais en laissant la possibilité de traiter des questions émergentes au fur et à mesure de l'avancée du questionnement. La méthode nous a permis de mieux comprendre si l'approche communicative est employée ou non dans l'enseignement du français et de l'anglais. De plus, l'entretien nous a permis d'harmoniser les résultats obtenus à partir des observations de cours. Ci-dessous les questions d'entretien :

Questions d'entretien

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?
2. Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français/ l'anglais ?
3. Pourquoi recommanderiez-vous certaines méthodes d'enseignement du français et pas d'autres ?
4. Comment engagez-vous vos élèves dans des activités d'apprentissage ? Lesquelles ?
5. Quels matériels utilisez-vous dans votre leçon ? À quelle fréquence ?
6. Quels matériels d'enseignement / d'apprentissage utilisez-vous le plus ? Pourquoi, quand ?
7. Connaissez-vous les réformes curriculaires de l'année 2005 dans l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie ? Quelles étaient ces réformes ?
8. Pouvez-vous nous parler brièvement de votre expérience générale dans l'enseignement du français au premier cycle du secondaire en Tanzanie ?
9. En quoi reconnaissez-vous l'approche communicative ?

L'entretien a également servi à identifier les pratiques pédagogiques des enseignants, leurs points de vue sur l'efficacité/applicabilité de l'AC ainsi que leurs défis, le cas échéant, lors de l'application de l'approche. Dans notre cas, dix enseignants⁸³ ont fait l'objet de notre enquête. Il

⁸³ Nous avons au départ proposé dix enseignants, cinq de français et cinq d'anglais. Nous avons fini par en interviewer huit car deux enseignaient les deux cours. Pour l'observation, nous en avons réalisé deux pour chacun de ces deux enseignants des deux matières.

s'agit des enseignants en provenance de deux régions, Dar es Salaam et Kagera. Nous avons interviewé cinq enseignants de français et cinq d'anglais dans cinq écoles publiques, chaque école proposant un enseignant de français et un enseignant d'anglais. Dans deux cas, il est apparu que le même enseignant enseignait les deux cours, anglais et français ; et dans un tel cas, nous avons observé ces enseignants deux fois, une fois pour le cours d'anglais et l'autre pour le cours de français.

Les entretiens ont duré entre quinze et trente minutes et nous les avons enregistrés sur un enregistreur portable *SONY Digital Voice Recorder ICD-UX543F*. Et tout en reconnaissant le possible malaise susceptible d'affecter les sujets interviewés dans le cas de l'enregistrement de leurs propos (Maurer 1999), nous leurs avons laissé la liberté de choisir soit de se faire interviewer en face à face soit par téléphone⁸⁴ ; certains d'entre eux ont choisi le téléphone. Pour pouvoir exploiter les entretiens réalisés, nous avons effectué une transcription partielle des séquences pour pouvoir prendre en considération les différentes dimensions des arguments. Nous nous sommes focalisé sur les contenus qui sont en lien direct avec les thèmes interviewés. Nous signalons, également, que nous nous intéressons particulièrement aux phénomènes d'argumentation et non à l'analyse discursive, sauf dans les cas où les détails s'avèrent nécessaires pour compléter notre analyse. En conséquence, la transcription est plus grossière et les conventions peu détaillées. En outre, c'est bien de noter que les extraits pris en compte dans ce chapitre sont tels que les sujets les ont énoncés ; aucune correction n'a été apportée à leurs propos comme enregistrés. Pour une bonne lecture de ces données, nous donnons les conventions utilisées pour la transcription :

⁸⁴ Nous avons indiqué dans la lettre de consentement que les enseignants ont signé que nous enregistrons nos entretiens avec eux. Cela faisait quelques jours avant que l'entretien soit effectué.

...	pause/ hésitation
/\	intonation montante/descendante
ManGER	emphases
(deux?)	transcription incertaine
XXX	omission d'un segment incompréhensible
&	enchaînement rapide
(rires)	commentaire du transcripteur
INT	Intervieweur
SUJ	sujet interviewé

Comme notre langue de travail est le français, nous aurions préféré faire nos entretiens en français, ou en anglais, le cas échéant, afin d'éviter de traduire des données transcrites étant donné que nos lecteurs (notre directeur et son comité de direction) se servent soit du français, soit de l'anglais et ne peuvent pas comprendre certaines langues des sujets interviewés. Or, cela n'a pas été le cas parce que certains enseignants ont préféré l'anglais, deux le swahili et d'autres ont opté pour l'alternance entre le français et l'anglais et/ou le swahili. Comme notre intérêt porte sur la richesse des données fournies, nous n'avons pas voulu imposer une langue unique à nos sujets interviewés. Seulement, comme nous l'avons fait voir dans le chapitre sur le paysage linguistique de la Tanzanie au sujet des défis liés à la maîtrise de l'anglais au sein des Tanzaniens, nous leur avons indiqué notre préférence pour le français en laissant, toutefois, la possibilité d'utiliser une autre langue si cette dernière était susceptible de rendre le locuteur plus à son aise. Ainsi, la question du choix de la langue a, en partie, été révélatrice du degré des compétences dans les différentes langues comme

nous l'avons indiqué dans la partie qui présente le paysage linguistique de la Tanzanie, et ce, non seulement parmi les élèves mais également parmi les enseignants.

3.2.2 L'observation des cours

Nous nous sommes proposé de faire des observations des cours d'anglais et de français. Cinq enseignants de français et cinq d'anglais ont fait l'objet de nos observations. Nous avons adopté la technique de type non participant pour observer les pratiques pédagogiques. Dans un tel cas, le chercheur occupe la place d'observateur externe. En revendiquant la position d'observateur externe, nous ne prétendons pas que notre présence dans les milieux observés n'est pas susceptible de modifier le déroulement des événements. Comme l'indique Dabbs (1982), il est normal que la présence d'un visiteur dans la salle de cours change les comportements des acteurs de la classe, ce qui aurait des effets sur les données récoltées. Nous avons essayé de minimiser cette tendance en expliquant clairement notre projet aux enseignants à partir du consentement mutuel.

Nous avons réalisé dix observations de cours au total. Ces observations nous ont permis de déterminer si les enseignants d'anglais et de français intègrent les principes de l'AC dans leurs enseignements. Pendant l'observation, entre autres, nous nous sommes intéressé à la nature des activités réalisées pour déterminer si ces dernières encouragent une vraie communication, et si la langue est enseignée dans des contextes significatifs de communication. Nous nous sommes intéressé également au type de matériels pédagogiques utilisés, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, ainsi que la façon dont les quatre compétences langagières sont intégrées dans la leçon.

Nos observations se sont faites à l'aide d'un carnet de notes dans lequel nous avons noté toutes les activités qui se sont déroulées dans la salle de classe. L'intervieweur s'est assis au fond de la classe et a noté toutes les activités qui ont eu lieu pendant la leçon.

3.2.3 La revue documentaire

Nous avons voulu savoir si les documents d'appui à l'enseignement du français et de l'anglais s'inspirent de l'AC. Notre étude a employé divers documents pour compléter les résultats des entretiens et des observations de cours. Il s'agit des documents introduits à la suite des changements curriculaires de 2005. Ces documents comprennent des manuels de français et d'anglais pour les écoles secondaires de premier cycle, des programmes de français et d'anglais, ainsi que les examens sommatifs nationaux de quatrième année. Les manuels comprennent, pour chacun des cours, un manuel publié ou recommandé par la TIE et un manuel publié par un auteur individuel, qui est utilisé par les enseignants pour le français ou l'anglais respectivement. S'il existe en anglais une longue liste de manuels écrits par des auteurs privés, en français, en plus d'*On y va*, recommandé par la TIE, il existe, à notre connaissance, un seul manuel proposé par un auteur privé ; il s'agit de *Français pour écoles secondaires*. Pour le manuel d'un auteur privé dans le cas de l'anglais, nous avons choisi celui par Kadeghe, à savoir : *The Real English textbook for Tanzanian secondary schools*. Ce dernier figure parmi les manuels d'anglais les plus utilisés en Tanzanie quand il s'agit d'enseigner l'anglais au secondaire.

Il faut aussi noter que les enseignants de français et d'anglais ne sont pas contraints d'utiliser uniquement ces manuels. En fait, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils se servent également de l'internet pour les matériels d'enseignement. Certains, surtout les enseignants de français, préfèrent même l'internet aux livres, car facile à accéder, et certains avouent la richesse de l'internet dans le domaine des matériels d'enseignement⁸⁵.

⁸⁵ Sauf pour des raisons autres que celles liées au pouvoir d'achat, nous affirmerions, de façon holistique, que chaque Tanzanien avec un revenu minimum possède un téléphone intelligent. Ces derniers auront accès à l'internet au besoin surtout à partir des téléphones portables.

a. Les manuels pour le cours de français

- i. Catherine MAZAURIC & Evelyne SIREJOLS, *On y va*⁸⁶ ; *Méthode de Français* (1e au 3e niveau), CLE International, 2002.
- ii. Kalisti MJUNI, *Français pour écoles secondaires*⁸⁷, Dar es Salaam, Afroplus Industries Ltd, 2013.

b. Les manuels pour le cours d'anglais

- i. TIE, *English for secondary schools*⁸⁸ (Form 1-4), Dar es Salaam, TIE, 2016.
- ii. Michael KADEGHE, *The Real English textbook for Tanzanian secondary schools*⁸⁹ (form 1-4), Dar es Salaam, Jamana printers Limited, 2006.

Notre objectif pour l'analyse des manuels est d'établir si ces derniers s'inscrivent dans les principes de l'approche communicative comme le recommande la circulaire de 2005. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur la grille d'analyse des manuels proposée par Cuq & Gruca (2005 :279). Cette grille propose des orientations pour constituer un questionnaire d'analyse des méthodes. Nous avons assoupli quelques éléments pour que la grille réponde à notre contexte. Ci-dessus, les éléments d'analyse :

- a. Présentation de la table des matières ;
- b. Déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- c. Place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- d. Place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;

⁸⁶ Désormais OYV.

⁸⁷ Désormais FES.

⁸⁸ Désormais ESS.

⁸⁹ Désormais RETSS.

- e. Place de l’audiovisuel et du document authentique ;
- f. Nature des situations de communication;
- g. Inventaire des types d’exercices et définition des compétences visées.

3.3 Les considérations éthiques

En tant que chercheur de l’Université de Calgary, nous y avons obtenu l’approbation auprès du comité d’éthique de la recherche pour les entretiens et les observations de cours. Cette étude a dûment pris en compte des questions éthiques telles que le consentement mutuel, l’anonymat et la confidentialité des sujets. Avant d’entamer le processus de collecte de données auprès des écoles échantillonnées, les objectifs de la présente étude ont été clairement expliqués aux sujets interviewés/observés afin de leur permettre de décider de participer ou non à l’étude. Nous avons assuré aux sujets par consentement éclairé, que la présente recherche est réalisée à des fins purement académiques. Nous leur avons assuré la confidentialité complète des données que nous collecterions auprès d’eux. De plus, nous leur avons assuré que leurs noms et ceux de leurs écoles ne seraient pas mentionnés dans le traitement des données, car nous les coderions en chiffres et en lettres. Ainsi, nous avons codé en lettres les écoles et les enseignants sujets de notre étude. Comme il s’agit de cinq écoles, nous leurs avons attribuées des codes en lettres A à E. Pour les enseignants, nous leurs avons accordé les lettres A et F selon qu’ils enseignent l’anglais ou le français ; soit la légende ci-dessous :

Enseignant AA :	enseignant d’anglais à l’école A
Enseignant AF :	enseignant de français à l’école A
Enseignant BA :	enseignant d’anglais à l’école B
Enseignant BF :	enseignant de français à l’école B.

Enseignant DA-DF : enseignant d'anglais et de français à l'école D.

En outre, nous avons clairement indiqué aux interviewés/observés que leur participation est totalement volontaire et confidentielle. Ils sont libres d'interrompre leur participation à tout moment de l'étude, et, personne, à l'exception du chercheur et de son directeur de thèse, n'est autorisé à voir ou à écouter les réponses dans l'enregistrement ou bien à avoir accès au carnet de notes. En outre, nous avons insisté sur le fait que seules les informations de groupe seront résumées et codées pour toute présentation ou publication des résultats et que la cassette d'entretien et carnet de notes seront conservées à la fois dans une armoire verrouillée et dans un ordinateur accessible uniquement par le chercheur et son directeur, et, en plus, toutes ces données seront cryptées.

3.4 Le terrain d'étude

3.4.1 Le choix de terrain et des sujets d'enquête

Nous avons effectué notre recherche dans deux régions de la République Unie de Tanzanie : Dar es Salaam et Kagera. Nous avons choisi Dar es Salaam comme notre terrain à cause du fait que, étant la capitale économique de la Tanzanie, et comptant plus d'habitants (plus de six millions environ), la région compte également plus d'écoles secondaires dans le pays, dont des écoles proposant des cours de français. L'autre motivation de choisir Dar es Salaam comme terrain est le fait que c'est là que se trouve la TIE, chargée du curriculum, où nous nous procurons des documents d'appui à l'enseignement du français et de l'anglais. Quant à Kagera, il s'agit d'une des régions qui comptent le plus d'écoles offrant le cours de français, parce que région frontalière bordant les pays où le français est langue officielle ou co-officielle : le Rwanda, le Burundi et la République Démocratique du Congo, il s'agit donc, à notre connaissance, d'une région où les élèves s'intéressent quasi-naturellement au français. Il s'agit, de ce fait, de deux régions dans le pays où le français est relativement disponible dans les écoles secondaires. Il est à remarquer que

notre préoccupation en fonction de quelles régions choisir s'est centrée sur la possibilité de repérer des écoles proposant le cours de français. Nous avons fait notre recherche documentaire à Dar es Salaam, et les entretiens et observations de cours à Dar es Salaam et à Kagera en cinq écoles : trois écoles à Dar es Salaam et deux à Kagera, chaque école proposant un enseignant d'anglais et de français⁹⁰.

Quant aux enseignants, huit enseignants ont fait l'objet de nos entretiens/observations : cinq enseignants de français et cinq d'anglais, tous enseignants dans des écoles publiques. Notre intérêt pour les écoles publiques est motivé par le fait que les enseignants servant le même employeur, le gouvernement tanzanien, sont plus ou moins soumis aux mêmes conditions de travail : ils ont accès aux mêmes services et ressources et partagent quasiment les mêmes expériences professionnelles. Au niveau des qualifications, nous savons que tous les enseignants du cycle inférieur du secondaire, employés dans les écoles publiques sont détenteurs soit d'une licence en éducation, soit d'un diplôme d'enseignement du secondaire. Dans le cadre de notre étude, nous ne nous intéressons pas au rapport entre les niveaux (licence en éducation par rapport au diplôme d'enseignement du secondaire) car nous savons que ces enseignants sont tous formés pour enseigner le français et/ou l'anglais, et ainsi soumis aux exigences du programme d'enseignement proposé par le Ministère de l'Éducation à travers la TIE. Autrement dit, tous ces enseignants sont censés employer l'AC lors de leurs pratiques pédagogiques.

⁹⁰ D'après les chiffres des responsables de la section de français au TIE, dans l'ensemble de la République, les écoles secondaires publiques et privées qui proposent les cours de français sont, actuellement, estimées entre 150 et 200. Nous signalons qu'il est extrêmement difficile d'avoir des chiffres exacts car, dans la plupart de ces écoles, l'enseignement du français n'est pas stable à cause du manque d'enseignants. Des cours de français peuvent être suspendus pendant quelques mois, voire quelques années, à la suite du départ d'un enseignant.

3.4.2 Problèmes de terrain

Parmi les défis rencontrés sur le terrain, nous pouvons citer celui lié au statut du français au secondaire. Comme nous l'avons indiqué plus haut, dans les écoles secondaires tanzaniennes où le français est enseigné, cette langue peut être une matière obligatoire ou optionnelle en première et deuxième années selon les dispositions de la direction de l'école. La matière devient optionnelle en troisième et quatrième années. Pour diverses raisons, il arrive qu'un grand nombre d'élèves abandonnent le français en troisième année. De ce fait, il arrive que certains enseignants prennent du temps pour encourager les élèves, voire les supplier, de se présenter au cours, car, sinon, ces derniers abandonneraient le cours à tout moment, ce qui pourrait inquiéter l'enseignant. Dans deux écoles visitées, ce phénomène s'est produit, et il a fallu plus de quinze minutes pour que le cours commence. Heureusement, dans l'un des cas, c'était un cours de 80 minutes, ce qui a permis à l'enseignant de se ressaisir pour arriver à se servir des minutes restantes.

Un autre défi est lié au programme ministériel. Ce programme prévoit deux cours de français de 40 minutes chacun par semaine. Dans certaines circonstances, il est très facile de rater un cours de français. Cela nous est arrivé dans l'une des écoles où le cours de français était juste après la pause-café. Avec l'insistance de l'enseignant, les élèves sont arrivés au cours avec dix minutes de retard et dans ce cas, le cours ne s'est pas déroulé comme prévu. Dans de pareils cas, pour observer deux cours de français, il faudrait passer plusieurs jours dans une seule école.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES ISSUES DES DOCUMENTS OFFICIELS

4.1 Introduction

Ce chapitre est une des deux chapitres s'occupant de la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de notre terrain de recherche. Il a pour objectif de présenter, analyser et interpréter les données recueillies au moyen de la revue des documents relatifs à l'enseignement de français et d'anglais. Ces documents sont indispensables dans l'enseignement car posant des fondements des pratiques pédagogiques ultérieures. Nous estimons que les données issues de ces documents sont objectives et fiables. Le but de ce chapitre est de trouver des réponses à la première question de notre problématique. À titre de récapitulation, nos résultats montrent si les programmes d'enseignement de français et d'anglais, les manuels d'enseignement de français et d'anglais ainsi que les examens sommatifs de français et d'anglais de fin du premier cycle du secondaire d'après les changements curriculaires de 2005 reflètent les principes de l'approche communicative. C'est dans le chapitre suivant que seront traitées les trois questions restantes.

4.2 L'analyse des documents relatifs à l'enseignement du français et de l'anglais

Les changements curriculaires de 2005 en Tanzanie avaient pour objectif d'introduire l'approche communicative dans l'enseignement des langues secondes. Partant de ce constat, nos hypothèses sont que l'enseignement des langues secondes vise dès lors la compétence de communication comme but de l'enseignement des langues. Pour ce faire, nous estimons que tout matériel conçu à des fins d'enseignement des langues secondes proposerait des provisions pour des procédés

d'enseignement qui visent la compétence de communication en prenant en compte le lien entre la langue et la communication pour répondre aux besoins langagiers des apprenants.

4.2.1 Programmes d'enseignement du français et de l'anglais

4.2.1.1 Le programme d'enseignement du français

L'actuel programme d'enseignement du français dans les écoles secondaires niveau élémentaire, forme I à IV, remplace celui de 1996. Il a été mis en œuvre en janvier 2005 (RUT pg. iii)⁹¹.

Les objectifs de l'enseignement du français en Tanzanie

- Que les apprenants puissent communiquer simplement en français avec les francophones.
- Que les apprenants puissent acquérir de nouvelles connaissances socio-culturelles, scientifiques et technologiques par la lecture de textes en français facile.
- Que les apprenants aient des bases solides en français afin de poursuivre leur apprentissage de la langue à un niveau plus avancé.
- Que les apprenants puissent utiliser leurs compétences en français comme un moyen de prendre place sur le marché international et intervenir sur certains aspects de la mondialisation.

Les compétences générales prévues pour l'enseignement de Français de la première à la quatrième année du secondaire.

À la fin de la quatrième année, l'apprenant devra être capable de :

⁹¹ République Unie de Tanzanie, Ministère de l'Éducation et de la Culture, Programme d'enseignement de français dans des Écoles secondaires, 2005.

- Communiquer en français de façon simple dans des situations diverses de la vie quotidienne.
- Lire et écrire correctement des messages et des lettres simples en français.
- Exprimer facilement les sentiments, les attitudes et les idées.
- Réagir de manière simple dans une discussion ou à une demande en se servant d'un lexique approprié.
- Prendre part à des conversations sur des thèmes familiers en se servant d'un lexique approprié.
- Communiquer en français d'une façon adéquate dans des situations diverses de la vie quotidienne, en se servant de symboles (signalétique, iconographie) ou en braille.

Le format du programme

Le programme est construit en deux parties : la première comprenant l'avant-propos y compris des objectifs de l'enseignement du Français ainsi que quelques explications sur le format et l'organisation du programme. La deuxième partie comprend le programme d'enseignement présenté en forme de tableau avec les entrées suivantes :

- **Thème** : cette colonne donne un sujet de nature communicative qui est source d'un ou plusieurs sous-thèmes.
- **Sous-thèmes** : cette colonne comprend un sujet ou une compétence plus spécifique que le thème à partir duquel on formule des objectifs spécifiques.
- **Objectifs spécifiques** : cette colonne est la formulation d'un énoncé sur une performance spécifique que l'apprenant doit être capable de démontrer après avoir acquis ce qui est précisé par le sous-thème.

- **Situations de communication** : dans cette colonne l'on propose des lieux ou des situations où l'on peut utiliser des compétences langagières prévues.
- **Vocabulaire/manière de le dire** : cette colonne donne quelques exemples des mots et des expressions que l'on peut utiliser pour produire le sens prévu.
- **Grammaire** : cette colonne comprend les structures de langue qu'on devra utiliser pour produire le sens prévu.
- **Phonétique/orthographe** : on y indique quelques sons ou groupes de sons pour montrer comment prononcer les mots choisis comme exemples.
- **Stratégies** : cette colonne comprend des activités de la classe pour faciliter l'apprentissage du contenu langagier prévu.
- **Matériels didactiques** : cette partie contient une proposition de quelques matériels didactiques qui peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue, tels que des images, des photos, des dessins et autres matériels audio-visuels.
- **Évaluation** : cette colonne rappelle à l'enseignant qu'il doit s'assurer que les élèves ont bien compris le contenu (évaluation formative). Tout au long de son enseignement l'enseignant utilise cette pratique afin de vérifier la compréhension des apprenants. Si les élèves n'ont pas compris cela lui permet également de les informer sur leurs progrès et les points à travailler. L'enseignant utilise les principes de l'évaluation formative pour travailler les 4 compétences langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production orale ainsi que la production écrite. A la fin de chaque période d'apprentissage, les élèves seront évalués par le biais d'un examen national (évaluation sommative). Il est recommandé que toutes les compétences langagières soient évaluées car c'est sur les 4 compétences que seront basées les activités de classe. Ainsi les élèves

pourront mettre en application les compétences acquises en classe et valoriser leurs apprentissages.

- **Nombre de cours** : le temps convenable pour enseigner les contenus linguistiques prévus pour atteindre l'objectif communicatif spécifique correspondant est proposé à la dernière colonne. D'après la lettre circulaire du Ministère de l'Éducation et de la Culture, les apprenants de forme I à IV auront deux cours de quarante minutes par semaine disponibles pour le français sur 38 semaines, soit 194 jours d'enseignement et d'évaluation pendant l'année scolaire.

Orientations méthodologiques du programme de français

À regarder la présentation du programme d'enseignement du français, nous nous rendons vite compte que ses concepteurs ont pris en compte les exigences du nouveau curriculum. Ceci est dû au fait que l'articulation de ce document ainsi que son contenu reflètent la compétence de communication chez les élèves. Par exemple, les objectifs de l'enseignement du français ainsi que les compétences générales prévues pour l'enseignement de ce dernier dans le secondaire tels que stipulés dans le programme visent chez l'apprenant une maîtrise purement communicative de la langue française. Par exemple, l'un des objectifs est que les apprenants puissent communiquer facilement en français avec les francophones, puissent acquérir de nouvelles connaissances socio-culturelles, exprimer leurs sentiments, leurs attitudes et leurs idées, puissent utiliser leurs compétences en français comme un moyen d'être compétitif sur le marché international et intervenir sur certains aspects de la mondialisation, ainsi que de communiquer aisément en français dans des situations diverses de la vie quotidienne. Toutes ces compétences prévues pour l'apprenant du français dans ce niveau se traduisent comme communicatives car elles prévoient la compétence de communication de la part de l'apprenant. Autrement dit, ce sont les compétences

qui permettront à l'apprenant en question de mener un échange fonctionnel avec un locuteur natif du français.

En plus, à regarder le format du programme ci-dessus, nous voyons clairement que les objectifs de l'enseignement du français au premier cycle du secondaire se traduisent bien dans les compétences visées par le programme : les compétences communicatives qui pourront amener l'apprenant à mener les activités de communication dans la société en utilisant la langue cible. Pour ce faire, chaque thème propose un objectif communicatif, propose les situations de communication où peut se passer la communication en question, propose le vocabulaire pertinent pour la situation en question ainsi que la règle de grammaire y correspondant. Au-delà de ces provisions purement communicatives, le programme propose des stratégies d'enseignement qui proposent à l'apprenant la langue pratique de tous les jours à travers des activités comme les dialogues, les activités orales et des travaux en groupes qui invitent l'apprenant à se servir de la langue cible comme employée dans le quotidien.

Il est recommandé, d'ailleurs, dans le programme que l'enseignant utilise les principes de l'évaluation formative pour travailler les quatre compétences langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production orale ainsi que la production écrite. A la fin de chaque période d'apprentissage (il s'agit de la fin des deuxième et quatrième années) les élèves seront évalués par un examen national (évaluation sommative). Il est recommandé que toutes les compétences langagières soient évaluées car c'est sur les 4 compétences que seront basées les activités de classe. Ainsi les élèves pourront mettre en œuvre les compétences acquises en classe et valoriser leurs apprentissages. L'un des principes de l'approche communicative est que toutes les quatre compétences de la langue soient travaillées.

Notre position sur la nature communicative du programme de français peut être exemplifiée à travers l'extrait suivant du programme autour du thème *Donner et demander des informations sur des activités passées ; parler des activités passées* RUT (2005 : 28).

Extrait du format du programme de français pour un des thèmes de la deuxième année

Thèmes/sous-thèmes : Donner et demander des informations sur des activités passées ; parler des activités passées

Objectifs spécifiques : L'apprenant sera capable de parler des activités de la journée précédente de la semaine précédente et des vacances passées.

Situations de communication : À l'école, à la maison, en classe

Vocabulaire/manière de le dire :

- Hier, avant-hier, la semaine dernière, les vacances passées, le weekend passé.
- Se réveiller, se lever, s'habiller, prendre, sortir, aller, faire la sieste, faire sa toilette, se promener, prendre une douche/un bain, un repas, aller à l'église/à la mosquée, rentrer à la maison.
- Je me suis levé(e) à six heures, Nous nous sommes promené(e)s jusqu'à la gare.

Grammaire

- Je/tu/il...+ avoir + forme passée des verbes.
- Je/tu/il...+ être forme passée des verbes.
- Je/tu/il...+ me/te/se...être + forme passée des verbes réfléchis.

Phonétique/orthographe : [j] [ɛ] tête/ yeux/pied/mercredi.

Stratégies/activités :

- L'enseignant revoit avec les apprenants leurs activités journalières à la maison.
- Les apprenants écoutent les dialogues enregistrés sur les activités au passé.
- Ils disent ce qu'ils ont fait à l'école ou à la maison la veille.
- Ils se posent des questions et répondent aux questions sur ce qu'ils ont fait hier à l'école et à la maison.
- Ils relèvent et identifient les activités au temps passé avec l'aide de l'enseignant.
- En groupe, ils se disent ce qu'ils ont fait la veille/la semaine dernière, et les vacances passées en utilisant l'auxiliaire avoir et être.
- La classe se divise en trois groupes. Chaque groupe écrit sur un thème différent, soit la veille, soit la semaine passée, soit les vacances passées. Ils présentent à l'oral.
- L'enseignant corrige, y en veillant l'assurance de la prononciation.
- Chaque apprenant raconte ce qu'il a fait l'année précédente (faits réels ou imaginaires) à l'écrit.

Matériels didactiques : Une cassette enregistrée, dessins, un journal sportif.

Évaluation : L'apprenant est-il capable de parler des activités passées ?

Nombre de cours : 8

L'extrait ci-dessus montre un thème de nature communicative. Elle vise chez l'apprenant la maîtrise de l'acte de parole *Donner et demander des informations sur des activités passées*. Pour y arriver, le programme propose les situations pertinentes de communication (à l'école, à la maison, en classe), le vocabulaire pertinent et la manière de le dire ainsi que la règle de grammaire correspondante. Et en plus de tout cela, le programme propose des stratégies et activités d'enseignement qui invitent l'apprenant à travailler le côté communicatif de la langue cible dans

des situations pertinentes de communication en utilisant les supports pertinents avec le but de rendre l'apprenant capable de parler du passé. Cette procédure s'inscrit pleinement dans les principes de l'approche communicative.

Si l'objectif de la présente analyse ne consiste pas à comparer les documents de l'après 2005 à ceux d'avant, il importera, à titre d'exemple, de proposer un extrait du thème correspondant au thème présenté ci-dessus tel que proposé par l'ancien programme (RUT 1996 :16-17)⁹². Le but est de montrer le décalage entre ces programmes au niveau des intitulés de leurs thèmes, les objectifs du cours, les stratégies d'enseignement ainsi que le matériel proposé. En général, le cours proposé par ce programme ne reflète pas le communicatif, car c'est la règle de grammaire qui est visée (conjuguer les verbes au passé composé). À partir de cette règle, les apprenants entament la partie qui consiste à raconter des faits au passé. Les stratégies d'enseignement ne sont pas aussi pratiques comme celles vues dans le programme de 2005. Quant au matériel d'enseignement, rien n'est prévu ; ce qui nous fait déduire que l'objectif est la règle de grammaire plutôt que la langue pratique du quotidien.

Extrait du thème par l'ancien programme

Thème : Passé composé

Objectifs : L'élève doit être capable de :

- Conjuguer des verbes à ce temps.
- Se servir de ce temps pour des faits du passé.
- Utiliser des adverbes de temps.
- Utiliser le présent pour désigner un fait passé.

⁹² République Unie de Tanzanie, Ministère de l'Éducation et de la Culture, Programme d'enseignement de Français dans des Écoles secondaires, 1996.

Stratégies : Le maître présente un texte au passé composé : un accident, un match, ...

- Il interroge sur ce qui s'est passé en employant les verbes : avoir, être, faire, travailler...
- Les élèves posent et répondent aux questions qui sont écrites au tableau ainsi que les réponses.
- Ils se servent des adverbes : aujourd'hui, hier, hier matin/midi/après-midi/soir, avant hier, la semaine/le mois/l'année dernière.
- Il le fait trouver (deviner) les participes passés des verbes du premier groupe.
- Ils racontent des faits au passé.

Matériels/Références : Aucun proposé.

4.2.1.2 Le programme d'enseignement d'anglais

General subject objectives

The objective of teaching English in secondary schools are to enable the students to:

- Express oneself in both spoken and written English.
- Read widely for pleasure and information.
- Perform a variety of writing tasks according to the required conventions.
- Use one's knowledge of English to demonstrate awareness and consciousness of basics of society and the part one can play in its development.
- Use one's knowledge of English in furthering one's education.
- Communicate effectively with other speakers of English both inside and outside the country.

Le format du programme

Comme dans le cas du français, le programme d'enseignement d'anglais est construit en deux parties : la première comprenant l'avant-propos avec des objectifs de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire ainsi que le format et l'organisation du programme. La deuxième partie comprend le programme d'enseignement présenté en forme de tableau avec les entrées suivantes :

- **Topics:** In this syllabus, topics have been stated in terms of functions. They are found in the first column of the syllabus. When teaching these functions, the language forms/patterns and correct pronunciation and intonation have to be dealt with for it is through these aspects that language functions are realized.
- **Sub-topics:** These are smaller divisions of topics. Most topics in this syllabus have more than one sub-topic. These sub-topics are presented under the relevant topics.
- **Specific objectives:** These are statements of behaviour to be exhibited by each student at the end of a given sub-topic.
- **Patterns/structures:** These are patterns/structures to be used in a given function.
- **Context/situations:** These are settings/areas where any given language function can be used.
- **Vocabulary/phrases:** These are vocabulary related to a given topic/sub-topic.
- **Teaching and learning strategies:** These are strategies suggested for using the language meaningfully and equally remedy any pronunciation problems.
- **Assessment:** This column gives teachers an idea of the kind of assessment that students should be subjected to.
- **Number of periods:** This is an estimated time to be used to cover a given topic/sub-topic.

Orientations méthodologiques du programme d'anglais

Un regard critique sur la présentation du programme d'enseignement de l'anglais fait voir que les concepteurs de ce dernier ont pris en compte les exigences du nouveau curriculum. Ceci est dû au fait que l'articulation de ce document ainsi que son contenu reflètent la visée pour la compétence de communication chez les élèves du secondaire. Par exemple, les objectifs de l'enseignement de l'anglais ainsi que les compétences générales prévues pour l'enseignement de ce dernier comme avancés dans le programme visent pour l'apprenant une maîtrise purement communicative de la langue anglaise. Par exemple, un des objectifs est que les apprenants puissent communiquer en anglais avec les anglophones en Tanzanie comme à l'étranger, utiliser la connaissance de l'anglais pour démontrer leur conscience des bases de la société et du rôle qu'ils peuvent jouer dans son développement ainsi que poursuivre leurs études. Toutes ces compétences prévues se traduisent comme communicatives car elles prévoient la compétence de communication de la part de l'apprenant. Les éléments proposés dans les objectifs de l'enseignement de l'anglais au premier cycle du secondaire ainsi que les compétences visées par le programme se traduisent bien dans le format du programme en ce que le cours de langue vise les compétences communicatives, et ce sont ces compétences qui amèneront l'apprenant à pouvoir mener les activités de communication dans la société en utilisant la langue cible.

À regarder les thèmes et sous-thèmes proposés par le programme, nous nous rendons compte que chaque thème/sous-thème se présente comme un acte de parole en lui-même : il s'agit d'un thème à objectif communicatif (par exemple, *Talking about events*). En plus de cela, le programme propose des situations de communication où peut se dérouler l'acte de parole en question. En plus, il propose le vocabulaire pertinent pour la situation en question ainsi que la règle de grammaire y correspondant. Au-delà de son articulation purement communicative, le programme propose des

stratégies d'enseignement qui font voir à l'apprenant la pratique de la langue du quotidien à travers des dialogues, des activités orales et des travaux en groupes. Toutes ces activités invitent l'apprenant à se servir de la langue cible comme employée dans la vie quotidienne. En plus, pour les stratégies d'enseignement, le programme propose les matériels d'enseignement sur lesquels s'appuyer en vue de rendre pratique l'apprentissage de la langue.

Nous pouvons exemplifier notre position sur la nature communicative de ce programme d'anglais à travers l'extrait suivant autour du thème *Talking about events; talking about celebrations*. URT (2005 : 34)⁹³.

Extrait du programme d'anglais pour un des thèmes proposés en deuxième année.

Topic/sub-topic: Talking about events; talking about celebrations.

Specific objectives: The student should be able to narrate what took place in a given celebration.

Pattern/structures:

- Celebrations started at...
- The president arrived...
- The parade was...
- The Prime Minister said...

Situations: School, street, home, village, town/city.

Vocabulary/phrases: Independence, President, Prime Minister, Vice-President, government officials, minister, public, guest of honour, invited guests, stadium, parade.

⁹³ The United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training, English Language Syllabus for Secondary Schools, Form I-IV, 2005.

Teaching/learning strategies:

- The teacher to select a familiar celebration to narrate to students.
- Students in groups to write on a national celebration of their own choice using guiding questions provided by the teacher.
- Students from each group to practice narrating what they have written.

Teaching/learning materials: Newspapers, model descriptions.

Assessment: Is the student able to narrate clearly what took place in a celebration?

Periods: 8

L'extrait ci-dessus présente un thème de nature communicative. Elle vise chez l'apprenant la maîtrise de l'anglais avec comme but de pouvoir *Parler des évènements, parler des fêtes*. Ce programme propose les situations pertinentes de communication (à l'école, à la maison, à la campagne, en ville), le vocabulaire pertinent ainsi que la règle de grammaire pertinente ont cet acte de parole. De plus, le programme propose les stratégies et activités d'enseignement qui invitent l'apprenant à travailler le côté communicatif de la langue cible dans les situations de communication en utilisant les supports pertinents, dans le but de pousser l'apprenant à parler des événements. Contrairement à l'exemple tiré du programme de français ci-dessus, le présent extrait ne propose pas la règle de grammaire de manière explicite. Il présente les phrases au passé composé mais ne montre pas la règle en question.

Notre objectif ne consiste pas à comparer les documents d'après 2005 à ceux d'avant. Il importera, tout de même, de proposer un extrait correspondant au thème ci-dessus dans le cadre de l'ancien

programme (URT 1996 : 17-18)⁹⁴. Il s'agit de montrer le décalage entre ces programmes au niveau des intitulés de leurs thèmes, les objectifs du cours, les stratégies d'enseignement ainsi que le matériel proposé. Le titre du thème (Past Perfect Tense : regular forms, irregular forms, adverbials), dénote que le cours proposé par ce programme n'est pas de nature communicative. Or, à regarder les objectifs du cours nous voyons que la nature de l'enseignement vise le communicatif car c'est la compétence de communication qui est mise en avant (narrate, describe or report on events completed in the past at the point of speaking, e.g. *The thief had run away*). En plus, les stratégies d'enseignement ainsi que le matériel proposé invitent l'apprenant à travailler le côté communicatif de la langue. Il est intéressant que, même si la règle est citée de manière explicite dans l'intitulé du thème, elle ne fait pas surface dans le reste des propositions. Ceci nous fait estimer que ce programme détient déjà certains éléments du communicatif même avant les changements de 2005.

Extrait du format d'un des thèmes proposés par l'ancien programme

Topic: Past Perfect Tense: regular forms, irregular forms, adverbials.

Objectives: The student should be able to:

- narrate, describe or report on events completed in the past at the point of speaking, e.g. *The thief had run away*.
- Use adverbials such as already, yet, just to express time of completion of past events e.g. *The thief had just run away*.
- Use when for expressing completion of two events completed in the past e.g. *The thief had run away when the policeman arrived*.

Teaching/learning strategies:

⁹⁴ The United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training, English Language Syllabus for Secondary Schools, Form I-IV, 1996.

- The teacher to provide a situational presentation to illustrate the correct use of past perfect.
- Students to be exposed to texts; oral and written that illustrate appropriate use of past perfect. e.g. an accident narration, a police enquiry about an accident, a robbery, etc.

Teaching aids: newspapers, picture, series.

Il est important de souligner que les deux programmes dévoilent sans doute que l'enseignement des langues en question après 2005 vise la compétence de communication. Notre affirmation s'appuie sur le fait que les concepteurs de ce dernier ont pris en compte les exigences du nouveau curriculum : l'articulation de ces documents ainsi que son contenu reflètent la visée pour la compétence de communication chez les apprenants du niveau en question. Les deux documents présentent comme thèmes et sous thèmes les actes de parole (Exprimer les actions passées, parler des événements, parler des fêtes, etc.) au lieu des points de grammaire, phénomène caractéristique de l'ancien programme. Ils proposent en plus les situations propices dans lesquelles peuvent se réaliser les actes de parole proposés. Et puis, il y a pour chaque thème les stratégies d'enseignement ainsi que les matériels d'enseignement en vue d'appuyer la réalisation des actes de parole en question. Au-delà de l'acte de parole, les programmes proposent le côté linguistique découlant du thème. Il s'agit de la règle de grammaire qui fait surface dans les textes en appui du thème. Ce constat nous amène à répondre partiellement par l'affirmative à la première question de cette recherche qui vise à établir si les documents portant sur l'enseignement du français et de l'anglais d'après 2005 reflètent les principes de l'approche communicative.

4.2.2 Les manuels d'enseignement du français et de l'anglais

Nous nous sommes appuyé sur la grille d'analyse des manuels proposée par Cuq & Gruca (2005 :279)⁹⁵. Cette grille propose des orientations pour constituer un questionnaire d'analyse des manuels. Nous avons assoupli quelques éléments pour que la grille réponde à notre contexte :

- h. Présentation de la table des matières ;
- i. Déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- j. Place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- k. Place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;
- l. Place de l'audiovisuel et du document authentique ;
- m. Nature des situations de communication;
- n. Inventaire des types d'exercices et définition des compétences visées.

Les manuels comprennent, pour chacun des cours, un manuel publié ou recommandé par la TIE et un manuel publié par un auteur individuel qui est utilisé par les enseignants pour dispenser le cours de français ou d'anglais. S'il existe pour l'anglais une longue liste des manuels écrits par des auteurs privés, le français, en plus d'OYV recommandé par la TIE, compte, à notre connaissance, un seul manuel proposé par un auteur privé. Conformément aux instructions du circulaire d'avant 2014 par le Ministère de l'Éducation au sujet de l'élaboration des matériels d'enseignement/apprentissage (JMT 2014)⁹⁶, tous les manuels d'enseignement devraient avoir un

⁹⁵ Cuq, Jean-Pierre, and Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 2005.

⁹⁶ Jamhuri ya Muungano wa Tanzania, Wizara ya Elimu na Mafunzo ya Ufundi. Waraka wa Elimu na. 4 wa mwaka 2014 kuhusu utayarishaji wa vifaa vya kujifunza na kufundishia, 2014.

tampon d’approbation de la part de l’EMAC (Education Materials Approval Committee). Depuis 2014, le Ministère de l’Éducation s’attend à ce que les enseignants utilisent les manuels conçus par la TIE, avec d’autres manuels supplémentaires certifiés par le ministère.

Il est important de noter que les enseignants de français et d’anglais ne sont pas contraints uniquement aux manuels au centre de notre analyse. En fait, la plupart des enseignants ont déclaré qu’ils se servent également de l’internet comme matériels d’enseignement. Certains enseignants préfèrent même l’internet aux livres, car facile d’accès, et certains avouent la richesse de l’internet quand il s’agit de matériels d’enseignement. En fait, sauf pour des raisons autre que celles liées au pouvoir d’achat, nous affirmerions, de façon holistique, que chaque Tanzanien avec un revenu minimum possède indispensablement un téléphone intelligent. Ces derniers auront accès à internet au besoin à partir de ces portables, car la plupart d’entre eux ne se servent pas d’ordinateurs et d’autre n’y ont pas accès.

Dans le cas du présent travail, nous nous sommes proposé d’analyser les manuels suivants :

a. Les manuels pour le cours de français

- i. Catherine MAZAURIC & Evelyne SIREJOLS, *On y va ; Méthode de Français* (1e au 3e niveau), CLE International, 2002 (OYV).
- ii. Kalisti MJUNI, *Français pour écoles secondaires*, Dar es Salaam, Afroplus Industries Ltd, 2013 (FES).

b. Les manuels pour le cours d’anglais

- i. TIE *English for secondary schools* (Form 1-4), Dar es Salaam, TIE, 2016 (ESS).
- ii. Michael KADEGHE, *English textbook for Tanzanian secondary schools* (form 1-4), Dar es Salaam, Jamana printers Limited, 2006 (RETSS).

4.2.2.1 Les manuels de français

4.2.2.1.1 OYV

OYV est un manuel conçu pour le secondaire en Afrique de l'Ouest anglophone. Le manuel compte 3 séries, à savoir OYV 1, 2 et 3. Les séries s'adressent aux élèves du premier cycle du secondaire. Le manuel ne porte pas le cachet de l'EMAC conformément aux instructions du Ministère de l'Éducation d'avant 2014. Par ailleurs, il s'agit d'un manuel recommandé par la TIE pour l'enseignement du français dans le secondaire en Tanzanie à la suite des changements du curriculum, raison pour laquelle le manuel ne porte pas nécessairement le cachet de l'EMAC. OYV propose ses unités autour des actes de parole et par la suite des points de grammaire. Après chaque groupe de trois unités, le manuel propose deux pages d'exercices, intitulés *Étapes*, couvrant le contenu grammatical travaillé dans les trois unités. Chaque unité est composée de ce qui suit :

Organisation du contenu

A la première page, OYV propose une bande dessinée dialoguée par les héros du manuel, qui sont des jeunes africains francophones. Chaque unité est titrée des mots clés du dialogue en question. Le dialogue sert à introduire les actes de parole et des points de grammaire à développer tout au long des étapes ultérieures. À la deuxième page, OYV contient des activités qui guident l'apprenant à se servir dans des phrases des actes de parole et les points de grammaire présentés dans le dialogue précédent. Ces activités proposent trois actes de parole à travailler et ont comme instructions à l'attention de l'apprenant *look, think and repeat*, et *Your turn: talk to a partner*. Cette page contient également le vocabulaire accompagnant les actes de parole développés dans l'unité. Cette section est intitulée *Partners*. La troisième page intitulée *Lire et comprendre* contient des documents authentiques écrits, suivi des questions de compréhension qui évoquent toujours les actes de parole et le point de grammaire travaillés au sein de l'unité. La quatrième page,

intitulée *Apprendre et appliquer* propose des activités qui situent le point de grammaire travaillé et finit par l'explicitier.

La cinquième page a deux sections. La première section intitulée *sounds, music* propose des activités qui permettent à l'apprenant de découvrir et pratiquer les différents sons et intonations du français au fur et à mesure et à partir des documents sonores. La deuxième section, intitulée *role play* propose à l'apprenant des jeux de rôles simulant les activités de la vie quotidienne provenant des actes de parole travaillés dans l'unité. Ces activités proposent à l'apprenant de travailler en pair ou en groupe. La dernière page de chaque unité propose à l'apprenant des activités écrites se rapportant au thème de l'unité. A la fin du livre, il est proposé un résumé des points de grammaire.

Orientations méthodologiques d'OYV

Le manuel OYV ne dispose pas de préface, ni d'introduction indiquant explicitement son affiliation méthodologique. Pourtant, un examen attentif de la partie *Organization of each unit*, du contenu, ainsi que la manière et la fréquence dont les activités ont été conçues et présentées, suggèrent que les auteures se sont appuyées sur les principes de l'approche communicative pour concevoir ce manuel. Comme présenté dans le chapitre précédent les principes de l'approche communicative, et en nous appuyant sur la grille proposée ci-haut pour l'analyse de manuels, nous affirmons qu'OYV s'inscrit dans l'approche communicative. Notre analyse minutieuse étayant cette affirmation se base sur les facteurs suivants :

Présentation de la table des matières

La table des matières d'OYV qui compte très peu de contenu d'ailleurs, s'articule de façon intéressante. Dès le début, elle indique clairement que le manuel s'inscrit dans l'approche communicative. La table présente le titre *Communication*, suivi du titre *Grammar*. Ce n'est pas un

hasard. Cela montre que le manuel vise, pour le cours de langue, les activités de communication réelle. Le titre propose les actes de parole visés. Après les actes de parole, la colonne *Grammar* propose les points de grammaire qui vont faciliter la pratique des actes de parole. Cela montre que le but principal du manuel est que les apprenants puissent maîtriser les actes de parole en question, et que pour ce faire, ils ont besoin des règles de la grammaire. Autrement dit, la grammaire chez OYV n'est pas le but principal de l'enseignement des langues secondes, mais un moyen d'arriver à la maîtrise des actes de parole, à la compétence de communication. La règle de grammaire proposée par le manuel sert à appuyer le *vouloir dire* mais ce n'est pas le but d'apprentissage en elle-même (Halliday 1975).

Contents				
Units	Title	Communication	Grammar	Sounds and music
Unité 0 p. 4	On y va!	Words used in class French is spoken there	The French alphabet	French alphabet
Unité 1 p. 8	Bonjour, ça va?	Introducing yourself Introducing someone Greeting someone	Nouns Adjectives Present tense	Questions Numbers from 1 to 19
Unité 2 p. 14	C'est une nouvelle?	Asking about someone Emphasizing Giving your age	The adjective agreement The tonic pronouns Present tense	Male or female Numbers from 20 to 50
Unité 3 p. 20	Il est jeune!	Asking and giving informations about something Describing a person in detail	The noun and adjective plurals saying where places are The present tense	Linking sounds Numbers from 51 to 99
p. 4	Étape 1			

Table des matières d'OYV

Compétence linguistique ou compétence de communication ?

Le but principal des approches communicatives est la compétence de communication. Pour s'approprier la compétence de communication, l'apprenant doit pouvoir maîtriser les actes de paroles qui se rapportent à une situation de communication impliquant la langue quotidienne. Pour

bien réaliser les actes de parole proposés pour l'enseignement d'une langue seconde, il est préconisé que l'enseignement s'appuie sur les matériels authentiques et propose les situations de communication qui s'inscrivent dans la vie quotidienne de l'apprenant. Ceci permettrait à l'apprenant d'apprendre la langue cible en la pratiquant. Dans le cas du présent travail, le manuel donne la place prioritaire à la réalisation des actes de parole proposés dans la colonne *communication* ci-dessus. Ceci permettrait à l'apprenant de travailler la maîtrise de la parole (langue fonctionnelle) avant d'entamer la grammaire de façon explicite. A regarder les pages d'OYV, nous voyons clairement que l'unité commence par un dialogue à la première page. Le dialogue sert à introduire les actes de parole et, de façon implicite, des points de grammaire à développer tout au long des étapes ultérieures. Ces points de grammaire ont pour but de faciliter la réalisation des actes de parole visés par l'enseignement.

La deuxième page contient des activités qui guident l'apprenant à se servir dans des phrases des actes de parole et les points de grammaire présentés implicitement dans le dialogue précédent. Ces activités proposent trois actes de parole à développer et ont comme instructions à l'apprenant *look and repeat, talk to a partner, look think and repeat*. La troisième page intitulée *lire et comprendre* propose un document authentique écrit, suivi par des questions de compréhension qui évoquent toujours les actes de parole et le point de grammaire développé au sein de l'unité. C'est en bas de la quatrième page, intitulée *apprendre et appliquer* que le point de grammaire est explicité, et brièvement. Après l'explicitation du point de grammaire, les deux pages suivantes proposent toujours les activités relevant de l'emploi de la langue quotidienne, y compris les travaux en groupe, les travaux à deux ainsi que des simulations des activités sociales et fonctionnelles de la langue.

Place de l'audiovisuel et du document authentique

À ce sujet, la troisième page de chaque unité, intitulée *lire et comprendre*, propose un document authentique écrit, à partir duquel l'apprenant répond aux questions de compréhension. Ceci permet de se familiariser avec la langue pratique du quotidien. Ce dernier se met en contact avec les documents qu'il s'attend à utiliser dans la vie réelle. Par exemple, avec le contenu de l'image ci-dessous, l'apprenant se familiarise avec un document tiré de la vie quotidienne. Ce dernier serait à l'aise de se servir d'un document semblable dans un contexte francophone. En ce qui concerne l'audio, la première section de la cinquième page de chaque unité, intitulée *sounds, music* propose des activités qui permettent à l'apprenant de découvrir et pratiquer les différents sons et intonations du français au fur et à mesure, et à partir des documents sonores. Aussi est-il évident que, sauf la troisième et la quatrième des six pages de chaque unité, les activités que propose OYV sont largement accompagnées des images en couleurs.

6

Programme du Théâtre Régional de Courbevoie

En septembre, on commence la rentrée avec du théâtre : « *Le Malade Imaginaire* » de Molière.
Vous aimez la guitare ? Le grand guitariste de Cuba, *Compay Segundo*, joue ses très belles chansons.

En novembre, l'acteur *Fabrice Lucchini* dit des poèmes. Il y a aussi un concert de musique du Sénégal, avec *Ismaël Lô*.

On donne un spectacle pour les petits *en décembre*. Ça s'appelle « *Le Café de la femme à barbe* ». Pour les grands, il y a un concert de jazz, avec le saxophoniste *Stefano di Battista* et son quartet.

En janvier, nous avons une star de la chanson française, *Tom Novembre*, et du théâtre, avec « *Hamlet* » de Shakespeare...

PROGRAMME POUR LES MOIS DE FÉVRIER, MARS, AVRIL ET MAI

En février

- Chanson d'Algérie : Souad Massi
- Théâtre : « L'illusion comique » de Corneille

En mars

- Danse africaine : Irène Tassemedo
- Un acteur algérien : Fellag

En avril

- Danse : Sidi Larbi Cherkaoui et ses danseurs
- Chanson pour les enfants : Anne Sylvestre

En mai

- Poésie : Lio chante les poèmes de Jacques Prévert
- Chanson du Mali : Rokia Traoré

Le document authentique (OYV 1 : 42)

Nature des situations de communication

Comme indiqué dans les passages précédents, le manuel propose les situations de communication propres aux approches communicatives en ce que ces dernières s'inscrivent dans la communication réelle de la vie quotidienne. À travers ces situations, l'apprenant se trouve dans la pratique de la langue quotidienne à travers les actes de parole proposés par chaque unité. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'Unité six intitulée *Le samedi, on va à la plage*. L'unité a pour thème *Parler de son emploi du temps*. Elle part de la situation de la salle de classe où les apprenants parlent de ce qu'ils font au moment donné ainsi que ce qu'ils font sur le plan quotidien. L'apprentissage s'étale des activités de la salle de classe aux activités variées qui s'inscrivent toutes dans la vie quotidienne autour de l'apprenant du niveau secondaire du premier cycle. Il s'agit d'écrire une lettre à un ami, se lever, manger, jouer au football, parler de la météo, jouer de la musique et ainsi de suite. Toutes ces activités de nature purement communicative s'articulent autour de la règle de grammaire *le présent de l'indicatif*. Mais, dans toutes les activités proposées par le manuel, la règle n'est citée qu'après que les actes de parole furent suffisamment réalisés dans des situations purement communicatives.

Inventaire de types d'exercices proposés

Seule la section *Apprendre et appliquer* propose des activités situant le point de grammaire dans le contexte avant de l'explicitier vers la dernière partie de la section. OYV propose en général une variété d'exercices pour s'assurer que l'apprenant maîtrise les actes de parole proposés. Ces exercices sont de nature communicative en ce sens qu'ils s'inscrivent dans des situations de communication relevant de thèmes de la communication réelle. C'est vers la fin de l'unité que le

manuel propose le volet linguistique de la langue, à savoir la phonétique et la grammaire. A la fin de chaque leçon, le manuel propose un inventaire d'exercices de grammaire pour permettre à l'apprenant de réviser la règle utilisée lors de la réalisation des actes de parole travaillés dans l'unité.

Conclusion

Il importe, après le survol, de souligner que la présente analyse dévoile sans doute le fait que l'enseignement du français à partir de ce manuel vise la compétence de communication. Notre affirmation s'appuie sur le fait que les auteurs ont pris en compte les exigences de l'approche communicative selon lesquelles l'enseignement des langues a comme visée la compétence de communication, la grammaire venant au second plan. Ceci est confirmé par la façon dont l'articulation de ce document ainsi que son contenu reflètent la visée pour la compétence de communication chez les apprenants du niveau en question. Cela nous amène à partiellement répondre par l'affirmative à la première question de notre recherche dont l'objectif est d'établir si les documents portant sur l'enseignement du français et de l'anglais au lendemain de 2005 reflètent les principes de l'approche communicative.

4.2.2.1.2 FES

Présentation générale

FES (Mujuni 2011) est un manuel destiné à l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie. Le manuel a été conçu par un auteur privé pour servir de référence pour l'enseignement du français. Il ne porte pas de cachet de l'EMAC, malgré les recommandations du Ministère de l'Education. Il existe trois livres dans cette série : FES première à troisième.

Organisation du contenu

FES est écrit conformément au programme actuel de français en Tanzanie, au regard de la présentation de ses thèmes. Tous les trois livres dans la série sont présentés de la même manière. Ils énumèrent les thèmes à la lettre comme ils apparaissent dans le syllabus. Toutes les leçons du manuel commencent soit par un texte, suivi de questions de compréhension ; soit une liste de vocabulaire adéquat au thème en question, suivi d'un texte de compréhension. De plus, certaines leçons commencent directement par des phrases modèles sans texte, d'autres directement avec la règle. A souligner que ce n'est pas facile de prédire quelle leçon partirait d'un texte ou laquelle partirait d'une liste de mots de vocabulaire. C'est bien flou comme structure pour les trois livres. Quant à la règle de grammaire, elle est présentée en détail et de façon explicite. Ci-dessous la structure de chaque leçon :

Un texte de départ

Certaines leçons commencent par un texte, d'autres par une liste de vocabulaire pertinent au thème en question. Pour des leçons partant de texte, le manuel propose un texte portant sur un thème pertinent à la vie courante. Les thèmes consistent en des histoires scolaires, familiales, sportives etc. Par exemple, le thème *Exprimer des besoins et des désirs simples* dans le manuel de la deuxième série (p.1) a trois textes de départ intitulés *Enock parle avec le marchand à la boutique*, *Au marché* ainsi qu'*Au restaurant*. Ces textes viennent après deux pages de vocabulaire adéquat.

Un vocabulaire de départ

Pour des leçons partant d'une liste de mots de vocabulaire, le manuel vise à proposer à l'apprenant le vocabulaire qui lui permettrait d'accéder à la langue adéquate aux situations de la vie quotidienne que propose le thème en question. Par exemple, ci-dessous quelques mots de vocabulaire proposés pour le thème *Exprimer des besoins et des désirs simples*. Ces mots apparaissent dans les textes (p. 1) :

Les marchandises qu'on trouve aux endroits différents

À la boutique

De la farine, de l'huile, du sel, du riz, du sucre, du bonbon, des haricots, des arachides.

Au marché

Du manioc, des légumes, des carottes, des tomates, des choux, des concombres, des oignons, des fruits, de la canne à sucre, des pommes de terre, du maïs.

Point de grammaire

Cette section présente un point de grammaire adapté au thème proposé. Le point de grammaire est présenté explicitement et en détail. Par exemple, dans la deuxième série de FES, le thème *Donner et demander des informations sur des activités passées*, le manuel propose 11 pages pour présenter la règle du passé composé et du passé récent. Comme c'est le cas des autres séries, la règle est présentée entièrement de façon explicite ; il n'y a pas de place pour la découverte de la part de l'apprenant.

Orientations méthodologiques de FES

Le manuel au centre de notre analyse, FES ne dispose pas de préface, ni d'introduction. Pourtant, un examen attentif des intitulés des thèmes ainsi que les titres des textes introductifs dans les unités suggèrent que l'auteur s'est appuyé sur le programme de français de 2005. Autrement dit, les thèmes et les titres des textes s'articulent en langage pertinent aux approches communicatives. Pourtant, ce qui suit les textes rend le manuel non-communicatif. Notre analyse se base sur les facteurs suivants :

Présentation des tables des matières

A regarder la table des matières, l'on remarque que l'auteur de FES propose un manuel qui s'aligne sur le syllabus de 2005. Pour la première et deuxième série, le manuel présente une table des

matières qui contient une liste de thèmes exactement comme ils sont présentés dans le syllabus. Le sommaire est simple et ne donne pas de détails sur la façon dont se présentera la leçon en question. Seulement, le manuel énumère tous les thèmes proposés dans le syllabus et en fait des intitulés des leçons, articulées en actes de parole elles-mêmes. Par exemple, le thème *Donner et demander des informations sur des activités passées* oriente l'apprenant vers l'acte de parole qui serait l'équivalent du *Passé composé* dans le cas du syllabus grammatical d'avant 2005. Le présent format amène l'apprenant à penser directement à l'acte de parole au lieu de devoir s'occuper de la règle de grammaire y correspondant. Ci-dessus certains des intitulés des chapitres du livre de deuxième série (p. iii) :

1. Caractériser des objets par leurs couleurs.
2. Donner et demander des informations sur des activités passées.
3. Demander et donner des informations sur l'environnement proche.

La troisième série de FES se présente un peu différemment. Celle-ci n'énumère pas les titres de thèmes comme ils sont présentés dans le syllabus ; en revanche, le manuel propose un sujet de nature communicative qui s'aligne avec le thème en question. A partir du sujet, le manuel présente l'acte de parole visé par le thème. Par exemple, le thème *Raconter des événements passés* est présenté à partir du texte intitulé *La préparation de mariage*, un texte racontant un événement au passé. Ci-dessous certains titres de la troisième série :

1. Le tourisme en Tanzanie.
2. La préparation de mariage.
3. La fête de mariage.
4. Le déménagement de Monsieur Masatu.

Compétence linguistique ou compétence de communication ?

En plus de la table des matières qui montre clairement les thèmes en actes de parole, chaque leçon présente un texte à lire ou à écouter, soit une liste de vocabulaire pertinent à la situation proposée par le thème. Les textes sont suivis de questions de compréhension et d'autres activités notamment de pratique de lecture ou d'écriture. À lire les titres des textes proposés, nous voyons des thèmes s'inscrivant dans des situations de communication de la vie quotidienne. Les titres des leçons du manuel évoquent tous les thèmes et sous-thèmes de nature communicative proposés par le programme. Par exemple, sous le thème *Donner et demander des informations sur des activités passées* de la deuxième série, les textes de départ proposés sont *Un voyage à Mbeya*, *A la plage* ainsi que *Le weekend*. Tous ces titres présentent le passé composé en contexte ; ils visent la maîtrise de la compétence de communication à partir de la maîtrise des actes de parole *Donner et demander des informations sur des activités passées*. C'est après la lecture du texte, la réponse à ses questions de compréhension et la pratique du vocabulaire correspondant que l'auteur propose la règle de grammaire de façon explicite.

Il est important de noter, pourtant, que, outre la présentation de nature communicative des thèmes ainsi que les intitulés des textes de départ, les activités et exercices proposés par le manuel au-delà de ce stade n'ont rien à voir avec le communicatif. Ces activités n'invitent pas l'apprenant à prendre parole ou à se servir de la langue dans une situation interactive ou communicative. Tout au long du manuel, on assiste au-delà des textes de départ ou du vocabulaire de départ plutôt aux activités de grammaire, lecture ou écriture, ou encore à des activités ayant des instructions floues qui ne montrent pas clairement si la tâche en question se fait à l'oral ou à l'écrit.

En plus, il y a trop d'explicitation du point de grammaire totalement hors-contexte. Par exemple, dans la deuxième série du manuel, après les textes et vocabulaire de départ dans le cadre du thème

Donner et demander des informations sur des activités passées, le manuel présente la règle du passé composé et du passé récent suivi de beaucoup d'exercices de grammaire hors-contexte. Par exemple, parmi les 16 pages consacrées au thème, il y a seulement une activité qui ne vise pas directement la règle ; il s'agit d'une activité à la page 32 avec pour consigne *Écrivez un évènement grave que tu as vu dans votre vie*. En plus de l'erreur grammaticale dans la consigne, l'activité s'avère hors contexte car le thème ne porte pas sur des activités graves mais simplement sur des activités passées.

Le manuel propose également des tables de substitution normalement hors-contexte. Si la table de substitution découle du thème sur le passé composé, les structures présentées n'ont rien à voir avec les textes de départ qui introduisent le thème. Il s'agit des phrases au passé composé détachées du contexte quelconque. Ce type de phrases sont typiques à la méthodologie audio orale (MAO) vue dans le chapitre précédent. Ci-dessous la table :

Nous	a	acheté une voiture
Les élèves	as	bu de la bière
Il	avons	volé dans notre maison
L'enfant	ai	fait mon devoir
La vache	ont	mangé des herbes
Tu		parlé au directeur ?
Le bandit		volé beaucoup d'argent
Mon père		écrit à son oncle
J'		trouvé sa chèvre
		joué au football

Table de substitution dans le manuel FES, troisième livre avec instructions composez dix phrases en utilisant les mots au tableau ci-dessous (p. 24).

Par ailleurs, il y a des cas où même la structure des unités s'avère imprévisible et ce n'est pas clair combien d'activités de grammaire suivront le texte introductif de l'unité en question. Par exemple, dans le premier livre de FES dans le cas du thème *Parler des activités journalières*, après le texte

de départ, le manuel présente 24 pages sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. Chaque verbe conjugué est accompagné de quelques phrases pour l'exemplifier, et de la même façon, comme dans l'exemple ci-dessous tirée de la page 70 :

Regarder

Je regarde, tu regardes, il regarde, elle regarde, nous regardons, vous regardez, ils regardent, elles regardent

Les phrases

- i) Je regarde les photos.
- ii) Il regarde la télévision.
- iii) Nous regardons le match de football.
- iv) Tu regardes dehors.
- v) Vous regardez les animaux sauvages.

Après les conjugaisons, le manuel propose une page d'exercices sur la règle présentée en 24 pages. Il est en effet difficile de comprendre si les motivations de l'auteur consistent à vouloir présenter la règle de grammaire ou tout simplement à remplir les pages. Vu la nature des activités proposées par le manuel, même si les intitulés des thèmes ainsi que les titres y correspondant reflètent les changements de 2005, nous affirmons que le manuel accorde très peu de place à la compétence de communication car la plupart des activités proposées s'avèrent non-communicatives et la règle de grammaire est présentée de manière très détaillée, très explicite, et hors contexte. Un bon professeur pourrait utiliser ce manuel comme référence en ce qui concerne le sujet enseigner et quand, pas le comment. Le manuel permettrait à l'enseignant de se familiariser avec des thèmes à

enseigner car le manuel est bien articulé en ce qui concerne l'énumération des thèmes. Autrement dit, le manuel se présente plutôt comme un syllabus qu'un manuel d'enseignement.

Place de l'audiovisuel et du document authentique

Le seul visuel proposé dans FES est à partir des images qui accompagnent diverses activités proposées par le manuel. Il s'agit des images se rapportant au contenu du texte de départ et qui servent à faciliter la saisie rapide du contexte de communication par l'apprenant. A noter tout de même que les images n'invitent pas à l'interaction, ni à l'interprétation des histoires car ces dernières se comprendraient tout de même, même sans ces images. Dans certaines sections aussi il y a des images qui présentent le vocabulaire. Par exemple, aux pages 24 et 25, FES deuxième série présente des images qui se rapportent au thème *Caractériser des objets par leurs couleurs*. Ce faisant, l'apprenant parvient à tirer du vocabulaire à partir de l'image et finit par répondre aux questions qui en découlent, le cas échéant, même s'il n'a pas proposé la façon dont on peut se servir de ses images à interagir en langue cible. Toutes les images sont en noir et blanc.

En ce qui concerne l'audio, le manuel n'est pas accompagné de CDs ni de tout autre dispositif à cette fin. Seulement, il existe dans les chapitres certaines consignes qui invitent l'apprenant à écouter. Même si la consigne n'indique pas qui va lire le texte, nous pouvons déduire que c'est peut-être l'enseignant. Celui-ci pourrait servir de modèle à l'apprenant dans la mesure où il s'agit de travailler la prononciation. Ainsi, à part la voix de l'enseignant qui serait le seul modèle de la prononciation/intonation, le manuel ne dispose pas de documents sonores. En ce qui concerne le document authentique, le manuel n'en propose aucun.

Nature des situations de communication

A regarder les intitulés des thèmes proposés par le manuel (*Caractériser des objets par leurs couleurs, Donner et demander des informations sur des activités passées ...*) ainsi que les titres des textes proposés (*Le tourisme en Tanzanie, Le déménagement de Monsieur Masatu...*), nous avons à premier abord l'impression que le manuel proposerait assez de contextes de communication à la disposition des apprenants. Or, il donne moins de place aux situations de communication. Après la présentation des textes et/ou le vocabulaire, le manuel se perd dans la règle de grammaire de façon excessive et la formation des phrases. Tout au long du manuel, on assiste plutôt aux activités de grammaire, de lecture et d'écriture, ou encore des activités ayant des instructions peu claires à propos de la tâche en question dont on ne sait si elle se fait à l'oral ou à l'écrit.

Inventaire de types d'exercices proposés

FES propose une variété d'exercices permettant à l'apprenant de retravailler le point de grammaire proposé dans chaque leçon. A souligner que la plupart de ces activités sont à écrire ou à lire et d'autres sont hors contexte. Il n'y a pas d'activités qui exposent l'apprenant à l'usage interactionnel de la langue cible ; il n'y a pas de jeux de rôle ou de discussions proposés par le manuel, types d'activités recommandées par l'approche communicative car permettant à l'apprenant de pouvoir se servir de la langue fonctionnelle du quotidien. La pratique de la règle de grammaire est faite entièrement de façon explicite et en trop.

Conclusion

Il y a lieu de souligner que notre analyse dévoile sans doute le fait que l'enseignement du français à l'appui du manuel vise, au premier abord, la compétence de communication. Notre affirmation s'appuie sur le fait que l'auteur du manuel a pris en compte les exigences du curriculum au sujet

de proposition des thèmes ainsi que les titres des textes d'introduction aux unités. Or, le procédé au-delà de ces titres visiblement communicatifs ne reflète pas de communicatif. Le manuel manque de rigueur que ce soit en fonction de sa présentation ou encore sa proposition d'activités en vue de rendre l'apprenant capable de pratiquer la langue fonctionnelle. Il propose des histoires qui se situent dans la communauté mais certaines sont présentées sommairement et la langue en est douteuse. En plus, l'organisation du manuel demeure imprévisible et incohérente, mais dans tous les cas, ce qui est clair est que nous l'inscrivons dans le non-communicatif. Il nous reste à voir comment les enseignants peuvent s'en inspirer pour rendre communicatif leurs cours de français surtout en s'appuyant sur l'articulation communicative de ses thèmes et sous-thèmes.

Enfin, au-delà des mérites et faiblesse du manuel, le manque évident de rigueur et d'engagement de la part de l'auteur pose problème. Même si ceci ne peut pas directement être associé à l'approche communicative, nous remarquons que le manuel comporte des erreurs tant grammaticales que lexicales dans plusieurs de ses pages ; erreurs apparemment amputables à la négligence de l'auteur. Par exemple, il y a déjà plusieurs erreurs juste aux deux pages de suite (pp. 40-41)⁹⁷. Ceci en plus des autres remarques déjà formulées nous amène à partiellement répondre par la négative à la première question de notre recherche qui cherche à vérifier si les documents portant sur l'enseignement du français et de l'anglais au lendemain de l'année 2005 reflètent les principes de l'approche communicative.

⁹⁷ Comme dans le cas de *cinquante-un*, *soixante-un*, parmi d'autres erreurs lexicales à la même page.

4.2.2.2 Les manuels pour le cours d'anglais

4.2.2.2.1 ESS

Présentation générale

Selon sa préface, ESS est un manuel conçu par le *Tanzania Institute of Education* (TIE) pour servir de référence de base pour l'enseignement de l'anglais au premier cycle du secondaire. Conformément aux instructions de la circulaire de 2014 par le Ministère de l'Éducation au sujet d'élaboration des matériels d'enseignement/apprentissage (JMT 2014), ESS porte un cachet de certificat d'approbation de la part du ministère. Le ministère s'attend à ce que le manuel soit utilisé avec d'autres matériels supplémentaires pour des activités et exercices supplémentaires. Il comporte quatre séries puisqu'il couvre les quatre années de l'enseignement secondaire du premier cycle. À ce titre, il existe quatre livres : ESS, de la première à la quatrième années.

Selon la TIE, les manuels ont pour but d'aider les étudiants à apprendre et à utiliser l'anglais dans la communication, et chaque chapitre contient de nombreuses activités et exercices qui aideront l'élève à développer son anglais pour apprendre d'autres matières. La prise de parole, l'écoute, la lecture et l'écriture sont supposées être au cœur de ces livres. Le manuel fournit également du vocabulaire à travers des passages de lecture. Parfois, ce vocabulaire concerne les matières ainsi que les mots académiques généraux qu'un étudiant doit utiliser lorsqu'il étudie. Un étudiant trouvera tout le vocabulaire dans le livre et il lui sera demandé de travailler avec eux pour obtenir leur signification par le biais de différentes activités.

Organisation du contenu

Les quatre manuels dans cette série sont présentés comme conformes au programme de cours d'anglais de 2005. Chaque chapitre comporte des sous-chapitres tels que identifiés dans le programme. L'articulation du manuel présente clairement des liens avec le syllabus. Par exemple,

le premier thème dans le syllabus est *Listening to and understanding simple texts about a variety of events and situations*, et ses sous-thèmes *Listening to and understanding simple oral texts on events* ainsi que *Listening to and understanding simple texts on situations*. En parallèle avec ce thème, le manuel propose un texte sur le passé composé avec des activités d'écoute, de lecture, de dictée et de prise de parole.

Tous les quatre livres dans la série ESS sont présentés de la même manière et ils ont chacun les sections présentées ici-bas. Il faut pourtant affirmer que l'ordre des sections ci-dessous au sein des chapitres est purement aléatoire. Tout au long des manuels, on ne peut prédire quelle rubrique/compétence viendra en quelle place. La présentation des rubriques s'avère difficile à suivre. En revanche, il existe des rubriques présentant les compétences visées. En général, tous les chapitres du manuel commencent par un texte, suivi de questions de compréhension. Le nombre de textes n'est pas uniforme pour chaque chapitre. La plupart des chapitres ont un seul texte ; certains en ont deux, trois ou quatre. Les sections suivantes présentent le plus de récurrence au sein des chapitres du manuel :

- **Reading.** Il s'agit de la section la plus présente dans le manuel. Dans certains chapitres, cette rubrique apparaît à plusieurs reprises alors que les autres en sont absentes. Dans les deuxièmes et troisièmes chapitres de la deuxième série, par exemple, cette rubrique est présentée trois et quatre fois. Il s'agit d'une section où l'apprenant est invité à lire un texte et à répondre aux questions qui en découlent. Il s'agit des questions de compréhension générale. L'apprenant est ensuite invité à utiliser les mots du vocabulaire tirés du texte.
- **Listening and speaking.** Dans cette section, l'apprenant est invité à écouter un texte et à répondre à l'oral aux questions qui en découlent. Il s'agit des questions de compréhension générale. L'apprenant est ensuite invité à utiliser les mots du vocabulaire tirés du texte où

ils sont présents en gras. Dans certaines sections, l'apprenant est censé donner le sens des mots en question ou se faire dicter des textes impliquant les mots du vocabulaire visé.

- **Reading and writing.** Dans cette section, comme dans la section *Listening and speaking*, l'apprenant est invité à lire un texte et répondre aux questions qui en découlent à l'écrit. Il s'agit des questions de compréhension générale. L'apprenant est ensuite invité à réutiliser les mots du vocabulaire tirés du texte où ils sont présentés en gras.
- **Speaking practice/speech work.** Cette section propose un sujet de discussion à l'apprenant sur une situation tirée du texte de compréhension. Il peut s'agir d'une discussion, un débat, un jeu de rôle ou toute tâche permettant à l'apprenant de prendre la parole.
- **Structural practice/structural pattern.** Cette section présente la règle de grammaire explicitement ou implicitement. À souligner cependant que, dans la plupart des cas, l'élève est normalement invité à utiliser la structure dans des phrases sans que celle-ci soit présentée. Pourtant, dans les autres chapitres, la règle de grammaire est présentée au moins très brièvement.

Orientations méthodologiques de ESS

De notre examen du manuel au niveau du contenu de ses unités, ainsi que la manière et la fréquence dont les activités ont été conçues et présentées, nous formulons l'hypothèse que les auteurs se sont appuyés sur les principes de l'approche communicative pour concevoir ce manuel. Comme présenté dans le chapitre précédent les principes de l'approche communicative, et en nous appuyant sur la grille proposée ci-haut pour l'analyse de manuels, nous affirmons que ESS s'inscrit majoritairement dans l'approche communicative, à partir des arguments suivants :

Présentation des tables des matières

ESS propose une table des matières qui présente une liste de titres pour chaque chapitre. La table de matières est simple et ne donne pas de détails sur la manière dont se présentera le chapitre en question. Comme déjà indiqué, chaque chapitre présente un texte à lire ou à écouter (selon la consigne) suivi de questions de compréhension et d'autres activités. À lire le titre du texte, nous voyons un thème s'inscrivant dans une situation de communication de la vie quotidienne. C'est à partir de ce texte que les activités proposées évoquent les thèmes et sous-thèmes en question. Par exemple, le premier chapitre s'intitule *Graduation ceremony*. Il s'agit d'un texte qui raconte un événement au passé. Sa section *Structural practice* présente l'utilisation du passé composé mais la règle de grammaire n'est pas présentée. Il s'agit d'une activité qui amène l'apprenant à découvrir la règle à travers des exercices des structures visées par le texte. À regarder le premier thème du syllabus, il va sans dire que le texte correspond au thème *Listening to and understanding simple texts about a variety of events and situations*, et ses sous-thèmes *Listening to and understanding simple oral texts on events* ainsi que *Listening to and understanding simple texts on situations* ainsi que ses éléments de structures *There was an accident, Last year std. 7 pupils graduated, We had...*

Compétence linguistique ou compétence de communication ?

Comme nous venons d'indiquer, ESS, met en avant la compétence de communication. Tout au long de ses chapitres, le manuel s'intéresse de la langue du quotidien. Chaque chapitre présente un texte à lire ou à écouter (selon la consigne) suivi de questions de compréhension et tant d'autres activités. Suivant les titres des textes proposés, il apparaît que les thèmes s'inscrivent dans la communication de la vie quotidienne. Les chapitres du manuel ainsi que la plupart des activités évoquent les thèmes et sous-thèmes de nature communicative proposés par le syllabus. Aussi, les rubriques *Listening and speaking, Speaking practice/speech work, Structural practice* qui se trouvent dans les chapitres du manuel proposent-elles des activités communicatives qui permettent

à l'apprenant d'employer la langue fonctionnelle du quotidien. Parmi ses activités, nous pouvons citer des jeux de rôle, des débats, des discussions, des narrations des événements entre autres.

Quant à la compétence linguistique, nous affirmons que le manuel accorde très peu de place à la règle. La plupart des activités proposées sont communicatives et la règle de grammaire y est présentée de manière brève et implicite. Dans la plupart des cas, l'apprenant est invité à utiliser la structure dans des phrases sans que la structure en question soit présentée. Pourtant, dans les autres chapitres, la règle de grammaire est présentée au moins très brièvement. Dans le premier chapitre de la première série, par exemple⁹⁸, la section *structural practice* se présente comme dans le schéma qui suit (TIE : 2) :

Study the following sentences:

1. *There was* a standard seven graduation ceremony at Maendeleo Primary school.
2. *There were* many outdoor and indoor activities prepared for the ceremony.
3. *It was* a fantastic football match between school staff and pupils.

What have you noticed from the above sentences? There is a use of the phrases “there was”, “there were” and “it was”. Can you think of any other similar sentences of the same use? Discuss with your friend.

Dans cet exercice, comme dans la plupart de ceux qui composent cette section, la règle n'est pas explicitée. L'apprenant est directement invité à découvrir l'usage des phrases et à en proposer d'autres lors d'une discussion avec son partenaire. Si le manuel présente souvent la règle de façon implicite, il y a des cas rares où cette dernière est présentée de manière explicite (TIE : 4-5) :

Look at the following sentences:

⁹⁸ Nous nous sommes proposé de nous référer uniquement à la première série vue que les quatre séries de *English for secondary schools* se présentent de la même manière.

1. A book is on *the* table.
2. I saw *a* dog near *a* house.
3. I ate *an* orange yesterday.
4. Juma bought *an* egg at *the* new shop.

These words *a*, *an* and *the* are articles. *A* and *an* are used before singular countable nouns. *An* is used before nouns whose pronunciation begin with a vowel sound. *A* is used before nouns whose pronunciation begin with a consonant sound. The article *the* is used before a noun that is known to the speaker and the listener. It is also used before a noun which is the only one in the area; example: *The sun is shining*.

Place de l'audiovisuel et du document authentique

ESS ne propose pas de documents audiovisuel ou sonores au soutien du communicatif. Le manuel propose des images qui se trouvent notamment aux premières pages de chaque unité. Il s'agit des images accompagnant les textes de départ et celles-ci servent à faciliter la saisie rapide du contexte de communication par l'apprenant, même si, à notre avis, et vu le niveau de ceux-ci, l'absence de ces images n'entraverait en aucun cas la saisie du contexte. Dans certaines sections aussi, il y a des images qui présentent le vocabulaire, permettant ainsi l'apprenant à tirer du vocabulaire à partir de l'image et parvenir à répondre aux questions qui en découlent. Toutes les images sont en couleurs, et cela augmente l'effet mnémonique chez l'apprenant.

En ce qui concerne l'audio, le manuel n'est pas accompagné de CDs ni de tout autre dispositif à cette fin. Seulement, il existe dans les chapitres certaines consignes qui invitent l'apprenant à écouter. Même si la consigne n'indique pas qui va lire le texte, nous pouvons déduire que c'est peut-être l'enseignant. Celui-ci pourrait servir de modèle à l'apprenant dans la mesure où il s'agit

de travailler la prononciation. Ainsi, à part la voix de l'enseignant qui serait le seul modèle de la prononciation/intonation, le manuel ne dispose pas de documents sonores car il n'y a pas la provision dans le manuel des documents sonores. Toutefois, l'utilisation du visuel permet à ce que l'apprenant arrive à se familiariser avec les actes de parole véhiculés par ces activités, faisant de ESS un manuel principalement communicatif.

De ces quatre séries, ESS propose un seul document authentique. Il s'agit d'un extrait de journal. En se familiarisant avec la lecture du journal en classe, les apprenants seront capables de comprendre un journal dans la vie réelle. Ils pourront également, à la base de ce journal, mener des discussions et débats relevés de ce document comme ils le feraient dans la vie sociale quotidienne. Ci-dessous le document en question (pg 81) :

Exercise 2

Study the text below extracted from the newspaper and identify the factual information given

Huge response to 'Kicking AIDS Out' festival

The annual 'Kicking AIDS Out' Youth Sports festival that took place over the Easter weekend in Mariental attracted a large number of participants and spectators.

The festival celebrates the achievements of local volunteers in building leadership and sport activities in their communities. The event included tournaments for boys U17 football, girls U14 football, girls U17 netball, mixed U17 volleyball categories, as well as Kicking AIDS Out life skills and cultural activities.

"The festival attracted a large number of local spectators who converged at the different venues where the various teams were vying for top honours within the different sporting disciplines, being football u/17 boys, girls u/14, mixed volleyball u/17 as well as netball u/17," said Timothy Tjongarero, Score Namibia's Development Officer for Community and Sports.

Tjongarero further said: "HIV/AIDS

and life skills messages were transmitted through games in order to sensitise the participants and create early awareness from a young age as well as to motivate behavioural change among the youth".

One of the major prizes won at the festival is a trip to Norway, which went to a football team from Oshakati

Score Namibia currently works with communities from 11 towns throughout the country.



This year's 'Kicking AIDS Out' Youth Sports festival attracted a large number of spectators.

Nature des situations de communication

Comme indiqué dans les passages précédents, le manuel propose les situations de communication propre aux approches communicatives en ce que ces dernières s'inscrivent dans la communication réelle de la vie quotidienne. À travers ces situations, l'apprenant se trouve dans la pratique de la langue quotidienne à travers les actes de parole proposés par chaque unité. Par exemple, le premier thème dans le syllabus est *Listening to and understanding simple texts about a variety of events and situations*, et ses sous-thèmes *Listening to and understanding simple oral texts on events* ainsi que *Listening to and understanding simple texts on situations*. Tous ces titres sont des actes de parole qui s'inscrivent dans la vie quotidienne. En parallèle, le manuel propose un texte au passé composé, suivi d'activités d'écoute, de lecture, de dictée et de prise de parole. La maîtrise de ces actes de parole rendra l'apprenant capable de mener la communication dans de pareilles situations de la vie quotidienne.

Inventaire de types d'exercices proposés

ESS propose une variété d'exercices permettant à l'apprenant de retravailler les actes de parole ainsi que le point de grammaire proposés dans chaque unité. Il faut remarquer comme montré ci-haut que la plupart de ses exercices proposés à l'apprenant sont de nature communicative. Il y a des activités de jeux de rôle, de débats, de discussions, etc., types d'activités recommandées par l'approche communicative car permettant à l'apprenant de pouvoir se servir de la langue parlée de tous les jours. La pratique de la règle de grammaire est faite majoritairement de façon implicite.

Conclusion

Cette analyse dévoile sans doute le fait que l'enseignement de l'anglais à partir de ESS vise la compétence de communication. Notre affirmation s'appuie sur le fait que l'auteur a pris en compte les exigences de l'approche communicative qui propose pour l'enseignement des langues la visée

de la compétence de communication par rapport à la visée grammairale. Ceci est confirmé par la façon dont l'articulation ainsi que le contenu du manuel reflètent les paramètres la compétence de communication chez les apprenants du niveau en question. On est amené à partiellement répondre par l'affirmative à la première question de notre étude. Cette conclusion nous amène au dernier passage du manuel ainsi qu'aux examens sommatifs qui complèteront notre enquête sur les documents éducatifs après 2005 au sein du secondaire.

4.2.2.2.2 RETSS

Présentation générale

RETSS (Kadeghe 2006) est un manuel destiné à l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie. Le manuel a été conçu par un auteur privé pour servir de référence à l'enseignement de l'anglais dans le premier cycle du secondaire. Ce dernier ne porte pas de cachet de l'EMAC, recommandé par le Ministère de l'Education. Il existe quatre livres dans la série : RETSS première à quatrième année.

RETSS est écrit conformément au programme actuel d'anglais en Tanzanie (2005). L'auteur insiste sur le fait que pour la première fois, le manuel est « fonctionnel » dans son approche comme le montre l'extrait suivant de la préface (pp iii) :

This book is written in line with the current Tanzanian English syllabus (2005) which emphasises the use of functional approach in teaching and learning English language. For the first time English for Tanzanian secondary schools is « fonctional » in its approach. I am not very sure how many English language teachers are conversant with this approach as since independence all the English syllabuses have been structural in nature. A structural

syllabus focuses exclusively on grammar at the expenses of the functional use of the language. This textbook has been written using the functional approach in teaching the English language. I hope the ministry concerned will run several workshops to orient its teachers on how to teach English language functionally.

L'auteur exprime son incertitude au sujet des habilités attendues des enseignants en vue de leur éventuelle utilisation de l'approche fonctionnelle. À cette fin, il présente brièvement ce qu'est l'approche fonctionnelle et ce que les enseignants sont supposés faire en classe (pp iii-iv) :⁹⁹

A general misconception, however, is that the functional approach throws grammar out of the window. This is WRONG! Authorities of the functional or communicative approach to language teaching like Kadeghe (2000), Harmer (1991), Littlewood (1984), Wilkins (1978), Widdowson and others argue that grammar must be taught together with the functions of the language. They further argue that in most cases grammar should not be taught nakedly but should be accompanied with language functions in order to make communication meaningful. Functions are primary and structure is secondary. This book has, therefore, included both functional and grammatical components so that at the end of

⁹⁹ Professeur universitaire et chercheur dans l'enseignement de l'anglais depuis quelques décennies, l'auteur s'est toujours engagé dans la publication et vente de matériels d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais dans le pays, surtout les manuels. L'approche qu'il adopte en présentant son matériel a fait de lui l'un des meilleurs vendeurs privés de matériels pédagogiques en anglais. Ses manuels sont dits faciles à utiliser car ils s'alignent à 100% sur le nouveau programme ; ils suivent à la lettre la structure du programme des cours, propose de façon explicite les thèmes tant qu'ils sont présentés dans le programme, et propose un calendrier provisoire servant à répartir les thèmes pour toute l'année scolaire comme le propose le programme de l'anglais. Cette répartition des thèmes guide les enseignants à bien gérer leur temps et diminue la tâche de préparation de leur part. Dans toutes les classes d'anglais que nous avons observées, les enseignants ont tous utilisé ce manuel à côté des autres supports. Il faut aussi noter que le présent manuel est apparu immédiatement à la suite des changements curriculaire de 2005. A cette époque la TIE n'avait pas proposé son propre manuel jusqu'à 2016.

the course, students can not only express themselves clearly but also be able to make correct utterances.

The functional approach is a technique in which language is used communicatively in a given context. When we speak, we do many things with the language like; *identifying, greeting, apologising, advising, exclaiming, insisting, explaining, asking, rebuking, analysing, comparing, refusing, offering things, convincing* and many more. This boook has tried to include these functions in various chapters. Thus, the teacher's role in the classroom is to facilitate learning, directing the students to use the language fruitfully. A teacher should not act as a boss in the class. The teacher should use only 30% of the class time and leave the rest of the time to the students to engage themselves in language activities. Students must solve problems using the language.

Organisation du contenu

Tous les quatre livres dans la série RETSS sont présentés de la même manière et ils ont chacun les sections. En général, toutes les leçons du manuel commencent par un texte, suivi de questions de compréhension. Le manuel est divisé en chapitres. Le premier chapitre est intitulé *Getting started*. Ce chapitre propose diverses activités générales en termes de grammaire, vocabulaire ainsi que des activités communicatives évoquant la langue du quotidien. Le chapitre se présente comme les autres sauf que ce dernier traite un thème qui ne fait pas partie du syllabus. Les autres chapitres sont divisés en unités, puis en leçons. Les leçons comprennent des questions de compréhension, des exercices de vocabulaire, de la grammaire et une composante « Speak English ». Ci-dessous la structure de chaque leçon :

Compréhension

Cette section présente un texte de compréhension portant sur un thème habituel. Les thèmes présentent des histoires scolaires, familiales, sportives etc. Intitulé *Reading* ou *Reading/listening*, ce texte a pour but évaluer les capacités de l'apprenant en matière de lecture, de l'écoute et de la compréhension.

Vocabulary exercises

Cette section vise à proposer à l'apprenant les leçons de vocabulaire pour lui permettre d'accéder à la langue pratique dans des situations courantes de la vie quotidienne. Ce faisant, ce dernier pourrait constamment s'en servir pour s'exprimer clairement et en toute confiance.

Grammar

Cette section présente un point de grammaire adéquat au thème de compréhension. Le point de grammaire est présenté soit explicitement, soit implicitement.

Speak English

Dans cette section, les apprenants sont exposés à une variété des fonctions qui leurs permettraient de se servir de divers actes de parole (se présenter, demander pardon, donner conseil, etc.). Chaque leçon propose des questions pratiques que les apprenants doivent travailler sous la direction de leur enseignant.

Orientations méthodologiques de RETSS

Vu la présentation du livre en général, même si nous avons cité quelques passages non-communicatifs, nous nous permettrions de l'inscrire majoritairement dans le communicatif. Tous les titres des chapitres du manuel, des leçons ainsi que les activités qui suivent évoquent tous les thèmes et sous-thèmes de nature communicative proposés par le programme. Dans la plupart des cas, les activités proposées sont communicatives et la règle de grammaire y est présentée de manière brève et plutôt implicite, l'apprenant étant invité à utiliser la structure dans des phrases

sans que la structure en question soit présentée. Le vocabulaire quant à lui, est tiré des textes adaptés aux situations courantes de la vie quotidienne.

Présentation des tables des matières

En se référant à la table des matières, il apparaît que l’auteur de RETSS a comme motivation principale de mettre en avant la compétence de communication. Le manuel propose une table des matières qui liste les titres pour chaque chapitre. La table est simple et ne donne pas de détails sur la présentation du chapitre en question. Le manuel énumère juste tous les thèmes proposés dans le syllabus et qui forment les intitulés des chapitres. Ceci veut dire que chaque chapitre traite un thème exactement comme présenté dans le syllabus. Les intitulés des chapitres sont articulés en actes de parole. Par exemple, le thème *How to express on-going activities* oriente l’apprenant vers l’acte de parole qui serait l’équivalent du *Present continuous tense* s’il s’agissait de l’approche non-communicative. Ceci amène l’apprenant à penser directement à l’acte de parole au lieu de devoir s’occuper de la règle de grammaire y correspondant. Ci-dessous certains des intitulés des chapitres (p. 6) :

Chapitre 1 : Listening and understanding simple texts

Chapitre 2 : Locations and directions

Chapitre 3 : Using a dictionary

Chapitre 4 : How to express personal and group routine.

Compétence linguistique ou compétence de communication ?

En plus de la présentation de la table des matières qui montre les thèmes en actes de parole, tout au long de ses chapitres, le manuel propose une structure et des activités qui s’articulent autour de

la langue du quotidien. Chaque leçon présente un texte à lire ou à écouter (selon la consigne) suivi de questions de compréhension et tant d'autres activités. À lire les titres des textes proposés, nous voyons des thèmes s'inscrivant dans des situations de communication de la vie quotidienne. Les titres des chapitres du manuel, des leçons ainsi que les activités les suivant évoquent tous les thèmes et sous-thèmes de nature communicative proposés par le programme. Chaque leçon commence par une histoire dans la langue courante, suivie par les questions de compréhension, suivie par la pratique du vocabulaire tiré du texte. Par exemple, les histoires correspondant au premier chapitre *Listening and understanding simple texts*, sont *Graduation day*, *Sports day*, *An accident*, *A safari to Nairobi* ainsi qu'*At the hospital*. Tous ces titres présentent la langue courante visant la maîtrise de la compétence de communication à partir de la maîtrise des actes de parole. C'est après la lecture du texte, la réponse aux questions de compréhension et la pratique du vocabulaire correspondant que l'auteur propose la règle de grammaire qui est présente plutôt de façon implicite.

Il est important de noter, cependant, que la plupart des activités et exercices proposés par le manuel n'invitent surtout pas l'apprenant à prendre la parole mais montrent tout simplement comment ce dernier « pourrait » prendre la parole dans une situation similaire. Par exemple, nous nous serions attendu de voir plus de pratique de la langue parlée dans la section *Speak English* ; c'est dans cette section que l'auteur insiste, dans l'avant-propos, que les apprenants seraient exposés à une variété des fonctions qui leur permettraient de se servir de divers actes de parole (se présenter, demander pardon, donner conseil, etc.). Nous assistons au contraire plutôt aux activités de lecture avec comme instructions *Read aloud the following conversations*, *Read aloud the following questions* et ainsi de suite. Ci-dessus l'activité dans la section *Speak English* dans le chapitre *How to express personal and group routine* (pp 69-70) :

We can ask questions using **does, do**

Read the following sentences:

- i) Does she speak English?
- ii) Does he come to school late?
- iii) Do they speak English?
- iv) Do we have to write our names?

Exercise

Fill in the spaces with **do** or **does**:

- i) -----_cows eat grass ?
- ii) ----- a snake lay eggs?
- iii) ----- you grow cotton?
- iv) ----- orphans pay fees?

Quant à la compétence linguistique, nous constatons que le manuel accorde très peu de place à la règle. La plupart des activités proposées sont communicatives et la règle de grammaire est présentée de manière brève et plutôt implicite¹⁰⁰. Dans la plupart des cas, l'apprenant est invité à utiliser la structure dans des phrases sans que la structure en question soit présentée. Pourtant, dans les autres chapitres, la règle de grammaire est présentée au moins très brièvement. Au chapitre cinq, après un texte impliquant le thème en question, le manuel propose les activités ci-dessous (p. 73) :

¹⁰⁰ Il faut indiquer que le troisième livre dans la série propose 43 pages de questions de révision de grammaire dans son appendice. L'appendice est intitulé *Grammar revision tests* en vue de préparer l'apprenant à passer son examen final, avec comme introduction *The following exercises will help you write comfortably your final examinations*.

Natural things

Read aloud the following sentences:

- i) The wind is always blowing.
- ii) The sun is always shining.
- iii) The heart is always beating.

Exercise

What do other natural things do?

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____

Dans cet exercice, l'auteur s'attend à ce que l'apprenant se serve de la règle de grammaire comme employée dans le texte de compréhension ainsi que dans les phrases précédant l'exercice. L'auteur espère que ce dernier pourra découvrir la règle tout au long des activités précédentes. Si l'exercice ci-dessus, tiré de la même page, propose la règle implicitement, ci-dessous la même règle explicitée.

Read the information in the box below loudly:

The present continuous tense

- Verbs which show actions, which are going on now, are said to be in the **present continuous tense**.
- To show that an action is going on now we add **-ing** to the verb.
- E.g. She is dancing**ing** now.

- He is **sitting** now.

Note : Some verbs have two consonants before **-ing**.

E.g. **sitting**, **cutting**, **digging**, **putting**, **getting**.

Place de l’audiovisuel et du document authentique

Le seul visuel proposé dans RETSS est à partir des images qui accompagnent diverses activités du manuel. Il s’agit des images se rapportant au contenu du texte de départ et qui servent à faciliter la saisie rapide du contexte de communication par l’apprenant. Dans certaines sections aussi il y a des images qui présentent le vocabulaire. Ce faisant, l’apprenant parvient à tirer du vocabulaire à partir de l’image et finit par répondre aux questions qui en découlent. Toutes les images sont en noir et blanc. Ci-dessous un exercice à faire à partir des images (pp 3-4) :

Ask and give answers to the following pictures:

Example

Question : What is happening in picture 1?

Answer : A man is driving a car.

Now write what is happening in all the pictures (1-24)

En ce qui concerne l’audio, le manuel n’est pas accompagné de CDs ni d’aucun dispositif à cette fin. Seulement, il existe dans les chapitres certaines consignes qui invitent l’apprenant à écouter. Celui-ci pourrait servir de modèle à l’apprenant dans la mesure où il s’agit de travailler la prononciation. Ainsi, à part la voix de l’enseignant qui serait le seul modèle de la prononciation/intonation, le manuel ne dispose pas de documents sonores car il n’y a pas dans le manuel des documents sonores. Toutefois, l’utilisation du visuel permet à ce que l’apprenant arrive

à se familiariser avec les actes de parole véhiculés par ces activités, faisant de RETSS un manuel principalement communicatif.

En ce qui concerne le document authentique, le manuel en propose certains, dont un bulletin de versement bancaire ci-dessous (p. 234). En se familiarisant avec ces documents en classe, les apprenants seront capables de comprendre plus facilement comment se font les transactions bancaires dans la vie réelle. Ils pourront également, à partir de ce document, mener les discussions et débats relatifs à la transaction bancaire. L’auteur propose quelques éléments possibles du langage bancaire comme dans ce qui suit :

- Nine notes of five hundred each.
- Eighteen coins of twenty shillings each.
- Nine coins of one shilling each.

Ensuite il les invite à remplir le bulletin de versement avec comme consigne *Now fill in the pay-in-slip below*. Don’t forget to write the total amount you deposited in both numbers and words.

 NBC LIMITED Banking on Progress		WITHDRAWAL KUTOA	SAVINGS ACCOUNT AKIBA	DATE TAREHE
NAME OF ACCOUNT HOLDER (BLOCK LETTERS) JINA LA MWENYE AKIBA (HERUFI KUBWA)				
RECEIVED FROM PESA ZIMEPOKELEWA KUTOKA		NBC LIMITED	BRANCH TAWI	
AMOUNT IN WORDS KIASI KWIA MANENO		SHILLINGS SHILINGI _____ CENTS SENTI _____		
TELLER'S STAMP & SIGNATURE MUHURI NA SAHIHI YA MWENYE KUHESABU 02-013-001 Easy Printers		ACCOUNT NO. NAMBA YA AKIBA		AMOUNTS IN SHILLINGS KIASHILINGI
		CUSTOMER'S SIGNATURE SAHIHI YA MWENYE AKIBA		
		NEW BALANCE SALIO JIYUA	SUPERVISOR MWANGALIZI	COUNTER CLERK KARANI

Le versement bancaire dans le manuel RETSS (p. 234)

Nature des situations de communication

Comme indiqué dans les passages précédents, le manuel propose les situations de communication propres aux approches communicatives en ce que ces dernières s'inscrivent dans la communication réelle de la vie quotidienne. Nous estimons qu'à travers ces situations, l'apprenant se trouve dans la pratique de la langue quotidienne à travers les actes de parole proposés dans chaque unité. Les activités s'étalent des activités pertinentes à la salle de classe aux activités variant des situations de communication qui s'inscrivent surtout dans la vie quotidienne de l'apprenant. Mais, dans toutes les activités proposées par le manuel, la règle n'est proposée qu'après que les actes de parole sont réalisés dans des situations majoritairement communicatives. Et, en plus, elle est citée soit

implicitement dans des phrases pour laisser l'apprenant la découvrir par lui-même, soit explicitement mais brièvement.

Inventaire de types d'exercices proposés

RETSS propose une variété d'exercices permettant à l'apprenant de retravailler les actes de parole et le point de grammaire présentés dans chaque unité. En dépit du fait que la plupart des exercices proposés sont de nature communicative en ce qu'ils invitent l'apprenant à travailler les actes de parole de la langue courante, la plupart de ces activités sont plutôt à écrire et à travailler le vocabulaire qu'à parler ou interagir. Il n'y a pas suffisamment d'activités de jeu de rôle ou de discussions etc., types d'activités recommandées par l'approche communicative car permettant à l'apprenant de se servir de la langue parlée du quotidien. La pratique de la règle de grammaire est faite majoritairement de façon implicite et la règle est rarement explicitée. C'est le troisième livre dans la série qui propose 43 pages de questions de révision de grammaire dans son appendice intitulé *Grammar revision tests* en vue de préparer l'apprenant à passer son examen final.

Conclusion

En guise de conclusion, il importe de montrer que notre analyse dévoile le fait que l'enseignement de l'anglais à partir de ce manuel vise en premier lieu la compétence de communication. L'auteur a pris en compte les exigences de l'approche communicative qui proposent pour l'enseignement des langues l'objectif de la compétence de communication aux dépens de la visée de la grammaire. Ceci est confirmé par la façon dont l'articulation de ce document ainsi que la plupart de son contenu reflètent la place prioritaire réservée au développement des actes de parole à partir des thèmes présentés dans chacun de ses chapitres. Il faut rappeler également que quelques

passages du manuel s'avèrent non-communicatifs tout de même ; c'est le cas des activités qui ne permettent pas la pratique de la langue cible mais plutôt de lecture et écriture. Ceci nous permet de partiellement répondre par l'affirmative à la première question de notre étude qui cherche à établir si les documents portant sur l'enseignement du français et de l'anglais d'après 2005 reflètent les principes de l'approche communicative.

4.2.3 Les examens sommatifs nationaux.

Cette section étudie les examens finaux de quatrième année préparés à la suite des changements curriculaires de 2005. Nous voulons déterminer si ces examens sont conformes aux principes du nouveau programme. Nous partons de l'hypothèse que, si le nouveau programme propose que les langues secondes soient enseignées dans des situations de communication en visant la communication réelle sociale, dans le but de développer la compétence de communication de l'apprenant, il s'en suivra que l'évaluation consisterait à mettre en place des simulations de ces situations ainsi qu'à évaluer l'efficacité de ladite communication. Pour ce faire, nous avons échantillonné et examiné dix examens sur les 13 examens déjà faits depuis la réforme du curriculum.

4.2.3.1 L'examen du français

Organisation du contenu

A regarder en détail, nous nous sommes rendu compte que tous les examens, sauf ceux de l'année 2006¹⁰¹, sont présentés de la même manière :

Section A : Compréhension (15 points)

¹⁰¹ Premiers examens faits à la suite des changements du curriculum. Ils gardaient la structure de l'ancien curriculum.

Cette section présente un texte de compréhension portant sur un thème habituel. Les thèmes présentent des histoires scolaires, familiales, politiques, sportives etc. Le texte est suivi de questions de compréhension. Il a pour but d'évaluer les capacités de l'apprenant en matière de la compréhension des textes écrits.

Section B : Usage de la langue

Il s'agit d'une section proposant à l'apprenant l'usage général de la langue quotidienne. Ci-dessous, une question tirée de l'examen de 2008 (p. 4) :

Reliez un élément de la liste A à celui de la liste B

Liste A

- A. Il est trop paresseux
- B. Il est trop timide
- C. C'est trop chaud
- D. Elle est trop polie
- E. Elle est trop pauvre
- F. Cet homme est trop faible en mathématiques

Liste B

- i) Pour être honnête.
- ii) Pour travailler en plein air.
- iii) Pour être professeur.
- iv) Pour faire un métier manuel.
- v) Pour se reposer.
- vi) Pour parler en public.
- vii) Pour regarder la télévision.

- viii) Pour avoir le sommeil.
- ix) Pour gronder les autres.
- x) Pour s'acheter des chaussures.

Nous remarquons, tout de même, que c'est dans cette section que se trouvent également les questions de grammaire ; parfois plus nombreuses que celles dites *questions sur l'usage de la langue*. Dans l'examen de 2006, la section s'intitulait *Grammaire* traitait les aspects de grammaire de façon explicite. Depuis lors, la section présente presque la même chose avec un intitulé différent. Par exemple, si dans l'examen de 2006 la consigne présente un langage explicitement grammatical comme dans *Mettez les adjectifs entre parenthèses à la forme correcte* (p. 5), ce qui était le cas avec le curriculum précédent, ce genre de consigne ne se retrouve plus dans les examens ultérieurs. Par exemple, dans l'examen de 2008, dans une question sur les adjectifs, la consigne est : *Réécrivez les phrases suivantes en mettant les mots soulignés à la forme correcte* (p. 4).

Section C : Expression écrite

Cette section propose à l'étudiant une épreuve de production écrite. Celle-ci consiste en une rédaction d'une lettre ou d'un essai portant sur un sujet tiré de l'une des situations de communications proposées par le syllabus.

4.2.3.2 L'examen de l'anglais

Organisation du contenu

Comme cela a été le cas du français, nous nous sommes rendu compte que tous les examens, sauf ceux de l'année 2006, sont présentés de la même manière. Ci-dessous leur présentation :

Section A : Comprehension and summary (10 points)

Comme dans le cas du français, cette section présente un texte de compréhension portant sur un thème habituel. Les thèmes présentent des histoires scolaires, familiales, politiques, sportives etc. Il est suivi de questions de compréhension et a pour but d'évaluer les capacités de l'apprenant en matière de la compréhension.

Section B : Patterns and vocabulary

Cette section teste la capacité du candidat à employer certaines règles d'usage de la langue anglaise ainsi que des éléments de vocabulaire. L'apprenant est invité à utiliser correctement des règles de grammaire et à réorganiser correctement des phrases. La consigne relative à la règle de grammaire n'emploie pas le métalangage grammatical mais guide simplement le candidat à utiliser correctement la règle en question dans une phrase. Ci-dessous une question tirée de l'examen de 2011 (p. 6)

Rewrite the following sentences according to instructions given after each

- a) Mama Pekupeku was too fat to win the race. (Rewrite using 'so _____ that')
- b) Although it was raining, he managed to go to school. (Use : Despite _____)
- c) He always goes to school by foot. (Write the sentence correctly)

Section C : Language use

Il s'agit d'une section proposant à l'apprenant diverses situations d'emploi de la langue quotidienne. Comme section, elle teste l'usage générale de la langue en prenant en compte le vocabulaire, les expressions idiomatiques, la grammaire ainsi que les épreuves de rédaction. En voici un exemple tiré de l'examen de 2018 (p.7) :

Imagine that you were invited to attend "The Day of an African Child", which is celebrated on 6 th June, every year at the United Nations Children's Fund (UNICEF) premises. As an

*expert in special Education for Children, write your speech about “**Child Labour**” in not less than 250 words.*

Section D : Response to reading

Cette section évalue la composante littéraire du syllabus. Les candidats choisissent deux questions auxquelles ils répondent à partir des œuvres de littérature qu’ils ont lues. Les questions sont sur la forme et le contenu, et elles sont basées sur les romans, les pièces de théâtre ainsi que les poèmes. Ci-dessus une question proposée pour cette section est tirée de l’examen de 2018 (p. 8).

Figures of speech are used not only to make the work of art beautiful, but also to convey the message intended by the playwright to the readers. Validate this statement using two plays that you have studied in this section. Give four points from each reading.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que, au lendemain des approches communicatives, la connaissance d’une langue est perçue comme la capacité de communiquer dans des situations particulières de la vie quotidienne. Cela dit, nous nous attendions à ce que l’évaluation des compétences linguistiques se fasse d’une manière qui propose des situations de communication rapprochées à l’interaction naturelle dans cette langue. Or, de notre analyse des examens sommatifs de quatrième année, nous découvrons que les examens sont divisés en sections où seules les compétences en lecture et en écriture étaient testées. Par exemple, la section A porte sur la lecture pour la compréhension. Cette section propose un passage suivi de questions qui testent la compréhension. Ensuite, la section B est pour l’emploi de la langue dans laquelle l’apprenant est testé sur la capacité à utiliser la langue cible dans différents contextes. La section C teste les modèles et le vocabulaire, suivie de questions sur l’analyse des œuvres littéraires. Tout cela se fait à l’écrit.

Nos données montrent que les questions distribuées dans chaque section testent uniquement la capacité de lecture et d'écriture des apprenants parce que les questions exigent que les apprenants écrivent plutôt que de parler ou d'écouter. Même si un tel format est utilisé et accepté dans l'évaluation de la langue, il ne montre pas comment la compétence communicative en tant qu'objectif principal de l'approche communicative peut être obtenue à partir des questions posées dans chaque section. En plus de l'examen testant les compétences en lecture et en écriture, les examens sont composés de questions à réponse courte et de questions qui testent la maîtrise des règles de grammaire même si certains d'entre elles ont des instructions qui ne reflètent pas la grammaire. Ces deux types de questions ne testent pas l'utilisation de la langue en contexte ; ils testent la maîtrise de la langue plutôt comme une unité grammaticale discrète ou un vocabulaire qui appelle un apprenant à la maîtriser et d'en reproduire des modèles. Cette disposition n'est pas typique de l'approche communicative car dépourvue de contexte de communication.

Certaines des questions sont des questions ouvertes ou des questions mélangées. Les questions ouvertes observées dans les examens visent à tester la capacité de l'élève à produire les règles de la langue. Bien que certaines questions aient été construites de manière à refléter les situations de communication visées par l'apprentissage, et permettent à l'apprenant de produire la langue dans des contextes significatifs, elles ne leur fournissent pas une pratique réelle de la langue telle qu'elle se produit dans le monde réel, comme le préconise l'approche communicative. Des questions réceptives ont également été posées. Un bon exemple de questions réceptives typiques observées est les questions à choix multiples, les questions de comblement des lacunes ainsi que la transformation des phrases.

Dans l'approche communicative, les tests de performance qui permettent aux apprenants de produire la langue sont plus encouragés et soulignés, contrairement aux questions réceptives qui

testent ce que les apprenants ont accompli. Les questions réceptives vues ci-dessus suggèrent que les apprenants ont été testés dans ce dont ils pouvaient se souvenir au cours de l'apprentissage tandis qu'elles n'expliquent pas comment les apprenants peuvent accomplir des tâches avec la langue, communiquer et interpréter les intentions, utiliser la langue de manière stratégique pour accomplir certaines fonctions sociales. Ces capacités ne peuvent être obtenues que si l'évaluation de la langue se déroule dans des situations variées dans lesquelles divers usages de la langue peuvent se réaliser.

De plus, l'étude a révélé qu'aucun examen oral n'a été donné aux apprenants. Cela pourrait démontrer les performances réelles de la langue en parlant ou en écoutant comme le souligne d'ailleurs le programme de 2005 qui met l'accent sur l'évaluation comme moyen de permettre à un apprenant à s'exprimer dans différentes situations de communication en accord avec la communication dans la vie réelle de la société. Cela implique qu'en général, les examens n'ont pas pleinement intégré ce qui est recommandé dans le programme de français et d'anglais de 2005 ou ce que les changements curriculaires avaient prévu parmi les apprenants tanzaniens de l'anglais et du français.

Cette partie se conclut sur l'idée que les examens sommatifs de fin du premier cycle du secondaire en Tanzanie ne s'appuient pas sur les exigences du curriculum de 2005. Le curriculum propose clairement que l'enseignement ainsi que l'évaluation soient faits pour refléter le communicatif mais les examens de français et d'anglais montrent que cela n'a pas été le cas car l'évaluation demeure toujours non-communicative. En effet, notre évaluation montre que rien ne semble avoir été fait au niveau de changement de contenu ou de format de l'examen pour intégrer les exigences du nouveau curriculum. On assiste plutôt au changement de présentations des questions qui

consiste plutôt à changer le langage des consignes pour caviarder le métalangue grammatical dans les questions qui testent la grammaire.

4.2.4 Conclusion

Au début de notre analyse dans le cadre de ce chapitre, nous sommes partis du constat que les changements curriculaires de 2005 en Tanzanie ont pour objectif d'introduire l'approche communicative dans l'enseignement des langues secondes. Nos hypothèses sont que, l'enseignement des langues secondes visant désormais la compétence de communication comme but de son enseignement, devrait proposer des outils d'accompagnement adaptés à la compétence de communication. Ainsi, ce chapitre s'est proposé de présenter et d'analyser la nature de ces documents proposés à la suite des changements curriculaires de 2005. Nous cherchions à vérifier si ces documents répondent aux principes de l'approche communicative explicités dans le deuxième chapitre.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement de l'anglais et du français, notre analyse a montré qu'ils s'inscrivent tous dans l'approche communicative. Ces documents prennent en compte les exigences du nouveau curriculum par la façon dont leurs articulations ainsi que leurs contenus reflètent les exigences de la compétence de communication chez les apprenants. Pour les manuels d'enseignement de français et d'anglais, notre analyse montre que ces derniers s'inscrivent principalement dans les principes de l'approche communicative car leurs articulations et la plupart de leurs contenus présentent clairement les intentions de leurs auteurs pour la compétence de communication. Cette tendance a été remarquée surtout par la façon dont ces manuels présentent les intitulés des leurs thèmes ainsi que leurs titres des textes de départ. Tous les manuels proposent les thèmes en conformité avec les thèmes proposés par les programmes

d'enseignement ; enfin, la plupart des manuels reproduisent les mêmes intitulés des thèmes pour leur titre d'unités/chapitres.

Cependant, nous avons relevé quelques passages non-communicatifs dans les manuels surtout RETSS et FES. Si, le premier propose les activités de nature communicative, il existe d'autres qui ne le sont pas et parfois les titres de ses activités ne reflètent pas son contenu. Pour le second, sauf ses titres communicatifs, nous l'inscrivons majoritairement dans le non-communicatif, car son contenu ne reflète pas ses titres. Ses textes se situent dans la communauté mais certains sont présentés sommairement et dans une langue peu normée. Aussi, son organisation demeure imprévisible et incohérente ; par exemple, il y a trop de présentations de la règle de grammaire, parfois au-delà de ce qui est espéré pour le niveau en question. Aussi, les exercices que propose ce manuel après la présentation des textes de départ et le vocabulaire sont majoritairement hors-contexte.

Et finalement, de notre analyse des examens sommatifs de quatrième année, nous déduisons que ces derniers ne s'appuient pas sur les exigences du curriculum de 2005. Le curriculum propose que l'enseignement ainsi que l'évaluation soient faits pour refléter le communicatif mais les examens de français et d'anglais montrent que cela n'a pas été le cas car l'évaluation demeure toujours non-communicative. Nos données montrent que les questions réparties dans chaque section testent uniquement la capacité de lecture et d'écriture des apprenants car elles exigent que les apprenants écrivent plutôt que de parler ou d'écouter. Cette réflexion nous amène à la fin de la première question de notre projet qui cherchait à savoir si toute la documentation conçue aux fins d'enseignement des langues secondes proposerait des provisions visant la compétence de communication, et ce faisant s'inscrivant dans les principes de l'approche communicative. La

réponse à cette question nous amène aux questions restantes qui examinent le fonctionnement réel de l'enseignement du français et de l'anglais en salles de classe.

CHAPITRE V

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN CLASSE DE LANGUE

5.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné les documents de référence développés ou recommandés par la TIE pour l'enseignement du français et de l'anglais du lendemain de 2005. Notre analyse a montré que la majorité de ces documents répondent pleinement aux exigences du nouveau curriculum. Ce chapitre, quant à lui, se propose de fournir des réponses aux questions restantes de notre projet de recherche ; il s'agit du chapitre examinant le fonctionnement réel de l'enseignement du français et de l'anglais en salles de classe.

Nous nous appuierons sur les données issues des entretiens que nous ont accordés les enseignants ainsi que des observations de cours de français et d'anglais¹⁰². Nos questions d'entretiens visaient à identifier les méthodes utilisées en classe, les activités proposées par les enseignants en classe, les matériels d'enseignement utilisés, ainsi que les connaissances tant politiques que théoriques de l'approche communicative par les enseignants. Quant aux observations, nous nous sommes intéressé à la nature des activités réalisées pour déterminer si ces derniers encouragent la vraie communication, et si la langue est enseignée dans des contextes significatifs de communication. Nous nous sommes intéressé également au type de matériels pédagogiques utilisés, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant ainsi que les compétences langagières intégrées dans la leçon.

¹⁰² Pour répondre à la troisième question, nous nous sommes appuyés également sur des propos des enseignants de français tirés du groupe WhatsApp qui regroupe certains des enseignants et des chercheurs de français en Tanzanie.

5.2 Pratiques pédagogiques en classe de français et d'anglais

5.2.1 Les méthodes d'enseignement dans la salle de classe

Nous avons proposé aux enseignants trois questions qui cherchaient à identifier les méthodes dont ils se servent dans leurs enseignements en classe. Si la première et la deuxième des trois questions portent sur les méthodes utilisées en classe de français et d'anglais, et que la troisième sur les activités proposées par les enseignants dans leurs cours, l'objectif de ces trois questions est le même : identifier les stratégies d'enseignement de ces derniers en fonction des activités qu'ils proposent pour l'enseignement des langues anglais et français. La nature de ces activités nous permettra de déduire si les enseignants de français et d'anglais s'appuient sur les principes de l'approche communicative pour dispenser leurs cours de langues secondes. Autrement dit, il s'agit plutôt d'une reformulation de la même question en vue de maximiser les possibilités d'une réponse valide et satisfaisante.

De prime abord, les premières réponses que les enseignants nous ont fournies en fonction de leurs méthodes d'enseignement en classe se sont avérées apparemment crédibles, étant des propos avancés par les personnes chargées de l'enseignement ; ces derniers affirment s'appuyer sur les principes de l'approche communicative pour dispenser leurs cours de français et d'anglais. En effet, parmi les huit enseignants interrogés, six se sont dits adeptes de l'approche communicative, les deux autres préfèrent l'approche non-communicative en raison du nombre élevé d'élèves en classe. Autrement dit, 75% de notre échantillon ont affirmé appliquer l'approche communicative dans leurs cours de langue.

DA-DF¹⁰³

¹⁰³ Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre consacré à l'approche méthodologique de l'étude, et conformément aux directives de l'Université de Calgary, nous avons codé en lettres les écoles et les enseignants. Comme nous avons cinq écoles, nous leurs avons attribué des codes de lettres A à E. Pour les enseignants, nous leurs avons accordé les

- INT **Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français/l'anglais ?**
- SUJ We normally use different methods, as follows: in French we normally use a method called *l'approche communicative*; the second one which I normally use is *Grammaire traduction*; another one which I use is *Audio-visuelles*... but I normally use all of them together, for instance if I am teaching within 40 minutes, I have to use them...three of four.
- INT Can you explain to me what these methods are: what is *approche communicative*, what is *audio-visuelle*... can you tell us what they are?
- SUJ Yeah, *approche communicative* it means when I am teaching, I normally use them for asking questions then they answer; when I say for instance, when I say *bonjour*, the pupils have to say *bonjour*. I start from the first one to the last one they say, they keep repeating and then I ask them the questions, they answer, and then they ask the questions.
- INT Okay, and which questions do you ask them?
- SUJ The questions are not written, they are oral questions, for *approche communicative*.
- INT Okay, can you give an example of those questions?
- SUJ For instance when I say *comment tu t'appelles ?*, they have to say *moi, je m'appelles.....*, *Ou habites tu...j'habite...* and then I give them time to ask

lettres A et F selon qu'ils enseignent l'anglais ou le français. Dans ce cas, l'enseignant DA-DF est enseignant d'anglais et de français à l'école D.

themselves in group of two or three people until all of them they finish. That's
approche communicative...that's what I normally use.

À partir de cet échange, l'enseignant DA-DF montre qu'il utilise majoritairement l'approche communicative pour dispenser son cours. Quand on lui demande ce qu'il veut dire par l'approche communicative, il montre que ce qu'il fait en classe n'est pas de l'approche communicative. Il affirme employer plutôt l'approche question-réponse qui, selon lui, invite les apprenants à « parler », et il s'assure que tous ses apprenants « parlent ». Or, le principe majeur des approches communicatives ne se limite pas à parler, car, après tout, même dans les approches non-communicatives le parler est indispensable. L'approche communicative fait appel plutôt à un cours permettant aux apprenants d'interagir dans la langue cible et dans des contextes de communication fonctionnelle au lieu d'articuler les phrases hors contexte comme impliquent les propos de l'enseignant DA-DF.

Quant à l'enseignant CF, elle affirme utiliser l'approche communicative dans ses enseignements comme dans l'échange suivant :

INT **Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français ?**

SUJ Le méthode...ile nanii inaitwaje...co...mmu..ni..cative
eh..ile...ngoja...mmmh...kushirikisha yes...

TRAD : Le méthode...ce truc comment ça s'appelle encore...
co..mmu..ni..cative eh... celle...attend...mmmh...faire
participer oui...

INT Kushirikisha/ (TRAD : faire participer)

SUJ Eeeh...kushirikisha\ (oui...faire participer).

INT Participatory method?

SUJ Eeeh (TRAD : oui)...participatory method\

Le fait que l'enseignant arrive à peine à dire en un mot la méthode qu'elle utilise pour enseigner le français ne pose pas un problème en soi car elle arrive malgré tout et, après quelques tentatives à reformuler sa phrase, à confirmer qu'elle utilise l'approche communicative. Comme notre intérêt porte sur les vraies activités qui se déroulent en classe plutôt que d'entendre qu'elle se sert de l'approche communicative, nous avons voulu savoir comment elle réalise son cours communicatif. L'enseignante commence par se plaindre du manque de matériels d'enseignement comme les vidéos qu'elle considère être le matériel propice pour réaliser un tel cours. Quand nous avons cherché à savoir les activités qu'elle propose en classe pour combler le manque des matériels, nous sommes rendu très vite compte que cette enseignante propose plutôt des textes à lire à ses apprenants suivis de questions de compréhension. Après que les apprenants ont répondu à ses questions, ceux-ci, en retour lui posent les questions. Voici l'échange :

INT **Comment engagez-vous vos élèves dans des activités d'apprentissage ?
Lesquelles ?**

SUJ Mmmh... c'est un peu difficile parce que nous n'avons pas de..s objets matériels didactiques...assez de matériels didactiques.

- INT Et...peut-être...quels matériels ?
- SUJ Comme...le vidéo est abîmé. Nous l'avions dans le temps passé mais c'est abîmé et ce n'est pas réparé encore.
- INT Mais, quand même...il y a des activités que vous proposez à vos élèves...même SANS ces matériels\
- SUJ Sans ces matériels nous pouvons & nous les aidons de... travailler & de dessiner sur les cartes...sur les papiers pour avoir des dessins...nous utilisons des dessins. Ça dépend de la leçon... la plupart des leçons les élèves lisent les livres en classe et moi je pose les questions pour voir s'ils comprennent...ils comprennent...après c'est le temps de me poser les questions. Aussi je corrige les erreurs de prononciation...aussi je dois lire le texte pour la prononciation...ils doivent imiter ma prononciation.

À partir des propos de cette enseignante, nous voyons un décalage évident entre ce que les enseignants croient faire en classe et comment ils décrivent ce qu'ils font concrètement en classe. Nous pouvons déduire à partir des activités proposées en classe que cette enseignante ne se sert pas de l'approche communicative. Les activités qu'elle propose ne peuvent pas permettre à l'apprenant d'interagir en langue seconde car basées surtout sur l'écrit et la lecture, elles ne montrent même pas le contexte dans lequel se déroule la langue utilisée. En somme, sa façon d'enseigner ne donne pas l'occasion à l'apprenant de réaliser les actes de parole comme ils se manifestent dans la vie quotidienne.

Cet échange nous amène aux propos de l'enseignant EA-EF qui, lui aussi insiste sur le fait qu'il utilise l'approche communicative pour enseigner le français et l'anglais. L'enseignant EA-EF n'a pas besoin de recourir aux reformulations pour dire ce qu'il croit employer comme méthode d'enseignement ; ce dernier répond directement *approche communicative*. Quand l'Intervieweur veut savoir ce que veut dire l'approche communicative, l'enseignant lui fait comprendre que ce qu'il propose en classe n'est pas l'approche communicative, mais plutôt la méthode de questionnement, pas loin de ce qu'emploie sa compatriote CF ci-dessus. D'après cet enseignant, le but de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de poser des questions à l'enseignant ainsi que de répondre aux questions de la part de l'enseignant :

INT **Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français et l'anglais ?**

SUJ Natumia mbinu shirikishi (TRAD : j'utilise l'approche communicative)

INT Mbinu shirikishi ikoje? (TRAD : comment est l'approche communicative ?)

SUJ Ni mbinu inayomfanya mwanafunzi aulize maswali na kujibu maswali si kumsikiliza mwalimu tu. (c'est une approche qui permet à l'apprenant de poser des questions au lieu de juste écouter l'enseignant)

INT Kwa hiyo unatumia mbinu shirikishi ambayo inamfanya mwanafunzi aulize maswali na kujibu maswali si kumsikiliza mwalimu tu? (TRAD : donc vous vous servez de l'approche communicative qui permet à l'apprenant de poser des questions au lieu de juste écouter l'enseignant) ?

SUJ Ndiyo (TRAD : oui)

INT Hakuna jambo lingine ambalo unaweza kulifanya zaidi ya mwanafunzi kuuliza na kujibu maswali? (TRAD : est-ce qu'il n'y a pas d'autre chose que vous pouvez faire en plus d'inviter l'apprenant à poser et répondre aux questions.).

SUJ Yapo mengi yanafanyika au yanaweza kufanyika ila ndio hapo tunasisitiza zaidi mwanafunzi aweze kumwuliza mwalimu maswali pale asipoelewa lakini pia aweze kujibu maswali ya mwalimu (Il y a beaucoup qu'on peut faire mais on insiste plutôt à ce que l'apprenant puisse poser des questions à l'enseignant et répondre aux questions de l'enseignant).

Quant à l'enseignante BF, elle n'hésite pas à affirmer qu'elle utilise l'approche communicative (qu'elle appelle *participatory method* ou *learner centred method*). Quand l'intervieweur cherche plus de précisions sur ce qu'elle appelle l'approche communicative, l'enseignante montre qu'elle connaît ce que c'est. Elle cite les activités comme des discussions, des jeux de rôle, des dialogues et ainsi de suite. Elle présente l'approche communicative comme l'approche très pratique pour l'enseignement du français.

INT **Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français ?**

SUJ Actually, now we are using participatory method

INT Participatory method\

SUJ Yes, more than lecture

INT How is it?

SUJ For me I can see it is very nice, very good

INT I mean how do you use participatory method. What do you do when you use participatory method?

SUJ Yes, I use participatory method, umm...actually in case ummm...learner centred...where we have to use uummm....to xxxxx different activities which can involve all in classes such as in the use of discussions...group discussions, role play, dialogue, conversations, and things like that.

L'enquête auprès des enseignants relève un paradoxe. Si parmi 75% des enseignants qui affirment utiliser l'approche communicative en classe de langue, seule une enseignante (enseignante BF), soit 12,5% de ces derniers, le démontre à partir des activités qu'elle affirme proposer en classe. D'autre part même, les deux enseignants qui affirment ne pas utiliser l'approche communicative en classe connaissent très bien sur le plan théorique ce que veut dire cette approche. En plus, ils la préconisent aux enseignants de langue comme une approche propice à l'enseignement de ces dernières. Ces enseignants donnent comme raison de ne pas employer cette approche le grand nombre d'élèves en classe qui rend difficile les activités au cœur de l'approche communicative, dont des jeux de rôle, des discussions etc. Dans les propos de l'un des deux enseignants *non-communicatifs*, l'enseignant BA explique clairement son approche qui consiste à présenter la règle explicitement. Mais ce qui est intéressant, contrairement aux enseignants « adeptes » du communicatif, est qu'il sait ce que c'est l'approche communicative et il la préconise, d'ailleurs, aux enseignants :

INT **Pourquoi recommanderiez-vous certaines méthodes d'enseignement de l'anglais et pas d'autres ?**

- SUJ Well, I would recommend the communicative method in a manageable class, a class where you can go around and engage students, but in classes like ours, I do not think that is possible. It is true it is a good method for the students as they kind of use the language in real context.
- INT So, what is a communicative method?
- SUJ I think...how I understand it, it is a method that... is more communicative when you give students some context where they can use the language and kind of create a real situation xxx some opportunities to use the language.
- INT And you think in your classes you cannot use the communicative language teaching.
- SUJ Umm I think I cannot because of the number of students...it gets a little...xxx.

Pour trouver un lien entre ce que nous disent les enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques en classe de langue, nous avons voulu consulter nos transcriptions issues de nos observations des cours. Ce recours nous permettra de comprendre ce qui se présente réellement en classe au-delà de ce que nous disent les enseignants. Nous rappelons que 75% des enseignants avait affirmé appliquer l'approche communicative. Tout de même, avec l'avancée et la reformulation de nos questions, nous nous sommes rendu compte que c'est seulement une enseignante (BF), soit 12,5% de ces derniers, qui le démontre à partir des activités qu'elle affirme proposer en classe. Notre observation des cours a révélé en partie ce que nous avons entendu les enseignants expliquer à propos de leurs pratiques pédagogiques en classes de langue.

La plupart des enseignants croient qu'ils emploient l'approche communicative dans leurs enseignements. Or, ce qu'ils affirment faire dans les salles de classe ne peut pas se traduire en approches communicatives. Comme nous avons montré ci-dessus, quand ils sont invités à expliquer plus ce qu'ils font en réalité en classe, ces derniers citent des activités qui ne sont pas typiques des approches communicatives. La plupart de ces activités consistent à poser des questions aux élèves ou à répondre aux questions de la part des élèves. Ainsi, presque chaque enseignant parle de questions de compréhension à partir des textes qui accompagnent chaque leçon comme activités communicatives. En général, les pratiques pédagogiques réelles en classe sont très éloignées de ce à quoi renvoie l'approche communicative. Ci-dessous, les grandes lignes de ce qui se présente dans les salles de classe :

a) Lectures des textes et réponse aux questions

La plupart des auteurs, soit dans les deux tiers des manuels au centre de notre analyse, proposent les mêmes intitulés des thèmes et sous thèmes comme titres des textes qui introduisent les chapitres dans leurs manuels. Cela rend facile le travail de l'enseignant car c'est facile de se repérer. Nous considérons cette stratégie comme ruse commerciale de la part des auteurs pour *vendre* leurs livres aux enseignants car faciles à utiliser. Enfin, l'un des auteurs va plus loin dans ses publicités en proposant même le programme de cours du Ministère de l'éducation qui montre la répartition des cours dans l'année¹⁰⁴.

Dans la plupart des classes que nous avons observées, six des dix enseignants, soit 60% de tous les enseignants (enseignants AA, BA, BF, CF, DF et EF), ont proposé la lecture des textes juste après la récapitulation du contenu de la dernière leçon (il s'agit quasiment d'un rituel dans chacun

¹⁰⁴ Nous reprendrons cette réflexion dans le chapitre qui suit en guise de recommandations et perspectives politiques et éducatives.

des cours que nous avons observés). Dans cette étape, normalement l'enseignant lit le texte à haute voix pendant que les élèves le suivent avant de les laisser lire le texte à leur tour. Pendant la lecture, il corrige leurs erreurs de prononciation. Après la lecture, ils répondent aux questions de compréhension, se familiarisent avec le vocabulaire, avant de continuer avec les autres activités suivant les consignes de l'enseignant. Cette pratique semble être quasi inévitable dans l'enseignement de français et d'anglais, et nous pouvons émettre l'hypothèse que, même les enseignants qui n'arrivent pas à le faire, sont plutôt ceux qui n'ont pas assez de livres.

b) Question-réponse en chœur

Il s'est avéré également que la pratique question-réponse sur laquelle ont insisté les enseignants lors de l'entretien est un phénomène commun dans les salles de classes de français et d'anglais en Tanzanie. Il est intéressant que la plupart de questions qui sont posées par les enseignants, normalement hors-contexte sont répondues soit en chœur, soit de façon linéaire – enseignant et apprenant, ou encore apprenant et apprenant. Pour les questions-réponses en chœur, il est évident que l'enseignant ne pourra vérifier la réponse donnée que ce soit au niveau de sa prononciation, correction grammaticale ou encore au niveau du sens. Cela est surtout aggravé par le fait que la plupart des classes ont beaucoup d'élèves faisant que l'enseignant n'ait pas l'occasion de vérifier la réponse de chaque élève. Une autre chose est que les questions entre l'enseignant et l'élève ou encore entre élève et élève ne sont pas des questions interactives qui permettraient à ces derniers à interagir en langue étrangère ; ce sont plutôt les questions individuelles et linéaires auxquelles l'apprenant répond sans qu'il y ait une continuation pour entraîner la conversation ou tout autre forme d'interaction avec la langue. Ces questions portent sur la compréhension des textes de départ, du vocabulaire et surtout la règle normalement en forme de phrases isolées, même si portant sur le thème visiblement communicatif.

Pour illustrer cette pratique, nous pouvons nous appuyer sur notre observation de l'enseignant EF. Après avoir introduit son thème *Parler de quelqu'un*, cet enseignant présente la règle du présent de l'indicatif. Ensuite, il donne plus de phrases aux élèves, parmi elles *Je suis professeur, J'habite à Dar es salaam, Je suis Tanzanien*. Il leur fait répéter les phrases en chœur en corrigeant leurs prononciations. Il invite ensuite quelques élèves à faire des phrases suivant le même modèle. Il les corrige et les élèves écrivent les phrases dans leurs cahiers. Le professeur écrit de courts paragraphes, les lit, explique le sens en anglais et invite les élèves à lire après lui pour bonne prononciation. Après la lecture, il leur pose quelques questions comme *Comment tu t'appelles ? Où est-ce que tu habites ? Tu es de quelle nationalité ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu as quel âge ?* etc. Quelques élèves répondent aux questions. Ce qui nous frappe dans cette procédure, d'ailleurs pratique commune dans la plupart des cours, est le fait que les questions n'entraînent pas la conversation ou bien toute autre activité potentiellement communicative. Chaque phrase qui sort soit de l'enseignant soit de l'apprenant n'entraîne aucune continuation, ce qui veut dire qu'elles ne sont pas connectées entre elles pour entretenir une interaction réelle.

c) Rupture règle-communication

Comme nous avons vu dans le chapitre de théorie, les approches communicatives ne rejettent pas la règle dans une salle de classe. Le but de l'enseignement est la compétence de communication, la règle étant le moyen d'appuyer la volonté de communiquer, la volonté de pouvoir dire, pour emprunter le raisonnement de Halliday (1975). La règle est donc indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues. Seulement, elle doit se présenter comme moyen d'accéder à la compétence de communication plutôt que d'être le but en elle-même. Dans les cours observés, nous nous sommes rendu compte que les enseignants sont conscients de ce qu'ils doivent enseigner. Leurs thèmes s'intitulent clairement en actes de parole et, semble-t-il, ils le

savent bien que ce sont ces actes de parole qu'ils doivent enseigner aux élèves. L'une des choses les plus indispensables dans les salles de classe, ce sont les titres communicatifs écrits au tableau quand les enseignants introduisent leurs cours. Or, ce qui se voit c'est la présentation de la règle ainsi que sa pratique excessive à travers les phrases que devront construire les élèves pour vérifier leur compréhension de la règle. Il est très rare d'assister aux activités de communication au cœur des approches communicatives se manifester dans les salles de classe que nous avons observées. La plupart des activités visent plutôt la présentation et pratique de la grammaire à travers les phrases isolées.

d) Pause écriture

Dans la plupart des cours de français et d'anglais, les enseignants proposent aux élèves d'écrire les notes dans leurs cahiers (voir aussi Chokah (2013 : 7 qui rapporte le même phénomène dans le cas de l'enseignement au Kenya voisin)¹⁰⁵. Chaque fois que l'enseignant présente une règle de grammaire, soit des phrases, ce dernier propose aux élèves d'en écrire, même les choses qui sont déjà dans les livres. Nous déduisons que l'écriture est l'une des pratiques non-communicatives qui entravent le déroulement des cours. Enfin, nous nous sommes rendu compte que dans les classes où les enseignants se sont appuyés sur des livres pour dispenser leurs leçons, il y a toujours eu moins d'élèves. En fait, dans d'autres il n'y a que le livre de l'enseignant. Nous estimons que c'est pour cela que les enseignants encouragent les apprenants à tout écrire sinon ils perdraient toute trace du matériel vu en classe.

¹⁰⁵ Unfortunately, an observation of classes in the Kenyan situation shows that the teaching/learning culture of dependence on the teacher does not easily allow for the complete independence of the learner. It is easy to see, even when it is not intentional, that the teacher is central in most classroom interactions. The first thing that learners do when they arrive in class is to take out their exercise books and pens, ready to take down notes from the teacher and this, whatever their level.

e) Activités à visée communicative

Des dix classes que nous avons observées, nous pouvons citer seulement trois exemples, voire deux où les enseignants ont proposé les activités de communication, mais sans réelle substance. Dans son cours, l'enseignant CA, dans sa classe de 87 élèves tente une activité communicative : un débat portant sur un sujet tiré du roman déjà lu par les élèves (*Mother is not as important as father*). Les étudiants se mettent en deux groupes : d'un côté ceux qui soutiennent le thème ; de l'autre ceux qui s'y opposent. Chaque groupe propose ses intervenants principaux et les deux groupes proposent un président et un secrétaire. Chaque intervenant principal fait sa part et occasionnellement il y a des questions de la part des membres du jury. Après, le secrétaire fait la synthèse des arguments et donne la conclusion. Cependant, même avec cette tentative, la plupart des élèves ne peuvent pas prendre la parole car il y a des intervenants principaux qui sont désignés à cette fin.

Dans un autre cours avec comme thème *Talking about ownership or possession*, l'enseignant EA, après avoir fait lire le texte, répondre aux questions et travailler la règle, met les élèves en groupes de cinq. Ceux-ci se présentent mutuellement ce que possèdent leurs familles. Le professeur passe dans chaque groupe pour contrôler la discussion. De façon ironique, la classe compte 92 élèves et l'activité d'échange prend 15 minutes. En plus, il y a environ 18 groupes. Conséquence, l'enseignant n'a pas pu suivre les discussions des élèves à cause de l'environnement ; salle de classe surchargée donc difficile de se déplacer, le peu de temps pour visiter les groupes ainsi que la disposition des élèves.

L'autre enseignant qui propose la discussion est BF. Dans son cours intitulé *Parler des activités passées*, l'enseignante introduit la règle du passé composé. Elle présente les verbes conjugués avec

l'auxiliaire *être*, et puis elle montre comment arriver au participe passé d'un verbe. Elle propose quelques verbes au tableau et invite les élèves à en trouver le participe passé. L'enseignant écrit au tableau les activités quotidiennes et fait quelques phrases au tableau au passé composé. Elle écrit au tableau une question *qu'est-ce que tu as fait hier ?* Ensuite, elle guide les élèves à se poser et à répondre aux questions de cette manière en utilisant les activités journalières proposées par l'enseignant. Pourtant, cette enseignante avait montré dans l'entretien qu'elle préfère l'approche communicative pour dispenser ses cours. Dans le cours ci-dessus elle opte pour le non-communicatif. Il se peut que son choix ait été motivé par le non-dit *it depends on the lesson* comme dans l'échange ci-dessous. Nous estimons que le nombre d'élèves dans sa classe (82) serait à l'origine de son choix méthodologique.

INT **Comment engagez-vous vos élèves dans des activités d'apprentissage ?**

Lesquelles ?

SUJ Umm...actually it depends on the lesson of a particular topic but in most cases
I use participatory method and conversation...dialogue conversation.

INT And which activities do you prefer when you give your lessons...you engage
your students in participation?

SUJ I prefer group discussion in most cases.

Nous pouvons souligner que, même avec quelques rares propositions d'activités communicatives, le temps imparti montre que ces activités communicatives ne sont pas prioritaires chez les enseignants de français et d'anglais car ils leur accordent peu de temps. Contrairement aux

exigences de l'approche communicative qui mettent l'emphasis sur les activités fonctionnelles et la règle au second plan, avec ces trois enseignants ce qui se passe n'est pas du communicatif. Par exemple, dans un cours de 80 minutes, l'enseignant CA parle seul pour 45 minutes et réserve seulement les 35 minutes restantes pour le débat. En plus, il s'agit d'un débat qui permet seulement à très peu d'élèves d'intervenir (dix intervenants principaux, un secrétaire et un président=12 élèves). Quant à l'enseignant EA, il consacre 15 minutes sur 75 pour la discussion. Et pour BF, 6 minutes sur 40. Vu les conditions entravant l'enseignement communicatif dans les salles de classes des langue secondes, nous estimons que les enseignants qui ont proposé ces activités à visée communicative l'ont fait parce qu'ils s'attendaient à des observations de la part de l'enquêteur- une autorité qui aimerait voir les choses se passer comme le prescrit le programme d'enseignement. Autrement dit, ces enseignants ne l'auraient pas proposé s'il s'agissait d'un cours habituel où ils sont seuls avec leurs élèves.

5.2.2 Matériels didactiques en classe de langue

Notre quête en vue de nous informer en quoi consistent les pratiques pédagogiques en classes de langue dans le secondaire en Tanzanie, nous a rendu curieux de savoir les matériels utilisés par les enseignants dans les cours de langue. Nous avons fait voir que les approches communicatives préconisent les matériels authentiques pour l'enseignement des langues secondes. Enfin, la question d'authenticité est l'un des principes centraux dans un cours de langue s'inspirant des approches communicatives. La caractérisation *authentique*, étant généralement associée au *document*, s'applique à tout message élaboré par des utilisateurs d'une langue à des fins de communication réelle. Ce message désigne donc tout ce qui n'est pas conçu pour être utilisé classe. Le matériel authentique renvoie à un ensemble très divers de documents s'inscrivant dans des situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuels, qui couvrent

toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

À partir de nos entretiens auprès des enseignants, nous avons noté que tous citent les manuels comme matériels immédiats à leur disposition. Cela peut se confirmer à partir de notre découverte sur les méthodes utilisées selon laquelle la lecture des passages dans les livres fait partie de rituels quasiment indispensables dans un cours de langue dans le secondaire en Tanzanie, suivi par le vocabulaire ainsi que la présentation de la règle et des exercices sur la règle. Tout cela se trouve dans les manuels. Nous pouvons déduire que notre déduction s'appuie sur nos observations des cours, que les manuels d'enseignement des langues sont les livres de chevet pour les enseignants tanzaniens du français et d'anglais du premier cycle du secondaire. Il semble que le matériel pour ces enseignants c'est le manuel tout d'abord. Comme tous les enseignants utilisent les livres, nous nous proposons de citer seulement un d'eux, soit l'enseignant BA :

INT **Quels matériels utilisez-vous dans votre leçon ? À quelle fréquence ?**

SUJ Well, there are books ummm...well it's kind of one book which is there in the office we use...it's a book...you go to class with one book, you don't have any other materials to use.

INT So, you don't have other materials other than books.

SUJ Yes, it's only books.

INT So, other than books, which other materials do you use? May-be from the environment.

SUJ Well, now that will depend on the teacher xxxxxx. You can go on the internet if you have that kind of... like smartphone and xxx which is sometimes very difficult because we don't have a reliable network, so you will hardly use the internet.

INT So, what do you get from the internet

SUJ Well, at times you might work on the internet but really sometimes what you have on the internet can be very different from what you have in books. Sometimes you don't know which one is good because also it has not been recommended. So, it's a kind of struggle and we don't know what to go for.

À partir de ses propos, le seul matériel à sa disposition c'est un livre, un seul livre. En plus, il sait qu'il peut se procurer d'autres matériels à partir de l'internet mais cela dépendrait de la possession d'un téléphone intelligent ou encore la connexion fiable à internet, ce qui n'est pas garanti. Le fait que l'enseignant parle de possession d'un seul manuel et le fait que l'option restante est de se servir de son téléphone intelligent nous fait estimer que l'école ne propose pas de matériel à l'enseignant, peut-être pas au-delà des manuels.

Si tous les enseignants se réfèrent aux livres comme matériels d'enseignement (en fait l'un d'eux (CA) estime que les livres sont très bien préparés car ils présentent les thèmes proposés par le programme d'enseignement, ce qui nous fait croire qu'il est à l'aise par ces matériels), deux enseignants (AF et BA) parlent de la possibilité de se servir également des textes téléchargés à partir de l'internet ainsi que d'autres matériels qui se trouvent dans leur environnement pour enseigner le vocabulaire. Si BA montre le défi de la non-fiabilité du réseau internet, son

compatriote affirme se servir régulièrement de cette ressource de matériel d'enseignement. Il parle des textes en français qu'il télécharge d'internet, mais aussi, et c'est intéressant, qu'il traduit les textes de l'anglais en français :

INT And what are they.... what is the nature of those passages...? are they like...newspapers or stories or...?

SUJ Yes, I always use stories, but when I want to go an extra mile, I use newspapers...they read and identify those tenses which are in past...Since the newspapers are not in French I buy English newspapers and translate them for my students.

INT Have you ever used newspapers that are originally in French

SUJ No...but I had magazines...but newspapers no...I have to translate them from English.

De tous les enseignants, seulement deux nous ont parlé de l'utilisation des documents sonores. Si l'une de ces enseignants (CF) se servait autrefois des documents vidéo avant que ce matériel ne soit abîmé, comme dans ses propos « nous *l'avions dans le temps passé mais c'est abîmé et ce n'est pas réparé encore* », l'enseignante BF se sert parfois des radio cassettes si elle a l'électricité :

INT So other than drawing and textbooks, which other materials do you prefer?

SUJ Uumm...as materials may-be.... sometimes cassettes but we don't use it several times as you know in our school, we have the problem of electricity.

INT So sometimes you use cassettes\

SUJ Yes, for listening..for sounds and listening...and the problemxxx electricity is a problem as you know in our schools.

INT Ooh, electricity is a problem, sometimes there is no power\

SUJ Yeah...so we use it occasionally, not every time..only when there is electricity.

En général, au-delà des livres et parfois des photocopies de ces derniers vu leur pénurie, les passages tirés de l'internet ainsi que les documents sonores/audiovisuels qui dépendent eux aussi de l'accès non garanti à l'électricité, les enseignants se servent des objets dans leurs entourages surtout quand il s'agit d'enseigner le vocabulaire ou encore quand il s'agit de parler de leur environnement.

Notre enquête sur les matériels utilisés en classe de langue ne s'est pas arrêtée aux entretiens. Nous avons voulu aussi trouver un lien entre ce que nous disent les enseignants au sujet des matériels pédagogiques dans leurs classes de langue. Pour ce faire nous avons recouru aux dépouillements de nos observations des cours. Ce recours nous permettrait de comprendre ce qui se présente réellement en classe au-delà de ce que nous disent les enseignants. Si, en plus de leur appui sur les livres, d'autres utilisent les objets dans leurs environnements pour enseigner le vocabulaire, seulement deux enseignants utilisent parfois les documents sonores sous réserve de la disponibilité de l'électricité ou encore dans les occasions rares où les matériels sonores/audio-visuels fonctionnent.

Notre observation des classes de l'anglais et du français a vérifié ce que nous ont dit les enseignants dans les entretiens. Comme découvert dans les entretiens, les enseignants se fient beaucoup aux manuels comme matériel de départ pour leurs cours. Il est très rare qu'un enseignant s'appuie sur

un matériel autre que son manuel. Vu la pénurie de ces manuels, certains enseignants se permettent de faire des copies qu'ils utilisent en classe pour faciliter l'accès au texte à la classe entière. Le texte est donc le matériel indispensable pour les enseignants. Mais comme ces textes sont préparés pour être utilisés dans le cours de langue, ils perdent leur statut d'être authentiques.

L'autre matériel utilisé souvent ce sont les objets réels de la classe et l'environnement entourant la classe. À plusieurs reprises, les enseignants se servent des objets de la classe pour situer leurs thèmes. Par exemple, l'enseignant DF, dans son cours intitulé *Exprimer la quantité*, présente les nombres. Après avoir appris à ses apprenants comment compter, il les guide à faire des phrases à partir des questions *Combien de*, dont les phrases *Combien de tableaux y a-t-il en classe ? Combien d'élèves y a-t-il en classe ?* Il y a plusieurs autres professeurs qui se servent de cette stratégie. Nous avons avancé ci-haut que l'une des caractéristiques du matériel authentique est que cela doit provenir d'une communauté de la langue cible. Ces matériels n'ont pas cette qualité même s'ils sont faits pour des fins autres que l'enseignement. Nous pourrions qualifier ce genre de matériels de *matériels authentifiés* : ils sont authentiques vu le fait qu'ils ne sont pas faits à des fins d'enseignement, mais ils perdent leur authenticité car ils ne sont pas en langue cible ; ils démontrent au moins quelques qualités d'authentique et du non-authentique.

Étant donné que la classe de langue est conçue comme une préparation à la survie dans le monde réel et que la communication réelle est une caractéristique déterminante de l'enseignement communicatif, les partisans de l'enseignement communicatif insistent que les activités en classe devraient, dans la mesure du possible, refléter le monde réel, d'où l'insistance sur les sources dites authentiques comme base de l'apprentissage permettant une exposition au langage réel. Nous revenons à notre constat dressé ci-dessus selon lequel l'utilisation de matériaux authentiques est rare dans les classes de français et d'anglais en Tanzanie. Mais, nous trouvons que les

pratiques/matériels authentifiés pourraient représenter la vie réelle mieux que ceux authentiques classiques. Il s'agit des activités ou matériels fabriqués par l'enseignant mais qui permettent parfaitement de refléter le monde réel dans la façon dont le matériel dit authentique traditionnel ne pourrait pas forcément.

Nous trouvons ces matériels plus pertinents aux contextes d'enseignement quelconques par rapport à ceux tirés des ressources dites authentiques car l'enseignant sait bien quels actes de paroles et quelles structures viser dans le cadre de son cours. Le matériel authentique classique ne pourrait pas avoir toutes les informations requises pour un cours donné. Nous recommandons dans le cadre de l'enseignement communicatif, surtout dans le contexte pareil à celui de la Tanzanie le recours plutôt à des ressources authentifiées car faciles à préparer et à utiliser que les ressources dites authentiques qui ne détiennent pas forcément tous les éléments visés par l'enseignement dans le cadre du cours visé.

L'autre pratique que nous avons observée et que nous nous permettons d'inscrire dans la catégorie *authentifié*, ce sont les initiatives des enseignants qui consistent à inventer des histoires relatives au thème étudié. Cette pratique a caractérisé deux des classes que nous avons observées (enseignants CF et DA). Par exemple, l'enseignant CF, dans le cadre du thème *Parler des saisons différentes*, présente les phrases utilisées pour parler des saisons ; parmi elles, *Il fait très froid en France en hiver, Il pleut beaucoup à Ngara en Avril, Je n'aime pas le mois de Février parce qu'il fait très chaud à Dar es Salaam*. Après les phrases, elle donne sa propre expérience en racontant son séjour qu'elle a fait pendant la saison froide il y a quelques mois. Ensuite elle propose à chaque élève de proposer une petite histoire sur une saison et le temps qu'il faisait. Deux élèves parviennent à présenter avant que le cours ne prenne fin. Même si l'enseignante ne parvient pas à faire parler plus d'apprenants faute de temps, cette stratégie montre certains degrés d'authenticité

(authentifié par l'enseignant) ; le texte est purement naturel et sa nature non-francophone n'entrave pas la pratique de la langue en situation.

De toutes les observations que nous avons faites, nous pouvons citer deux cours dans lesquels les enseignants se sont servis du matériel pleinement authentique. Il s'agit des enseignants AF et CA. Le premier enseignant utilise son téléphone intelligent et avec la connexion Bluetooth pour faire écouter aux apprenants un clip audio sur une conversation téléphonique en français. Il passe le document sonore deux fois et demande aux élèves de dire ce dont il s'agit. Ensuite, il propose quelques activités à partir de ce document audio totalement authentique car document en français et non fait pour l'enseignement. Le deuxième enseignant, quant à lui, propose un débat à partir d'un texte tiré d'un roman. Il s'agit d'un texte écrit en anglais et qui présente un sujet lié à la société tanzanienne. Comme le texte n'est pas écrit à des fins d'enseignement, nous l'inscrivons dans la catégorie authentique.

Nous pouvons clore la question du matériel dans les classes de français et d'anglais dans le secondaire en Tanzanie en faisant voir que seulement 20% des enseignants que nous avons observés se sont servis de matériels authentiques. Quant aux matériels authentiques observés dans les deux classes, nous nous permettons de remarquer qu'en dépit de leurs authenticité plutôt théorique, ils s'avèrent non prometteurs au plan communicatif car leur authenticité demeure en rupture avec le potentiel de communiquer. Si par exemple, l'enseignant AF propose un document sonore en français, il ne propose pas la situation suffisante pour des interactions qui pourraient découler de la conversation dite authentique. L'interaction question-réponse demeure linéaire et totalement non-innovante. L'enseignant CA, quant à lui, propose un matériel authentique pour sa classe de 87 apprenants et la nature de l'activité permet à ce que seulement moins de 10% de ses apprenants prennent la parole dans une activité potentiellement communicative.

5.2.3 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

De notre discussion ci-dessus sur le déroulement des cours de langue secondes en Tanzanie, nous avons identifié quatre pratiques majeures, dont les lectures de textes et réponses aux questions, les sessions questions-réponses hors contexte, les pauses écriture quasi-indispensables ainsi que la rupture règle-communication. Lors des cours que nous avons observés, nous avons vu, par exemple dans le cas des lectures de textes que l'enseignant guide les apprenants à lire le texte selon la consigne. Parfois il commence par lire le document avant de donner l'occasion aux apprenants de lire, suivi par les questions de compréhension répondues soit en chœur soit individuellement. Cette activité (lecture et réponse aux questions), même si elle semble en partie exécutée par l'apprenant lui-même, ne constitue pas une activité fonctionnelle en tant que telle, donc non-communicative. Cette procédure ne permet pas à ce que l'apprenant se serve de la langue cible dans des échanges reflétant le réel car normalement ces activités sont dépourvues de contexte de communication. Les présentations de la règle, quant à elles, étaient effectuées quasi-entièrement par l'enseignant, l'apprenant étant impliqué seulement dans les questions sporadiques hors-contexte adressées à lui. En général, les activités qui ont été observées en classes en plus de celles dont les enseignants nous ont fait part à partir de l'entretien montrent des ruptures significatives entre ce qui se fait en classe de langue seconde et ce qui se fait dans la vie quotidienne. On attendait de la part des enseignants et des élèves dans les classes au lendemain des changements curriculaires de 2005 à des cours de langues secondes qui reflètent le vécu quotidien.

La nature des activités donne à l'enseignant l'occasion de manipuler sa classe. En effet, la participation des élèves en classes de langue s'avère minimale car, d'une part, l'enseignant remplit un double rôle- celui d'enseignant et d'apprenant en posant des questions et en fournissant les réponses à ses propres questions dans la mesure où les élèves tardent à lui répondre. D'autre part,

il y a des cas où l'enseignant s'adresse à un ou deux élèves ayant un certain niveau de connaissance, phénomène plus remarqué dans les classes de français. Si la participation (malheureusement non-communicative) est souvent sollicitée, on remarque facilement que l'interaction entre les élèves dans la plupart des classes était presque inexistante. L'absence d'activités interactives a totalement limité l'apport de l'apprenant dans son apprentissage. Si les enseignants font toujours allusion aux activités communicatives comme leurs activités préférées, des dix cours observés, seulement deux enseignants ont proposé certaines activités proches des activités communicatives.

Dans l'ère des approches communicatives, l'enseignant est supposé être un animateur et un guide, qui planifie, organise, guide, et fournit des indications à l'apprenant, qui, lui est en train d'apprendre à communiquer en communiquant. En se référant à la conception constructiviste de la classe de langue comme survolée dans le deuxième chapitre, qui, d'ailleurs, épouse celle de l'approche communicative, Jérôme Bruner perçoit le rôle de l'enseignant de langue comme facilitateur de l'enseignement. Il croit que les apprenants utilisent différents procédés pour résoudre des problèmes et que l'interaction et le dialogue social sont au cœur du bon apprentissage. L'apprentissage, dit-il, doit être un processus de découverte où les apprenants développent leurs propres connaissances, avec le dialogue actif des enseignants, en s'appuyant sur leurs connaissances existantes. Enfin, selon lui, l'apprentissage est un processus social actif dans lequel les apprenants construisent de nouvelles idées ou concepts basés sur leurs connaissances déjà existantes.

Dans le raisonnement de Bruner, nous nous serions attendu, au lendemain de 2005 en Tanzanie, à ce que l'enseignement des langues donne la priorité aux activités plutôt interactives de la part des apprenants. Nous nous attendions également à voir l'apprenant responsable de son propre apprentissage tout en fonctionnant en collaboration avec ses camarades ainsi que l'enseignant.

Nous assistons cependant aux séances de cours dotées majoritairement de lectures de textes et réponses aux questions, sessions questions-réponses hors contexte, les pauses écriture quasi-indispensables ainsi que la rupture règle-communication gérés par l'enseignant classique. Dans toutes ces activités, l'enseignant demeure au centre du jeu. Autrement dit, c'est l'enseignant qui prend plus de parole alors que l'apprenant demeure récepteur de la connaissance.

5.2.4 Conclusion

Notre discussion ci-dessus, issue de notre analyse des données venant des entretiens et des observations des pratiques pédagogiques en classe dévoile le fait que l'enseignement du français et de l'anglais au premier cycle du secondaire en Tanzanie ne s'appuie que très peu sur les principes de l'approche communicative. Notre position vient du fait que les méthodes et approches, les activités ainsi que les matériels d'enseignement proposées par les enseignants en classe de langue ne permettent pas assez à ce que le cours de langue se déroule dans des situations favorables à la pratique fonctionnelle de la langue comme utilisée dans la vie quotidienne. Nous avons identifié quatre pratiques majeures dans les classes de langue, dont les lectures de textes et réponses aux questions, les sessions questions-réponses hors contexte, les pauses écriture quasi-indispensable ainsi que la rupture règle-communication. En complémentarité à ces pratiques, nous remarquons que la place de l'enseignant est celle de meneur du processus d'enseignement en ce sens qu'il prend pour la majeure partie du cours la parole réservée plutôt à l'apprenant d'après les principes de l'enseignement communicatif. En général, à partir des activités observées en classes y compris celles dont les enseignants nous ont fait part dans l'entretien, nous avons découvert une rupture évidente entre ce qui se fait en classe et ce qu'on attendrait de la part des enseignants et des élèves dans les classes du lendemain de 2005.

Nous pensons à ce stade avoir fourni des éléments de réponse à la deuxième question de notre recherche dont l'objectif était d'identifier les traces de l'approche communicative dans les pratiques pédagogiques en classes du français et de l'anglais du lendemain de 2005. Nous pouvons ainsi résumer cette section en avançant que l'approche communicative, visiblement remarquable dans la majeure partie de la documentation d'appui à l'enseignement des langues secondes en Tanzanie, ne s'applique que rarement dans les classes de français et d'anglais. Évidemment, les réponses que nous avons obtenues de la part des enseignants ainsi que les séquences que nous avons observées en classes sont majoritairement non-communicatives. Ces résultats et ces conclusions permettent d'avancer des perspectives pédagogiques en vue non seulement d'améliorer l'enseignement-apprentissage des langues secondes en Tanzanie, mais également d'influencer la planification linguistique et éducative.

5.3 Facteurs restreignant l'enseignement communicatif

Dans cette section, en vue d'avoir les réponses fiables, nous nous sommes proposé, en plus de l'analyse des documents et l'observation des cours, de recueillir l'avis des enseignants sur les défis que ces derniers seraient susceptibles d'affronter lors de leurs enseignements en classe de langue. Dans l'objectif de nous assurer que notre interrogation ne soit pas insidieuse, et ainsi susceptible de risquer des réponses des enseignants influencés par l'enquêteur, nous avons demandé à ces derniers de nous parler globalement de leurs expériences en tant qu'enseignants de français/d'anglais dans le cycle inférieur du secondaire. Nous avons estimé que ces réponses nous éclaircissent sur les mérites et faiblesses de leur expérience en rapport à l'approche communicative. Et vu la nature non-insidieuse de notre question, il nous a fallu quelques reprises et reformulations pour pouvoir en tirer les éléments de réponses dont nous avons besoin. Nous nous sommes proposé à cette fin de leur poser la question *Pouvez-vous nous parler brièvement de*

votre expérience générale dans l'enseignement du français/anglais au premier cycle du secondaire en Tanzanie ? Le seul problème lié à l'approche communicative que nous pouvons obtenir dans cette question c'est le grand nombre d'élèves en classe.

5.3.1 Salles de classe surchargées

Des huit enseignants que nous avons interrogés, quatre (AA, BA, CA et EA-EF) nous ont donné les réponses portant sur les approches communicatives. Les autres ont parlé des défis généraux de l'enseignement en Tanzanie. En ce qui concerne les défis liés à l'approche communicative, tous les quatre enseignants nous ont fait état du nombre très élevé d'élèves dans leurs classes. Après nos visites dans les salles de classe, nous avons confirmé ce phénomène que la plupart des salles de classe étaient surchargées. A l'exception des classes AF (12 élèves) et CF (9 élèves)¹⁰⁶, le nombre d'apprenants dans une seule classe variait de 60 à 102. Les enseignants ont indiqué que ce nombre d'élèves rendait très difficile la participation active de tous les apprenants. Le ministère de l'Éducation stipule que le nombre maximum d'élèves par classe doit être de 40, ce qui fait un rapport apprenant-enseignant de 1: 40. Ci-dessous les propos de l'enseignant CA :

INT Pouvez-vous nous parler brièvement de votre expérience générale dans l'enseignement d'anglais au premier cycle du secondaire en Tanzanie ?

SUJ I think the government has to do something to create a better working environment for teachers because imagine you have 100 students in class, and they want you to use competence-based method...how do you do it? There are many things that we do because the system wants them, but you can not have

¹⁰⁶ Il s'agit des classes de la troisième année, à partir de laquelle le français est déjà matière facultative. Comme nous avons indiqué dans le chapitre sur le paysage linguistique, de nombreux élèves abandonnent le cours de français depuis lors. Il faut aussi rappeler que, dans la plupart des cas, le français est cours facultatif dès la première année.

all those students in one class and expect to help them all. Many of them will be left behind...only the intelligent students will succeed but those who wait to be pushed they can't because you are not sure of reaching them all. But in general, I enjoy my work since I am used to it. Teaching is part of my life now (rires).

L'enseignant ci-dessus enseigne l'anglais qui est une matière obligatoire. Il a l'impression que si le gouvernement ne met pas en place des meilleures conditions de travail, aucun enseignant ne sera capable de se servir de l'approche communicative dans de si grandes salles de classes. Quant à l'enseignant EA-EF, il éprouve les mêmes défis :

INT **Pouvez-vous nous parler brièvement de votre expérience générale dans l'enseignement du français au premier cycle du secondaire en Tanzanie ?**

SUJ Kwa kweli kazi ni ngumu. Kwanza hatuna muda wa kutosha na vitendo vyetu viko kinadharia sana...lakini vilevile madarasa yetu nayo yanabana, unakuta darasa linapaswa kuwa na wanafunzi 90. Wakati mwingine tunalazimika hata kuwatenga mara mbili ili angalau upate upate nafasi ya kupita kwa hiyo unalazimika kufundisha darasa moja mara mbili, wengine unakuta hawana viti, hawana meza, na wengine wanalazimika kusimama darasani au kutumia kiti kimoja watu wawili.

TRAD : A vrai dire, le travail est pénible. Nous n'avons pas assez de temps et nos activités sont très théoriques...mais aussi nos salles de classes sont très serrées, parfois tu as 90 élèves en classe. Parfois, nous décidons de les diviser en deux classes au moins tu peux trouver les moyens de te déplacer en classe, et ce faisant tu enseignes deux cours au lieu d'un cours. D'autre apprenants

n'ont même pas de chaises ni de tables, d'autres partagent des chaises et d'autres restent debout.

INT Na hilo linaathiri vipi ufundishaji wa lugha?

TRAD : En quoi cette situation affecte-t-elle l'enseignement ?

SUJ Linaathiri kwa sababu wasipojisikia comfortable hawawezi kusoma kwa raha na inamsumbua mwalimu kwa sababu mtu ambaye hajakaa kwenye nafasi yake na hana kitabu cha kwake kwa kweli inakuwa vigumu kumridhisha kimasomo.

TRAD : Cette situation affecte l'enseignement car si les élèves ne se sentent pas confortables, ils ne peuvent pas bien suivre le cours. Même pour l'enseignant c'est un problème parce que ça devient difficile d'enseigner quelqu'un qui est debout et qui n'a pas de livre.

Outre les réponses des enseignants à propos du nombre d'élèves, les autres réponses étaient très générales. Il s'agit des défis de l'enseignement en Tanzanie communs à tous les enseignants quelles que soient leurs matières d'enseignement. Comme ces défis ne peuvent pas être associés à l'approche communicative, nous ne nous en occupons pas dans le cadre de ce travail. Pourtant, au-delà du défi du nombre d'élèves en classe, nous pouvons en ajouter d'autres venant des entretiens ainsi que ceux que nous avons pu identifier lors des observations des classes.

5.3.2 Pénurie du matériel d'enseignement

Les résultats ont également indiqué que de nombreux enseignants manquent de matériels pédagogiques. La première chose que citent les enseignants, phénomène qui se voit d'ailleurs, comme étant leur grand défi ce sont des manuels d'enseignement. Mais ils citent également au-delà des manuels des ressources multimédias tels que des téléviseurs, des magnétophones, des

ordinateurs et des projecteurs. L'insuffisance rend difficile aux enseignants d'impliquer activement leurs apprenants dans diverses activités de communication. Par exemple, parmi les dix enseignants que nous avons interviewés, une dispose les matériels audiovisuels. Tout de même, semble-t-il, ceux qui parviennent à en disposer à certains moments sont souvent confrontés aux problèmes d'infrastructure. Ci-dessous, les propos de deux des enseignants provenant des écoles faisant partie des écoles les plus anciennes de la capitale, et, à priori, vu leurs positionnements ainsi que leurs statuts, les mieux desservies en matériels d'enseignement :

Enseignante BF

- INT So other than drawing and textbooks, which other materials do you prefer?
- SUJ Uumm...as materials may-be.... sometimes cassettes but we don't use it several times as you know in our school we have the problem of electricity.
- INT So sometimes you use cassettes\
- SUJ Yes, for listening...for sounds and listening...and the problem xxxx electricity is a problem as you know in our schools
- INT Ooh, electricity is a problem, sometimes there is no power\
- SUJ Yeah...so we use it occasionally not every time...only when there is electricity.

Cette enseignante travaille dans la capitale, dans une école située au centre-ville. Nous savons que les écoles qui se trouvent dans la capitale sont mieux placées pour bénéficier de meilleurs services de la part du gouvernement et parfois de l'ambassade de France en Tanzanie en termes de personnel et d'équipements de travail en général par rapport aux écoles qui se trouvent dans la

région. Quant à l'autre enseignante (CF), en poste aussi dans la capitale, cela fait longtemps que le dispositif vidéo est défectueux et qu'il n'est pas réparé. Cela montre que le problème de matériel d'enseignement peut s'avérer plus grand qu'on l'estime :

SUJ Mmmh... c'est un peu difficile parce que nous n'avons pas de...s objets matériels didactiques...assez de matériels didactiques.

INT Et...peut-être...quels matériels ?

SUJ Comme...le vidéo est abîmé. Nous l'avions dans les temps passés mais c'est abîmé et ce n'est pas réparé encore.

Outre les défis liés à l'infrastructure et aux matériels pédagogiques en général, le problème de manque de livres pertinents au nouveau programme demeure tenace surtout pour le français. Les organes responsables de cette tâche semblent ne pas être concernées. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre consacré à la politique éducative, il y a eu dans les années 1990 la politique de libéralisation qui a introduit le secteur privé pour participer au secteur socio-économique comme les secteurs de la santé, de l'économie et de l'éducation. Il a ouvert des portes aux entreprises privées et aux individus pour investir dans les divers secteurs de la vie sociale. D'une part, cette politique a contribué à stimuler et à bâtir une économie plus forte, mais d'autre part, elle a eu quelques effets négatifs auprès de certains secteurs, notamment le secteur de l'éducation, particulièrement en ce qui concerne l'élaboration du matériel éducatif.

Depuis l'adoption de cette politique, l'élaboration du matériel pédagogique en Tanzanie, notamment les manuels d'enseignement est menacée. Le Ministère de l'Éducation a dorénavant retiré à la TIE la tâche de concevoir des manuels et tout matériel éducatif. Les auteurs privés avaient depuis lors les mains libres pour élaborer ces matériels. Les manuels produits par ces

auteurs se sont révélés de qualité insuffisante par rapport aux exigences du programme. Les auteurs capitalisent à attirer le marché mais manquent de manière significative de la qualité nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs du curriculum. Conscient de ce défi, en 2005, le ministère a introduit l'EMAC qui devrait contrôler les manuels publiés par les auteurs privés et la politique a été remplacée en 2014 par la présente politique selon laquelle la TIE se chargera désormais de la conception des manuels et d'autres matériels éducatifs. Les manuels réalisés par des auteurs privés seraient utilisés seulement comme ressources supplémentaires et après l'obtention du certificat d'approbation de la part du Ministère.

Même avec ces changements successifs, il semble que les auteurs ne font pas d'analyse de besoins avant de concevoir les manuels, soit ces derniers n'ont pas de connaissances nécessaires pour concevoir un manuel. Les auteurs se contentent plutôt de concevoir des manuels de qualité insuffisante avec des motivations plutôt lucratives favorisées par la quasi-non-ingérence du ministère. Presque tous les manuels écrits par un auteur privé portent le slogan *new syllabus approach* ou *2005 syllabus approach* destiné à inciter les enseignants et les apprenants à les acheter. Un bon exemple est RETSS qui présente toutes les caractéristiques lucratives nécessaires pour attirer les clients mais manque de qualité attendue d'un manuel visant la compétence de communication.

Il en résulte que les manuels au service de l'enseignement de l'anglais dans le pays ont quelques insuffisances. Pour le français, la situation est plutôt pire. Si à partir de 2014, le TIE a assumé la responsabilité de la conception des manuels, ce serait pour toutes les matières, sauf le français ; les raisons pour l'exclusion du français demeurent méconnues. Elle a tout de même à cette fin proposé OYV qui se veut, par hasard du calendrier, relatif au nouveau programme. À remarquer cependant que les manuels ne sont fournis que dans quelques écoles ; de plus, ils demeurent tout

à fait insuffisants dans les écoles qui en disposent. Aussi, les enseignants qui en disposent se plaignent-ils de leur incompatibilité avec le contexte tanzanien, argument que nous pouvons attribuer aux défaillances techniques de la part des enseignants car d'après notre analyse il s'agit d'un manuel qui peut bien servir le contexte tanzanien. De ce fait, la plupart des enseignants optent plutôt pour le FES, à notre connaissance, le seul livre publié par un auteur local malgré les insuffisances de ce dernier. FES n'est pas certifié par la TIE et, comme nous avons indiqué ci-haut, il n'est pas de bonne qualité.

Dans un groupe WhatsApp comptant près de 230 des enseignants (ENS) et quelques chercheurs/formateurs de français en Tanzanie y compris les personnes chargées du français à la TIE, les enseignants partent de la publication récente du FES pour discuter la situation du français dans le pays. Dans leurs propos, ils se plaignent du fait que la TIE ne prend pas au sérieux le cours de français : en dépit de la présence d'une section en charge du français, elle a élaboré des manuels pour toutes les autres matières sauf pour le français. Cela fait que les enseignants de français basculent dans les ressources non contrôlées dont FES ainsi que les celles téléchargées de l'internet. L'auteur du manuel fait partie du groupe et est témoin des commentaires correctifs portés contre sa publication. Ci-dessous les propos de certains de ces enseignants (traduits du swahili) :

ENS 1 Malgré toutes les carences dans ces manuels, il faut dire qu'ils nous aident beaucoup.

ENS 2 Félicitations les auteurs ! Comme les autres ont dit, il faut que les auteurs, avant de publier leurs manuels aillent consulter des experts surtout nos collègues ici qui sont dans les universités. Ceci les aidera à produire un document digne de servir comme

manuel d'enseignement. Il faut aussi que les auteurs prennent en compte le fait que nous ne sommes plus dans l'enseignement traditionnel, mais dans le communicatif.

ENS 3 Merci de ton conseil. Mais c'est dommage que la TIE ait décidé de laisser les enseignants de français enseigner sans manuel. C'est bien dangereux. Je pense que la section de français au sein de la TIE n'est pas sérieuse. Continuons à faire du bruit...

ENS 4 Moi, je crois qu'il y a des personnes compétentes ici (dans le groupe WhatsApp) qui peuvent nous guider à nous en sortir. Je crois aussi qu'il y a des ressources si jamais nous avons la volonté et si certains d'entre nous n'étaient pas égoïstes...de régler la présente situation. Imagine que nous avons ici même des docteurs ainsi que les collègues détenant des Masters.

ENS 5 Au lieu de nous laisser aller sans direction, la TIE doit soutenir les enseignants comme nos collègues ici (les auteurs) qui ont démontré l'intérêt d'élaborer les manuels avec des ateliers et des séminaires ainsi que les matériels nécessaires pour qu'ils puissent écrire des bons livres. Je vous dis ce défi sera une histoire et personne ne se souciera plus de dépendre des ressources téléchargées de l'internet comme nous le faisons maintenant.

Même si les enseignants savent bien que le manuel qu'ils utilisent n'est pas de bonne qualité, ils le préfèrent tout de même. Le manuel est disponible dans les librairies, donc facile d'accès, surtout dans la capitale. Ceux qui ne parviennent pas à l'acheter, en font des photocopies. Avec tous les autres reproches que nous n'avons pas présentés ici car hors sujet, les enseignants du français se trouvent dans un environnement où l'enseignement communicatif est quasiment impossible vu les

matériels d'enseignement inaccessibles, même les matériels les plus basiques comme des manuels. Les enseignants pensent que seulement un enseignant bien formé serait en mesure de proposer un cours communicatif à partir des manuels comme FES. Vu sa structure, commente l'un des enseignants, le livre peut être utilisé comme guide et l'enseignant peut proposer un cours à partir de ses propres initiatives. Cette affirmation fait d'ailleurs écho aux propos de Savignon (2002¹⁰⁷) et Wada (2002) qui croient que c'est la bonne formation qui fait un bon enseignant. Un enseignant bien formé serait capable de mener un cours communicatif quel que soit le manuel. Ci-dessous, le commentaire de l'un des membres du groupe WhatsApp que nous avons cité ci-dessus :

ENS 6: Félicitations aux auteurs pour cet effort. En fait, celui qui te corrige est plus bienveillant que celui qui te félicite car le premier t'encourage à améliorer ton travail, est-ce pour ton bien. Je n'ai pas encore lu ces livres, donc je ne peux pas commenter, mais quelles que soient les erreurs qui s'y trouvent, j'estime qu'un bon professeur peut s'en servir comme guide tout en enrichissant le contenu à partir d'autres sources...

5.3.3 Carences théoriques et politiques

A partir de notre analyse des données issues des entretiens et des observations des pratiques pédagogiques en classe, l'enseignement du français et de l'anglais dans les salles de classe du premier cycle du secondaire ne s'appuie que très peu sur des principes de l'approche communicative. De nombreux enseignants semblent n'avoir que peu ou pas de compétences théoriques dans la pratique de l'approche communicative. Ils ne sont pas en mesure d'impliquer activement les apprenants dans les activités de communication. Aussi est-il que les activités qu'ils

¹⁰⁷ Similarly, a teacher who has only a grammar-translation manual can certainly teach for communicative competence. What matters is the teacher's understanding of what language learning is and how it happens.

proposent sont dépourvues des éléments des contextes de communication repérables dans la communication quotidienne.

La méconnaissance ou la connaissance insuffisante de l'approche communicative en tant que concept ainsi que ses exigences posent un grand défi aux enseignants de français et d'anglais des écoles secondaires. De nombreux enseignants ne peuvent pas expliquer en toute confiance ce que veut dire l'approche communicative. La plupart d'entre eux déclarent hâtivement qu'ils utilisent l'approche communicative lorsqu'on les interroge, mais quand ils sont invités à clarifier les activités qu'ils proposent à leurs apprenants dans la salle de classe, ceux-ci démontrent les pratiques éloignées de l'approche communicative. En effet, leurs pratiques en classe révéleront que ce qu'ils font est assez éloigné de l'approche communicative.

Si les enseignants se plaignent des salles de classes surchargées comme excuse majeure pour défendre leur non-adhésion aux principes de l'approche communicative, nos données révèlent un paradoxe : les deux enseignants de français dont les classes comptent très peu d'élèves (BF & CF) proposent également les pratiques majoritairement non-communicatives dans leurs salles de classe. Nous avons voulu en savoir plus.

Nous avons voulu, comme complément à nos données primaires, comprendre le niveau des connaissances théoriques des enseignants de français et d'anglais sur l'approche communicative. Ceci nous permettrait d'appuyer nos explications des pratiques pédagogiques que nous avons apprises des enseignants à partir de l'entretien ainsi que l'observation des cours. Pour cela, nous avons posé deux questions ; la première cherche à savoir si les enseignants sont au courant des changements curriculaires de 2005 dans l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie, et la seconde, s'ils connaissent l'approche communicative.

Nous avons montré plus haut que 75% des enseignants ont affirmé à partir des entretiens appliquer l'approche communicative dans leurs cours de langue. Tout de même, avec l'avancée et la reformulation de nos questions, nous nous sommes rendu compte que c'est seulement un enseignant (BF), soit 12,5% de ces derniers, qui le démontre à partir des activités qu'il affirme proposer en classe. Mais notre observation des cours a révélé en partie ce que nous avons entendu les enseignants expliquer de leurs pratiques pédagogiques en classes de langue. La plupart des enseignants croient qu'ils emploient l'approche communicative dans leurs enseignements, or, ce qu'ils affirment faire dans les salles de classe ne peut pas se traduire en approche communicative. Ce constat nous a poussé à vérifier du côté théorique.

En ce qui concerne la connaissance des changements curriculaires de 2005, la plupart des enseignants ne sont pas parvenus à répondre correctement à la question. Si seulement trois des huit enseignants (38%) sont au courant des changements de 2005, l'un d'eux (AF) n'arrive pas à décrire pleinement à quoi renvoyaient les changements :

SUJ The reforms are there in...competences...competences and objectives. For example for that curriculum in 1996 in ordinary level, they clarified each and everything....for example if you ate teaching *passé composé* or past tense, the objectives are there clarified that you have to teach *passé composé* or if it is for example *futur proche* the objectives are cited there...you have to use *futur proche*. But now..you as a teacher, the objectives and competences are not given out clearly, for example you can say *exprimer les évènements passés*...so you as a teacher you are there to identify...so here you have to teach *passé composé or passe recent*....

INT So those traditional structures are no longer seen in this new curriculum?

SUJ Yes

Même si ledit enseignant n'arrive pas à décrire les changements de façon théorique, sa reformulation montre qu'il sait que les programmes d'enseignement qui ont suivi les changements de 2005 ne proposent pas l'enseignement explicite de la règle comme compétences visées mais les actes de paroles comme *exprimer les événements passés*. Nous trouvons normal et sans souci que cet enseignant puisse savoir le nouveau format du programme même s'il n'arrive pas à l'associer aux événements politiques dans sa carrière. Cela veut dire que ce dernier sait peut-être ce qu'il faut faire pour enseigner en utilisant le nouveau syllabus, ce qu'il a essayé d'ailleurs de démontrer, même si insuffisamment dans son cours. Pour les 62% des enseignants qui ne sont pas au courant des changements, voici l'un des comptes (enseignant CF) :

INT **Connaissez-vous les réformes curriculaires de l'année 2005 dans l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie ? Quelles étaient les réformes ?**

SUJ Quoi ?

INT Les réformes du curriculum de l'année 2005.

SUJ Mhh...no...no, je ne me souviens pas bien. Peut-être que je...peux consulter ma...

INT En 2005 ils ont changé le...le programme...les programmes d'étude par exemple...il y a eu des nouveaux...syllabus/

SUJ Syllabus\

INT Oui...le syllabus que vous utilisez maintenant/

SUJ Mh...les syllabus pour nous les francophonies c'est...presque le même\

INT Le même/

SUJ C'est presque le même...on a changé peut-être le temps...par ce que le temps de...de participation en classe c'est deux fois par semaine... c'est...le syllabus est le même...presque le même...et si nous pourrions avoir deux syllabus pour regarder...pour comparer ?

INT Pardon/

SUJ Si nous pourrions avons des...les...différents syllabus pour comparer...faire la comparaison/

INT Euuh ... je... sais pas... maintenant & maintenant vous avez euh...un syllabus que vous utilisez/

SUJ (ouvrant son sac)..mh... ça c'est pour...

INT C'est ça le syllabus/

SUJ Oui

INT Okay..c'est de quelle année ? (en le feuilletant)...ça c'est de....2005\

SUJ 2005

INT Ouais\

SUJ C'est ça que vous parlez ?

INT Oui, c'est ça que vous utilisez/

SUJ Oui xxxxxxxx

Dans cette séquence, l'enseignante n'arrive pas à reconnaître les changements qui auraient été faits dans le curriculum. Même après la reformulation de la question, elle maintient que le syllabus est le même pour le français sauf pour le nombre de cours. De façon ironique, cette enseignante a le programme de français dans son sac mais elle ne peut pas l'associer au changement curriculaire quelconque. Même si les enseignants éprouvent du mal à dire clairement ce qui s'est présenté en 2005 dans le cadre de l'enseignement des langues, au niveau des connaissances théoriques de l'approche communicative, les résultats de notre enquête montrent que certains d'entre eux détiennent tout de même les connaissances théoriques pertinentes. Des huit enseignants, cinq arrivent à dire de façon théorique ce que veut dire l'approche communicative. Nous avons montré plus haut que même les deux enseignants qui déclarent ouvertement ne pas utiliser l'approche communicative savent ce que cela veut dire. Ci-dessous, certains des propos (ENS CA) :

INT (Rires) **En quoi connaissez-vous l'approche communicative ?**

SUJ Communicative approach as I said before is a method where the teacher teaches the language by guiding the students to use the language...to practise the target language instead of teaching grammar rules.

INT Okay, is Communicative Language Teaching Approach the same as competence-based method you talked about above?

SUJ Yes, it is the same thing.... they both mean the same thing...having the students to communicate in the target language in class instead of memorising the rules of grammar.

INT In communicative language teaching approach grammar is not taught?

SUJ It is taught through speaking the language....it is not the priority.

5.3.4 Barrière linguistique

Dans le chapitre consacré au paysage linguistique de la Tanzanie, nous avons fait voir que les élèves ainsi que leurs enseignants dans le secondaire éprouvent beaucoup de problèmes dans leur maîtrise de l'anglais, problème lié à la transition du swahili vers l'anglais comme LVE du primaire au secondaire. Les élèves, dans la plupart des écoles secondaires publiques, détiennent un très faible niveau en anglais lorsqu'ils commencent l'enseignement secondaire. L'anglais n'est qu'une matière au primaire et son passage de matière à la LVE est considéré être à l'origine du problème.

Le principal objectif de l'introduction de l'approche communicative est d'aider les apprenants en langue seconde à développer des compétences communicatives. Malheureusement, il a été noté que même les enseignants qui sont censés guider les apprenants ne peuvent pas communiquer aisément dans la langue cible. Ces derniers ont du mal à s'engager dans des activités de communication telles que les conversations, les jeux de rôle et les débats dans la langue cible parce qu'ils ont des compétences linguistiques insuffisantes. Comprendre une langue proposée par le matériel authentique est également difficile en raison d'une mauvaise maîtrise de la langue. Pour cette raison, les apprenants ne peuvent pas bénéficier de l'utilisation de matériels authentiques et d'activités de communication encouragés par l'approche même si les enseignants sont en mesure de dispenser un cours de cette nature.

Quant au français, le problème de langue demeure, et s'avère même plus visible. Les élèves commencent à apprendre le français dès la première année dans un contexte swahiliphone où ils ne parviennent pas à pratiquer la langue hors de la salle de classe. Dans les cours que nous avons observés, nous nous sommes rendu compte que la plupart des enseignants maîtrisent mal le français. De tous les cinq enseignants de français, nous en avons trouvé à peine un qui possède un bon niveau pouvant lui permettre de guider les discussions ainsi que d'autres activités communicatives. Quant aux élèves, la plupart se débrouillent mal en anglais et pire en français. Si certains élèves peuvent au moins participer à quelques activités proposées par les enseignants comme le débat et la narration des histoires, cela n'a pas été le cas dans le cours de français où les apprenants ne peuvent en aucun cas participer à une activité de communication même si leurs enseignants la leur ont proposée. Ils parviennent seulement à répondre aux questions isolées et hors situation de communication quelconque. Ce phénomène réduit la pertinence d'enseigner une langue de manière communicative, car l'un des piliers de l'enseignement communicatif des langues est que l'enseignant soit à l'aise avec la langue pour pouvoir guider ses élèves à mener des activités de communication.

Le problème de langue peut se voir clairement par le fait que les enseignants ont préféré se baser sur certains élèves pour répondre à leurs questions. Il s'est avéré que dans la plupart des cours observés, les enseignants se sont basés sur les mêmes élèves pour participer dans des activités qu'ils avaient proposées. Plutôt que de poser des questions/proposer des tâches et laisser les élèves se porter volontaires pour participer, les enseignants ont opté de désigner presque les mêmes élèves pour prendre la parole en classe. En général, la participation de l'élève semble toujours être sollicitée, et par tradition, ce dernier ne peut même pas dire qu'il ne sait pas parce que le silence est considéré comme une faiblesse, ou pire une rupture de la règle d'interaction. L'apprenant

chercherait, semble-t-il à s'en sortir, d'où sans doute les réponses parfois sans sens ni cohérence. Même avec les lacunes dans leurs interventions, nous avons estimé que ces derniers sont les meilleurs élèves dont dépendent les enseignants en vue de rendre « vivants » leurs enseignements. Cette tendance a fait que la plupart des élèves sont exclus de la classe déjà non-communicative.

5.4 Un regard sur les politiques éducatives

5.4.1 Constats de départ

À partir de notre analyse des données recueillis en vue de répondre à nos questions de recherche, nous pouvons avancer l'argument que l'approche communicative dans le secondaire en Tanzanie se trouve plus au niveau de la documentation que dans la vie réelle. Nous avons déterminé que les programmes d'enseignement de l'anglais et du français s'inscrivent tous dans l'approche communicative. Ils prennent en compte les exigences du nouveau curriculum par la façon dont leurs articulations ainsi que leurs contenus reflètent les orientations de la compétence de communication chez les apprenants du premier cycle du secondaire. Quant aux manuels d'enseignement du français et d'anglais, notre analyse montre que ces derniers s'inscrivent dans les principes de l'approche communicative : leurs présentations ainsi que leurs contenus présentent les intentions de leurs auteurs pour la compétence de communication. Et comme nous l'avons confirmé, ces manuels ne sont pas sans quelques lacunes : il y a quelques passages non-communicatifs au sein de ces derniers. Par exemple, si, l'un de ces manuels propose des activités de nature communicative, il existe d'autres qui ne le sont pas et parfois les titres de ses activités ne reflètent pas leurs contenus. Pour le second manuel nous nous sommes permis de l'inscrire majoritairement dans le non-communicatif, vu sa présentation et sa proposition d'activités.

Et finalement, pour les examens sommatifs de quatrième année, nous avons appris qu'ils ne s'appuient pas sur les exigences du curriculum de 2005 : la nature des examens de français et

d'anglais montrent que l'évaluation demeure toujours non-communicative. Nos données montrent que les questions distribuées dans chaque section testent uniquement la capacité de lecture et d'écriture car elles exigent que les apprenants écrivent plutôt que de parler, interagir ou écouter. Enfin, au-delà de changement de la présentation des sections, il n'y a pratiquement aucun changement au niveau de contenu qui refléterait les changements curriculaires de 2005.

5.4.2 Les perspectives du fonctionnement des politiques éducatives

À regarder un par un les objectifs d'enseignement du français et de l'anglais au secondaire en Tanzanie, nous constatons que le ministère d'éducation, en proposant ces objectifs, avait pour but de rendre les élèves tanzaniens du premier cycle du secondaire capables de s'approprier les compétences proposées en langue française et anglaise. Ces compétences permettraient aux élèves de se servir de la langue en question pour combler leurs besoins communicatifs que ce soit sur la plateforme sociale, le marché du travail ou à l'international. Ces besoins langagiers que vise le ministère tanzanien pour les apprenants du secondaire se traduisent en la compétence de communication, que prône, d'ailleurs, l'approche communicative. Or, les résultats dressent un constat que les objectifs d'introduction de l'approche communicative en Tanzanie ne sont pas atteints. L'enseignement des langues anglaise et française se fait dans des situations qui ne permettent pas la mise en place des procédés communicatifs. Les enseignants sont dépourvus de l'environnement propice pour dispenser des cours de nature communicative.

Pour une mise en œuvre efficace du curriculum, il est important que les responsables soient prêts à adhérer aux principes et apporter les supports nécessaires pour son meilleur fonctionnement. Les enseignants sont des acteurs centraux dans le processus de mise en œuvre du curriculum. Ainsi, pour bien s'adapter au changement dans l'enseignement, il est primordial que les responsables impliquent les acteurs centraux dans l'enseignement, en occurrence, les enseignants. Selon

Savignon (2002), l'innovation curriculaire doit aller ensemble avec élaboration du matériel pertinent et l'implication des enseignants. Ceci veut dire que, tout succès résultant de l'innovation du curriculum dépendra de l'engagement, l'implication et la motivation de l'enseignant comme acteur central dans l'implémentation du programme. Ceci semble ne pas avoir été le cas dans le contexte actuel de l'étude vu l'impression que suggèrent nos données. Les enseignants tiennent des propos variés sur les dispositifs pour dispenser un cours de nature communicative, la plupart ne relevant pas de l'acception théorique de l'approche. Nous ne croyons pas que ce phénomène soit un hasard.

Lorsque les propos des enseignants sur l'enseignement des langues communicatives ont été vérifiés par l'observation en classe, le résultat est clair : il leur était difficile ou presque impossible de mettre en œuvre le nouveau programme, car les activités proposées en classes sont éloignées du communicatif. Parmi les nombreuses raisons invoquées pour leur non-adhésion à l'approche communicative citons la question de la taille de leurs salles de classe qui ne leur permettait pas de proposer des activités communicatives, car difficile de les gérer (les débats, les jeux de rôle, les discussions etc). Cependant, la question des salles de classe surchargées s'est avérée obsolète car même les professeurs de français avec très peu d'élèves dans leurs salles n'ont pas pleinement démontré des pratiques pédagogiques communicatives. Pour certains d'entre eux, le temps alloué pour le cours de français est insuffisant pour la mise en place des activités communicatives.

Un autre obstacle à l'application des approches communicatives se remarque dans les faibles compétences langagières de la plupart des élèves, et parfois les enseignants, que ce soit pour l'anglais ou le français. Ainsi, si l'enseignement communicatif des langues exige une implication active des élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il serait difficile pour un enseignant en classe de langue étrangère en Tanzanien de mener un cours de nature

communicative, car il sera en difficulté de mener les activités communicatives en classe. Selon les résultats, la plupart des élèves ne s'expriment pas en anglais, ni en français, même quand il s'agit de proposer des phrases hors-contextes. Cette découverte rejoint celles des chercheurs dont Mosha (2012) et Rubagumya (2010), dont les travaux sur l'enseignement de l'anglais en Tanzanie indiquent que la plupart des élèves du secondaire ont des difficultés à s'exprimer en anglais ; un problème encore plus évident en français suite à notre observation des cours et compte tenu du statut du français dans le pays.

En ce qui concerne la conception des manuels, nous remarquons aussi tant des faiblesses. Grâce au marché libre, d'une part, et la quasi-non-ingérence du gouvernement à contrôler les ressources pédagogiques, les enseignants se permettent de s'appuyer sur des livres de mauvaise qualité, car faciles à trouver et à utiliser. Aussi, outre le fait qu'OYV par exemple s'avère un manuel communicatif qui devrait répondre aux objectifs du ministère tanzanien de l'éducation vu sa prise en compte du contexte non éloigné des apprenants (le manuel est conçu pour les apprenants anglophones de l'Afrique), le manuel n'est-il pas à disposition de tous les enseignants. En fait, il s'agit qu'une ressource distribuée notamment dans quelques écoles situées dans la capitale. Aussi, il arrive que certains enseignants préfèrent ne pas utiliser le manuel car ils le considèrent incompatible au contexte tanzanien.

Selon le Bureau international de l'UNESCO pour l'éducation (IBE-UNESCO) (2015, 2017), institut de l'UNESCO spécialisé dans les politiques et les processus d'élaboration et de mise en œuvre des curricula, le processus de changement de curriculum devrait être fondé sur des consultations suffisantes avec les parties prenantes, dont les enseignants, afin de s'assurer que les objectifs du changement donnent les résultats souhaités. Dans le cas de la Tanzanie, les changements du curriculum pour le cours de français et d'anglais n'ont peut-être pas suivi cette

rigueur. Il est néanmoins important de rappeler que le français étant une langue étrangère en Tanzanie, son curriculum ne peut pas toujours être strictement réglé comme le serait celui de l'anglais, langue officielle. Cependant, nous assistons à des phénomènes quasiment semblables du côté de l'anglais, ce qui soulève des questions quant au fonctionnement des politiques éducatives tanzaniennes. Notre constat souligne que les changements de curriculum de 2005 n'ont pas été prévus dans l'élaboration du nouveau curriculum.

Au niveau des lacunes dans la conception des manuels, nous remarquons qu'il y a eu en Tanzanie une politique changeante au regard de la conception de ces derniers dans le secondaire (pour toutes les matières). Avant 1991, la tâche de concevoir les manuels d'enseignement au secondaire était assumée par la TIE. En 1991, les directives ministérielles ont changé faisant que la TIE se retire de cette tâche et laisse aux auteurs privés le soin de concevoir les manuels. C'est en 2014 que la TIE a repris cette tâche. Il est donc évident que les changements curriculaires de 2005 n'ont pas prévu la question de manuels, d'où l'émergence d'OYV. Si de notre analyse d'OYV nous le recommandons pour l'enseignement du français en Tanzanie, nous espérons que la TIE pourrait se pencher sur les besoins communicatifs des apprenants tanzaniens pour élaborer ses propres manuels à utiliser aux côtés d'OYV. Quant au cours d'anglais qui rencontre moins de défis, la question de l'élaboration des manuels doit être réglé pour en contrôler l'utilisation par les enseignants.

De façon générale, notre étude identifie une incompatibilité des facettes du curriculum proposé par les changements de 2005. Les changements proposent des programmes d'enseignement des langues secondes qui préconisent l'adhésion aux approches communicatives pour dispenser le cours de langue. Par contre, les acteurs centraux dans l'enseignement des langues que sont les enseignants, n'ont pas les moyens d'implémenter les exigences de la nouvelle politique dans leurs

salles de classe car n'ayant pas de manuels pertinents et d'autres matériels nécessaires à cette fin. L'environnement dans lequel doit se passer l'enseignement n'est pas en mesure d'assurer le communicatif (salles de classe surchargées, compétences linguistiques insuffisantes et temps insuffisant pour le français ; et, finalement, les examens sommatifs nationaux qui ne prennent pas en compte l'évaluation communicative des compétences susceptibles d'être acquises à la fin du cycle.

Nous pouvons affirmer que les changements curriculaires faits par le ministère de l'éducation étaient pertinents par rapport aux mutations rapides dans le monde d'aujourd'hui : la mondialisation, le marché libre, etc. Comme c'est le cas au Kenya voisin qui vient de revoir son curriculum (IBE-UNESCO 2017), la Tanzanie n'a pas eu d'autre choix que d'entreprendre ces changements quasi-inévitables. Comme nous avons préconisé ci-avant, les changements du curriculum prévoient tous les éléments pertinents au bon fonctionnement du curriculum, pas seulement dans le cas de la Tanzanie, mais dans le monde entier.

5.5 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté, analysé et interprété les données recueillies au moyen des deux outils de collecte présentés au chapitre introductif : l'entretien semi-directif ainsi que l'observation des cours de français et d'anglais. Après avoir examiné les documents relatifs à l'enseignement du français et de l'anglais, nous avons voulu découvrir ce qui se passe réellement en classe.

Nos résultats ont fait déduire que l'enseignement du français et de l'anglais dans les salles de classe du premier cycle du secondaire s'appuie peu sur des principes de l'approche communicative : les activités ainsi que les matériels d'enseignement proposées par les enseignants en classe de langue ne permettent pas suffisamment à ce que le cours de langue se déroule dans des situations

favorables à la pratique fonctionnelle de la langue comme utilisée dans la vie quotidienne. Les salles de classe sont caractérisées par quatre pratiques majeures : les lectures de textes et réponses aux questions, les sessions questions-réponses hors contexte, les pauses écriture quasi-indispensable ainsi que la rupture règle-communication. En général, il existe des ruptures significatives entre ce qui se fait en classe et ce qu'ont proposé les changements curriculaires de 2005. Quant aux enseignants eux-mêmes, ils éprouvent des contraintes liées surtout aux matériels didactiques (notamment les manuels d'enseignement surtout pour les enseignants de français), les salles de classes très chargées ainsi que les défis liés à l'infrastructure (internet, électricité). Par ailleurs, notre enquête a montré que, en plus des défis dont ils nous parlent, les enseignants ont des bases théoriques et politiques insuffisantes : leurs pratiques pédagogiques ne reflétant pas du communicatif, il s'avère que même au niveau théorique et politique, la plupart des enseignants ne parviennent pas à démontrer des connaissances suffisantes de l'approche communicatives ainsi que les politiques éducatives qui la portent.

Nous soulignons que cette étude dévoile un vaste décalage entre les motivations politiques du curriculum de 2005 et ce qui se pratique sur le terrain : les enseignants inaptes à mettre en œuvre le nouveau curriculum dans leurs salles de classe. Ce constat soulève des questions à l'égard des politiques éducatives tanzaniennes : le ministère de l'éducation devra mettre en place un environnement propice pour l'enseignement des langues secondes avant de basculer dans les politiques éducatives dont la mise en œuvre risque de ne pas voir le jour en raison des circonstances dans lesquelles se fait l'enseignement.

CONCLUSION GENERALE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET POLITIQUES

a. Synthèse générale

La présente étude avait pour objet d'analyser le fonctionnement des politiques éducatives en Tanzanie au prisme de l'approche communicative dans les classes de français et d'anglais du premier cycle du secondaire. La motivation a émané des changements curriculaires en 2005 par le Ministère de l'Éducation, changements qui se traduisent en l'approche communicative quand il s'agit de l'enseignement des langues secondes. Notre objectif principal était de déterminer si ladite approche a éventuellement été appliquée dans l'enseignement du français et de l'anglais. Ce constat nous a amené à des conclusions relatives au fonctionnement des politiques éducatives en Tanzanie. Nous avançons ici des perspectives didactiques et politiques en réponse à la problématique posée en introduction. Nous estimons que nos résultats sont susceptibles d'améliorer les politiques éducatives et, par conséquent, les pratiques pédagogiques.

La première démarche était d'établir si les documents proposés pour l'enseignement du français et de l'anglais à la suite des changements curriculaires de 2005 répondent aux principes de l'approche communicative. Il s'agit des documents indispensables dans l'enseignement et par conséquent, susceptibles d'influencer des pratiques pédagogiques ultérieures. À partir de notre analyse, nous sommes convaincus que les programmes d'enseignement de l'anglais et du français s'inscrivent tous dans les principes de l'approche communicative. Ces derniers prennent en compte les exigences du nouveau curriculum par la façon dont leurs articulations ainsi que leurs contenus reflètent les orientations pour la compétence de communication. Nous pouvons dire que l'approche communicative dans le secondaire en Tanzanie se trouve plutôt au niveau de la documentation que dans la vie réelle.

Dans un premier temps, il s'est agi d'analyser les manuels d'enseignement de français et d'anglais. Pour la majeure partie, nous avons constaté que les manuels sont principalement adaptés aux principes de l'approche communicative, cela à cause du fait que leurs articulations et la plupart de leurs contenus

reflètent clairement les intentions de leurs auteurs pour la compétence de communication. Par exemple, tous les manuels proposent les thèmes en conformité avec ceux préconisés par les programmes d'enseignement. Par conséquent, la plupart des manuels reproduisent les mêmes intitulés des thèmes pour leurs titres d'unités/chapitres. Par ailleurs, notre étude a révélé quelques éléments non-communicatifs dans les manuels surtout RETSS et FES. Si, le premier propose les activités de nature communicative, d'autres ne le sont pas ; en plus les titres de ses activités ne reflètent pas les contenus. Le second manuel, dont les titres de thèmes sont complètement communicatifs, peut s'inscrire dans le non-communicatif car, son procédé au-delà de ses titres communicatifs est principalement non-communicatif. Le manuel situe ses textes dans la communauté mais certains sont présentés de façon sommaire et dans une langue peu normée. Aussi, son organisation demeure-t-elle imprévisible et incohérente : présentations de règle de grammaire en trop et parfois dépassant ce qu'on espérait pour le niveau en question. À noter aussi que les exercices que propose ce manuel sont majoritairement hors-contexte.

De façon générale, en plus de ce constat, nous nous permettons d'accrocher les insuffisances établies au sein des manuels au monopole évident de la tâche de conception de matériels d'enseignement en Tanzanie par les auteurs et éditeurs privés depuis ces dernières décennies. Plus précisément, nous attribuons ces lacunes à l'introduction de la politique de libéralisation des années 1990, une politique qui a conduit à ce que les institutions reconnues comme le TIE, alors en charge de la conception de matériels éducatifs dans le pays, à cesser la production des livres et autres matériels d'enseignement. Nous remarquons par exemple que ces auteurs ne produisent pas d'une manière ou d'une autre des manuels qui auraient la qualité propre aux besoins de l'apprenant tanzanien du lendemain de l'approche communicative comme le recommandent les programmes de cours, mais plutôt pour les besoins du marché.

Par conséquent, la politique de libéralisation a fortement affecté le domaine de la conception du matériel en Tanzanie. Nous espérons cependant que la politique de 2014 qui a rétabli la TIE dans le rôle de conception de matériel permettra des changements positifs dans le domaine de la conception du matériel

d'enseignement, notamment des manuels. Nous avons toutefois souligné que la politique de 2014 n'a pas inclus le français dans la publication des manuels même si notre analyse montre que le manuel existant recommandé par le TIE remplit bien la fonction. Il est important de souligner cependant que ce manuel n'est pas accessible à tous les enseignants de français, et la plupart de ces derniers ont souvent recours à un manuel publié par un auteur privé, d'ailleurs de piètre qualité.

À la question de l'évaluation sommative en français et anglais, il est apparu une incompatibilité incontestable entre les méthodes d'évaluation et les principes de l'approche communicative. Les examens de fin de cycle demeurent écrits comme ils l'avaient été avant 2005. Par conséquent, les étudiants sont soumis à des examens qui n'intègrent pas l'évaluation des compétences communicatives.

En plus des constats dressés, on peut ajouter le fait que la NECTA ne prend pas en compte, dans les examens sommatifs, les méthodes alternatives d'évaluation telles que stipulées dans les programmes de 2005. Cette tendance semble avoir grandement influencé les pratiques totalement bachoteuses dans les salles de classe en ce que les enseignants recourent à des pratiques non communicatives en classe de langue. Notre déduction émane de la conviction que les enseignants considèrent l'incorporation des principes de l'approche communicative dans leurs enseignements comme une perte de temps : leur principal objectif étant de permettre à leurs apprenants de réussir leurs examens nationaux et non d'avoir nécessairement la compétence communicative préconisée par les changements de 2005. Cette conviction s'aligne d'ailleurs avec des propos des autres chercheurs de la région dont Ndulila & Msuya (2017), Chokah (2013), Chishiba (2016) Zulu (2019), Chishipula (2016), ainsi que Maryslessor et al. (2014). En effet, cette étude attribue une partie des pratiques non communicatives dans les salles de classes de langue, en plus de facteurs que nous avons dévoilées ci-avant, à la rigidité de la NECTA en vue de s'adapter aux nouveaux changements dans le cadre de l'évaluation sommative.

Le deuxième objectif de l'étude était d'identifier les pratiques pédagogiques en classe de français et d'anglais, pour évaluer si ces pratiques reflètent les principes de l'approche communicative. À partir des

observations de cours ainsi que des entretiens, il apparaît que la plupart des enseignants ne proposent pas de techniques pertinentes aux approches communicatives dans leur enseignement. Il arrive qu'un grand nombre de ces enseignants croient se servir des approches communicatives mais ce qu'ils décrivent comme étant leurs pratiques réelles, ainsi que ce qu'ils font concrètement en classe sont éloignés du communicatif. Les pratiques les plus notables dans les classes de français et d'anglais sont les présentations¹⁰⁸, les questions-réponses en chœur, la lecture, l'écoute, la répétition, le travail individuel, qui tous ne constituent surtout pas les activités au cœur de l'approche communicative telles que proposées par les pionniers de ladite approche. Les activités de communication telles que le débat, les jeux de rôle, les discussions et l'utilisation de l'audiovisuels sont rarement proposées ; en plus, lorsqu'elles le sont, ces stratégies servent plutôt de rituel car ils ne permettent pas l'utilisation de la langue communicative qui refléterait la communication réelle dans la communauté de la langue cible. Ces activités n'encouragent pas la participation effective et active des apprenants en classe.

De plus, le rôle des enseignants en classe de langue s'est avéré plutôt celui des fournisseurs traditionnels de connaissances que celui des facilitateurs, des guides ou des participants comme le prescrit l'approche communicative ainsi que les tendances générales actuelles de l'enseignement des langues secondes dont le constructivisme social. Nous attribuons cette découverte à la fois au manque de compétences suffisantes dans les principes de l'approche communicative ainsi qu'aux salles de classe extrêmement surchargées. Une autre découverte est que les enseignants s'appuient principalement sur les meilleurs apprenants ce que nous qualifions de ruse en vue de se cacher derrière les meilleurs pour escamoter leurs pratiques non-communicatives et compétences langagières. De plus, l'étude a mis en évidence que les enseignants se contentent de reproduire le contenu tel que présenté dans le programme et les manuels et qu'ils ne présentent pas les qualités attendues d'un enseignant *communicatif* de langue seconde.

¹⁰⁸ En anglais, lecture method.

Par ailleurs, nous avons voulu, dans le cadre de notre troisième objectif, comprendre si les enseignants sont confrontés à des défis quelconques dans l'application de l'approche communicative. Dans ce cas, la question des salles de classes surchargées a occupé une place importante. Depuis l'introduction du SEDP (Secondary Education Development Plan) de 2004 (URT 2004), qui a grandement augmenté le nombre d'élèves dans le secondaire, les salles de classe comptent un grand nombre d'élèves. Cette augmentation a contribué à ce que l'approche communicative dans les salles de classes tanzaniennes soit difficile à mettre sur pied. De plus, la pénurie ou le manque total de manuels et autres matériels d'appui dans les salles de classe pose un autre obstacle à l'application des pratiques communicatives en classe. Un autre défi est la carence politique et théorique relatifs à l'approche communicative. Cela a été noté à partir des entretiens qu'ils nous ont accordés, mais aussi des pratiques qu'ils ont démontrées en classe. Cette conviction vient du fait que, même les enseignants de français en troisième année, avec peu d'élèves en classe, ont mené les cours non-communicatifs, rendant la question de nombre d'élèves en classe quasi-obsolette. Nous pensons que le possible manque de formation continue est un défi majeur qui entrave l'enseignement communicatif car comme nous avons vu chez Savignon (2002) et Wada (2002) ainsi que Sato (2002), un enseignant bien formé sera bien placé à mener un cours quelle qu'en soit la nature, même sans manuel communicatif (voir aussi Meirieu 2000).

Nous reconnaissons le besoin croissant du système éducatif en vue de former des citoyens disposant des capacités suffisantes en termes de compétences et d'attitudes utiles pour répondre aux défis sociaux et économiques ; parmi ces compétences, celle de communication. Comme nous l'avons vu en introduction, ces objectifs sont stipulés dans la vision 2025 du développement de la Tanzanie, qui, d'ailleurs, ont été à l'origine des réformes de 2005, point focal de cette étude. Nous trouvons pertinentes ces réformes politiques vu la mutation quasi-inévitable dans des systèmes éducatifs dans le monde entier. Si, à partir de notre analyse et discussion, nous reconnaissons l'effort du Ministère de l'Éducation de proposer des documents pertinents à l'approche communicative, nous remarquons tout de même certains niveaux

d'insuffisances ainsi que d'incompatibilité entre la politique éducative et ce qui se présente sur le terrain. Ces phénomènes rendent flou les attentes quant à aux changements politiques décisives de 2005.

En somme, les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement des langues secondes ne peuvent pas favoriser l'effectivité des approches communicatives. Aux responsables des politiques éducatives de revoir le curriculum de 2005 en vue de veiller à ce que le contexte d'enseignement/apprentissage tel qu'il se présente sur le terrain corresponde à ce que proposent les documents en appui à la politique de 2005 – l'application de l'approche communicative en classe de langue.

Suite à ces constats sur le fonctionnement des politiques et pratiques éducatives du français et de l'anglais en Tanzanie, il est question d'avancer des perspectives pédagogiques et politiques pour non seulement améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes en Tanzanie, mais également influencer la planification linguistique et éducative.

b. Perspectives didactiques et politiques

À partir des conclusions auxquelles cette étude a conduit, nous affirmons que la plupart des enseignants ont des attitudes positives envers l'utilisation de l'approche communicative. Nous savons en outre que leurs perceptions et leurs attitudes ne sont pas reflétées dans leurs vraies actions car leurs pratiques en classe demeurent non communicatives. De plus, bien que la plupart d'entre eux ne puissent expliquer ce que signifie réellement cette approche et quelles activités sont pertinentes à une leçon dite communicative, ils conviennent que l'approche se réfère à une méthode d'enseignement *participative*, ce qui définit en partie l'approche communicative. Il est nécessaire que la TIE ainsi que la NECTA comme chefs de file des organes au sein du Ministère de l'Éducation en charge du curriculum et de l'évaluation s'engagent à instituer des mesures urgentes pour surmonter les difficultés liées à la mise en œuvre du programme de 2005 dans les écoles secondaires si les résultats visés par les changements curriculaires de 2005 doivent être atteints.

Nous formulons ici une série de perspectives et de recommandations en vue non seulement de rendre communicatif l'enseignement des langues secondes dans le pays, mais également d'améliorer de façon globale leur enseignement. Nous croyons également que ces recommandations pourront être utiles à l'enseignement des MNL dans la mesure où l'une des langues au centre de la présente étude – l'anglais – sert de LVE dès le secondaire.

De prime abord, nous savons que les enseignants, en contact direct avec les élèves, sont les acteurs qui doivent réellement être considérés comme étant au cœur du changement curriculaire et politique. Pour que ces derniers puissent mettre en œuvre tout changement curriculaire en toute confiance, il faut que les autorités compétentes, le Ministère de l'Éducation, en particulier, leur propose des formations continues pour les mettre à jour à l'échelle professionnelle, pour une meilleure adaptation aux exigences des politiques éducatives.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenu suggèrent la possibilité qu'il n'y a jamais eu de formation continue en Tanzanie liée au curriculum de 2005 pour les enseignants de français et d'anglais. Comme l'affirme Savignon (2002) et Wada (2002), un enseignant qui est bien formé pourra se débrouiller sans problème en classe même s'il se sert d'un manuel non-communicatif. Celui-ci s'appuierait sur sa base théorique riche pour proposer un cours adapté au curriculum en place. La formation continue pourra « libérer » les enseignants des normes dogmatiques didactiques dans la pratique pédagogique : ces derniers pouvant dispenser en toute confiance des cours communicatifs en proposant toute activité dont la finalité est la compétence communicative sans se soucier d'avoir à « violer » des procédures liées aux méthodologies quelconques sur le plan théorique (Meirieu 2000). Les nouvelles tendances et approches d'enseignement constituent un aspect nécessaire de l'enseignement/apprentissage des langues, mais ce qui est plus important est que l'enseignant sache comment les exploiter : comment manipuler les nouveaux outils à sa disposition et les adapter à ses besoins et à ceux de ses apprenants.

Ensuite, les organes en charge de l'enseignement au secondaire devraient fournir suffisamment de matériels d'enseignement et d'apprentissage de qualité, comme des manuels, fondés sur les principes de l'approche communicative. Notre étude montre que la plupart des enseignants ne comptent que sur les manuels (qui ne suffisent même pas en nombre) pour dispenser leurs cours. Nous savons que la TIE s'en charge aujourd'hui depuis la circulaire de 2014, mais les besoins demeurent toujours grands. Les manuels proposés, même ceux qui se déclarent communicatifs, ont toujours d'énormes lacunes. Il faudra un effort décisif pour régler ce problème. Si la TIE se propose de revisiter la qualité de ses manuels, il faudra quelques mesures strictes qui consisteraient à revoir sa politique quant à l'autorisation des manuels dits supplémentaires et à mettre de côté ceux qui ne sont pas de bonne qualité. Il devrait y avoir, au nom de la qualité de l'enseignement dans le secondaire, un contrôle régulier dans les écoles pour vérifier que les enseignants ne se servent pas de manuels qui ne sont pas vérifiés par la TIE pour servir d'outil supplémentaire. Avec son équipe bien formée en matière de la didactique des langues anglaise et française, la TIE a des capacités requises pour permettre la conception des manuels de bonne qualité pour l'enseignement des langues secondes.

Si la TIE se propose de se limiter à ses propres manuels (ce que nous recommandons, d'ailleurs), il faudra des initiatives décisives en vue de veiller à leur qualité. La TIE doit insister que les manuels mettent en conformité l'enseignement du français/de l'anglais avec les principes de l'approche communicative tout en respectant la réalité tanzanienne. Pour que le manuel s'applique plus précisément à la situation tanzanienne, les situations de communications doivent être aussi authentiquement tanzaniennes que possibles. Chaque leçon doit montrer clairement une liste d'actes de parole visés. Ces actes de parole doivent épouser parfaitement les situations de communication proposées par le manuel. Par ailleurs, contrairement à la fausse croyance que l'approche communicative rejette la règle de grammaire, chaque section doit présenter la règle de grammaire y correspondant, et de manière explicite, après que cette dernière est suffisamment travaillée dans le contexte de communication. La règle est un aspect clef de

l'enseignement de langue, car convoyeuse des actes de parole ; l'échec de la règle est l'échec de l'acte de parole. Seulement cela ne doit pas être la visée de la leçon, mais le moyen d'accéder à l'acte de parole qui est ciblé par l'enseignement communicatif des langues secondes. Autrement dit, l'enseignement d'une langue seconde doit cibler l'acte de parole et recourir à la règle pour faire passer l'acte de parole visé.

En plus du matériel physique, la TIE devra profiter de l'avancement technologique aujourd'hui pour encourager les enseignants à se servir d'une pléthore de ressources en ligne. Avec l'essor de l'accès à Internet dans le pays, principalement utilisé dans le cas de la communication WhatsApp, la plupart des enseignants en Tanzanie sont conscients de la pertinence des TIC dans la classe de langue. Grâce à l'utilisation d'Internet, les enseignants peuvent aujourd'hui avoir accès à de nombreuses sources d'information et donc à un large choix de matériel d'apprentissage, quel que soit leur domaine d'étude. Le vif intérêt pour les médias sociaux : Facebook, Twitter ainsi que la capacité de surfer sur Internet parmi les enseignants surtout chez les jeunes doivent être pris non seulement pour opportunité d'apprentissage mais aussi comme source de matériels d'enseignement. Avec toutes ces sources de matériels, les enseignants se plaignent toujours. Si les enseignants sont vivement encouragés à se servir de ces ressources, le problème des manuels d'enseignement sera sans doute réglé, car nous conviendrons tous que ces sites représentent des bibliothèques entières de matériel d'enseignement/d'apprentissage. Personne ne peut nier aujourd'hui la pertinence d'Internet dans l'enseignement/l'apprentissage. En plus, ce recours à la technologie, servira à remédier aux insuffisances communicatives de la part des enseignants comme l'a proposé Brown (1987 : 213¹⁰⁹)

¹⁰⁹ The latter characteristic of CLT often makes it difficult for a non-native speaking teacher who is not very proficient in the second language to teach effectively. Dialogues, drills, rehearsed exercises, and discussions of grammatical rules are much simpler for the average non-native teacher to contend with. This drawback should not deter us, however, from pursuing communicative goals in the classroom. Technology (films, videos, televisions, audio tapes, computer software) can come to the aid of such teachers.

Par ailleurs, comme le curriculum propose clairement que l'enseignement ainsi que l'évaluation soient faits pour refléter le communicatif, la NECTA devra revoir la façon dont se présentent ses examens sommatifs de français et d'anglais pour rendre communicative l'évaluation de l'enseignement prétendu communicatif. Pour minimiser les pratiques pédagogiques misant sur le bachotage de la part des enseignants, la NECTA devra obligatoirement intégrer le volet communicatif dans ses examens sommatifs. Autrement dit, les examens doivent tester toutes les quatre compétences de la langue : la compréhension écrite, la compréhension de l'oral, la production orale ainsi que la production écrite.

Une fois institué, le changement ci-dessus va automatiquement changer les pratiques pédagogiques des enseignants au profit des activités visant la compétence de communication ; et cette évolution pourra encourager les apprenants à concevoir l'apprentissage des langues secondes plus comme un outil dont ils pourraient avoir besoin plutôt que juste un autre sujet examinable.

La présente étude a découvert que de nombreux enseignants et apprenants ont des problèmes de langue, en particulier les professeurs de français. Au sujet de ces incompétences, nous savons que l'un des remèdes les plus appropriés est le bain linguistique. Dans le cas du français en Tanzanie, comme cela a été d'ailleurs le cas dans d'autres pays anglophones de la région (Machinise 2009, Chokah 2012, Chishiba 2016), le gouvernement français en collaboration avec le Ministère de l'Éducation avait un projet jusqu'à la fin des années 90, d'envoyer les enseignants de français à l'étranger (au Burundi d'abord, puis à la Réunion et parfois en France métropolitaine à la suite de la crise politique qu'a connue le Burundi) dans le cadre des formations continues, afin d'améliorer leur français. Ce programme a grandement appuyé l'enseignement du français car il a formé une couche d'enseignants compétents et relativement motivés en français. La plupart de cette couche bien instruite est déjà partie à la retraite. On observe que la situation s'est graduellement dégradée surtout à partir du moment où le gouvernement français a arrêté d'envoyer les enseignants à l'étranger, rendant les enseignants de français aujourd'hui peu motivés.

Nous reconnaissons que ce serait une tentative aussi chère que difficile de devoir envoyer les enseignants de français et d'anglais à l'étranger pour améliorer leur langue. Pour le français nous croyons que cela peut se faire graduellement comme les enseignants ne sont pas si nombreux. Grosso modo, il suffit que les autorités concernées mettent en place des programmes qui exposeront les enseignants à la pratique de la langue cible afin que ces derniers puissent avoir des compétences linguistiques requises non seulement en vue de mener un cours de langue seconde de manière suffisamment communicative mais aussi pour motiver leurs élèves à s'intéresser à l'apprentissage.

En ce qui concerne l'anglais, nous appelons les autorités compétentes à collaborer avec les acteurs de l'enseignement pour régler la présente situation. Étant donné que l'anglais est la LVE depuis le secondaire, et de ce fait au cœur du partage des connaissances, il est sans doute assez déraisonnable de rester silencieux lorsque cette langue porteuse de savoir n'est pas suffisamment maîtrisée par les élèves et les enseignants. Étant donné que la LVE joue un rôle très crucial dans le partage des savoirs, continuer à avoir une LVE qui n'est pas bien maîtrisée à la fois par l'enseignant et l'élève, revient à placer notre éducation dans le dilemme d'avoir à produire des diplômés avec des connaissances légères dues à cette contrainte. La question d'une LVE réussie doit être considérée comme la colonne vertébrale de l'ensemble du système éducatif, car le partage participatif et actif des connaissances au cœur de CBE devrait se faire en anglais. Il va sans dire qu'une mauvaise connaissance de l'anglais n'épargnera en rien la qualité de l'enseignement non seulement dans le secondaire mais aussi dans les niveaux ultérieurs de l'éducation dans le pays.

À la lumière de tout ce que nous avons relevé, il est clair que quelque chose doit être fait concernant la politique linguistique actuelle en Tanzanie. Nous voyons que l'enseignement communicatif de l'anglais et du français est quasi-inexistant en Tanzanie. Nous savons également que l'une des raisons en est que les apprenants et leurs professeurs éprouvent le défi incontestable de compétence dans ces langues. L'une de ces langues servant de LVE depuis le secondaire, comment peut-on se servir d'une LVE non-maîtrisée ? Si l'argument principal pour conserver l'anglais comme LVE est de maintenir ou d'élever des

liens avec la communauté internationale comme le croient d'ailleurs la plupart des pionniers du statu quo, le lien entre la LVE et la maîtrise de la langue n'a jamais été prouvé empiriquement. En fait, des recherches menées ailleurs ont démontré que l'utilisation d'une autre langue comme LVE n'affecte pas négativement la maîtrise de l'anglais (Rubagumya 1991). Il est important de souligner que ceux qui préconisent un changement de LVE ne le font pas parce qu'ils sont contre l'anglais. La plupart d'entre eux sont des professeurs d'anglais ; ces derniers aimeraient voir l'anglais maintenu en Tanzanie, ne serait-ce que pour leur sécurité d'emploi ! Nous ne voulons pas dire ici que l'anglais n'est pas nécessaire. Notre argument est qu'il entrave grandement l'enseignement, en particulier au niveau du secondaire. Il serait imprudent de sous-estimer l'importance de l'anglais dans le monde d'aujourd'hui. Cependant, si nous voulons le conserver comme un outil de communication important, nous devons mieux l'enseigner en tant que matière au profit du swahili qui est largement utilisé. À l'université et dans d'autres établissements d'enseignements supérieurs, nous devons peut-être garder l'anglais comme LVE pendant un certain temps. Encore une fois, si nous sommes réalistes, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que l'ensemble du système change du jour au lendemain. Cependant, même à ce niveau, nous devons commencer à préparer le changement éventuel de LVE, tout en veillant à ce que l'anglais et les autres langues étrangères soient bien enseignés, afin que les étudiants puissent avoir accès aux connaissances à travers ces langues.

Pourrait-on adopter la pédagogie à la tanzanienne ?

En plus de nos propositions tant politiques que pédagogiques ci-dessus dans le cadre de l'enseignement communicatif et l'enseignement en général, cette étude propose d'autres astuces qui pourront contribuer à améliorer l'enseignement des langues secondes en Tanzanie. Si les enseignants n'arrivent pas à suffisamment mettre en pratique les exigences du curriculum, ce n'est pas entièrement à cause de leur ignorance des principes de l'approche communicative car d'ailleurs ils ont tous reçu la formation nécessaire pour leur carrière d'enseignant. Si certains parmi eux démontrent des carences culturelles et pédagogiques de façons théoriques ou pratiques, il est à remarquer par ailleurs que d'autres savent bien

ce qu'il convient de faire pour une meilleure pratique des approches communicatives. Malheureusement, ils font face à plusieurs situations et à la réalité du terrain qui entravent leurs efforts et leur engagement. L'une de ces circonstances, c'est d'enseigner dans les salles de classes surchargées. La conséquence est que les enseignants ne proposent pas souvent des activités en groupes car il est difficile de gérer de grands effectifs lesdites approches conçues pour de petits effectifs. A cela s'ajoutent les difficultés matérielles de plusieurs ordres qui ne permettent pas aux enseignants de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Que faire alors pour surmonter ces défis ? Faut-il continuer à croire que l'enseignement des langues secondes en Tanzanie ne peut que toujours s'inspirer des principes de l'enseignement communicatif comme énoncées par la théorie ? Après 15 ans d'essai sur le terrain, l'approche communicative invite à se demander s'il faut plier l'enseignement de l'anglais et du français à ses normes ou, au contraire chercher à adapter les réalités du terrain à ses exigences pédagogiques. Nous proposons, à l'issue de ce travail de recherches, que les enseignants apprennent à prendre appui sur les défis rencontrés en proposant des cours de langues plus communicatifs inspirés des besoins et du contexte socioculturel de l'apprenant. Les enseignants devraient comprendre que l'approche communicative ne peut pas être réalisée en Tanzanie comme le proposent ses théoriciens ou comme cela se réalise ailleurs dans le monde car les contextes pédagogiques ne sont pas les mêmes. Comme nous ne connaissons pas une pédagogie qui marche parfaitement partout, nous croyons que les enseignants tanzaniens pourraient proposer les cours de langue seconde qui s'adaptent à la situation sociolinguistique, culturelle, politique, économique de leur contexte en tenant compte des moyens logistiques en place.

Nous pensons qu'une voie possible pour surmonter le défi des salles de classes pléthoriques, c'est de s'appuyer sur l'un des défis soulevés par cette étude. En effet, il s'est avéré que dans la plupart des cours observés, les enseignants se sont basés sur les meilleurs élèves pour participer dans des activités proposées plutôt que de poser des questions/proposer des tâches et laisser les élèves se porter volontaires pour participer, car ils ne peuvent pas donner la parole à tout le monde, faute de temps alloué au cours. Le côté

positif de ce défi est que nous savons quand même qu'il y a de bons élèves dans les salles de classe de langue en Tanzanie. Dans une classe pléthorique, les enseignants pourraient former des groupes autour de ces meilleurs élèves de façon à permettre à chaque groupe d'être mené par un bon élève qui représentera l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant donne les consignes concernant l'activité proposée et les élèves leaders gèrent leurs groupes, ainsi l'enseignant consacre peu de temps parce qu'il s'occupera des leaders des groupes plutôt que de la classe entière. Par exemple, l'enseignant qui a 100 élèves dans la classe, peut proposer 10 groupes et ainsi n'aura à s'occuper pratiquement que de 10 élèves qui s'occupent à leur tour de leurs camarades de classe.

Cette technique permettra à tous les élèves de participer dans les activités orales en parlant plus aisément vu les liens collégiaux entre eux et leur collègue leader. Il est à souligner que dans la tradition comme celle de la Tanzanie où l'enseignant prend plus la parole, la plupart des élèves sont intimidés à prendre la parole car ils ne sont pas habitués à communiquer librement dans la classe. Du côté de l'élève leader, cette technique servira à le mettre beaucoup plus à l'aise dans les activités de communication et cela pourrait motiver ses camarades à vouloir se présenter en tant que meneur de groupe à l'avenir.

L'autre moyen susceptible de résoudre les problèmes de communication dans l'enseignement d'une langue seconde consiste à proposer aux enseignants une démarche théâtrale adaptée à leur contexte d'enseignement, comme le propose Gerald Quentin (2004). Ce chercheur est convaincu que l'enseignement en forme de théâtre/cinéma aidera les élèves à développer la confiance en eux, l'imaginaire, l'improvisation, la posture corporelle, la concentration, la détente tant physique que mentale ainsi que la gestion du souffle sont alors sollicités et l'apprenant apprend dans le plaisir de la mise en scène. Tous ces éléments sont nécessaires à l'apprentissage que ce soit des MNL ou des langue secondes surtout quand la compétence communicative en est la visée principale. Nous trouvons pertinent à l'enseignement communicatif la méthode dramaturgique des langues secondes car le théâtre aide à présenter l'état des choses comme dans la vie quotidienne, à simuler les situations enseignées, perspective

qui est au cœur des principes même de l'enseignement communicatif. Dans ce type de cours, l'enseignant servira de metteur en scène, ses élèves des acteurs et les situations enseignées des saynètes.

Pour que ces cours inspirés du théâtre soient fructueux, il faut que les séances soient divisées en deux parties : théorique et pratique, de façon à ce que chaque cours théorique soit suivi d'activités de mise en pratique. En quelque sorte, le cours est dispensé pour être ensuite joué, incarné. Dans la partie théorique, l'enseignant présente la règle, et puis il met cette règle en scènes en proposant aux élèves de les jouer, de les incarner. Nous savons qu'un tel procédé s'opposera à celui d'inspiration traditionnelle communicative qui commence par des activités de la communication avant d'entamer la règle. Nous sommes convaincus que la maîtrise de la règle avant la vraie communication (les phases pratiques) n'entraverait en aucun cas la compétence de communication, mais ce dernier l'appuiera grandement.

A regarder ces deux mesures d'accompagnement, nous constatons qu'il reste toujours le défi de salle de classes surchargées, l'une des contraintes à l'origine des problèmes que nous avons auparavant soulevés. Pour surmonter ce défi, l'enseignant pourrait mener les cours théoriques seulement en salle (surchargée) sans former les groupes, et proposer les jeux de rôles dans la cour hors de la salle de classe car les élèves auraient mémorisé leurs dialogues dans la mesure où c'est seulement de la communication verbale qu'il serait question.

A partir de ces deux mesures que nous venons de proposer pour remédier aux problèmes que rencontre l'enseignement communicatif, nous croyons que les enseignants seraient en mesure de mener les cours communicatifs de langue seconde dans les conditions existantes de travail. Ces techniques sont réalisables même dans les conditions les plus rudimentaires de l'enseignement. Par exemple, l'enseignant n'aura pas besoin d'électricité ou d'internet ou de tout autres matériels qui se sont avérés inatteignables dans le cadre de cette étude.

c. Conclusion

En définitive, nous croyons avoir répondu à la question de savoir si l'approche communicative a pu voir le jour ou non dans les salles de classe de français et d'anglais. Nous croyons également avoir indiqué quelques écueils auxquels se heurtent ces approches en pleine apogée de l'enseignement des langues secondes aujourd'hui. Il reste à savoir comment utiliser ce résultat pour mettre la pression sur les institutions et personnes citées dans les recommandations afin qu'elles s'exécutent. Cet autre volet nécessite des compétences que le didacticien ne détient pas seul forcément. Nous pensons que la suite logique de ce travail est cette étude multidisciplinaire qui devrait aboutir à la mise sur pied d'un réel programme d'enseignement des langues secondes en Tanzanie. Cette perspective pourrait être mieux perçue dans le cadre d'une étude postdoctorale. Quant à notre recommandation la plus centrale issue de cette étude – la formation continue – nous proposons que lors de ces formations, les enseignants soient sensibilisés à recourir aux pratiques pédagogiques plutôt éclectiques au lieu de s'enfermer dans des dogmes dont la réalisation est étouffée par des conditions hors de portée technique comme l'infrastructure. Les enseignants doivent être capables de proposer librement les techniques communicatives adaptées pour les salles de classes surchargées de façon à les rendre interactives tout de même. Nous nous permettons d'étiqueter d'*éclectisme communicatif* ce genre de techniques issues des initiatives des enseignants « bien formés ».

BIBLIOGRAPHIE REFERENCEE

- Al-Magid, Mohammed al-Mamun Abd, and Mohammed Al-Mamun. *The effect of teachers' attitudes on the effective implementation of the communicative approach in ESL classrooms*. Diss. University of South Africa, 2006.
- Amedegnato, Ozouf, S. « Méthodologies d'enseignement des langues : les leçons de l'histoire », *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : Identité, diversité et pratiques pédagogiques* 2 (2010) : 35-57.
- Austin, John Langshaw. *How to Do Things with Words*, Oxford : Oxford University Press, 1962.
- Beniamino, Michel. "Diglossie." *Sociolinguistique Concepts de base* (1997) : 125-129.
- Benveniste, Emile. *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Editions Gallimard, 1966.
- Besha, Ruth. "Regional and local languages as resources of human development in the age of globalization." *African Languages in Global Society* (2009).
- Besse, Henri, and Robert Galisson. *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris : CLE international, 1980.
- Bonini, Nathalie, and Suleman Sumra. "Le système éducatif de la Tanzanie continentale." *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 61 (2012) : 18-25.
- Borti, Adeline. "Challenges in African Classrooms : A Case Study of the Ghanaian Context." *Research on Humanities and Social Sciences* 5.4 (2015) : 28-36.
- Brès, Jacques. « L'entretien et ses techniques ». In Calvet, Louis-Jean & Dumont, Pierre (Eds). *L'Enquête Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999, 60.
- Brown, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey : Prentice-Hall, 1987.
- Brumfit, Christopher J. "Communicative" language teaching : an educational perspective." *The communicative approach to language teaching* (1979) : 183-191.
- Brumfit, Christopher J., & Keith Johnson, eds. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1979.
- Cangongo, Mauricio. *Constat de quelques obstacles à l'enseignement du FLE au niveau élémentaire en Angola*. Mémoire Université Paul Valéry-Montpellier III, (1995).
- Chaudenson, Robert, and Dorothée Rakotomalala. "Situations linguistiques de la Francophonie." (2004).
- Chipa, M. A. M. "Language teacher competence and secondary school students' achievement in French language skills in Tanzania." *Mémoire de Maîtrise non publié*. University of Dar es Salaam (1983).

- Chipili, Denson. *The use of short stories for CLT in senior ESL classes in Zambia*. Diss. 2012.
- Chishiba, Gerald. *Le Français En Zambie : Genèse, Apogée Et Déclin*. New Delhi : Excel Printing Universe, (2016).
- Chishiba, Gerald. "La langue de Molière en Zambie Le Français en Zambie." (Pas d'année)
- Chishipula, J. (2016). Factors Hindering Teachers of English Language from Implementing Communicative Language Teaching (CLT) Approach : A Case Study of Selected Secondary Schools in Chongwe District. Zambia. Lusaka : University of Zambia.
- Chokah, Milcah Mudeizi. "Fifty years of the teaching/learning of French as a foreign language in Kenya : Challenges for teachers and learners." *International Journal of Education and Research* 1.3 (2013) : 1-10.
- Chokah, Milcah Mudeizi. *L'enseignement du français au Kenya*. Jomo Kenyatta Foundation, 2012.
- Chowdhury, Md Raqibuddin. "International TESOL training and EFL contexts : The cultural disillusionment factor." *Australian Journal of Education* 47.3 (2003) : 283-302.
- Chowdhury, Raqib, and Phan Le Ha. "Reflecting on Western TESOL training and communicative language teaching : Bangladeshi teachers' voices." *Asia Pacific Journal of Education* 28.3 (2008) : 305-316.
- Commission Européenne, Direction Générale de l'Éducation et de la Culture, L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles, Eurydice, 2006.
- Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international, 2003.
- Cuq, Jean-Pierre, & Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Dabbs, J.M. Jr. (1982) : Making things visible, in Van M. J. (éd.), *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, CA : Sage, 31-66.
- Dailey, Aja. "Difficulties implementing CLT in South Korea : Mismatch between the language policy and what is taking place in the classroom." *University of Birmingham, November 2010* (2010).
- Domician, I. "A study of the implementation of 2005 English language curriculum : A case of the resourced and the better resourced secondary schools in Dar es Salaam and Dodoma regions." (2008).
- Ferguson, Charles A. "Diglossia." *word* 15.2 (1959) : 325-340.
- Finocchiaro, Mary, and Christopher Brumfit. *The functional-notional approach : From theory to*

- practice*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016, 1983.
- Fishman, Joshua A. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism." *Journal of social issues* 23.2 (1967) : 29-38.
- Gardy, Philippe, and Robert Lafont. "La diglossie comme conflit : l'exemple occitan." *Langages* 61 (1981) : 75-91.
- Germain, Claude. *Le Point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel, 1991.
- Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International, 1993.
- Gouin, François. *The art of teaching and studying language*. G. Philip & son, 1892.
- Gueye, Demba, « Pour un enseignement de la communication orale authentique en Afrique », *HAL, archives-ouvertes*, 2017.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in Language Study*. London : Edward Arnold, 1973.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. "Learning how to mean." *Foundations of language development*. Academic Press, 1975. 239-265.
- Holmes, Janet. *An Introduction to Sociolinguistics*. Essex. Longman. (2001).
- Howatt, Anthony Philip Reid, and Henry George Widdowson. *A History of English Language Teaching*. New York : Oxford University Press, 2004.
- Howatt, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1984.
- Hymes, Dell. "On communicative competence." *sociolinguistics* 269293 (1972) : 269-293.
- Hymes, Dell. "The Ethnography of Speaking". *Anthropology and Human Behavior*. Washington DC : Anthropology Society of Washington, 1962.
- Hymes, D. H., and M. A. K. Halliday. "The linguistic background." *The communicative approach to language teaching* (1979) : 1-26.
- IBE-UNESCO, *What Makes a Good Quality Curriculum?* In-Progress Reflections No 2. Geneva, 2015.
- IBE-UNESCO, *The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms : The Kenyan Experience* In- Progress Reflections No 2. Geneva, 2017.
- Jennings, David, Paul Surgenor, and Tim McMahon. "Education theory : Constructivism and

- social constructivism in the classroom." *UCD CTAG. Ucdocer. ie. Np* (2013).
- Jones, Phillip W. *International policies for Third World education : UNESCO, literacy and development*. Routledge, 2018.
- Kadeghe, Michael. "In defence of continued use of English as the language of instruction in secondary and tertiary education in Tanzania." *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. (2003) : 170-186.
- Kaduma, Ibrahim M. "Language of Instruction in Tanzania and South Africa. Edited version of the key note address to the workshop on Language of Instruction in Tanzania and South Africa held at Arusha, Tanzania, 26th–27th January, 2004." *Brock-Utne, Birgit; Desai, Zubeida; Qorro, Martha (Hg.) LOITASA Research in Progress. Language of Instruction in Tanzania and South Africa. Dar es Salaam : KAD Assoc* (2005) : 26-40.
- Kilowoko, Francis. "The implementation of the Competence-Based Language teaching/learning in O-Level Secondary Schools in Tanzania : The Case of Iringa Municipality". Mémoire de Master non-publié, University of Dar es Salaam, 2010.
- Kipacha, Ahmadi Hussein. *The extent to which the communicative approach is employed in the A-level English teaching in high schools in Tanzania*. Diss. University of Dar es Salaam, 1993.
- Kobo, Mamorapeli Justinah. *Communicative language teaching : A comparison of the Lesotho form E (English) and South African Grade 12 FAL (English) curricula*. Diss. Stellenbosch : Stellenbosch University, 2013.
- Kombo, Donald K. & Tromp, Delno L. A. *Proposal and Thesis writing : An Introduction*, Nairobi, Paulines Publications Africa, 2006.
- Kramer, Samuel Noah. *History begins at Sumer : [Twenty-seven "Firsts" in Man's Recorded History]*. Doubleday, 1959.
- Kumaravadivelu, Bala. "Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language : The Case for an Epistemic Break : B. Kumaravadivelu." *Principles and practices for teaching English as an international language*. Routledge, 2012. 17-35.
- Laiser, Sophia J., and Apolo Mugenyi. "Integration of Cross-Cutting Concepts in English Language Teaching : An Assessment of Secondary School Teachers' Awareness in Tanzania."
- Lasagabaster, David. "Foreign language competence in content and language integrated courses." *The Open Applied Linguistics Journal* 1.1 (2008).
- Leclerc, J. « L'Aménagement Linguistique dans le monde : République Unie de Tanzanie » <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tanzanie.htm> , 2017.

- Legère, Karsten. "JK Nyerere of Tanzania and the empowerment of Swahili* Karsten Legère." *Along the routes to power : Explorations of empowerment through language* 92 (2006) : 373.
- Legère, Karsten. "The "Languages of Tanzania" Project : Background, Resources, and Perspectives." *Africa & Asia* 2 (2002) : 163-186.
- Le Pipec, Erwan. "Diglossie et conflit linguistique : contribution à un vieux débat." *Actes du colloque international de Montpellier*. Lambert-Lucas, 2009.
- Lister, Roy. *Learning and Teaching Languages Through Content : A Counterbalanced Approach*. John Benjamins, 2007.
- LOT *Atlasi ya Lugha za Tanzania*. Chuo kikuu cha Dar es Salaam, 2009.
- Lungu, E. C. "The Effectiveness of Communicative Approaches and Traditional Methods on Reading and Writing Achievement in English in Grade Eight in Selected Zambia Basic Schools." *Unpublished PhD Thesis. The University of Zambia* (2006).
- Lupogo, Issaya. "The Intensity of Language of Instruction Problem in Tanzanian Universities : Is it a Numeracy and Literacy Background Case?" *Pyrex Journal of Educational Research and Reviews* 2 (2016) : 48-54.
- Lwaitama, A. F., & Rugemalira, Josephat. "The English language support project in Tanzania." *Language in Education in Africa : A Tanzanian Perspective* 57 (1990) : 36.
- Machinyise, Elliot. Factors contributing to the decline of French in Zambian Public Schools : A case of Central and Lusaka Provinces. Diss. University of Zambia, 2012.
- Mahenge, C. A. "Teachers' Perceptions towards CLT Teachers' Perceptions towards Communicative Language Teaching (CLT) : A Study of Dodoma Region Secondary Schools." (2011).
- Mapunda, Gastor. "The Changing Roles of English in Tanzania : Past and Present." *Changing Roles of English in Eastern Africa* (2015) : 34-57.
- Mareva, Rugare, and Shumirai Nyota. "Structural or communicative approach : A case study of English Language teaching in Masvingo urban and peri-urban secondary schools." (2012).
- Maryslessor, Anusu Omondi, P. L. Barasa, and Carolyn A. Omulando. "Challenges teachers face in the use of the communicative language teaching approach in the teaching listening and speaking lessons in Lurari District, Kenya." *International Journal of Science and Research* 3.9 (2014) : 83-92.
- Maurer, Bruno (1999). « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? » In Calvet, Louis-Jean & Dumont, Pierre (Eds). *L'Enquête Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999, 166.

- Mawushi, Nutakor, and Agbéflé Koffi Ganyo. "L'Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement : Arc-en-ciel, Latitudes et Panorama." *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* ISSN 2356-5926 2.1 (2016) : 371-381.
- McMahon, M. "Social constructivism and the World Wide Web-A paradigm for learning', paper presented to ASCILITE conference." *Perth, Australia* (1997).
- Meirieu, Philippe. "L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 : quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO." (2000).
- Mhina G.A. *Language Planning in Tanzania : Focus on Kiswahili*. Paris. UNESCO. (1976).
- Mkude, Daniel. "Minority languages and democratization in the SADC region : The case of Tanzania." *Talking freedom* (2002) : 67-76.
- Mlama, Penina & Matteru, May. "Haja ya kutumia Kiswahili kufundishia katika elimu ya juu." *Dar es Salaam : BAKITA* (1978).
- Mosha, H.J. (2012). A case study of learning materials used to deliver knowledge and skills or Competency-based curricular in Tanzania. *Association for Development of Education in Africa (ADEA)*. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Moyo, Joseph. *A study of the teaching/learning of English as a first language in a predominantly non-native English classroom in South Africa*. Diss. University of Johannesburg, 2009.
- Msuya, Erasmus Akiley. *Communication Skills course relevance and effectiveness at the University of Dar Es Salaam*. Diss. University of Dar es Salaam, 2011.
- Mtavangu, Norbert. *Students' attitudes towards learning French and socio-economic benefits accrued from learning it*. Diss. University of Dar es Salaam, 2003.
- Mtavangu, Norbert. *La contribution des Français à l'étude du swahili : le cas de Charles Sacleux (1856-1943)*. Diss. Paris, INALCO, 2013.
- Muhinga, D. M. "Managing French in East Africa : What Place for French in National Language Policies." *Research on French Teaching in Eastern Africa, Opportunities and Challenges* (2006).
- Mulinda, Alfred. "De l'approche par compétences à l'approche par compétence : les réformes du curriculum de français en Tanzanie." *Convergences francophones* 6.2 (2020) : 74-82.
- Mulinda, Alfred. "Le français au sein du multilinguisme tanzanien : défis et perspectives." *Synergies Afrique des Grands Lacs* 4 (2015) : 117-127.
- Mulinda, Alfred. "Abandon du cours de français au secondaire en Tanzanie : représentations d'élèves et d'enseignants." *Synergies Afrique des Grands Lacs* 2 (2013) : 63-74.

- Mulroy, David D. *The war against grammar*. Boynton/Cook Publishers, 2003.
- Muzale, Henry RT, & Rugemalira, Josephat M. "Researching and documenting the languages of Tanzania." *Language Documentation and Conservation*, Vol. 2 (2008) No. 1 pp. 68-108.
- Mwansoko Hermas. "The Post-Primary Swahilisation Scheme in Tanzania : Form Debate to Struggle", In C.M. Rubagumya (Ed.), *Teaching and researching language in African classrooms*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- Ndulila, Emmanuel S., and Erasmus Akiley Msuya. "Tanzanian EFL Teachers' Perceptions and Attitudes towards Communicative Language Teaching (CLT) : A Case Study of Secondary Schools in Morogoro Municipality, Tanzania." *International Journal on Studies in English Language and Literature* 5.9 (2017) : 60-69.
- Neuman, W. Lawrence & Robson, Karen, *Basics of Social Research : Qualitative and Quantitative Approaches*, Toronto, Pearson, 2012.
- Nzima, Ibrahimu. *Competence-based Curriculum (CBC) in Tanzania : Tutors' Understanding and Their Instructional Practices*. Diss. Linnaeus University Press, 2016.
- Onsare, P. O. "The pedagogical hindrances to oral communication skills in English in Kenya : A case of secondary schools in Kisii County." *Educational Research* 4.7 (2014) : 536-542.
- Orafi, Senussi Mohammed Saad, and Simon Borg. "Intentions and realities in implementing Communicative curriculum reform." *System* 37.2 (2009) : 243-253.
- Paulo, Albert, and Frank Tilya. "The 2005 secondary school curriculum reforms in Tanzania : Disjunction between policy and practice in its implementation." *Journal of Education and Practice* 5.35 (2014) : 114-122.
- Petzell, Malin. "The linguistic situation in Tanzania." *Moderna språk* 106.1 (2012) : 136-144.
- Peytard, Jean, and Sophie Moirand. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette, 1992.
- Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1988.
- Puren, Christian. "De l'approche communicative à la perspective actionnelle." *Le Français dans le monde* 347 (2006) : 37-40.
- Qorro, Martha. "Parents' views on the medium of instruction in post-primary education in Tanzania." *LOITASA Research in Progress : Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Dar es Salaam, Tanzania : KAD Associates (2005).
- Quentin, Gérard. *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. 2e édition. Lyon: Chronique sociale, 2004.

- Rahman, Mohammad Mosiur, and Ambigapathy Pandian. "A critical investigation of English language teaching in Bangladesh : Unfulfilled expectations after two decades of communicative language teaching." *English Today* 34.3 (2018) : 43-49.
- Rajabu, Rehema & Ngonyani, Deo. "Language policy in Tanzania and the hidden agenda." *MULTILINGUAL MATTERS* (1994) : 6-6.
- Richards, Jack C., & Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Third Edition. New York : Cambridge university press, 2014.
- Richards, Jack C., *Communicative Language Teaching Today*. New York : Cambridge University Press, 2006.
- Roy-Campbell, Zaline M. *Empowerment through language : the African experience, Tanzania and beyond*. Africa World Press, 2001.
- Rubagumya, C.M. *Language in Education in Africa : a Tanzania Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990.
- Rubagumya, Casmir M. "Language promotion for educational purposes : The example of Tanzania." *International review of education* 37.1 (1991) : 67-85.
- Rubagumya, C.M. *Teaching and researching language in African classrooms*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- Rubagumya, C. M. "Teaching and Learning English in Africa : Do learners Matter." *Keynote address delivered at the SUZA spine International Symposium. Zanzibar*. 2010.
- Rugemalira, Josephat M. "Theoretical and practical challenges in a Tanzanian English Medium Primary school", *Africa & Asia*, Department of oriental & African languages, Goteborg University, No. 5, 66-84, 2005.
- Rugemalira, J. M., et al. "Reflections on recent developments in language policy in Tanzania." *Language in education in Africa : A Tanzanian perspective* (1990) : 25-36.
- Sa, Eleuthera. "Language policy for education and development in Tanzania." (2007). *Student Papers in Linguistics*, Swarthmore College.
- Sato, Kazuyoshi. "Practical understandings of communicative language teaching and teacher development." *Interpreting communicative language teaching* (2002) : 41-87.
- Saussure, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1916.
- Savignon, Sandra J. "Communicative language teaching : Linguistic theory and classroom practice." *Interpreting communicative language teaching : Contexts and concerns in teacher education* (2002) : 1-27.
- Seminega, E. "L'enseignement du français dans les universités publiques du Kenya : état des lieux,

- défis et tentatives de solution." *Research on Teaching French in Eastern Africa. Opportunities and Challenges* (2006) : 23-33.
- Senkoro, F. E. M. K. "English is not our motherland." *Anecdotal discussions and views on the language question in Tanzania*. In M. Qorro, Z. Desai, & B. Brock-Utne (Eds.), *LOITASA : Reflecting on Phase I and Entering Phase II* (2008) : 190-210.
- Swilla, Imani N. "Languages of instruction in Tanzania: Contradictions between ideology, policy and implementation." *African Study Monographs*, Kyoto University, Vol.30, 1-14. (2009).
- UNICEF. "The impact of language policy and practice on children's learning : Evidence from Eastern and Southern Africa." (2016).
- Van Ek Jan Ate. "The threshold-level." *Education and Culture*, 1975.
- Vasilopoulos, Gene. "Adapting communicative language instruction in Korean universities." *The Internet TESOL Journal* 14.8 (2008).
- Vuzo, Mwajuma. "Using English as a medium of instruction in Tanzania secondary schools : Problems and prospects." *Brock-Utne, Desai and Qorro (eds.) : LOITASA Research in Progress Dar es Salaam : KAD Associates* (2005).
- Vuzo, Mwajuma. "Revisiting the Language Policy in Tanzania : A comparative study of Geography Classes taught in Kiswahili and English". *Martha QORRO, Zubeida DESAI & Birgit BROCK-UTNE (eds.) : Reflecting on Phase I and Entering Phase II*. Dar es Salaam, KAD Associates, 2008.
- Wada, Minoru. "Teacher Education for Curricular Innovation in Japan." *Interpreting communicative language teaching : Contexts and concerns in teacher education* (2002) : 31-40.
- Wheeler, Garon. *Language teaching through the ages*. Routledge, 2013.
- Whiteley, Wilfred Howell. *Swahili : the rise of a national language*. Vol. 3. Methuen, 1969.
- Widdowson, Henry George. *Teaching language as communication*. Oxford University Press, 1978.
- Wilkins, D. A. "Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar." *Linguistic insights in applied linguistics*. AIMAV/Didier (1979) : 58-62.
- Wilkins, David A. "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses." *The communicative approach to language teaching* (1979) : 82-91, 1972.
- Yahya-Othman, Saida. "When international languages clash : The possible detrimental effects on development of the conflict between English and Kiswahili in Tanzania." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10.4 (1990) : 279-296.

- Zimba, M.H.N. "Comparison between consistently High and Low performing school in 'O' level French examination explaining for differences". *Mémoire de Maîtrise non publié*. University of Dar es Salaam (1983).
- Zulu, Patricia Makina. "Teachers' Understanding and Attitudes towards Communicative Language Teaching Method in ESL Classrooms of Zambia." *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education (SSN 2349-0381) Volume 6* (2019) : 1-13.
- The United Republic of Tanzania (URT). The Tanzania development vision 2025. Dar es Salaam : Planning Commission, 2000.
- Taasisi ya Elimu Tanzania (TET), Maboresho na Mabadiliko ya Mitaala toka mwaka 1961 hadi 2010, 2013.
- Jamhuri ya Muungano wa Tanzania (JMT), Wizara ya Elimu na Mafunzo ya Ufundi. Waraka wa Elimu na. 4 wa mwaka 2014 kuhusu utayarishaji wa vifaa vya kujifunza na kufundishia, 2014.
- Jamhuri ya Muungano wa Tanzania (JMT), Wizara ya Elimu, Sayansi na Teknolojia, 2020.
- La République Unie de Tanzanie (RUT), Ministère de l'Éducation et de la Culture, Tanzania Institute of Education, *Programme d'enseignement de français aux écoles primaires, première année à quatrième année*, Dar es Salaam, 2005.
- République Unie de Tanzanie (RUT), Ministère de l'Éducation et de la Culture, Programme d'enseignement de Français dans des Écoles secondaires, 2005.
- République Unie de Tanzanie (RUT), Ministère de l'Éducation et de la Culture, Programme d'enseignement de Français dans des Écoles secondaires, 1996.
- The United Republic of Tanzania (URT), Ministry of Education and Vocational Training, English Language Syllabus for Secondary Schools, Form I-IV, 2005.
- The United Republic of Tanzania (URT), Ministry of Education and Vocational Training Secondary Education Development Plan (SEDP), 2004.
- The United Republic of Tanzania (URT), Ministry of Education and Vocational Training, English Language Syllabus for Secondary Schools, Form I-IV, 1996.
- URT. "The Tanzania Development Vision 2025." Dar es Salaam : Planning Commission, (2000).
- The United Republic of Tanzania (URT), Ministry of Education and Vocational Training, Secondary Education Development Programme II (July 2010–June 2015), 2010.
- Ministry of Education and Vocational Training (MOEVT), Tanzania Institute of Education, Curriculum for Ordinary level Secondary Education in Tanzania, 2013.

Tanzania Institute of Education (TIE), *English for secondary schools* (Form 1-4), Dar es Salaam, TIE, 2016.

Mazauric, Catherine & Evelyne Sirejols. *On y va ; Méthode de Français* (1e au 3e niveau), Paris :CLE International, 2002.

Mjuni, Kalisti. *Français pour écoles secondaires*, Dar es Salaam : Afroplus Industries Ltd, 2011.

Kadeghe, Michael. *The Real English textbook for Tanzanian secondary schools* (form 1-4), Dar es Salaam : Jamana printers Limited, 2006.

Sitographie

Conseil de l'Europe, Cadre Européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Didier, 2000.Consulté juillet le 14 2019a

URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

East African Community (EAC) <https://www.eac.int/>

Hominidés. Les évolutions de l'homme

<http://www.hominides.com/html/actualites/environnement-paranthropus-boisei-et-habilis-1018.php>

Ethnologue. Languages of the world <https://www.ethnologue.com/country/TZ>

Education Policy and Data Centre (EPDC) <https://www.epdc.org/>

ANNEXES

a. Le consentement mutuel



Title of Project:

Education policies in Tanzania through the lens of the Communicative Language Teaching Approach.

The University of Calgary Conjoint Faculties Research Ethics Board has approved this research study.

Purpose of the study

The proposed research aims to analyze the functioning of Tanzanian educational policies through the application of the Communicative Language Teaching Approach (CLT) in French and English classrooms in Ordinary Level Secondary schools in Tanzania. Specifically, it seeks to determine the extent to which classroom practices in French and English, French and English syllabi, French and English instructional textbooks, as well as French and English final national examinations reflect the principles of CLT. Moreover, the study will focus on teachers' views on the effectiveness/applicability of the approach in the Tanzanian context, as well as the problems that they may face during its application.

What Will I Be Asked To Do?

In this study, I will need to observe your English/French lesson and administer an interview. The aim is to observe your teaching practices and strategies and assess the effectiveness/applicability of CLT. The observation will last for the whole period of 40 minutes and the interview 30 minutes approximately. The interview questions will range from general questions on your teaching experience, your teaching methods and strategies and your views on the effectiveness /applicability of CLT to the problems that you face in applying CLT approach in your teachings. Since I will need to transcribe the interviews to facilitate my analysis of the data, I will request to record the interview. Only my research supervisor and I will have access to the recording. Your participation in this study will be entirely voluntary as I will provide a form on which you will give your consent prior to the start of the study. Moreover, you will be free to pull out of the study at any time should you so wish. Also, you will be free to choose whether to participate in both classroom observation and interview, or either of them.

What Type of Personal Information Will Be Collected?

As I indicated above, I will be audiotaping my interview with you, and only my research supervisor and I will have access to the recording.

Are there Risks or Benefits if I Participate?

There is no risk at all if you participate in this research as the findings of this research will not be used to evaluate your work, and no one will ask you to explain the information you gave because, after all, this is just a research done for purely academic purposes. In addition, your names and the name of your school will not be mentioned in the processing of data because we will code them in numbers and letters. As a matter of fact, this research can benefit you indirectly in as far as language teaching and the general functioning of educational policies are concerned, particularly in the area of language curriculum design in case the Ministry of Education decides to work on our recommendations regarding the state of CLT in Tanzania.

What Happens to the Information I Provide?

Participation is completely voluntary and confidential. You are free to discontinue participation at any time during the study. No one except the researcher and his supervisor will be allowed to see or hear any of the answers in the interview tape or access the classroom observation script. Your names will not be recorded in the interview or the classroom observation script. Only group information will be summarized and coded for any presentation or publication of results. The interview tape will be kept both in a locked cabinet and in a personal password-protected computer and only accessible by the researcher and his supervisor.

Signatures

Your signature on this form indicates that 1) you understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project, and 2) you agree to participate in the research project.

In no way does this waive your legal rights nor release the investigators, sponsors, or involved institutions from their legal and professional responsibilities. You are free to withdraw from this research project at any time and exercise your right for withdrawal of your data. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

Participant's Name: (please print) _____

Participant's Signature: _____ Date: _____

Researcher's Name: (please print) _____

Researcher's Signature: _____ Date: _____

A copy of this consent form has been given to you to keep for your records and reference. The investigator has kept a copy of the consent form.

b. Questions guides d'entretien

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?
2. Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner le français/ l'anglais ?
3. Pourquoi recommanderiez-vous certaines méthodes d'enseignement du français et pas d'autres ?
4. Comment engagez-vous vos élèves dans des activités d'apprentissage ? Lesquelles ?
5. Quels matériels utilisez-vous dans votre leçon ? À quelle fréquence ?
6. Quels matériels d'enseignement / d'apprentissage utilisez-vous le plus ? Pourquoi, quand ?
7. Connaissez-vous les réformes curriculaires de l'année 2005 dans l'enseignement secondaire du premier cycle en Tanzanie ? Quelles étaient les réformes ?
8. Pouvez-vous nous parler brièvement de votre expérience générale dans l'enseignement du français au premier cycle du secondaire en Tanzanie ?
9. En quoi connaissez-vous l'approche communicative ?

c. Guide d'observation des cours

Language observed: English/French Date: 2018

	Observation area	comment
	What is the nature of activities carried out?	
	Do the activities above encourage real communication?	
	Is the language taught in meaningful contexts?	
	What type of materials are used?	
	Does the teacher use authentic materials?	
	What is the role of the learner in the proposed activities?	
	What is the role of the teacher in the proposed activities?	
	Which of the four language skills are integrated in the lesson? How?	

Overview of the class activities:

Number / variety of activities

Length of activities

Time on task

Clear goals for activities

Clear directions for activities

Creativity of activities

General remarks: