

**ADAPTATION DU MANUEL *PARLONS FRANÇAIS* À
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU KENYA**

**PAR
GUMBA D.E.O.
C 50/8124/97**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU
DIPLOME DE MAÎTRISE ES LETTRES À L'ÉCOLE DES
HUMANITÉS DE L'UNIVERSITÉ KENYATTA**

AOÛT 2012

DÉCLARATION

Je soussigné, affirme que la présente étude est originale et qu'elle n'a pas encore fait objet
d'une autre étude.

Gumba D.E. Omondi, du Département des Langues Etrangères

Signé : Date :

Ce travail a été dirigé par:

Docteur M.P.K. Nzunga

Signé : Date :

et

Docteur Sim Kabale Kilosho

Signé : Date :

DÉDICACE

A ma famille, surtout ma femme, Jane, et ma grand-mère bien aimée, Aulo Nyabonyo.

REMERCIEMENTS

Nous remercions sincèrement les enseignants et les apprenants qui ont accepté de répondre à nos questions et les écoles auprès desquelles nous avons toujours rencontré le meilleur accueil ainsi qu'une parfaite compréhension des objectifs et des enjeux de la recherche : Strathmore School, St. Mary's School - Nairobi, Kianda School, Loreto Convent Valley Road, Aga Khan High School – Nairobi, Moi Girls School - Nairobi, Aga Khan High School - Mombasa, Star of the Sea High School, Nakuru High School, Trikha Girls Secondary School, Thika High School for the Blind, St. Mary's School - Yala, St. Ignatius - Mukumu Boys' School, Chavakali High School; Mang'u High School, Senende High School, Keveye Girls' High School, Matuga Girls High School. Ce message s'adresse notamment à la direction de chacune de ces écoles.

L'accomplissement de cette étude n'aurait pas été possible sans le soutien professionnel, moral et matériel du Département des langues étrangères de l'Université Kényatta. Je songe particulièrement à mes professeurs Monsieur le Dr M.P.K. Nzunga, Monsieur le Dr Sim Kabale Kilosho, et Madame le Dr Milcah Chokah, et Monsieur le Dr Vincent Were.

TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DE MATIERE.....	iv
LISTE DE SCHEMAS.....	vi
LISTE DE TABLEAUX.....	vii
LISTE DE GRAPHIQUES.....	viii
DEFINITIONS DE TERMES CLES.....	ix
LISTE DES ABBREVIATIONS ET DES SIGLES.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
RESUME.....	xviii
CHAPITRE UN.....	1
CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	1
1.1 Historique.....	1
1.1.1 Situation d'enseignement du français au Kenya.....	2
1.1.2 Effets positifs des changements récents sur la qualité de l'enseignement du français.....	5
1.1.3 Méthodes d'enseignement qui ont précédées la méthode <i>Parlons Français</i>	7
1.1.4 Apparition de la méthode <i>Parlons Français</i>	13
1.2 Problématique.....	15
1.3 Questions de recherches.....	16
1.4 Prémisses de recherche.....	17
1.5 Objectifs de l'étude.....	17
CHAPITRE DEUX.....	18
CADRE D'ANALYSE.....	18
1.1 Compte rendu analytique d'ouvrages.....	18
2.1.1 Les problèmes d'enseignement du français dans le contexte kenyan.....	18
2.1.2 Réflexions sur les approches communicatives.....	22
2.1.3 Constats de l'analyse d' <i>Archipel</i> : Une méthode qui a précédé <i>Parlons Français</i> dans le système éducatif kenyan.....	26
2.2 Cadre conceptuel.....	32
2.2.1 Analyse au niveau d'Ensembles Pédagogiques.....	32
2.2.2 Analyse au niveau des Conceptions.....	34
2.2.3 Analyse au niveau des Pratiques de classe.....	36
CHAPITRE TROIS.....	38
METHODOLOGIE.....	38
3.1 Questionnaire.....	39
3.2 Echantillonnage.....	44
3.3 Descente sur le terrain.....	48
3.4 Limitations et défis de l'étude.....	48
CHAPITRE QUATRE.....	50
DEPOUILLEMENT DES DONNEES.....	50
Conclusion.....	58
CHAPITRE CINQ.....	60
ANALYSE DES MATERIELS DE LA METHODE <i>PARLONS FRANCAIS</i>.....	60
5.1 Livres de l'élève.....	61
5.1.1 <i>Parlons Français 1</i> : Livre de l'élève.....	62

5.1.2 <i>Parlons Français 2</i> : Livre de l'élève.....	65
5.1.3 <i>Parlons Français 3</i> : Livre de l'élève.....	68
5.1.4 <i>Parlons Français 4</i> : Livre de l'élève.....	70
5.2 Guides pédagogiques.....	73
5.3 Matériel audio.....	74
Conclusion.....	75
CHAPITRE SIX.....	76
ANALYSE DES CONCEPTIONS DE LA METHODE <i>PARLONS FRANCAIS</i>.....	76
6.1 Conception de la langue et de la culture.....	76
6.2 Conception de l'apprentissage et de l'enseignement.....	79
6.3 Conception de la relation pédagogique.....	81
Conclusion.....	84
CHAPITRE SEPT.....	86
ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE A L'AIDE DE LA METHODE	
<i>PARLONS FRANCAIS</i>.....	86
7.1 Textes et situations de communication.....	86
7.2 Contenu grammatical.....	88
7.3 Exercice et correction de l'erreur.....	92
7.4 Thèmes, images et aspects géographiques.....	94
7.5 Rythme d'enseignement et disponibilité de matériel.....	96
Conclusion.....	97
CHAPITRE HUIT.....	100
CONCLUSION GLOBALE.....	100

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de base

Ouvrages d'ordre général

Ouvrages théoriques

Thèses et mémoires

Articles

Sitographie

Annexes

LISTE DES SCHÉMAS

<i>Schéma 1: Relations entre acteurs dans la situation pédagogique.....</i>	36
---	----

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Chiffres d'apprenants étudiant le français par rapport à la population totale d'apprenants du français dans ces mêmes établissements (obtenus du site web de la KATF).....</i>	3
<i>Tableau 2 : Tableau synoptique sur les approches ou méthodologies des langues étrangères.....</i>	8
<i>Tableau 3 : Tableau synoptique sur les approches ou méthodologies des langues étrangères (suite).....</i>	9
<i>Tableau 4 : Cadre conceptuel.....</i>	33
<i>Tableau 5 : Critères d'analyse de méthodes.....</i>	34
<i>Tableau 6 : Résumé des décisions du niveau d'Hypothèses.....</i>	35
<i>Tableau 7 : Analyse de l'ensemble de stratégies employées dans la classe de français.....</i>	37
<i>Tableau 8 : Répartition de la population d'enseignants répartis dans les établissements proposant le français.....</i>	46
<i>Tableau 9 : Expérience et institutions de formation des enseignants.....</i>	51
<i>Tableau 10 : Opinions d'enseignants concernant l'usage du manuel Parlons Français.....</i>	52

LISTE DES GRAPHIQUES

<i>Graphique 1 : Stratégies d'introduire la langue cible et ces éléments lexiques et morphosyntaxiques.....</i>	55
<i>Graphique 2 : Stratégies employées pour l'enseignement des signes linguistiques.....</i>	56
<i>Graphique 3 : Stratégies employées l'enseignement de la grammaire.....</i>	57

DÉFINITIONS DE TERMES CLES

Apprenant : Personne, pour la plupart jeune, qui acquiert des pratiques, des connaissances, des compétences, des attitudes ou des valeurs culturelles de la langue française, en observant, imitant, essayant, répétant, présentant etc.

Apprentissage : Processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles de la langue française, par observation, imitation, essai, répétition, présentation etc. (Dinkel : 1997, p. 391)

Approche communicative : Vision de l'apprentissage basée plus sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation ou contexte de communication que sur la forme et la structure des langues. (Bailly et Cohen, n.d., site web)

Audiovisuel : Tout travail, y compris l'apprentissage et l'enseignement qui se sert, à la fois, du son et de l'image, et englobe ainsi les équipements et les procédés utilisés pour la télévision, le cinéma, ou encore la vidéo. Il peut être aussi utilisé pour le multimédia.

Bilingue : Un individu qui connaît deux langues ou une communauté où deux langues sont d'usage. **Bilinguisme** : Le concept de bilinguisme est vaste et peut être abordé suivant des schémas linguistiques, sociologique et psychologique. Il peut y avoir des définitions différentes en fonction de la discipline.

Le bilinguisme signifie l'utilisation de deux langues et donc la coexistence de plusieurs langues. Mackey (1976 : 9) définit le bilinguisme comme « l'emploi alterné de deux ou plus de deux langues. » À ce titre, Marcellesi (1981 : 5) fait observer que: « 'Bi' dans bilinguisme implique seulement deux. A diverses reprises (suivant une habitude non explicitée) nous avons dit deux ou plusieurs : C'est que dans le cas de plurilinguisme, il y a toujours bilinguisme, et que dans celui-ci, se posent tous les problèmes du plurilinguisme. »

Didactique : Art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art.

Document authentique : Support (article, publicité, photo, reproduction de tableau, émission de radio, chanson, un extrait de film, un journal TV, site internet, etc.) non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs utilisé en classe tel quel, sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu.

Enseignant : Personne qui fait acquérir des pratiques, des connaissances, des compétences, des attitudes ou des valeurs culturelles de la langue française.

Enseignement : Processus de faire acquérir des pratiques, des connaissances, des compétences, des attitudes ou des valeurs culturelles de la langue française, par observation, imitation, essai, répétition, présentation etc.

Français Langue Etrangère : Le français appris dans un but professionnel, culturel, touristique ou personnel mais jamais vital ni d'intégration. Langue en tant que matière d'enseignement : Dans ce cas la langue est une matière enseignée aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. L'importance du français dans le domaine du commerce expliquerait la forte demande pour son enseignement. C'est pour cette raison que le français est la langue étrangère généralement enseignée à l'école dans les pays non francophones de l'Afrique en l'occurrence le Kenya.

Jeu de rôle : Activité par laquelle une personne incarne pour des fins d'apprentissage de la langue le rôle d'un personnage dans un environnement fictif ou un livre détaillant le nécessaire pour jouer le rôle d'un personnage fictif dans un environnement fictif spécifique. (Dungeons & Dragons, 2008)

Langue d'instruction : Cette fonction se réfère à la langue utilisée comme médium d'enseignement dans les écoles primaires, secondaires et les institutions tertiaires. La décision d'utiliser telle ou telle langue dans l'enseignement est une question d'ordre politique. C'est le cas de l'anglais au Kenya.

Langue étrangère ou L2 : Pour W.F. Mackay, (1997 : 184) la langue étrangère est celle « qui figure à l'extérieur du champ délimité – sur base de critères variables [...] » Pour le cas

kenyan, le champ délimité est celui de la langue vernaculaire, langue nationale et langue officielle. Le français est ainsi considéré langue étrangère car il n'est ni langue vernaculaire, ni langue nationale, ni langue officielle pour les Kenyans. Pour le Dictionnaire de didactique du FLE, (2003 :150), il existe trois autres critères variables qui déterminent le degré d'étrangeté d'une langue par rapport à l'autre : la distance matérielle ou géographique des langues, la distance culturelle et la distance linguistique, mesurée entre les familles de langues. Ce dictionnaire poursuit qu' « une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.»

Langue internationale : Cette fonction est remplie par des langues de grande communication au niveau international, c'est-à-dire des langues parlées au-delà des frontières linguistiques d'une communauté linguistique, telles que l'anglais et le français. Sur le plan interne au Kenya, l'anglais joue un rôle prépondérant pour la communication avec le monde extérieur dans les domaines de développement.

Langue maternelle : Première langue que parle une personne dès l'enfance. Le dictionnaire de didactique et du français langue étrangère et seconde (2003 :151) définit la langue maternelle comme une langue « acquise la première par le sujet dans un contexte où elle est également la langue utilisée au sein de la communication. »

La langue maternelle peut être la langue nationale, la langue officielle, la langue véhiculaire, voire la langue vernaculaire.

Langue nationale : Pour D. Baggioni (1997:189), le concept de langue nationale est né avec les Etats nations modernes dans la mesure où certaines langues ont été choisies pour véhiculer les valeurs nationales et d'ordre culturel. Pour les pays africains, une langue commune ou une langue européenne du pays colonisateur peuvent être adoptées comme langue nationale.

Langue officielle : Tous les pays africains sont multilingues, mais la plupart d'entre eux utilisent seulement une langue à des fins politiques et éducatives. Hammers et Blanc (1983 : 454) définissent la langue officielle comme : « langue qui est adoptée légalement par un Etat comme la langue de communication pour toutes ou certaines transactions officielles (administration, éducation, travail, etc.) à l'intérieur d'un territoire déterminé ; cette langue peut être autochtone ou indigène. »

C'est donc la constitution de chaque pays qui détermine la langue officielle. A cet égard, Baggioni (1997 :192) observe que la définition de la langue officielle ne peut se faire qu'en rapport avec un certain développement des fonctions administratives et étatiques et, dans certains cas, en rapport avec la définition de la langue nationale. La langue nationale peut ou peut ne pas avoir un statut officiel mais elle est utilisée par la majorité des citoyens dans un pays. Cooper (1989), distingue la langue officielle en deux types : la langue officielle utilisée par le gouvernement dans ses activités quotidiennes, d'une part, et la langue utilisée par le gouvernement à des fins symboliques, c'est-à-dire en tant que symbole de l'Etat, d'autre part.

Langue officielle : Langue spécifiquement reconnue dans la Constitution ou les textes de loi d'un pays, d'un Etat ou d'une organisation quelconque et qui s'impose à tous les services officiels de l'Etat (organes de gouvernement, administrations, tribunaux, registres publics, documents administratifs, etc.), ainsi qu'à tous les établissements privés qui s'adressent au public. La langue officielle peut ainsi remplir l'une ou l'autre des trois fonctions suivantes : fonctions statutaires, fonctions de langue de travail et fonctions symboliques. Elle peut même remplir toutes les trois fonctions.

Langue seconde : Pour Mackey (1997 :185), le terme langue seconde est « réservé à une langue qui n'est pas la langue première mais possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle. »

Langue vernaculaire : Selon L-J. Calvet (1997 : 291), pour qui la langue vernaculaire est une langue utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce groupe. Elle est parlée au sein d'un territoire restreint dans un état ou une province d'un état ou dans une communauté spécifique restreinte du pays. À ne pas confondre avec langue maternelle, car dans ces territoires restreints d'un pays, les langues vernaculaires ont parfois cessé d'être langues maternelles pour la plus grande partie de la population de ces territoires qui a adopté comme langue maternelle pour ses enfants la langue nationale ou véhiculaire.

Manuel : Par définition, le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents. Les manuels consistent de « modes d'emploi, cahiers d'exercices et travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé » par les autorités concernées. (Savoir Lire, site web)

Méthodologie : (Approche méthodologique) démarche à suivre dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le dictionnaire Larousse (site web) définit une méthodologie comme l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen qui permet l'apprentissage d'une matière.

Pédagogique : Tout ce qui concerne l'art d'éduquer (la pédagogie). Le terme pédagogie désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. Selon le dictionnaire Larousse (site web), il s'agit d'ensemble de méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents ou pratique éducative dans un domaine déterminé ou méthode d'enseignement.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CNED	Centre national d'enseignement à distance
DELF	Diplôme d'études en langue française
FDM	Français dans le monde
FLE	Français langue étrangère
FSP	Fonds de Solidarité Prioritaire de France
GCE	General Certificate of Examination ou Examen certificat général
GCSE	General Certificate of Secondary Examination ou Examen certificat général du niveau secondaire
KCSE	Kenya Certificate of Secondary Education ou Certificat kenyan d'éducation secondaire
KIE	Kenya Institute of Education ou Institut kenyan d'éducation
KATF	Kenya Association of Teachers of French ou Association kenyane des professeurs de français
MAEE	Ministère français des affaires étrangères et européennes
n.d.	Non daté
ONG	Organisation non-gouvernement
SGAV	Structuro-globale-audiovisuelle

ABSTRACT

The introduction of *Parlons Français* as the first ever French course book published locally in Kenya for the teaching of French as a foreign language, having been a development that was a turning point in the history of French teaching in this country, our concern in this critical study was to examine the suitability of the course book to the situation in Kenya. Our assessment is that this first attempt to develop a course book for the teaching of French by local authors has largely achieved the objectives for which it was designed.

Parlons Français has since 2005 not been the main course book for the teaching of French in Kenyan secondary schools because other course books have been recommended by the Kenya Institute of Education (KIE) alongside it for use in schools. The course book is therefore competing for use with others that have recently been published for use in schools where French is taught as foreign language, either as the main course book or reference material.

Our criticism of *Parlons Français* brings us to the conclusion that it is structured, organised and less methodologically dogmatic in comparison with previous course books and is thus more open to eclectic use in order to make it more suitable to the needs of learners. However, it has shortcomings which undermine its suitability as a course book for the teaching of French as a foreign language generally and in Kenya specifically.

Though the newly published course books were not part of our study, their availability and recommendation by KIE – the institution whose work is to oversee subject curricula, make us resist the temptation to recommend the use in class of one course book at the expense of another, in the interest of quality.

We are convinced that the success of a course book depends largely on its use by each teacher. Consequently, what the teacher would find most necessary are the serious methodological choices in response to the needs assessment of learners and the eclectic use of the available course books in order to draw from them as much benefit as possible.

RÉSUMÉ

L'introduction de *Parlons Français* comme première méthode publiée au Kenya pour l'enseignement du français langue étrangère ayant marqué un tournant dans l'histoire de l'enseignement du français dans ce pays, notre souci dans cette étude critique était d'examiner l'adaptation de la méthode d'enseignement du français à la situation kenyane. D'après notre estimation, cette première tentative d'élaboration d'une méthode d'enseignement du français par des auteurs locaux a largement atteint ses objectifs pour lesquels il a été conçu.

Depuis 2005, la méthode *Parlons Français* n'est plus la méthode de base d'enseignement du français dans les établissements secondaires du Kenya, c'est-à-dire que d'autres méthodes sont également recommandées pour utilisation dans les établissements par l'Institut kenyan d'éducation. La méthode *Parlons Français* se trouve donc en concurrence avec d'autres méthodes publiées plus récemment qui sont utilisées dans les établissements d'enseignement du français langue étrangère, soit comme leur méthode principale ou les méthodes de référence.

Notre critique de la méthode *Parlons Français* nous mène à conclure qu'elle est plus structurée, mieux organisée et moins dogmatique méthodologiquement que les méthodes précédente et ainsi ouvert à une pratique éclectique pour mieux s'adapter aux besoins des apprenants. Néanmoins, elle a des écueils qui portent atteinte à son adaptation en tant que méthode d'enseignement du français langue étrangère de façon globale et au cas spécifique du Kenya.

Bien que les méthodes nouvellement publiées ne tombent pas dans le cadre de notre étude, leur disponibilité et la recommandation du KIE – qui est chargée de veiller sur les programmes pédagogiques, nous oblige de résister à conseiller l'utilisation en classe d'une méthode au détriment de l'autre, afin d'assurer la qualité.

Nous sommes persuadés que le succès d'une méthode dépend en grande partie de l'usage qui en fait chaque enseignant. Par conséquent, ce qui s'avère nécessaire à l'enseignant c'est des choix méthodologiques sérieux, répondant à une analyse des besoins des apprenants, et l'utilisation de ces méthodes disponibles d'une manière éclectique, en essayant d'en tirer le meilleur parti.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre établit le contexte de l'étude en traçant l'histoire de l'enseignement du français au Kenya, en présentant la problématique et les questions de la recherche, fixant les objectifs et en traitant la revue de littérature ainsi qu'en définissant la méthodologie tout en identifiant la justification et les limitations de la méthodologie.

1.1 Historique

La décision d'élaborer une méthode d'origine kenyane pour l'enseignement du français a été prise après la décision du Gouvernement kenyan en 1985 de changer le système éducatif à l'époque connu autrement comme 7-6-3¹ au système actuel dit 8-4-4². Depuis quelques années il y avait un manque de satisfaction dans les milieux scolaires et universitaires avec les méthodes d'enseignement du français en existence qui étaient jugées inadéquates au cours des années.

L'Institut kenyan d'éducation (KIE)³ était l'organisme chargé d'élaborer et de publier les livres pour toutes les matières proposées dans établissements scolaires publics et privés face à ce changement de système éducatif. Le français était parmi ces matières pour lesquelles des panels ont été créés avec pour objectif d'élaborer des manuels. Ainsi le panel chargé du français au niveau secondaire eut la tâche de proposer de nouvelles idées pour une méthode d'enseignement du français et ce fut l'origine de la méthode *Parlons Français*.

¹ Ce système, hérité de l'époque coloniale, durait sept ans au niveau primaire, six ans au niveau secondaire et trois ans au niveau universitaire.

² C'est-à-dire un système qui dure huit ans au niveau primaire, quatre ans au niveau secondaire et trois ans au niveau universitaire.

³ Le KIE est l'organisme gouvernemental chargé d'élaborer des programmes pédagogiques à suivre dans tous les établissements scolaires publics au Kenya aussi bien que d'approuver des manuels et des méthodes d'enseignement de toutes les matières proposées dans le système scolaire du pays. Au lancement du système éducatif 8-4-4, le KIE était également une maison d'édition des publications pédagogiques.

Cette étude intervient à un moment où des préoccupations ont été exprimées par des enseignants et des apprenants du français concernant certains aspects de cette méthode d'enseignement. Elle se propose d'examiner l'adaptation de la méthode d'enseignement du français *Parlons Français* à la situation kenyane.

L'introduction de *Parlons Français* comme méthode d'enseignement du français langue étrangère au Kenya a marqué un tournant dans l'histoire de l'enseignement du français au niveau secondaire.

1.1.1 Situation d'enseignement du français au Kenya

Au Kenya, presque tous les enfants sont bilingues ou multilingues. La première langue apprise par un enfant c'est la langue ethnique de la communauté de l'individu ou le Swahili. « Dans certains cas privilégiés c'est l'Anglais qu'apprend d'abord l'enfant. Dans la plupart des cas la deuxième et la troisième langue sont le swahili et l'anglais ». (Nzungu 1993, pp. 47-52, Tome I). L'article 7 (2) de la constitution kenyane promulguée en 2010 déclare que l'anglais et le swahili sont les deux langues officielles de la république. L'article 7 (1) de cette constitution affirme que le swahili est la langue nationale de la république.

Le français est enseigné au Kenya comme langue étrangère depuis les quatre dernières décennies. Dans les programmes scolaires officiels du Kenya, l'enseignement d'une langue étrangère (français, allemand ou arabe) n'est introduit qu'à partir du cycle secondaire. A ce niveau là, une langue étrangère, le français en étant une, est proposée en tant que matière optionnelle que les apprenants peuvent étudier pendant 2 ou 4 ans selon qu'ils décident ou non de la retenir comme épreuve à l'examen final du KCSE (Kenya Certificate of Secondary Education)⁴.

⁴ Certificat kenyan d'éducation secondaire

« Le français est la 1^{ère} langue étrangère enseignée dans le pays, dans 350 établissements et par 400 professeurs, très inégalement répartis sur le territoire et apprise par environ 30.000 apprenants ». (Kenya Association of Teachers of French [KATF]⁵, 2010)

Au niveau secondaire du système éducatif kenyan, les établissements scolaires gérés par l'état sont répartis en établissements nationaux, provinciaux ou du niveau district. Pour les fins de cette étude, les établissements privés sont ceux qui proposent le français dans le cadre du système éducatif kenyan 8-4-4. Les autres établissements, sous la catégorie «établissements internationaux», sont ceux qui proposent le français mais dans le cadre des systèmes internationaux tels que le GCE (General Certificate of Examination) et le GCSE (General Certificate of Secondary Examination)⁶ du Royaume Uni ou l'International Baccalauréat de la Suisse.

Tableau 1: Chiffres d'apprenants étudiant le français par rapport à la population totale d'apprenants du français dans ces mêmes établissements⁷

Niveau ou type ainsi que nombre d'établissements scolaires au niveau secondaire			Nombre total d'apprenant du français					Population totale d'apprenants d'établissements proposant le français ainsi que le % d'apprenants étudiant la matière	
			<i>1ère année</i>	<i>2ème année</i>	<i>3ème année</i>	<i>4ème année</i>	<i>Total</i>		
<i>Publics</i>	<i>Niveau district</i>	68	2230	2068	984	526	5808	29%	19.755
	<i>Provinciaux</i>	178	4637	3904	1112	1005	10658	15%	72.507
	<i>Nationaux</i>	18	2614	1986	884	788	6272	34%	18.371
<i>Etablissements privés</i>		94	2228	1050	712	403	4393	34%	12.872
<i>Total</i>		358	11709	9008	3692	2722	27131	22%	123.505

⁵ Association kenyan de professeurs de français

⁶ GCE – Certificate général d'examen ; GCSE – Certificate général d'examen secondaire

⁷ Source : Le site web de la KATF

Le tableau ci-haut fait état de chiffres d'apprenants étudiant le français par rapport à la population de l'ensemble d'apprenants qui apprennent le français dans les établissements scolaires aux niveaux national, provincial ou du district où le français est proposé comme matière d'enseignement. Le tableau nous permet également de présenter de façon précise le nombre d'établissements scolaires publics et privés qui proposent le français ainsi que le pourcentage d'apprenants par rapport à la population totale des apprenants dans ces mêmes établissements. Il nous permet donc d'avoir une idée claire de l'importance réelle du français en tant que matière d'enseignement dans le système éducatif du Kenya, un pays anglophone.

Dans les programmes officiels kenyans, les deux langues officielles (anglais et swahili) sont obligatoires depuis le primaire et l'enseignement d'une langue étrangère (français, allemand ou arabe) n'apparaît qu'à partir du secondaire. L'enseignement du français ne touche pourtant que 3 pourcent des apprenants du secondaire au niveau national. En revanche, il est bien représenté dans les meilleurs établissements : par exemple, la totalité des établissements scolaires au niveau national – les meilleurs établissements du pays – offre l'enseignement du français qui touche 10 à 15% de leurs apprenants. (Fonds de Solidarité Prioritaire de France [FSP], 2007)

La demande du français est forte (Tableau 1), ce que confirme les chiffres des apprenants en premier et deuxième années, il y a une érosion importante des effectifs qui intervient au moment du choix définitif de l'option retenue pour le KCSE en 3^{ème} année secondaire : 2 apprenants sur 3 abandonnent le français à ce stade, après deux ans d'étude.

Cette tendance s'explique par le fait que sous le système éducatif national, le français est proposé comme matière facultative, alors que dans les établissements privés ou les établissements qui suivent des systèmes étrangers ou internationaux, il est parfois proposé dès le niveau primaire.

Par ailleurs, l'apprentissage du français dans le cycle primaire est limité à un public très restreint, essentiellement dans les établissements internationaux et certains établissements privés des grandes villes kenyanes. Les établissements privés dans le tableau ci-haut suivent le système éducatif kenyan.

1.1.2 Effets positifs des changements récents sur la qualité de l'enseignement du français

Les retombées de la mondialisation qui comprennent la forte croissance des technologies d'information sont parmi les facteurs qui ont eu des effets positifs sur la qualité de l'enseignement du français au Kenya. L'accès à l'internet tant par voie d'ordinateur qu'à travers les téléphones mobiles, l'ouverture par le gouvernement des ondes de télévision et de radio et la disponibilité d'équipements informatiques et de matériels didactiques sont tous des facteurs qui ont abouti à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au Kenya.

Des apprenants particuliers qui ont accès à la radio et la télévision aussi bien qu'à l'internet ont désormais la possibilité de suivre en temps réel les actualités émises ou publiées par des médias francophones ainsi que d'autres informations d'intérêts. Ils ont également la possibilité de communiquer entre eux et avec le reste du monde francophone, et ainsi perfectionner leur français à travers la communication dans les médias sociaux comme Facebook, Twitter, le courriel, et d'autres moyens de communication virtuelle.

Les ressources francophones émises et publiées sur internet aussi bien que dans les médias traditionnels comme la radio et la télévision - ainsi que les journaux qui sont désormais en versions électroniques, permettent également aux apprenants de perfectionner leur français.

Par ailleurs, grâce à la coopération entre les établissements scolaires et l'Alliance Française de Nairobi, des apprenants particuliers au niveau secondaires ont également la possibilité de suivre les cours et passer à l'examen du Diplôme d'études en langue française (DELF). Ce cours et examen, qui se déroule parallèlement à l'examen national KSCE, permet aux apprenants de mieux se préparer et d'avoir un niveau plus élevé de français à la fin des études secondaires.

Suite à la signature le 31 juillet 2008 d'une convention entre les gouvernements kenyan et français, le mois de novembre 2008 a vu le début de la mise en œuvre d'un projet du Ministère français des Affaires étrangères et européennes (MAEE) financé dans le cadre du Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) d'un montant de 2 millions d'euros pour une période de quatre ans a été signé. Ce projet a permis de mettre en place une quinzaine de centres régionaux de ressources pédagogiques et documentaires à travers le pays avec l'objectif de développer et d'améliorer l'enseignement du français au secondaire et à l'université en misant sur la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que la diversification des enseignements dans le supérieur avec une orientation des contenus en fonction des objectifs professionnels (français du tourisme, de l'hôtellerie, du secrétariat, du journalisme, des relations internationales, des affaires).

Dans le cadre de la coopération entre le Kenya et la France un système de téléformation avec l'Université de Rouen et l'Université de Grenoble et le Centre national d'enseignement à distance (CNED) est en place depuis 1998. Grâce à ce dispositif des professeurs de français du secondaire ont pu poursuivre la formation de diplôme universitaire, de licence et de master en français langue étrangère ou sciences de langue. La KATF estime que depuis la mise en place de ce service en 1998, 123 professeurs ont obtenu un diplôme français dont 4 Masters, 41 maîtrises (Master 1) et 37 licences.

La Communauté économique régional de l'Afrique de l'est a permis au Kenya, l'un des trois pays promoteurs de cette communauté régionale, avec l'intégration début 2007 du Rwanda et du Burundi, à s'ouvrir sur le plan politique, économique et diplomatique à ces pays francophones et par extension à la République Démocratique du Congo. Le français est ainsi important grâce à cette ouverture, ainsi que la présence à Nairobi de nombreuses organisations internationales où le bilinguisme est statutaire, ainsi que d'entreprises et d'ONG ayant installé au Kenya une base régionale couvrant certains pays francophones.

1.1.3 Méthodes d'enseignement qui ont précédé la méthode *Parlons Français*

Depuis l'époque coloniale jusqu'à l'élaboration de la méthode *Parlons Français*, il y a eu des méthodes différentes qui ont servi d'outil d'enseignement du français au Kenya. Ces méthodes comprennent **Whitmash French Course, Au Kenya en Français, Pierre et Seydou, Contact et Archipel**. Ces méthodes firent leur apparition sur la scène pédagogique kenyane en fonction des changements des approches méthodologiques. Il faut également noter qu'au moment de l'apparition de ces méthodes sur la scène pédagogique kenyane d'autres approches méthodologiques outre l'approche dont elles s'inspiraient étaient en même temps à la mode.

C'est le cas de **Whitmash French Course**, qui s'inspirait de l'approche traditionnelle, qui fit son apparition à l'époque coloniale (les années 1950) et est resté en usage jusqu'aux indépendances (les années 1960) et mêmes quelques années après. Pendant cette période l'approche à la mode était l'approche audio-orale (à partir des années 1950) et l'approche audiovisuelle 1 (à partir de la période entre 1955 et 1965). L'approche traditionnelle (en existence depuis l'antiquité) et l'approche directe (en existence depuis les années 1900) étaient déjà assez vieilles.

Morlat (11 décembre 2007) constate que chaque époque, selon le contexte et sa situation socio-économique, son évolution technologique, l'état des recherches en didactique et les particularités des apprenants, accouche en effet de certaines manières d'enseigner, sans qu'il y ait d'ailleurs de réelle rupture, puisqu'il y a toujours une continuité entre le passé et le présent, chacune de ces manières de faire remplaçant l'autre, tout en intégrant des éléments didactiques antérieurs. Le tableau ci-après fait état des approches méthodologiques et la période de leur apparition et existence.

Tableau 2: Tableau synoptique sur les approches ou méthodologies des langues étrangères⁸:

MÉTHODOLOGIE	TRADITIONNELLE	DIRECT	AUDIO-ORALE
Epoque, Type	Antiquité à nos jours en milieu scolaire.	Dès l'antiquité vers 1900: Berlitz.	Etats-Unis vers 1950: Linguistique, Psychologie (Skinner)
Objectifs	Langue (écrite) de culture et d'élargissement intellectuel.	Faire parler la langue sans parler de la langue.	Installer des automatismes pour une compétence orale.
Matériel	Manuels: textes choisis, grammaire, dictionnaire bilingue.	Livres, tous les objets et accessoires utiles à la compréhension.	Livres, magnétophone, laboratoire de langue.
Contenu Notionnel	La 'belle langue'. Écrit favorisé. Métalangue.	Langue orale. Lexique volontairement restreint.	Langue orale privilégiée. Phrases modèles.
Méthodologie	Lecture, version, thème, exercices, essai littéraire.	Mime, verbalisation directe par l'enseignant en L2. On doit répéter, 'assimiler'	Ecouter, comprendre, imiter, parler, sketch dialogue. Pas de traduction.
Commentaire	Ne développe pas la compétence de communication.	Intérêt qui a ses limites. Efficace à l'oral. Artificielle très souvent.	Contraignante, parfois lassante. Exigeante pour l'enseignant.

⁸ D'après le tableau de Pierre Martine publié dans le **FDM no. 220**

Tableau 3: Tableau synoptique sur les approches ou méthodologies des langues étrangères (suite)

MÉTHODOLOGIE	AUDIOVISUELLE 1	AUDIOVISUELLE 2	APPROCHE COMMUNICATIVE ⁹
Epoque, Type	France 1955 - 1965. Voix et Images de France, Bonjour, Lien.	A partir de 1970. De Vive Voix, La France en Direct.	A partir de 1975. C'est le Printemps, Méthode, Orange, Archipel.
Objectifs	Donne une langue de communication orale fondamentale.	Langage plus 'incarne'. Développer la communication. Simplicité doctrinale	Non-compétence linguistique, mais 'compétence de communication'
Matériel	Livres, moyens audio- visuels: films fixes, tableau de feutre, magnétophone.	Livres, moyens audiovisuels, labo de langue, cahier d'orthographe.	Livres, documents authentiques, moyens audiovisuels, etc.
Contenu Notionnel	Langue standard contemporaine. Français fondamental.	Langue simple avec accent mis sur les variétés/registres.	Est fonction de besoins. Très colorée culturellement. Écrit authentique.
Méthodologie	Démarche: 5 phases. Exercices, jeu, labo, chanson... Ni traduction ni métalangue	Mêmes démarches (voir phases.) Accent mis sur réemploi et transposition. Plus souple.	Constructivisme. Exercices autonomes, mémorisation partielle. Progression non-linguistique possible
Commentaire	Moyens lourds pour résultats limités. Peu d'écrit.	Plus efficace. Mais transfert difficile en pratique. Idéologie à voir.	Fonctionnelle, non-captive. Rôle du jeu, créativité, 'actes de parole'.

Au moment de l'apparition du manuel **Au Kenya en Français**, dans les années 1970, c'est l'approche audio visuelle 2 (en existence à partir de 1970) qui était plus récente par rapport à l'approche directe dont s'inspirait ce manuel.

⁹ L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Lorsque **Pierre et Seydou** fit son apparition dans les années 1980, l'approche communicative était déjà en existence (à partir de 1975) tandis que cette méthode était un bon exemple de l'approche audio-visuelle. Même à l'arrivée des méthodes **Contact** et **Archipel** sur la scène pédagogique kenyane, qui s'inspiraient de l'approche communicative, celle-ci commençait déjà à connaître une diversification où certaines méthodes (parues dans les années 1970 et 1980) étaient considérées comme s'inscrivant à un niveau fonctionnel-notionnel de l'approche communicative tandis que d'autres (parues dans les années 1970 et 1980) étaient considérées comme s'inscrivant à un niveau éclectique de l'approche communicative.

Deux méthodologies qui ne sont pas incluses dans le tableau à cause de la breveté de leur existence, ont précédé l'approche communicative: Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate et s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production. Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Les besoins langagiers des apprenants se déterminent en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Whitmash French Course consistait d'une série de quatre manuels pour les quatre premières années de l'établissement secondaire. Donc les manuels s'appelaient respectivement *First, Second, Third* et *Fourth French Book*. Pour le niveau établissement ou avancé, on utilisait **Whitmash Advanced French Course**.

Le contenu de cette méthode est resté complètement étranger à la situation africaine et, c'est à dire à la vie socioculturelle de l'apprenant kenyan.

Les manuels **Pierre et Seydou 1** et **2** étaient destinés respectivement à la première année et deuxième année du cycle secondaire alors que les manuels **Pierre et Seydou 3** et **4** étaient pour la deuxième étape du même cycle scolaire. En plus, ces manuels étaient accompagnés du matériel audiovisuel comprenant des cassettes ou des bandes magnétiques et de figurines représentant les personnages et les autres aspects matériels et culturels contenus dans ces manuels. La méthode **Contact** consistait de manuels et de cassettes audio ainsi que d'un cahier d'exercices.

Le contenu des méthodes **Contact** et **Pierre et Seydou**, qui parurent en Afrique de l'ouest, était beaucoup plus proches de la situation socioculturelle africaine. Le vocabulaire, le lexique, et les aspects culturels, comme les noms des personnages et la vie sociale en générale se situe dans le contexte africain. La méthode **Pierre et Seydou** s'inspirait bien de l'approche audio-visuelle que de l'approche directe et cherchait à mettre l'apprenant dans le bain linguistique de la langue cible à l'aide du matériel audiovisuel. La méthode **Contact** s'inspirait de l'approche communicative qui consiste à faire parler les apprenants à travers des exercices visant à encourager la communication entre eux et avec l'enseignant.

La méthode **Pierre et Seydou** s'inscrivait dans le cadre de l'approche audio visuel dans la mesure où les manuels et le matériel audio étaient complétés par des différentes figurines manipulées sur un tableau de feutre et correspondant aux images-cibles dans le manuel. L'objectif était d'utiliser la langue cible dans l'enseignement. Il fallait donc simplifier et rendre familière les situations sociales à travers lesquelles la langue était enseignée. C'est-à-dire, les situations représentées dans le manuel pour faciliter l'apprentissage de la langue devaient être familières aux apprenants et donc rapprochées à leur vie socioculturelle. La méthode **Pierre et Seydou** correspondait bien à cette ambition compte tenu de son élaboration: personnes et milieux africains. (Butare, 1985)

Dans le cadre de la politique de coopération linguistique entre le Kenya et la France, le gouvernement français fournit les matériels pédagogiques à tous les établissements scolaires qui proposaient le français. Parmi les méthodes qui ont été ainsi distribuées étaient la méthode **Pierre et Seydou, Contact** et **Archipel 1** parues en France dans les années 80 et qui étaient destinés à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) et qui revendiquaient leur inscription dans une méthodologie dite communicative. Ces deux méthodes peuvent pour ce fait être considérées comme les précurseurs les plus directs de la méthode *Parlons Français*.

La méthode **Archipel 1**, parue en 1982 et appartenant à la toute première génération des manuels communicatifs, consiste de deux manuels : un Livre de l'élève, un cahier d'exercices et un livre du professeur ou guide pédagogique, un guide pratique pour la classe, afin de compléter la fiche pédagogique du livre du professeur où l'on donne des consignes très sommaires et imprécises sur la réalisation des activités du manuel. La méthode **Archipel 1** consiste de trois cassettes audio dans lesquelles sont reproduits les dialogues des situations, les exercices oraux et à choix multiples, ainsi que les divers documents sonores qui accompagnent chaque unité (poèmes, enquêtes, textes, etc.). Deux films fixes servent à visualiser globalement les différents dialogues de départ (de 4 à 6) de chaque unité.

Ce sont des dialogues qui illustrent un même acte de parole, mais où les formulations linguistiques s'adaptent au type de situation présentée. Toujours à l'instar de la méthode **Parlons Français**, cette méthode rejette la traduction à la langue maternelle, mais permet son utilisation occasionnelle afin de débloquer une situation.

Les auteurs insistent dans l'introduction du livre du professeur sur l'importance de l'intonation dans la répétition et sur l'importance de celle-ci dans la compréhension du sens, comme si les seules activités de mémorisation et répétition de phrases étaient suffisantes à la compréhension de leur signification.

A l'instar de la méthode *Parlons Français*, la méthode **Archipel 1** présente dès la première unité les structures linguistiques au service des fonctions langagières qu'elles expriment, les titres des leçons renvoient à des fonctions communicatives (Que faites-vous? Où allez-vous?, Que voulez-vous ?, etc.). Comme son homologue kenyane, la méthode **Archipel 1** veut que « l'apprenant accède rapidement à un niveau minimal de communication en langue française... adapté à des situations de communications variées ». (Courtyllon et Raillard, 1982, p. 11)

Pour chaque unité, il existe un nombre variable de situations (de six à dix petits dialogues enregistrés et illustrés), des documents authentiques (extraits de journaux, publicités, dessins humoristiques, etc.), des photographies, des textes littéraires et des poèmes, ce qui donne la possibilité de faire des choix selon l'intérêt que les diverses situations présentent pour la classe. « Pour les auteurs d'**Archipel 1** la motivation à la prise de parole en classe doit naître du besoin d'interaction qui s'établit entre élèves ou entre enseignant et élèves ». (Courtyllon et Raillard, op. cit, p. 11)

1.1.4 Apparition de la méthode *Parlons Français*

Après la modification du système kenyan d'éducation selon le rapport Mackay de 1981¹⁰, un autre changement s'est avéré nécessaire. Le nouveau système qui s'enracinera au Kenya et le développement de nouvelles approches dans l'enseignement des langues étrangères nécessitera l'élaboration d'une méthode.

Cette fois-ci, cette nouvelle méthode prendra en compte, non seulement la situation socioculturelle kenyane, mais privilégierait également l'approche communicative.

¹⁰ Il s'agit du rapport de la commission mise sur place par le gouvernement qui avait pour tâche de réviser le système éducatif. D'après la recommandation de ce rapport, le système actuel de 8-4-4 a remplacé le précédent de 7-4-2-3.1

La méthode *Parlons Français*, qui s'inspire des approches communicatives a été conçu en 1986 avec les objectifs suivants: Contextualiser les dialogues à la situation kenyane et les actes de parole selon des thèmes pertinents, «kenyaniser» ces thèmes, les noms des personnages et les situations, présenter des situations réelles, et combler la lacune sociolinguistique et culturelle dont les méthodes précédentes étaient caractérisées. La méthode vise également à conformer l'enseignement du français dans le pays aux changements méthodologiques dans le monde, et éviter l'importation de matériel didactique qui était et qui demeure cher.

L'élaboration de la méthode – dirigée par Vina Shah, à l'époque coordonnatrice de la politique nationale d'enseignement de la langue française à l'Institut Kenyan d'Education – a été effectuée à la demande du Ministère Kenyan d'Education. Dès 1986, une équipe du Bureau d'action linguistique de l'Ambassade de France à Nairobi a démarré les travaux qui aboutiront à l'élaboration d'un manuel conforme à la réalité kenyane.

L'équipe ainsi constituée pour ce travail était un groupe de professeurs de français de longues dates ainsi que les jeunes français qui venaient à peine de terminer leurs études en France et qui étaient au service du gouvernement français au Kenya, ainsi que certains experts linguistiques kenyans et français. Le travail de cette équipe pendant presque une décennie a abouti à la publication de tous les Livres de l'élève et des guides pédagogiques ainsi qu'à l'enregistrement des cassettes audio conçus entre 1994 et 1997 par l'Institut kenyan d'éducation.

Au cours de la période entre 1994 et 1995 les auteurs avaient terminé la rédaction et l'essai de la méthode en phase pilote a commencé dans certains établissements scolaires choisis. Cette phase a pris fin en 1996 et la méthode a été lancée l'année suivante dans tous les établissements scolaires du Kenya.

1.2 Problématique

Le 18 décembre 2008, il a été décidé lors d'une réunion du Comité du projet de coopération bilatérale entre le Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France et le Ministère Kenyan d'Education, de procéder à la révision de la méthode *Parlons Français* conçue par l'Institut kenyan d'éducation au début des années 90 afin de la faire atteindre le niveaux et les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR.¹¹

Cette réunion a suivi une période où d'autres méthodes pour l'enseignement du français avaient été élaborées par des auteurs particuliers et publiées par des maisons d'édition privées. Cette réunion a constaté que la décision d'élaborer d'autres méthodes semblait être le résultat d'une nécessité de réadapter la méthode *Parlons Français* à l'évolution du contexte d'enseignement du français au Kenya.

Par ailleurs, la rénovation entière de la méthode *Parlons Français* et ses périphériques ainsi que la mise en librairie de cette nouvelle méthode en 2009 et 2010 fit objet du premier résultat escompté parmi les volets d'activités d'un projet dans le cadre d'une convention¹² signé en 2007 entre le Kenya et la France visant à renforcer la qualité de l'enseignement du français dans le secondaire en passant par le développement d'un matériel d'enseignement complet et moderne et des outils d'évaluation adaptés. (Fonds de Solidarité Prioritaire)

Ce projet, dont l'échéance est Novembre 2012, reconnaît la révision de *Parlons Français* comme étant l'un des gages pour la modernisation de l'enseignement du français au Kenya.

¹¹ Voir le site web du CECR (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp), le CECR est un document permettant d'établir les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage, un instrument pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation et fournissant une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Le CECR est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationaux pour la comparaison des certificats en langues.

¹² Convention de financement entre le Gouvernement de la République française et Gouvernement de la République démocratique du Kenya signé en 2007 publié au site web de la KATF visité le 3 mai 2012

Cette étude se pose donc la question : Quels sont les points forts de la méthode *Parlons Français* qui la rendent un outil important à l'enseignement du français au Kenya et les points de faiblesse qui nécessitent la révision de la méthode afin de la rendre plus adaptée à l'enseignement du français au Kenya dans le cadre de la modernisation et de la mondialisation?

Etant donné le fait que la méthode *Parlons Français* était la première méthode du pays dont l'élaboration avait été appuyée par le gouvernement français, il était naturel que pour sa révision pour la faire atteindre le niveau et les objectifs du CECR avec les fonds de solidarité prioritaires soit le souci primordial du CECR des langues. La question qui se posait donc était celle-ci : Est-ce la peine de réviser la méthode *Parlons Français* et était-elle d'ailleurs et tout d'abord adaptée aux besoins de l'enseignement du français langue étrangère au Kenya ?

1.3 Questions de recherches

Tout au cours de notre étude, nous nous posons les questions suivantes pour nous guider dans cette analyse critique :

- 1. Dans quelle mesure la méthode *Parlons Français* est-elle adaptée à l'enseignement du français au Kenya ? Autrement dit, dans quelle mesure aboutit-elle aux objectifs généraux nationaux de l'enseignement du français langue étrangère ?**
- 2. Quels sont les points forts ou les faiblesses qui déterminent le degré d'adaptation de la méthode *Parlons Français* à l'enseignement du français au Kenya ?**
- 3. Dans quelle mesure la méthode *Parlons Français* reste-elle fidèle aux principes de l'approche communicative dont elle s'inspire ?**

1.4 Prémisses de recherche

Notre recherche s'est effectuée sous les prémisses suivantes.

1. Premièrement, le manuel *Parlons Français* a répondu aux besoins d'enseignement du français langue étrangère au Kenya qui avaient nécessité son élaboration.
2. Deuxièmement, le manuel *Parlons Français* est actuellement adapté à l'enseignement du français au Kenya.
3. Troisièmement, les situations socio-politico-économiques occasionnées par la modernité et la mondialisation sont prises en compte dans les aspects différents de la méthode *Parlons Français*.

1.5 Objectifs de l'étude

Cette étude vise à établir, à travers une analyse critique de la méthode *Parlons Français*

1. Etablir la mesure dans laquelle la méthode *Parlons Français* est adaptée à l'enseignement du français au Kenya, ou la mesure dans laquelle elle aboutit aux objectifs généraux nationaux de l'enseignement du français langue étrangère.
2. Etablir les points forts et les faiblesses de la méthode qui déterminent le degré de son adaptation à l'enseignement du français langue étrangère au Kenya.
3. Etablir la mesure dans laquelle la méthode reste fidèle aux principes de l'approche communicative.

CHAPITRE II

CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre est consacré à la définition du cadre de cette étude car il se concentre sur le compte rendu des ouvrages abordant la problématique de l'enseignement du français dans le contexte kenyan ; l'approche communicative, qui, étant la méthodologie dont se sont inspirés les auteurs de la méthode *Parlons Français*, constitue un élément important de notre analyse, ainsi que des analyses des méthodes d'enseignement du français au Kenya avant la méthode *Parlons Français*. Il s'agit également dans ce chapitre d'identifier et expliquer le fondement du cadre conceptuel sur lequel sera basée notre analyse.

2.1 Compte rendu analytique d'ouvrages

Nous nous sommes intéressés aux ouvrages se concentrant sur les problèmes d'enseignement du français dans le contexte kenyan pour nous aider à faire le point de la situation dans laquelle la méthode *Parlons Français* sert d'outil d'enseignement; aux ouvrages consacrés aux réflexions sur l'approche communicative et aux analyses des trois méthodes les plus récentes qui ont été utilisées avant la méthode *Parlons Français* dans l'enseignement du français au Kenya et qui nous servent d'éléments de comparaison à notre propre analyse.

2.1.1 Les problèmes d'enseignement du français dans le contexte kenyan

Dans le cadre de l'apprentissage du français au Kenya, des études ont été menées pour examiner les problèmes qui se posent et des solutions possibles ont été proposées à ces problèmes.

Dans son étude, Warue distingue plusieurs problèmes, notamment, la concurrence chez l'apprenant que doit subir le français face à l'anglais et au kiswahili d'un côté, et de l'autre, les langues ethniques à l'école ainsi qu'à la maison (Warue, 1980, pp. 11-20).

En tant que langues premières ou maternelles de l'apprenant respectivement, les langues vernaculaires et le swahili ainsi que l'anglais, dans certains cas, sont souvent mieux apprises et plus facilement compréhensibles que le français.

A l'établissement, l'anglais est la langue d'instruction dans la plus grande partie de la vie scolaire du jeune apprenant kenyan. Sur le plan social, dans certains milieux, l'anglais est également parlé comme langue de base de communication. Dans la grande majorité de la société urbaine, le swahili est la langue de communication alors que dans la société rurale les langues vernaculaires sont dominantes et elles varient d'une partie du pays à l'autre. Parfois dans certaines familles urbaines, les langues ethniques sont le moyen de communication au foyer, dans la rue, au village, à l'église ou à la mosquée et même à l'établissement.

Etant donné cette situation, le français est fort défavorisé car il n'est presque jamais parlé dans l'environnement de l'apprenant, qui doit cependant se pousser d'apprendre et de passer l'examen terminal après seulement quatre ans (du cycle secondaire) par rapport aux douze ans d'apprentissage du swahili et de l'anglais.

Il existe aussi le problème administratif à l'établissement. Le Ministère de l'éducation assigne seulement trois cours par semaine pour les leçons de français, alors que pour le swahili et l'anglais sont assignés sept cours ou plus par semaine. Cette disposition administrative est due au statut optionnel du français comme matière scolaire, par rapport à l'anglais et au swahili qui sont des matières obligatoires selon le système éducatif kenyan. Il est donc normal que ces langues aient tendance d'influer sur l'apprentissage du français; quant à la prononciation de ses sons et la conception de ses aspects grammaticaux, lexicaux et culturelles.

Selon l'étude de Warue, le problème des grandes classes de français rend impossible de prêter attention à un apprenant individuel et au manque d'universalité dans la façon de voir ou faire les choses.

Il peut y avoir dans la même classe de 40 apprenants (en moyenne) d'origines aussi diverses que tous les groupes ethniques du Kenya. Un professeur peut donc se trouver dans une situation où la phonétique doit nécessairement se travailler en s'adressant à environ 40 sortes de difficultés liées à la prononciation et qui sont dues à l'interférence d'au moins dix langues vernaculaires ou maternelles sans oublier l'interférence de l'anglais et du swahili. Ce professeur aurait ainsi besoin de beaucoup plus de temps pour pouvoir complètement couvrir le cursus de français dans la période requise, qu'un professeur qui enseigne une classe sociolinguistiquement homogène.

Le problème d'un emploi de temps scolaire, défavorable au français en tant que matière tout d'abord, et ensuite comme langue étrangère, est aussi évoqué par Wamunyu dans sa thèse:

« Le Ministère de l'Education devrait apprécier également le fait que les enseignants soient obligés d'enseigner le contenu d'un programme d'étude bien chargé dans un temps limité. Il faudrait alors ajouter plus de temps pour qu'il y ait un maximum de cinq cours par semaine à chacun des quatre niveaux d'apprentissage à l'établissement secondaire. » (Wamunyu, 1996, pp. 199-120)

D'autre part, elle affirme la pertinence des jeux de rôle et les simulations proposés dans *Parlons Français* qui se sont révélés importants comme aspects de cette méthode à cause de son caractère stimulant aux apprenants. Ils présentent des situations qui leur permettent de s'exprimer spontanément. Elle observe:

« ... les jeux de rôle et les simulations (tous les deux fonctions de la méthode utilisé, *Parlons Français*) et les discussions générales en classe constituent le peu de techniques pédagogiques qui entraînent l'expression spontanée libre dans l'étape communicative d'une leçon de langue. Pourtant, ces activités sont utilisées dans des proportions bien faibles relativement aux exercices de systématisation des structures de la langue. » (Wamunyu, op.cit)

Lors de cette étude, remarque Wamunyu, l'un des besoins des apprenants que les enseignants ont exprimé était celui de participer plus activement en classe en prenant la parole et en profitant des occasions possibles de pratiquer la langue dans l'environnement scolaire.

De son côté, Obura (1982, pp. 4-5) examine la motivation intrinsèque qui, dans certains cas, influe sur l'intérêt d'apprendre une langue étrangère. Dans sa thèse, elle évoque le contexte multiculturel relatif aux attitudes des apprenants du français vers les francophones et les français.

Cet ouvrage évoque aussi de la situation de l'apprenant kenyan: la diversité ethnique, la dominance et la déprivation culturelle aussi bien que le bilinguisme ou le trilinguisme. Obura remarque qu'au Kenya l'apprenant moyen est plus en contact avec des Rwandais, des Congolais et des Burundais que des autres francophones, y compris les Français. Malgré ce fait, le manuel **Pierre et Seydou** présente des personnages sénégalais et français, avec lesquels nos apprenants ont très peu de contact.

Elle constate aussi que dans cette méthode la réalité socio-économique présentée est éloignée de celle de la plupart des apprenants kenyans. Elle conclue qu'il serait prudent de présenter le français à l'apprenant kenyan dans le contexte linguistique kenyan. Cette introduction du français devrait se faire selon les besoins de développement authentique du pays pour éviter des conflits entre les cultures africaines et occidentales.

Elle propose que les objectifs d'enseignement du français soient centrés sur l'entre-communication dans le continent africain, l'espoir de l'unité politique, l'espoir de développement socio-économique cohérent pour le continent et sur les échanges culturels.

En somme, la conclusion que nous tirons de ces trois études c'est que malgré les problèmes auxquels doivent faire face les enseignants et les apprenants du français, une méthode bien adaptée à la situation kenyane peut leur permettre de surmonter ces problèmes et améliorer l'enseignement du français pour aboutir aux objectifs pédagogiques. Toute méthode bien adaptée devrait donc se concentrer sur la motivation de l'apprenant à non seulement apprendre mais aussi à développer l'habitude de parler la langue française. Le contenu devrait donner à l'apprenant l'envie de parler car c'est en parlant qu'on apprend une langue.

Une bonne méthode devrait également avoir des exercices et des actes de parole qui permettent de pratiquer la langue en dehors de la salle de classe et de faire parler une grande majorité des apprenants et leur permettre de bien pratiquer la phonétique correcte de la langue française afin d'atténuer le problème d'interférence de la langue maternelle.

2.1.2 Réflexions sur les approches communicatives

L'approche communicative est apparue à un moment où la recherche en science du langage et en didactique a permis de tenir compte du bilan négatif des méthodes d'inspiration behavioriste et où le désir de communiquer dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenu beaucoup plus fort.

Il est nécessaire de remarquer que la fonction la plus importante d'une langue quelconque c'est la communication. Toute langue vivante est ainsi fonction de ce besoin de communiquer. L'approche communicative préconise ainsi les interactions entre apprenants doivent être organisées, gérées et évaluées par l'enseignant. L'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme.

Le rôle de l'apprenant est actif et « tout ne repose pas sur l'enseignant dont le rôle est de lui apprendre à apprendre » (Holec, 1990, pp. 75-87 cité dans Morlat, 2007) ; tandis que le rôle de l'enseignant est redéfini, puisque ce dernier est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître. Par rapport aux autres méthodologies, cette approche favorise une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, qui permet de mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des apprenants, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés pleinement engagées dans le processus de mondialisation en cours.

Bédard (1991, pp. 60-63) identifie les points forts des approches communicatives comme « la volonté de se rapprocher de la réalité et de donner à l'apprenant l'accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plutôt possible »; la motivation aussi bien de l'enseignant – « parce qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités, parce qu'il fait aussi varier les modes de travail, les activités et les documents » - que de l'apprenant « par la confrontation permanente avec le réel: intérêt des documents, variété, et possibilité d'investir ses acquisitions au niveau de la compréhension, d'abord, puis de l'expression ».

Un autre aspect important qu'identifie Bédard c'est l'investissement des apprenants dans leur apprentissage, dans la gestion du travail de la classe. Elle constate que « la progression dans un cours de type communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement ». Elle qualifie de spirale cette progression : « un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter... et donc « plusieurs phases de travail et qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités. » (Bédard, pp. 44-48).

Morlat voit dans l'approche communicative une nette progression vers l'acquisition (« spontanée, inconsciente, intuitive et se produit lorsqu'on met l'accent sur la communication») lors qu'on prend en compte « la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages; les progressions, qui de linéaires, sont devenues spiraliqes, concentriques ou encore cycliques, permettent avant toute chose aux apprenants de comprendre et de produire du sens ». Il constate que l'approche communicative se donne en effet comme objectif principal d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, en tenant compte de facteurs tels que la motivation, le filtre affectif, l'aptitude et la personnalité des apprenants.

Bien que « fervents défenseur » de l'approche communicative, Brouté (2006, pp. 16-34) reconnaît que la croyance en la « supposée suprématie de la grammaire, de la conjugaison et du vocabulaire » pour qu'un apprenant devienne compétent dans une langue étrangère est prégnante à cause de « certains échecs concernant les approches communicatives. Pour sa part Bédard avoue que « la difficulté réside dans l'écart qu'il peut y avoir entre ces principes et les conditions de leur réalisation ».

Gaspar¹³ (Document de discussion, n.d.) constate que malgré la nature du document authentique de faire partie du monde réel du pays dont on étudie la langue et d'être ainsi un support privilégié de comparaison de cultures, « son exploitation en cours introduit de façon incontrôlable une masse de termes nouveaux et de structures grammaticales nouvelles qui donnent lieu à notre avis à une inflation lexicale et grammaticale », puisque dans la plupart des cas on ne trouve pas de réemploi de ces termes, sans compter la quantité de vocabulaire que l'apprenant sollicite pour pouvoir s'exprimer.

Certains de ces échecs comprennent le fait que « la communication en classe s'est très souvent développée contre la compétence linguistique et non avec », les enseignants ont parfois « trop vite pensé que le fait d'intégrer des documents authentiques de communication... provoquerait automatiquement une participation et une coopération entre leurs apprenants », les débats autour des jeux de rôle s'appuient très souvent sur « une centration autour de la figure du professeur et celles de quelques apprenants plus motivés ou plus dotés, car moins timides, quant au fait de se lancer à parler dans une langue étrangère », et finalement « ... la plupart des activités proposées sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont des activités dites transformées, telles que des simulations d'activités réelles. « Même la meilleure activité transformée ne développera jamais une communication aussi authentique, motivante et profitable que la pire des activités de la vie réelle ». (Brouté, 2006, pp. 16-34)

¹³ Dans *Archipel et Reflets : Deux approches différentes de la méthodologie communicative*. Centro Asociado de la UNED de Tudela, Spain

Bédard préconise l'intérêt personnel d'enseignant à l'état du développement linguistique de ses apprenants qui doit se manifester par la patience et l'écoute de ceux-ci car « la vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système ».

Pour sa part, Brouté conseil que toute activité pédagogique devrait se centrer sur l'apprenant, qui doit être à son tour « en activité continue grâce à une participation motivée et une collaboration effective au sein de laquelle prend place constamment le processus d'autoévaluation ». L'enseignant doit diversifier les activités en classe « passant alternativement du travail individuel à celui en petits groupes », varier le plus fréquemment possible les espaces de travail, ainsi que les types de relations et les matériels de support (manuels, documents authentiques audio, audiovisuels, écrits...).

En outre l'enseignant doit « faire en sorte que ses apprenants soient le plus possible en contact avec le monde actuel, contemporain, ce qui suppose de travailler le plus souvent en temps réel et non plus différé ». (Brouté, 2008, pp. 29-33).

En conséquence, pour un effet réellement bénéfique sur l'apprentissage, l'approche communicative est sensé susciter une participation active qui va dans le sens de l'autonomie et d'une responsabilisation des participants et en même temps constituer tous types d'échanges avec l'extérieur qui soient favorables à un contact motivant avec la langue et la culture d'apprentissage. Dans cette appropriation de la langue étrangère, l'attitude active de l'apprenant a un rôle très dynamique.

2.1.3 Constats de l'analyse d'*Archipel* : Une méthode qui a précédé *Parlons Français* dans le système éducatif kenyan ?

D'emblée il faut noter que l'utilisation dans les établissements scolaires de cette méthode n'était pas aussi répandue que celle des autres méthodes citées dans cette étude. Nous avons choisi de faire un compte rendu de la méthode *Archipel* parce qu'il y a des aspects de cette méthode qui s'approchent, plus que les autres méthodes qui ont été utilisées pour l'enseignement du FLE au Kenya, à ceux de la méthode *Parlons Français*, qui fait objet de notre analyse.

La méthode **Archipel** constitue des manuels qui possèdent chacun un livre de l'élève, un cahier d'exercices et un guide pédagogique dont la fiche pédagogique est complétée par un Guide pratique pour la classe contenant des consignes très sommaires et imprécises sur la réalisation des activités du manuel. Sur le plan de matériels audio, les trois cassettes qui correspondent à chaque manuel de la méthode **Archipel** audio reproduisent les dialogues des situations, les exercices oraux et à choix multiples, ainsi que les divers documents sonores. Ces aspects (poèmes, enquêtes, interviews, textes littéraires, etc.) caractérisent chaque unité du manuel. Deux films fixes servent à visualiser globalement les différents dialogues de départ (de 4 à 6) de chaque unité. Ce sont des dialogues qui illustrent un même acte de parole, mais où les formulations linguistiques s'adaptent au type de situation présentée.

Gaspar (op.cit, n.d.) constate qu'**Archipel 1** présente dès la première unité les structures linguistiques au service des fonctions langagières qu'elles expriment. Ainsi, les titres renvoient déjà à des fonctions communicatives (Que faites-vous? Où allez-vous?, Que voulez-vous ?, etc.). Il s'inscrit donc explicitement par ses présupposés méthodologiques dans la continuation de la méthodologie SGAV (structuro-globale-audiovisuelle), en empruntant son option globaliste d'un enseignement/apprentissage de la grammaire en situation, c'est-à-dire non coupée de ses conditions d'emploi.

Il s'inscrit également par sa présentation de la langue, dans un courant particulier de la méthodologie communicative-cognitive: l'approche fonctionnelle/notionnelle, développée par les travaux du Conseil de l'Europe entre 1970 et 1977, en particulier Un niveau-Seuil.

Courtillon et Raillard constatent qu'**Archipel 1** ressemble aux manuels à objectifs spécifiques parce que « l'apprenant accède rapidement à un niveau minimal de communication en langue française, en lui proposant un français diversifié, adapté à des situations de communications variées » (Courtillon et Raillard, op. cit p. 11) ; ce qui est évident dans la progression fonctionnelle-notionnelle où les formes linguistiques ont été sélectionnées moins pour leur degré de complexité que pour leur utilité fonctionnelle, c'est-à-dire communicative, qui est déterminée par la fréquence d'utilisation par les natifs.

Selon Courtillon et Raillard, **Archipel 1** présente un ensemble de matériaux diversifiés, afin que l'apprenant choisisse lui-même un parcours d'apprentissage individualisé, puisque la matière est riche et abondante dès la première unité. Le contenu est réparti en unités fortement indépendantes, ayant un caractère fonctionnel au niveau de la communication. Pour chaque unité il existe un nombre variable de situations (de six à dix petits dialogues enregistrés et illustrés), des documents authentiques (extraits de journaux, publicités, dessins humoristiques, etc.), des photographies, des textes littéraires et des poèmes, ce qui donne la possibilité de faire des choix selon l'intérêt que les diverses situations présentent pour la classe.

La nature du document authentique soit reconnue et acceptée comme faisant partie du monde réel du pays dont on étudie la langue et un support privilégié de comparaison de cultures dont l'origine est authentique, et qu'en conséquence leur exploitation permettra d'enseigner un français "non didactique", "non standard". Néanmoins, C. Tagliante¹⁴ estime que « le recours à des éléments authentiques ne suffit pas pour développer une véritable pédagogie de l'authenticité.

¹⁴ Tagliante, C.: La classe de langue, cité dans Gaspar, op.cit)

Celle-ci implique une réelle authenticité d'interactions dans la classe qui dépendra dans la plupart des cas de l'habileté de l'enseignant avec laquelle il insérera tous les participants de la classe dans ces interactions. »

Par ailleurs « ces documents sont dans leur grande majorité beaucoup trop complexes et entrent difficilement dans le cadre d'une progression compatible avec les besoins et la possibilité des apprenants. » (Capelle et Gidon, 1999, p.7) Gaspar constate, en effet, que l'utilisation de documents d'origine authentique en classe provoque « une inflation lexicale ». Par conséquent la plupart des documents dans la méthode **Archipel** sont fabriqués, excepté quelques annonces publicitaires, un plan du métro de Paris, une carte de France et une carte du globe terrestre.

La méthode **Archipel** ne contient pas de rubrique ou section spécifique consacrée à l'étude du vocabulaire, qui s'apprend en situation à travers les différentes rubriques des unités. Gaspar constate qu'il s'agit encore d'une option globaliste qui refuse toute progression dans l'apprentissage du vocabulaire et que le discours a plus d'importance que le mot seul, c'est pourquoi on ne donne pas de listes de mots à apprendre, mais des phrases contenant ce vocabulaire et à réemployer dans des situations différentes. L'explication de l'enseignant doit alors partir des difficultés des élèves, de leurs erreurs de sens ou d'audition, et non du degré supposé de la difficulté des dialogues.

La méthode préconise donc une explication globale où les élèves apprendront très vite à mémoriser ces énoncés sans explication linguistique. Par ailleurs, elle rejette également la traduction à la langue maternelle, mais permet son utilisation occasionnelle, afin de débloquer une situation.

La méthode **Archipel** n'a pas de rubrique intégrée dans une unité didactique ni indépendante consacrée à l'étude de la phonétique. La correction phonétique se fait chaque fois que, ponctuellement, le besoin se manifeste (généralement lors de la mémorisation et répétition du dialogue de chaque unité). Les auteurs insistent dans l'introduction du livre du professeur sur l'importance de l'intonation dans la répétition et sur l'importance de celle-ci dans la compréhension du sens, comme si les seules activités de mémorisation et répétition de phrases étaient suffisantes à la compréhension de leur signification.

Courtillon et Raillard, (op. cit, p. 20) constatent que dans l'introduction du livre du professeur, les auteurs d'**Archipel 1** déclarent avoir opté pour une approche fonctionnelle –notionnelle de la grammaire, selon laquelle « on caractérise la grammaire notionnelle lorsque l'on considère les contenus de sens qui sont véhiculés par les formes et pas uniquement les formes en tant que catégories grammaticales. On s'interroge donc prioritairement sur la ou les notions qu'une forme peut exprimer. »

Dans la présentation de la grammaire et la réalisation de la plupart des activités de classe l'approche grammaticale adoptée par **Archipel 1** s'inscrit pour Gaspar dans le principe sgaviste¹⁵ d'un enseignement/apprentissage en situation. Cependant il adopte le principe structural de la langue dans la présentation de beaucoup de faits grammaticaux qui ressemblent à des exercices structuraux de substitution ou de transformation, occultes sous des énoncés fonctionnels. Il observe également que les explications grammaticales ne sont pas exclues du manuel, ainsi qu'une terminologie propre d'un enseignement traditionnel de la grammaire. D'où sans doute la variété méthodologique des pratiques proposées par **Archipel 1**, où cohabitent les démarches explicite et implicite dans l'enseignement de la grammaire.

¹⁵ De nature structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)

Ainsi la démarche explicite, caractéristique de la méthodologie traditionnelle dite grammaire-traduction, apparaît dès les premières unités: à l'unité 1 il s'agit de conjuguer « *être, avoir, habiter, parler, travailler, connaître et savoir* » à l'affirmatif et au négatif. À l'unité 2 il s'agit, à nouveau, de conjuguer « *croire, faire, suivre, aller, passer* » (curieusement la 1ère personne du pluriel en est absente, alors qu'elle était présente dans l'unité 1); on théorise sur la conjugaison des verbes pronominaux « *s'appeler et s'occuper de* »; on fait observer aux élèves que dans la phrase « on se tutoie ou on se vouvoie » le pronom « *se* » désigne les deux personnes qui parlent, et que les verbes « *penser de* » et « *penser à* » ont un sens différent. (Gaspar, op.cit, n.d.) La démarche implicite de la grammaire est présentée à partir de séries d'exemples choisis par les auteurs du manuel, afin que les élèves puissent en déduire la règle morphosyntaxique qui a permis de les sélectionner.

Ainsi à l'unité 1 les élèves peuvent mettre en relation les adjectifs possessifs et les pronoms personnels selon leur genre (Qui est-ce? C'est mon voisin, il est étudiant); à l'unité 2 on leur propose des exercices mettant en place pour chaque question un éventail de réponses morpho-syntaxiquement analogues (Où travaillez-vous? Je travaille à Paris, à la Défense, chez Renault, dans un bureau, dans un bâtiment, etc.). Ces exercices rappellent beaucoup les exercices structuraux de substitution propres d'une approche structurale globale de la langue où les exercices dits d'automatisation visent à éviter la faute et à acquérir une maîtrise du fonctionnement du système de la langue. (Gaspar, op.cit, n.d.)

Dans son analyse d'**Archipel 2** par rapport à la nécessité de confronter l'apprenant à la richesse de la langue dès la première unité, Capdeville (janvier 1998) explique que « la complexité des phrases et la richesse du vocabulaire fait partie intégrale du langage communicatif transmis à l'élève ».

Gaspar constate également que le principe de centration sur l'apprenant et son autonomie dans l'apprentissage dont les auteurs parlent est mis en cause, car le professeur doit acquérir une fonction directive, afin d'expliquer en détail les consignes nécessaires à l'accomplissement des exercices. Le degré de difficulté des activités proposées par le manuel est très élevé dû aux caractéristiques des situations de départ (longs dialogues à mémoriser), à « l'inflation lexicale et culturelle » des documents authentiques travaillés dans chaque unité, et à la mémorisation de structures linguistiques sans à peine explications grammaticales et dont la fixation et le réemploi sont à notre avis très douteux.

Selon les objectifs des pratiques de classe, on peut trouver dans le manuel **Archipel** de véritables exercices syntaxiques, morphologiques et sémantiques; des exercices en apparence fonctionnels, puisque leur mécanisme de réalisation ressemble plutôt à celui des exercices structuraux de répétition, de substitution ou de transformation. D'autres exercices peuvent être de conceptualisation d'une règle grammaticale, d'une fonction communicative ou d'une notion.

Pour les simulations et les jeux de rôle, il constate que « l'ensemble de séquences d'actes et de rôles constitue ce qu'on appelle le « canevas », à partir duquel les étudiants sont invités à produire ». Ces canevas apparaissent dès la première unité du manuel, cependant à ce stade de l'apprentissage les élèves ne sont en général pas capables d'en comprendre les énoncés. Les simulations sont en deux catégories : fonctionnelles et projectives. Les simulations projectives mettent en jeu des discours plus créatifs, plus émotifs, contrairement aux simulations fonctionnelles où les discours sont prévisibles.

Le jeu de rôles sur canevas n'est qu'un exercice de réemploi interactif, il est destiné à préparer les étudiants à la transposition, c'est-à-dire à l'usage personnel autonome et authentique en L2 (langue seconde), en les entraînant à réemployer ce qu'ils ont compris et retenu des situations de départ.

Le jeu de rôles est plus contraignant que la simulation projective, puisqu'il ne s'agit pas de s'y projeter soi-même, mais de se projeter dans la peau d'un autre. Cependant dans les jeux de rôles sur canevas les élèves peuvent s'engager un peu plus, car ils doivent négocier entre eux la distribution des rôles et l'élaboration des répliques ou du scénario qu'ils vont jouer. Pour Besse (op.cit, p. 160) « cet ensemble d'interaction en petits groupes, sur une tâche précise, est probablement plus propice à l'apprentissage que la prestation publique qui suit. »

La méthode **Archipel** s'inscrit dans une méthodologie communicative pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et prétend que les apprenants accèdent au sens d'abord, avant d'aborder l'étude explicite ou implicite des formes linguistiques. Pour ce faire, elle préconise une compréhension globale de la signification échangée à travers la mémorisation et la répétition des dialogues de chaque unité, avant de s'attaquer aux explications grammaticales et à l'analyse des différentes structures linguistiques.

2.2 Cadre conceptuel

L'essentiel de notre cadre conceptuel comprend des critères majeurs de distinction entre les aspects tels que la présentation matérielle, les supports et documents authentiques, le contenu linguistique, le contenu fonctionnel ou thématique et les relations pédagogiques. Notre cadre conceptuel est l'ensemble des aspects d'analyse de Germain (1993, pp. 13-14), du modèle de Legendre (1993, p. 1248) résumant les relations pédagogiques, des critères d'analyse des méthodes de Thierry (1990) et le modèle de Besse (1985, p. 14).

Notre cadre conceptuel constitue ainsi trois niveaux d'analyse – le niveau de conception où nous nous intéressons aux contenus linguistiques, fonctionnels et thématiques ; le niveau matériel ou d'ensembles pédagogiques où nous nous intéressons à la présentation matérielle et les supports et documents authentiques.

Le dernier c'est le niveau des relations pédagogiques ou le niveau des pratiques en classe. Le tableau ci-après résume les niveaux que nous avons dégagés en nous inspirant des niveaux d'analyse.

Tableau 4: Cadre conceptuel

<u>Cadre conceptuel</u>
<p>1. Niveau Matériel qui consiste à donner une description globale et des informations générales concernant l'ensemble de la méthode y compris :</p> <ul style="list-style-type: none">a) le public visé,b) le type et niveau de langue privilégiée,c) la structure de la méthode,d) la durée et le rythme d'apprentissage,e) le contenu linguistique, etf) le contenu socioculturel.
<p>2. Niveau des <u>Conceptions</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Conception de la langue (langue et culture)b) Conception de l'apprentissage (nature de l'apprentissage et rôle de l'apprenant)c) Conception de l'enseignement (rôle de l'enseignant et du matériel didactique)d) Conception de la relation pédagogique (Relation didactique : sélection, organisation et présentation du contenu ; Relation d'apprentissage : rôle de la langue 1 et choix/séquence des activités pédagogiques ; et Relation d'enseignement : interaction entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que le traitement de l'erreur)
<p>3. Niveau des <u>Pratiques en classe</u>, qui consiste des démarches visant à:</p> <ul style="list-style-type: none">a) aider les étudiants à saisir le sens des signes étrangersb) faciliter l'enseignement de la grammaire (morphosyntaxe)c) présenter la langue 2 aux apprenantsd) l'introduction et manipulation des éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue 2

2.2.1 Analyse au niveau d'Ensembles Pédagogiques

Le niveau des méthodes ou d'Ensembles pédagogiques constitue un outil consistant de critères d'analyse de méthodes du Français Langue Etrangère que propose Thierry dans le tableau ci-après. Cette analyse vise à donner une description globale et des informations générales concernant l'ensemble de la méthode y compris le public visé, le type de langue privilégiée, la structure de la méthode, la durée et le rythme d'apprentissage, le contenu linguistique et le contenu socioculturel.

Tableau 5: Critères d'analyse de méthodes

<p>1. Fiche Signalétique:</p> <ul style="list-style-type: none">- Titre, auteur, éditeur, date de parution. <p>2. Description du matériel didactique:</p> <ul style="list-style-type: none">- Informations concernant l'ensemble de la méthode: public visé, type de langue privilégiée, finalités, type de méthode- Analyse de la méthode: structure de la méthode, durée et rythme d'apprentissage, contenu linguistique (lexique, rapport oral-écrit, principaux types d'exercices de langue, grammaire), phonétique, appareil de contrôle, rôle de l'image, contenu socioculturel
--

(A-M. Thierry, CIEP de Sèvres)

2.2.2 Analyse au niveau des Conceptions

Le niveau des Conceptions s'occupe des décisions résumées au tableau de Germain ci-après, qui se font au niveau de la conception.

Tableau 6: Résumé des décisions du niveau d'Hypothèses

<p>Conception de la langue (OBJET) nature de la langue, nature de la culture</p> <p>Conception de l'apprentissage (SUJET) nature de l'apprentissage, rôle de l'apprenant</p> <p>Conception de l'enseignement (AGENT) rôle de l'enseignant, rôle du matériel didactique</p> <p>Conception de la relation pédagogique (OBJET-SUJET-AGENT) relation didactique (OBJET-AGENT) sélection du contenu, organisation du contenu, présentation du contenu relation d'apprentissage (SUJET-OBJET) rôle de L1, activités pédagogiques relation d'enseignement (SUJET-AGENT) interaction enseignant-apprenant, traitement de l'erreur.</p>
--

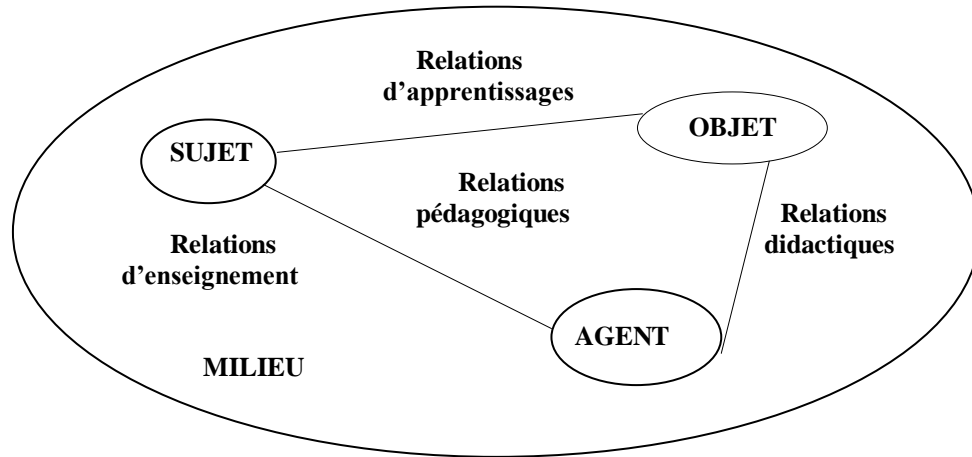
(Germain, 1993, pp.13-14)

Ces décisions comprennent le choix du niveau de la langue et de la culture en passant par le rôle qu'assigne le manuel aux acteurs dans la relation entre l'enseignant, l'apprenant et leur environnement, ainsi que le choix et l'objectif du contenu ainsi que des activités d'apprentissage. Le résultat de ces décisions concerne la situation pédagogique qui constitue un sujet (l'apprenant), un objet (la langue et la culture) et un agent (l'enseignant) dont l'interaction s'effectue dans un milieu donné qui peut être concret (la salle de classe, la cour de récréation etc.) ou abstrait (dans l'esprit de tous les acteurs après ou avant qu'ils se réunissent).

Legendre résume ces relations entre les acteurs dans le modèle SOMA (Sujet-Objet-Milieu-Agent) dans le schéma ci-après. Dans ce modèle, on peut dire que les activités relèvent du plan didactique car les activités découlent des buts et objectifs. Les activités peuvent également se trouver dans tout programme d'études puis, conséquemment, dans toute méthode référant à ce programme, même lorsque le choix et la séquence des activités de l'enseignant sont faits ou improvisés en salle de classe.

Le choix et la chronologie des activités sont des éléments cruciaux d'un programme d'études, pour l'atteinte des buts et objectifs sélectionnés.

Schéma 1: Relations entre acteurs dans la situation pédagogique



Dans ce schéma, SUJET représente un apprenant de L2 au niveau de l'apprentissage; OBJET (de l'apprentissage) représente la langue et la culture tandis qu'AGENT représente les personnes (enseignants), les processus et les moyens de l'enseignement (la méthodologie.) Ce niveau d'analyse est constitué de quatre composantes: l'apprentissage (SUJET), la langue et la culture (OBJET), l'enseignant (AGENT) et le MILIEU ainsi que trois types de relations pédagogiques: relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique - le MILIEU étant partout présent.

2.2.3 Analyse au niveau des Pratiques de classe

Le niveau des Pratiques de classe vise l'ensemble de stratégies employées dans la classe de français (voir le Tableau ci-après). Henri Besse retient quatre critères expliqués ci-après pour définir les démarches différentes proposées aux enseignants par le manuel surtout dans les guides pédagogiques.

Tableau 7 : Analyse de l'ensemble des stratégies employées dans la classe de français¹⁶

1. La démarche pour aider les étudiants à saisir le sens des signes étrangers:

Le manuel peut proposer de ne pas recourir à la traduction mais aux données non-linguistiques (gestes, mimiques, films...) au moyen des signes de la langue L1.

2. La démarche utilisée pour enseigner la grammaire (morphosyntaxe):

Le manuel peut proposer des explications, formulation des règles en langue maternelle (désormais L1), puis progressivement en langue cible (désormais L2), ce qui s'agit de la **grammaire explicite**; ou la pratique des exercices systématiques (au lieu des explications grammaticales) afin de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer; ou enfin des explications et exercices formels et des procédures (jeux de rôle, tâches effectuer, jeux communicatifs...). Dans ces deux cas, il s'agit de la **grammaire implicite**.

3. La façon dont la L2 est présentée aux étudiants:

“Documents authentiques”, “morceaux choisis”, documents de finalité didactique, récits, textes, dialogues produits par l’enseignant ou l’auteur de la méthode... une imprégnation dans la mesure où l’apprenant n’aura pas à retenir la totalité des dialogues du film à voir ou l’ensemble du texte à lire. En cas de document didactique, un dosage est fait au préalable (sur le plan linguistique) pour permettre à l’apprenant de saisir l’ensemble de ce qui lui sera proposé...

4. L’ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la L2 sont introduits et/ou travaillés dans la classe:

Si l’on choisit de travailler à partir de documents pédagogiques, on pourra considérer que la progression sera (le plus souvent) déterminée à priori. Par contre, si l’on opte pour les documents authentiques, ce sera à l’enseignant de procéder au choix du lexique et des formes syntaxiques à exploiter, à partir du matériel qui lui sera fourni. Il devra donc organiser sa progression posteriori.

¹⁶ Adapté de H. Besse, 1985, p . 14

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Notre analyse constitue deux volets – l’analyse de la forme et du fond de la méthode ainsi que l’analyse visant à établir si elle a répondu aux problèmes d’apprentissage du français langue étrangère au Kenya. Le choix de cette double méthodologie a l’avantage d’aboutir non seulement à une analyse conceptuelle de la méthode mais aussi à l’analyse pratique qui passe par l’évaluation de l’impact à travers non seulement les pratiques de classe proposées dans le guide pédagogique, mais aussi celles réellement initiés et opérées dans la salle de classe et dont le choix est inspiré par l’environnement et les circonstances qui prévalent sur le terrain au niveau de l’établissement d’enseignement.

Cette méthodologie nous permet également de comparer les deux côtés de la médaille, c’est-à-dire l’hypothèse (les stratégies didactiques proposés par les auteurs) et la situation réelle (l’acquisition de la langue française par les apprenants kenyans à l’aide de la méthode *Parlons Français*, la résolution des problèmes d’enseignement et d’apprentissage que se proposaient de résoudre les auteurs lorsqu’ils ont conçu la méthode, l’atteinte des objectifs fixés par les autorités chargées de gérer l’éducation dans le pays à l’aide).

Le premier volet d’analyse consiste à dépouiller les données (Chapitre IV) sur l’impact de la méthode *Parlons Français* qui ont été collectées auprès d’un échantillon d’enseignants du français langue étrangère au Kenya réparties dans plusieurs établissements scolaires du pays. Ces données ont été collectées à l’aide d’un questionnaire qui a guidé les discussions menées avec des différents groupes de professeurs et aux questions auxquelles des professeurs individuels ont donné des réponses. Les discussions en groupes ont permis de comparer les impressions des professeurs et d’identifier les questions communes qui se posent dans l’enseignement du français et, en particulier, celles liées à la méthode *Parlons Français*.

Le deuxième volet de notre analyse de la méthode *Parlons Français* s'effectue en trois étapes selon les trois niveaux définis dans notre cadre conceptuel est résumés ci-haut (Tableau 4 p. 35). Le premier niveau de ce volet d'analyse c'est l'analyse du matériel (Chapitre V) qui consiste à donner une description globale et des informations générales concernant l'ensemble de la méthode, y compris le public visé, le type et niveau de langue privilégiée, la structure de la méthode, la durée et le rythme d'apprentissage, le contenu linguistique, et le contenu socioculturel.

Le deuxième niveau c'est l'analyse des Conceptions (Chapitre VI): de la langue et de la culture, de l'apprentissage (nature de l'apprentissage et rôle de l'apprenant), et de l'enseignement (rôle de l'enseignant et du matériel didactique), ainsi que de la relation pédagogique (didactique : sélection, organisation et présentation du contenu ; d'apprentissage : rôle de la langue 1 et choix/séquence des activités pédagogiques ; et d'enseignement : interaction entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que le traitement de l'erreur.

Avant la conclusion globale (Chapitre VIII), le troisième niveau concerne les pratiques en classe (Chapitre VII), qui consiste des démarches visant à aider les apprenants à saisir le sens des signes étrangers, à faciliter l'enseignement de la grammaire (morphosyntaxe), à présenter la langue 2 aux apprenants, l'introduction et manipulation des éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue 2.

3.1 Questionnaire

L'introduction du questionnaire explique au répondant l'objectif de cette étude et l'assure de la confidentialité afin d'obtenir sa pleine confiance et coopération. Pour obtenir l'honnêteté et l'exactitude dans les réponses qu'il donne aux questions nous avons également expliqué l'importance de l'étude et la contribution qu'apporteront ses réponses à l'étude, en particulier, et à l'enseignement du français au Kenya, en général.

Le questionnaire peut se diviser en deux parties : l'expérience de l'enseignant et l'opinion de l'enseignant sur la méthode *Parlons Français*. Dans la première partie nous demandons au répondant d'indiquer le nom de l'établissement où il ou elle en enseigne. Ceci nous permet de confirmer qu'il s'agit effectivement d'un enseignant du français puisque le questionnaire est en français. La question suivante cherche à confirmer davantage ce fait en demandant de savoir le nombre d'apprenants qu'enseigne le professeur à tous les niveaux, de la première jusqu'à la quatrième année.

Cette question nous permet également de déterminer la population de chaque classe. Une population trop grande de la classe de français risque de compromettre la qualité d'enseignement surtout lorsque l'enseignant cherche à employer l'approche communicative. Certaines des difficultés qui mène à la mauvaise qualité d'enseignement lorsqu'il y a trop d'apprenants comprennent la confusion créée lors de la répartition de la classe en groupes pour la simulation ou les jeux de rôle qui s'appuie très souvent sur une centration autour de la figure du professeur. Dans de tels cas quelques apprenants plus motivés ou plus dotés, car courageux, tentent à dominer les activités dans la salle de classe, ce qui finit par démotiver les plus timides.

Dans l'approche communicative l'intérêt personnel de l'enseignant à l'état du développement linguistique de ses apprenants qui doit se manifester par la patience et l'écoute de ceux-ci est très important. Toute activité pédagogique dans cette approche devrait se centrer sur l'apprenant qui doit être à son tour « en activité continue grâce à une participation motivée et une collaboration effective au sein de laquelle prend place constamment le processus d'autoévaluation » (Brouté, 2008, pp. 29-33). Or la tâche de l'enseignant est démesurément rendue difficile car il ne peut pas apporter une attention particulière aux productions des apprenants sinon il aurait besoin de plus de temps que celui imparti à la langue française comme matière.

L'enseignant n'est même pas en mesure de diversifier les activités en classe par manque de temps et varier les espaces de travail, ainsi que les types de relations et les matériels de support par manque de suffisamment de ressources temporelles et matérielles.

La troisième question et la quatrième question cherchent à établir le niveau d'expérience de l'enseignant en indiquant les établissements dans lesquels il a acquis ses compétences : l'établissement primaire ou secondaire et l'université ou l'institut où il a été formé ainsi que le pays où se trouvent ces institutions, et les années passées dans l'enseignement du français langue étrangère.

La deuxième partie de la troisième question cherche à savoir si l'enseignant a visité ou vécu dans un pays francophone et si la réponse est affirmative d'indiquer la période passée dans le pays francophone. Cette partie cherche à établir si l'enseignant a eu une expérience culturelle outre que l'expérience académique. Nous avons inclus la troisième et la quatrième question pour nous permettre de découvrir toute corrélation entre la bonne performance et l'expérience de l'enseignant mais nous n'en avons découvert aucune.

Les quatre questions qui suivent (cinq, six sept et huit) cherchent à établir si la méthode *Parlons Français* est la seule à être utilisée par les enseignants dans leur formation et dans l'enseignement ou dans tous les deux cas. S'il s'agit de plus d'une méthode, les questions demandent d'indiquer ces méthodes dans l'ordre d'importance ou de fréquence d'utilisation. Ces questions nous permettent également d'établir sous quel système éducatif les enseignants se servent de la méthode *Parlons Français* ou si cette méthode sert à enseigner le français uniquement sous le système 8-4-4.

Ces questions servent donc à établir le niveau d'expérience et la période de temps d'utilisation de la méthode et des méthodes d'enseignement du français dont il s'est servi au cours de sa carrière.

Ces données sont à indiquer sur un tableau pour faciliter la tâche de répondre à toutes les questions du questionnaire et de diminuer le volume du questionnaire avec pour objectif d'encourager le répondant éventuel de passer leur temps à le remplir celui-ci.

La cinquième question cherche à déterminer si au cours de la formation de l'enseignant il ou elle avait été formé à se servir de la méthode *Parlons Français*, en particulier ou s'il y a avait d'autres méthodes. La sixième question cherche à savoir la méthode ou les méthodes d'enseignement du français dont l'enseignant s'est servi dans sa carrière et sous quel(s) système(s) éducatif(s) et pour quelle période de temps. La septième question met l'accent sur le présent en cherchant à savoir la ou les méthode(s) dont se sert l'enseignant actuellement et depuis combien de temps. Cette question est d'importance particulière car elle cherche à établir si la méthode est utilisée dans les établissements d'enseignement.

La huitième question, qui complète la septième question, cherche à établir le matériel audiovisuel qui accompagne la méthode ou les méthodes dont se sert l'enseignant. Cette question est également importante car elle nous permet d'établir les méthodes dont se servent les enseignants qui s'inspirent des méthodologies modernes d'enseignement du français.

Les cinq dernières questions se concentrent sur la méthode *Parlons Français*. La première partie de la neuvième question cherche à évaluer la popularité de la méthode en demandant aux enseignants de se prononcer en indiquant sur un tableau leur opinion quant à la qualité de la méthode en matière d'aspects indispensables pour l'acquisition d'une langue étrangère.

Ces aspects comprennent également la couverture et la suffisance du contenu, le vocabulaire ou le lexique, les situations de dialogue, les exercices phonologiques/phonétiques, écrits, oraux et écrits, ainsi que les actes de paroles ou les simulations.

Les opinions des enseignants s'expriment selon un barème de notation A à E où A signifie Excellent; B signifie Très Bien; C signifie Bien; D signifie Assez Bien; et E signifie Mauvaise Qualité. La deuxième partie de la neuvième question cherche à vérifier ces opinions de l'enseignant en lui demandant d'indiquer si la méthode *Parlons Français* soit la meilleure par rapport aux autres méthodes dont il ou elle s'est servi et d'expliquer son point de vue.

La dixième question cherche à établir la façon dont l'enseignant se sert de la méthode, en lui demandant d'indiquer les stratégies qu'il ou elle emploie en classe de français. Nous sommes conscients que les réponses à cette question sont susceptibles d'être éloignées de la réalité et pour cette raison nous posons la question en détail en cherchant à savoir les démarches que suit l'enseignant pour travailler certains aspects didactiques que nous trouvons indispensables à l'enseignement du français langue étrangère.

Le premier aspect c'est le sens du vocabulaire. Nous cherchons à savoir si pour faire saisir ce sens l'enseignant recourt à la traduction; les moyens non-linguistiques (gestes, mimiques, films); interprétation des signes de la langue cible à travers des signes de la langue des apprenants; ou d'autres démarches que nous n'avons pas citées.

Le deuxième aspect didactique pour lequel nous cherchons à savoir les démarches c'est l'enseignement de la grammaire ou la morphosyntaxe – est-ce à travers des explications, la formulation des règles en langue maternelle (L1) puis progressivement en langue cible (L2), des exercices systématiques. Ces exercices ont pour but de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer, des procédures (jeux de rôle, tâches effectuées, jeux communicatifs etc.), ou à travers d'autres démarches.

Le troisième aspect c'est la présentation de la L2 aux étudiants. La question c'est de savoir si l'enseignant recourt aux documents authentiques, documents didactiques (sur le plan linguistique ou à d'autres démarches).

Quant au quatrième aspect, la question cherche à savoir l'ordre et les regroupements selon lesquels l'enseignant introduit et travaille les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la L2 en classe.

Tandis que la douzième question et la troisième question cherchent respectivement à obtenir le point de vue conclusif de l'enseignant estime si la méthode *Parlons Français* soit une réussite ou un échec, la onzième question cherche à faire identifier les écueils de la méthode aux niveaux linguistique et social (de la culture et de la civilisation) pour l'enseignant et l'apprenant. Dans toutes les deux questions, si en revanche l'enseignant estime que la méthode ne soit pas une réussite ou un échec ou encore qu'il n'y a aucun écueil, des explications sont également sollicitées.

3.2 Echantillonnage

La méthode d'échantillonnage que nous avons choisie c'est l'échantillonnage au jugé. Cette méthode a eu les avantages de nous permettre de réduire le coût et le temps qu'exige l'acquisition de l'échantillon ainsi que de bien cadrer notre collecte de données étant donné que l'échantillonnage au jugé reflète toutes les limitations que nous impose les caractéristiques de la population et les idées que nous avons préconçues au préalable.

Nous avons donc prélevé notre échantillon en nous fondant sur trois faits au sujet de l'ensemble de la population d'enseignants du français. D'abord, la population qui nous intéressait dans cette étude était celle d'enseignants et non d'apprenants puisque les données dont nous avons besoin renvoyaient à l'opinion analytique de didacticiens. Deuxièmement, en 2002 il n'y avait que 157 enseignants du français sur toute l'étendue du territoire kenyan répartis dans 134 établissements publics et privés où le français était proposé comme matière. Troisièmement, le français étant une matière facultative dans le système éducatif kenyan, n'était pas proposée dans tous les établissements scolaires.

Quatrièmement, il serait moins cher de collecter les données avec cette méthode d'échantillonnage.

Notre échantillon était constitué au total de 68 enseignants, ce qui représente 43% d'une population des 157 enseignants. Nous avons donc jugé représentatif cet échantillon puisqu'il était caractéristique de la population. Vingt-et-un des 68 enseignants ont été interviewé en groupes de discussion au sein des quels nous avons tenu des discussions et l'autre moitié a rempli les questionnaires.

Les établissements scolaires kenyans proposant le français comme matière sont publics ou privés. Les établissements publics proposant le français sont catégorisés en trois selon les niveaux identifiés par l'Association kenyane de professeurs de français, KATF (Tableau 1 ci-haut, p. 3) et qui est conforme à la catégorisation d'établissements scolaires par le Ministère d'Education du Kenya. Nous avons donc jugé judicieux de stratifier l'échantillon d'enseignants à travers la sélection des établissements privés d'un côté et de l'autre des établissements publics qui sont à leur tour sous-divisés en établissements nationaux, provinciaux et du niveau district.

D'autres facteurs qui ont influé notre choix d'établissement étaient le nombre d'enseignants de français, souvent à deux ou plus – ce qui a assuré de trouver au moins un enseignant si les collègues n'étaient pas présents ; le sexe des enseignants et des apprenants – ce qui nous a permis de prendre en compte les spécificités éventuelles qui rendraient avantageux ou désavantageux l'ambiance pédagogique ; et la distance physique des autres établissements dans la même localité géographique. Le tableau ci-après montre la répartition de la population d'enseignants dans les établissements privés et publics à ces niveaux divers.

Tableau 8 : Répartition de la population des enseignants répartis dans les établissements proposant le français

Niveau ou type d'établissements scolaires au niveau secondaire		Nombre d'établissements scolaires proposant le français au niveau secondaire	Nombre d'enseignants de français	Nombre d'élèves étudiant le français
Établissements publics	Niveau district	28	33	5808
	Provinciaux	56	62	10658
	Nationaux	17	31	6272
Établissements privés		33	31	4393
Total		134	157	27131

Les établissements où nous avons interviewé les enseignants sont répartis dans sept des huit provinces de la République du Kenya. Nous avons également trouvé judicieux d'inclure dans notre échantillon des établissements distribués dans sept des huit provinces du pays. Dans la huitième province, celle du Nord-est, il n'avait pas d'établissement scolaire du niveau secondaire proposant le français comme matière scolaire. Les enseignants que nous avons interviewés étaient issus des établissements ci-après et qui sont distribués dans les sept provinces comme suit:

- Province Central (Mang'u High School, Chania Girls High School, Chania Boys High School, Kenyatta High School Mahiga et Thika High School for the Blind – tous les cinq établissements publics, et Trikha Girls Secondary School – établissement privé)

- Province de la Côte (Star of the Sea High School, Waa High School et Matuga Girls High School – tous les trois établissements publics, et Mombasa Aga Khan Academy – établissement privé)
- Province de l’Est (Machakos Boys High School, Machakos Girls High School, Muthetheni Girls School – tous les trois établissements publics, et Star Sheikh Academy – établissement privé)
- Ville et Province de Nairobi (Kenya High School, Nairobi School Nyanza, Jamhuri High School, Pumwani High School, Pangani Girls High School et Parklands High School – tous les six établissements publics, ainsi que Strathmore School, St. Mary’s School, Kianda School, Loreto Convent Valley Road, Aga Khan High School - tous les quatre établissements privés)
- Province de l’Ouest (Friends’ School Kamusinga, St. Ignatius - Mukumu Boys’ School, Mukumu Girls High School, Chavakali High School, Kakamega High School, Bunyore Girls’ High School, Senende High School, et Keveye Girls’ High School – tous les huit établissements publics ; Booker Academy – établissement privé)
- Province de Nyanza (St. Mary’s Yala, Maseno School, Kanga High School, Cardinal Otunga High School, Nyabururu Girls High School, Kisumu Boys Secondary School et Kisumu Girls High School – tous les sept établissements publics, ainsi que Mbeji Academy – établissement privé)
- Province de la Vallée du Rift (Moi Girls School, Nakuru High School, Moi Girls’ School Eldoret, Kabarak High School, Uasin Gishu Girls' High School – tous les cinq établissements publics, ainsi que Sacho High School – établissement privé)

3.3 Descente sur le terrain

La descente sur terrain s'est effectuée en 2002, c'est-à-dire quatre ans après l'introduction de la méthode *Parlons Français*, c'est-à-dire après au moins le premier cycle complet d'apprenants s'étant servis de la méthode. Le processus de lancement de la méthode s'est achevé en 1998 quatre ans après le début du processus. La durée du processus était en conformité avec les quatre ans que dure le cycle scolaire normal au niveau secondaire selon le système éducatif kenyan.

Nous avons posé les questions du questionnaire aux enseignants qui ont participé dans les discussions au sein des groupes de discussion, et nous avons distribué ou envoyé par voie courrielle les questionnaires à des enseignants particuliers qui n'ont pas participé les discussions en groupes de discussion. Les discussions en groupes de discussion avaient pour but de permettre aux professeurs d'échanger entre eux leurs impressions sur le manuel *Parlons Français*. Les réponses des enseignants particuliers ont servi de contrôle permettant aux uns et aux autres d'exprimer d'opinions moins populaires qu'ils hésiteraient pour une raison ou d'autres à exprimer dans le cadre d'un groupe de discussion.

3.4 Limitations et défis de l'étude

Cette étude a nécessité la descente sur terrain pour faire remplir les questionnaires en vue de collecter les données, la limitation principale était le coût très élevé du voyage ainsi que de préparation et de distribution des questionnaires. Le coût trop élevé de la descente sur terrain ne nous a pas permis de visiter beaucoup d'établissements, surtout ceux qui sont loins des centres-villes dans les zones où il nous aurait coûté plus du double du frais de transport pour nous y rendre.

Cette limitation nous a obligés d'envoyer à certains enseignants les questionnaires par courrier, ce qui a posé le problème de réponses peu fiables et dans certains cas, au non renvoi des réponses jusqu'à présent. Certains des questionnaires n'étaient même pas remplis lorsque nous sommes repassés recueillir les réponses.

En outre, certains établissements scolaires inclus dans l'échantillon n'avaient pas d'exemplaires de la méthode *Parlons Français*. Pour d'autres la direction venait d'en acheter des exemplaires et donc les apprenants ne s'en sont pas servis depuis longtemps avant notre arrivée. La visite de tels établissements était une perte de temps et de ressources. Alors que dans d'autres établissements il n'y avait pas suffisamment d'exemplaires de la méthode *Parlons Français*, dans d'autres il y en avait mais le matériel audio de la méthode n'existait pas.

Un autre handicap imprévu fut la grève des professeurs déclenchée en 2002 juste au moment où nous nous préparions de descendre sur le terrain. Suite à cette grève, beaucoup d'enseignants dans les établissements de notre échantillon ne se rendaient pas au travail. Nous avons néanmoins essayé de visiter les établissements privées où les enseignants n'étaient pas en grève. Ce handicap explique surtout le pourcentage faible de questionnaires remplis qui nous ont été rendus, c'est-à-dire 42 sur 68.

CHAPITRE IV

DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES

Dans ce chapitre il s'agit de dépouiller les données collectées lors de notre descente sur terrain en mesurant l'impact de la méthode *Parlons Français* à travers les opinions recueillies d'un échantillon d'enseignants du Français Langue Etrangère au Kenya dans plusieurs établissements scolaires du pays.¹⁷ Cette mesure d'impact passera par l'analyse des données qualitatives à travers les témoignages des 42 enseignants qui ont participé aux discussions au sein des groupes de discussion.

Ensuite nous passons à l'analyse des données que nous avons collectées auprès de 42 sur 68 enseignants qui ont pu participer aux groupes de discussion et remplir les questionnaires que nous leur avons apportés au cours de la descente sur terrain dans les établissements dans les villes principales ou que nous leur avons envoyé par voie courrielle s'ils se trouvaient dans des établissements loin des centres-villes et qu'ils nous ont gentiment rendus lorsque nous sommes passé recueillir les questionnaires remplis.

Tous les 21 enseignants qui ont participé aux discussions ont ouvertement et fidèlement partagé avec nous leurs impressions sur le manuel *Parlons Français*. La plupart des enseignants qui ont répondu à nos questions avaient une longue expérience dans l'enseignement du français langue étrangère.

Il faut noter que tous les enseignants avec lesquels nous avons eu un entretien, même ceux qui ont reçu leur formation après l'introduction du manuel *Parlons Français*, ont indiqué qu'au cours des années de formation ils ont été formés à utiliser d'autres manuels d'enseignement du français langue étrangère dans les universités locales ou à l'étranger.

¹⁷ Le Chapitre III aborde spécifiquement les détails de l'échantillonnage et de la collecte des données.

Le manuel *Parlons Français* étant différent de ces autres manuels, ils ont indiqué qu'il leur aurait été souhaitable de suivre au moins un cours d'orientation pendant leur formation dans les universités locales.

En effet, étant donné que le manuel *Parlons Français* était la toute première méthode complète à avoir été élaboré au Kenya, il aurait été souhaitable d'impliquer les formateurs d'enseignants au niveau des universités locales bien avant ou parallèlement avec son introduction dans les établissements afin de préparer les enseignants en formation à l'utiliser dans l'enseignement de la langue française. Ce manquement met en question le niveau de planification dans les préparatifs pour l'introduction ce manuel dans les établissements. Selon le tableau suivant indiquant les années d'expérience ainsi que les niveaux de formation atteints par ces enseignants, la plupart ont été formé au niveau universitaire alors qu'il y a eu un équilibre en le nombre d'enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience et plus de cinq ans d'expérience.

Tableau 9: Expérience et institutions de formation des enseignants

Années d'expérience	Niveaux de formation				Chiffre Total
	Niveau universitaire		Niveau d'institut		
	<i>Local</i>	<i>à l'étrangère</i>	<i>Local</i>	<i>à l'étranger</i>	
0-5 ans	8	2	8	2	20
6-10 ans	2	2	4	0	8
11-15 ans	4	2	0	0	6
16-20 ans	2	4	2	0	8
TOTAL	16	10	14	2	4

Nous avons posé des questions aux enseignants concernant des aspects saillants de la méthode : exercices de phonétique, exercices d'expression écrite, suffisance d'exercices d'expression orale et écrite ainsi que des actes de parole ou simulations de la vie réelle.

D'autres aspects de méthode saillants sur lesquels nous avons cherché à nous renseigner auprès des enseignants sont notamment les exercices de vocabulaire et le niveau de langue, la suffisance du contenu, le vocabulaire et lexicque pratique, et les situations de dialogues. Le tableau suivant montre les divers aspects de la méthode et les opinions exprimées à ce propos par les enseignants :

Tableau 10: Opinions des enseignants qui ont rempli les questionnaires concernant l'usage de Parlons Français

Contenus de la méthode Parlons Français	Niveaux					Nombre total d'enseignants
	A (excellent)	B (très bien)	C (bien)	D (assez bien)	E (médiocre)	
Exercices de phonétique	3	2	4	6	6	21
Exercices d'expression écrite	3	5	3	4	5	20
Suffisance d'exercices d'expression orale et écrite	7	5	5	2	2	21
Actes de parole/simulations de la vie réelle	5	8	3	2	2	20
Exercices de vocabulaire et de registres de la langue française	3	5	7	2	2	19
Niveau de langue	4	5	6	3	2	20
Suffisance du contenu	4	6	5	2	3	20
Vocabulaire et lexicque pratique	5	4	8	1	3	21
Situations de dialogue	6	6	2	4	2	20
Fréquence des impressions des enseignants	40	46	43	26	27	

En général, les impressions des enseignants qui ont rempli le questionnaire montrent un niveau de satisfaction globale.

Néanmoins, pour un manuel qui se veut promoteur de l'acquisition de la langue parlée, le bilan correspondant aux exercices oraux et aux exercices de compréhension orale montre un niveau d'inadaptation aux exigences de l'examen de la fin du cycle scolaire kenyan et ne répond donc pas aux besoins de leurs apprenants.

À part le problème d'exercices oraux et d'exercices de compréhension orale, les impressions des enseignants sur l'ensemble des aspects de la méthode *Parlons Français* sont globalement favorables sauf lorsqu'il y avait un manque de matériel audio occasionné pour la plupart du temps par la non-disponibilité ou d'un magnétophone ou de moyens nécessaires pour le fonctionnement de celui-ci, telles que l'électricité et les piles.

Dans les groupes de discussion les enseignants ont discuté l'usage de la méthode *Parlons Français*, ainsi que du matériel audio qui les accompagnent. Le questionnaire¹⁸ dont nous nous sommes servis pour les entretiens avec les enseignants a été adapté selon des critères d'Henri Besse.¹⁹ Tous les enseignants qui ont répondu à nos questions ont indiqué qu'ils utilisaient la méthode *Parlons Français*. Au cours des discussions, les enseignants ont eu des réponses diverses à nos questions.

Concernant les actes de parole et les simulations, certains enseignants ont indiqué que la méthode *Parlons Français* donne aux apprenants l'occasion de pratiquer l'expression orale en classe, plus importante dans des situations réelles de la vie. À part l'expression orale, ce manuel leur permet d'apprendre à s'exprimer à l'écrit, en mettant à leur disposition la langue de la réalité quotidienne. Puisque le manuel met l'accent sur l'oral, il est les apprenants maîtrisent facilement l'écrit en passant par l'oral. Néanmoins, certains ont indiqué qu'à cause de l'importance accordée à l'oral, les apprenants n'arrivaient pas à apprendre à bien s'exprimer à l'écrit.

¹⁸ Voir le Chapitre III

¹⁹ Voir le Cadre théorique à la page 23

Une catégorie d'enseignants a parlé du problème de manque de distribution raisonnable du contenu des manuels d'un niveau à l'autre. Ils ont indiqué que *Parlons Français 2* et *Parlons Français 3* sont bourrés de contenu et qu'il n'y a guère assez de temps pour tout couvrir d'une manière satisfaisante.

Citant l'insuffisance du temps assigné aux cours de français ces enseignants ont indiqué que *Parlons Français 1* qui est destiné aux apprenants de la première année de l'établissement secondaire contient des répétitions de certains aspects de la méthode. Ce fait mène à l'interrogation s'il ne serait pas plus motivant d'inclure de nouveaux aspects afin de rendre le manuel beaucoup plus intéressant. Arrivés au deuxième où ils trouvent *Parlons Français 2*, les apprenants deviennent démotivés par la lourdeur du contenu. On se demande encore s'il ne serait pas beaucoup plus utile et opportun d'inclure ces aspects qui rendent lourd ce deuxième manuel au premier manuel.

Face à *Parlons Français 3* en troisième année, qui est également lourd les apprenants deviennent las et laissent tomber la matière. Ceci parce qu'il y a pas mal d'aspects qui sont laissés en suspens en deuxième année et les apprenants, soucieux d'achever le programme commencent à se voir obtenir des points inférieurs par rapport à leur camarades qui ont choisi d'autres matières facultatives.

Une autre catégorie de questions que nous avons posées aux enseignants avait pour but de déterminer les différentes démarches qu'ils employaient dans la salle de classe. Ceci pour nous assurer que les démarches proposées par le guide pédagogique de la méthode *Parlons Français* étaient bien les mêmes qu'employaient les enseignants. Nous leur avons donc demandé de nous indiquer les démarches pédagogiques qu'ils employaient dans la salle de classe pour enseigner les aspects différents de la langue.

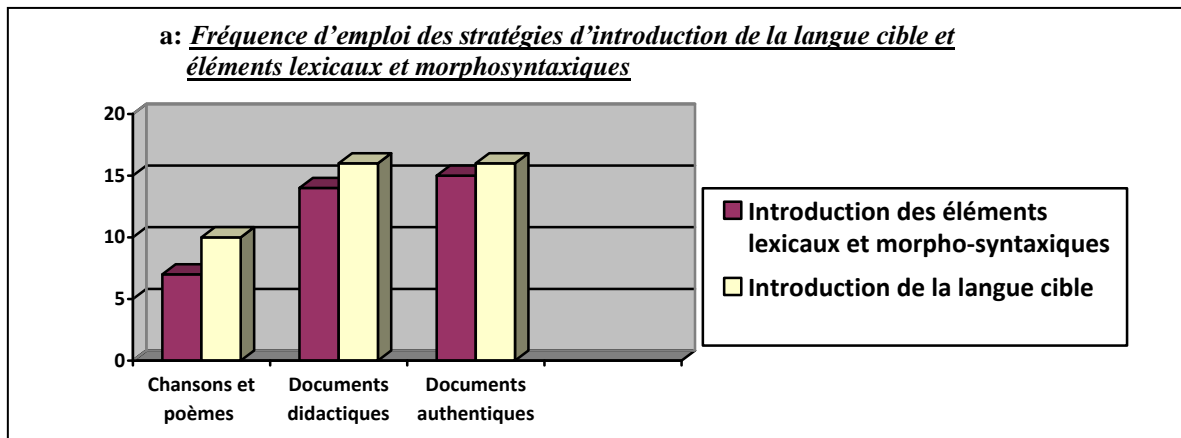
La plupart des 21 enseignants qui ont répondu aux questions sur les démarches employées dans la salle de classe ont indiqué qu'ils employaient plus d'une démarche pour aborder un aspect donné d'enseignement du français.

Pour la sensibilisation linguistique, nous avons cherché à établir la façon dont les enseignants présentaient la langue cible aux apprenants qui commençaient à apprendre le français à leur adolescence.

Seize enseignants ont indiqué qu'ils se servaient de documents authentiques comme des lettres, des cartes postales, des billets de voyage, des cartes de pays ou des plans, ainsi que des articles de journaux, etc. Les mêmes enseignants (16) ont indiqué qu'ils se servaient de documents didactiques comme les textes de dialogue ou de compréhension. Dix enseignants ont indiqué qu'ils privilégiaient des chansons et des poèmes.

A la question de savoir l'ordre dans lequel ils introduisaient les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue cible en classe, 14 enseignants ont répondu qu'ils employaient des documents authentiques. Un chiffre faible de sept a déclaré se servir de chansons et de poèmes proposés dans la méthode. La présentation graphique suivante représente la fréquence de ces moyens d'introduire la langue cible et les éléments lexicaux et morphosyntaxiques.

Graphique 1 : Stratégies d'introduire la langue cible et les éléments lexicaux et morphosyntaxiques



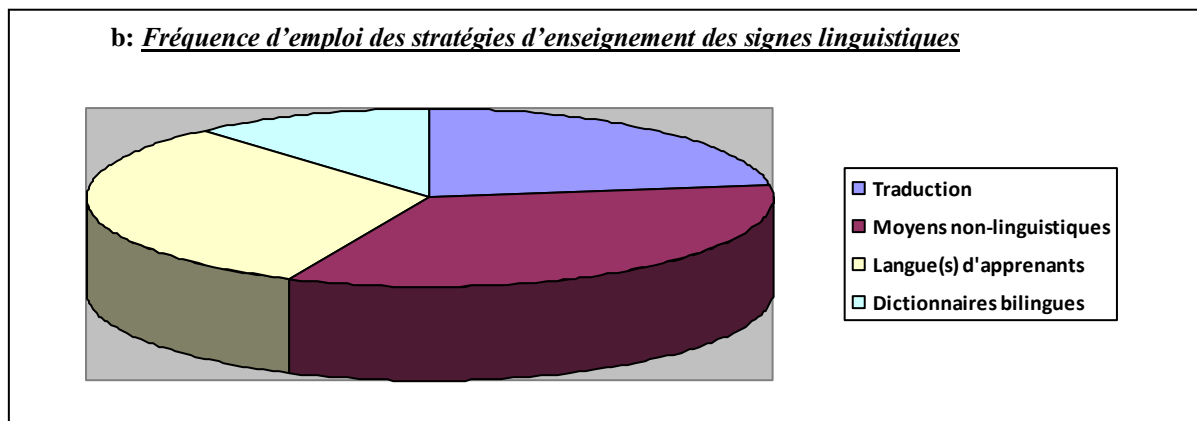
La fréquence d'emploi des documents authentiques et des documents didactiques ou pédagogiques était identique à 38% dans l'introduction de la langue cible. Les chansons et poèmes étaient employés à 24%.

Quant à la fréquence d'emploi de ces mêmes stratégies dans l'introduction des éléments lexicaux et morphosyntaxiques, les documents pédagogiques sont employés à 42%, les documents authentiques à 39%, donc sans différence significative, alors que les chansons et les poèmes sont employés à 19%.

À la question de savoir avec quelle fréquence ils s'appuyaient sur certaines des démarches pour aider les apprenants à saisir le sens de la parole en français (lexique et vocabulaire), 10 enseignants ont indiqué qu'ils employaient la traduction.

Quinze enseignants ont indiqué qu'ils employaient des moyens non-linguistiques comme des images, des dessins et des documents authentiques proposés dans la méthode. De leur côté, 14 enseignants ont indiqué qu'ils interprétaient le sens des mots et des propos de la langue cible par le biais de la langue d'usage des apprenants. Cinq enseignants ont indiqué qu'ils encourageaient les apprenants à se servir de dictionnaires bilingues.

Graphique 2 : Stratégies employées pour l'enseignement des signes linguistiques



Le graphique circulaire ci-dessus représente la fréquence d'emploi de ces stratégies dans la salle de classe de français langue étrangère par les enseignants interviewés. La stratégie la plus employée, c'est l'utilisation des moyens non-linguistiques et l'interprétation du sens des paroles de la langue cible, à l'aide de la langue d'usage des apprenants, l'anglais ou le swahili.

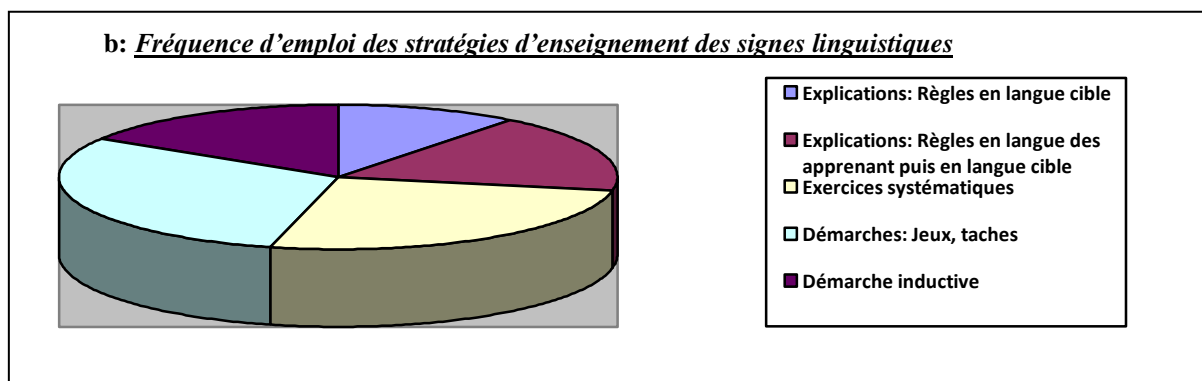
En termes de pourcentage de la fréquence d'emploi des stratégies d'enseignement de la langue française, les moyens non-linguistiques représentaient 34% de fréquence d'emploi alors que 32% étaient attribuable à l'interprétation du sens des paroles de la langue cible à travers la langue ou les langues des apprenants, c'est-à-dire l'anglais ou le swahili. L'emploi de la traduction représentait 23% tandis que l'utilisation des dictionnaires bilingues représentait 11%.

Or, les guides pédagogiques de la méthode *Parlons Français* privilégient l'emploi des moyens non-linguistiques et non les autres stratégies didactiques qu'affirment mettre en pratique ces enseignants qui constituent la majorité de notre échantillon.

En ce qui concerne les démarches employées par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire (morphosyntaxe), six enseignants d'entre eux ont indiqué qu'ils donnaient des explications et formulaient des règles directement en langue cible. De leur côté, 10 enseignants ont affirmé faire la même chose, mais en commençant par la formulation de règles en anglais ou en swahili puis progressivement en langue cible.

Quinze sur 21 enseignants ont indiqué qu'ils faisaient pratiquer les exercices systématiques qui ont pour but de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer, alors que 17 ont dit qu'ils employaient des démarches comme les jeux de rôle, les tâches à effectuer, les jeux communicatifs, etc. Neuf ont déclaré qu'ils privilégiaient plutôt la démarche inductive où ils faisaient découvrir les règles par les apprenants eux-mêmes, en observant un texte ou un document authentique.

Graphique 3 : Stratégies employées pour l'enseignement de la grammaire



Le graphique circulaire ou ci-dessus représente la fréquence d'emploi des démarches pour l'enseignement des règles de la grammaire dans la classe de français langue étrangère par des enseignants qui se servent de la méthode *Parlons Français* comme méthode d'enseignement.

La fréquence d'emploi des démarches comme les jeux de rôle, les tâches à effectuer, les jeux communicatifs, etc. représente 30%, alors que l'emploi d'exercices systématiques pour fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer représente 26%. La fréquence d'emploi de la démarche inductive où les apprenants découvrent les règles eux-mêmes en observant un texte ou un document authentique, représente 16%. Les pourcentages de la fréquence du reste des démarches, notamment la formulation des règles directement en langue cible, et la formulation des règles dans la langue des apprenants puis progressivement en langue cible, sont respectivement 10.5% et 17.5%.

Conclusion

Dans beaucoup d'écoles, il n'y avait pas suffisamment d'exemplaires du manuel *Parlons Français*. Dans certaines autres soit le matériel audio n'existait pas soit il manquait des magnétophones pour jouer les cassettes audio.

Certains enseignants que nous avons interviewés ont indiqué qu'ils n'avaient pas trouvé assez d'exercices de phonétique dans le manuel *Parlons Français* pour faire travailler la prononciation. Pourtant sur le plan lexical, le vocabulaire des dialogues et des textes de compréhension exigeaient l'explication de l'enseignant, ce qui rendait difficile l'utilisation de ce manuel par les enseignants sans l'aide d'un enseignant.

D'autres enseignants ont indiqué que les exercices de simulation et les jeux de rôle étaient structurellement différents des épreuves orales de l'examen final et donc n'étaient pas très utiles en soi pour faire préparer les apprenants à l'examen final.

À part ce problème et celui d'exercices oraux et d'exercices de compréhension orale, les impressions des apprenants constituent une manifestation générale de satisfaction avec la méthode *Parlons Français* et la plupart des aspects de la méthode.

Cependant, des aspects de faiblesse de la méthode *Parlons Français* qui ont été signalé par un nombre important d'enseignants se manifestent au niveau du volume du contenu par rapport au temps imparti à la couverture de celui-ci dans le système scolaire, la progression du contenu surtout en ce qui concerne l'introduction du passé composé et de l'imparfait, et finalement le manque d'assez d'exercices structuraux.

CHAPITRE V

ANALYSE DES MATÉRIELS DE LA MÉTHODE *PARLONS FRANÇAIS*

Ce chapitre constitue le premier niveau du deuxième volet d'analyse de la méthode *Parlons Français*, qui s'effectue en trois étapes selon les trois niveaux définis dans notre cadre conceptuel (Tableau 2.2 p. 34). Ce premier niveau d'analyse c'est l'analyse du matériel qui consiste à donner une description globale et des informations générales concernant l'ensemble de la méthode, y compris le public visé, le type et niveau de langue privilégiée, la structure de la méthode, la durée et le rythme d'apprentissage, le contenu linguistique, et le contenu socioculturel.

La méthode *Parlons Français* a été conçue en quatre livres pour chaque niveau scolaire, chaque livre étant ainsi accompagné d'un guide pédagogique et de cassettes audio :

Parlons Français 1 - Livre de l'élève, guide pédagogique et cassette audio

Parlons Français 2 - Livre de l'élève, guide pédagogique et cassette audio

Parlons Français 3 - Livre de l'élève, guide pédagogique et cassette audio

Parlons Français 4 - Livre de l'élève, guide pédagogique et cassette audio

Les livres et les cassettes audio de méthode *Parlons Français* sont destinés aux apprenants du niveau de l'établissement secondaire qui, pour la plupart, apprennent le français à ces niveaux. En outre, l'ensemble des guides pédagogiques, publiés pour accompagner chaque manuel et matériel audio, est destiné à l'usage du professeur.

Les auteurs de la méthode *Parlons Français* prétendent s'adapter aux heures de cours établies par le programme officiel d'enseignement secondaire du Kenya en proposant dans le Guide pédagogique un temps moyen d'exploitation de deux leçons par trimestre, ce qui équivaut six leçons de chaque quatre étapes du niveau secondaire. Néanmoins, nul n'est tenu à se conformer à cette durée.

Tout d'abord tous les trimestres scolaires ne sont pas identiques. Il y en a d'une durée plus courte que les autres sans tenir compte des perturbations du programme scolaire par des jours fériés et d'autres journées, telles que les journées de sports et d'autres activités extrascolaires.

Il y a trois cours de 40 minutes chaque semaine d'un trimestre d'une durée de 12 semaines ; ce qui veut dire qu'en moyenne chaque cours devrait durer 6 semaines ou 12 heures. Chaque année, il n'y a que 36 heures d'exploitation en moyenne pour chacun des quatre manuels dans un trimestre sans perturbation. Or il faut au moins une heure par jour de cours pour une acquisition optimale d'une langue étrangère.

5.1 Livre de l'élève

Etant donné la primauté des approches communicatives dans la méthode *Parlons Français* et qui en était l'approche méthodologique de base, la communication est privilégiée dans la conception de la structure des Livres de l'élève. Chaque livre est divisé en leçons qui sont introduits par un dialogue en texte et en document sonore. Parfois, surtout dans le troisième livre et le quatrième livre, une leçon est introduite par un document déclencheur, soit des documents didactisés, qui précède le dialogue.

La démarche d'une leçon type précède l'écoute du document sonore avant de passer à la lecture du texte. Autrement la leçon commence par l'exploitation du document déclencheur dans une discussion en plénière ou en groupe avant de passer au dialogue. La compréhension du dialogue est travaillée sous une rubrique qui s'appelle «Communication, grammaire et vocabulaire» qui suit le dialogue.

Cette rubrique permet d'apprendre les nouvelles expressions dans le cadre de «Situations de communication» présentée dans le dialogue. Le «Contenu grammatical» est travaillé au fur et à mesure que ces situations sont exploitées.

La leçon se termine par le travail de la transcription du texte et les exercices de compréhension écrite et de grammaire. Dans l'ensemble, la démarche en soi mise sur le pouvoir de l'écoute et de la communication avant l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture.

5.1.1 *Parlons Français 1* : Livre de l'élève



Le premier Livre de l'élève, *Parlons Français 1* qui comprend 200 pages. Il est destiné aux apprenants de la première année du secondaire au Kenya. Dans la majorité d'établissements secondaires, surtout publiques, c'est à ce niveau que le système éducatif kenyan prévoit l'introduction de langues étrangères, y compris le français. Les apprenants à ce niveau sont donc des débutants qui doivent acquérir les éléments de base de la langue française.

Les premières pages de ce manuel sont consacrées à l'introduction du français à l'apprenant en passant par la prononciation, et la connaissance du monde francophone. Le niveau de langue proposé dans ce manuel est simple. Le premier et le deuxième chapitre sont dominés par la salutation et la rencontre nécessitant les échanges de base entre amis et étrangers, ce qui constitue la base de toute communication humaine.

Le manuel compte sept leçons qui couvrent 200 pages. La première leçon ou « Leçon zéro », est spécialement consacrée à la sensibilisation de l'apprenant. À la fin du livre il y a trois annexes de lexique, de récapitulation et d'une liste d'auteurs. Six leçons – depuis la **Leçon 1** jusqu'à la **Leçon 7** sont toutes structurées comme suit :

- Objectifs
- Dialogue (accompagné du matériel audio)
- Communication, grammaire et vocabulaire
- Exercices et activités (dont la compréhension orale)
- Simulation (travail de groupe, jeux de rôle)
- Lecture (depuis « Leçon 2 ») et compréhension écrite

La **Leçon Zéro** allant de la page 1 jusqu'à la page 15 est consacrée à la sensibilisation de l'apprenant concernant l'importance du français sur le marché de travail et les possibilités professionnelles qui sont ouvertes à ceux qui apprennent le français. Une partie de la leçon est consacrée à la comparaison entre les sons et certains lexiques du swahili et ceux du français.

En rapport avec cette leçon, les leçons suivantes sont introduites chacune par un dialogue autour d'une situation de communication constituant le thème central de la leçon. Le dialogue simplement présenté n'est pas accompagné d'une image qui inspirerait beaucoup plus l'imagination des apprenants dans une situation de communication.

La **Leçon 1** allant de la page 16 jusqu'à la page 25 est intitulée «Bonjour ! Ça va ? ». Comme indique le titre, elle introduit la salutation et la présentation de soi et des autres : «Demander et dire comment on va ; Dire son nom, sa nationalité ; Demander à d'autres personnes leur nom et leur nationalité ». Cette leçon introduit également les chiffres et les nombres.

La **Leçon 2** allant de la page 26 jusqu'à la page 56 est intitulée «Qui est-ce ? ». Elle approfondit la salutation et la présentation en proposant l'apprentissage de la compétence demander et donner plus d'information sur soi et autrui. Cette leçon propose également l'apprentissage des compétences de demander à d'autres personnes de parler d'eux-mêmes, de compter ainsi que de demander et de dire la date.

Les activités d'apprentissage sont notamment se servir et tirer des renseignements de documents authentiques comme des fiches d'identité, des chèques, de billets de voyage et d'autres textes.

Quant à la **Leçon 3** (à partir la page 57 jusqu'à la page 77), qui est intitulée «Vous parlez français ? », elle approfondit l'apprentissage des compétences de demander à d'autres personnes s'ils parlent une langue et de dire si on parle une langue.

Cette leçon propose également l'apprentissage des compétences de demander et de dire si une personne est présente ou absente, d'exprimer le regret, de s'exprimer avec politesse, ainsi que de prendre congé. Les apprenants apprennent aussi à s'exprimer au téléphone.

Jusqu'à à la troisième leçon, on observe un niveau de langue très simple. On constate aussi que des questions constituent les titres de ces trois premières leçons. Ces deux facteurs sont importants pour faciliter l'acquisition de la langue et l'intérêt des apprenants aussi bien que pour inciter la conversation et l'envie de s'exprimer. Néanmoins, si l'on suit la logique des leçons, le rythme d'acquisition est quelque peu interrompu par la mise des compétences de « s'exprimer avec politesse, ainsi que de dire au revoir » à la troisième après la deuxième leçon où l'on doit s'adresser à d'autres personnes. On se demande donc s'il serait mieux de suivre la première leçon avec ces compétences qui serviront de suivi immédiate de ce qui est appris à la première leçon.

La **Leçon 4** allant de la page 78 jusqu'à la page 100 introduit l'impératif et approfondit l'apprentissage de la compétence de demander le nom de quelqu'un en français soutenu. Cet approfondissement permet de revenir à la présentation de soi-même. Dans cette leçon intitulée « Excusez-moi, Monsieur... », il est proposé également l'apprentissage des compétences de s'excuser et de remercier – bref, la politesse. C'est à la fin de cette leçon qu'on propose le tout premier exercice de compréhension écrite de la méthode.

La **Leçon 5**, à partir de la page 101 jusqu'à la page 132, est intitulée « Qu'est-ce que c'est ? », introduit l'identification d'objets et l'expression de doute, de joie et de satisfaction, de l'accord, de possession et d'attribution. Cette leçon propose aussi l'apprentissage des compétences de demander ce qui se passe et de féliciter quelqu'un.

Finalement, la **Leçon 6** (à partir de la page 133 jusqu'à la page 171), sous le titre « Où est le chef de la classe ? » approfondit l'apprentissage de la capacité d'identifier des objets en précisant leur nature. Elle introduit également l'apprentissage des compétences de localisation dans l'espace, d'attirer l'attention de quelqu'un et lui demander ce qu'il fait.

Cette leçon introduit aussi l'apprentissage des compétences de demander et de dire à quelqu'un de patienter ainsi que de prendre la parole. Elle introduit également la compétence de demander et d'interpréter l'heure.

La succession des leçons est en générale logique sur le plan des situations de communication et l'introduction des exercices passe des exercices faciles aux exercices plus complexes. D'après ce que propose le guide pédagogique, la compréhension écrite ne devrait intervenir sérieusement qu'après les deux premiers trimestres ou neuf mois. Les exercices d'approfondissement des aspects de grammaire sont insuffisants puisque l'accent est mis sur la conversation et les aspects différents de la communication.

5.1.2 Parlons Français 2 : Livre de l'élève



Le deuxième Livre de l'élève contient 175 pages. Sur la page introductive on trouve une carte d'Afrique qui montre les pays francophones, ainsi qu'une carte de France qui montre les régions françaises.

Le manuel en question est destiné aux apprenants qui ont terminé le niveau de première année de l'établissement secondaire au Kenya avec succès. Il s'ensuit que les apprenants à ce niveau sont sensés avoir appris à saluer, à se présenter et à présenter leurs amis et leurs membres de famille.

Le Livre de l'élève est divisé en six leçons, qui couvrent les 175 pages, et trois annexes en 13 pages de lexique, une page d'un tableau récapitulatif ou table de matière et une page portant la liste des auteurs. Les leçons – depuis la **Leçon 1** jusqu'à la **Leçon 5** sont toutes structurées comme suit :

- Objectifs
- Dialogue (accompagné du matériel audio)
- Communication, grammaire et vocabulaire (exercices de compréhension orale et de grammaire)
- Simulation (travail de groupe, jeux de rôle appelés activités orales)
- Lecture (textes variés) et compréhension écrite
- Transcription (dialogues et textes de compréhension orale)

La **Leçon 1** (à partir de la page 1 jusqu'à la page 39) est intitulée « Allons-y ! » approfondit l'apprentissage de l'impératif et introduit l'apprentissage des compétences suivantes : « accueillir des gens, proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un, accepter ou refuser une proposition ou un offre, exprimer la surprise ». Cette leçon introduit également comment « demander et dire où l'on va, parler de son état physique, demander et donner des renseignements sur le nombre et la distance, ainsi que se repérer par rapport à l'endroit où l'on se trouve ». Les apprenants commencent durant cette leçon à apprendre comment « exprimer des actions dans le présent et le futur » à l'aide d'adverbes comme bientôt, demain, etc. et à l'aide du passé composé. L'introduction du passé composé nous paraît trop précoce puisque le présent et le futur sont à peine maîtrisés par les apprenants.

La **Leçon 2** allant de la page 40 jusqu'à la page 81 introduit « l'expression de l'appartenance, des goûts et des préférences, et l'heure et parler d'un programme d'activités ou d'un horaire ». Intitulée « L'enseignant arrive », la leçon introduit également les compétences de « demander et dire si on connaît quelqu'un et d'où l'on vient, montrer quelqu'un ou quelque chose, et demander et donner des explications ». Cette leçon approfondit l'expression de la date par rapport au moment d'une action ou d'un événement.

Quant à la **Leçon 3**, qui va de la page 82 jusqu'à la page 101, qui est intitulée « Vous allez tout droit ? », introduit les notions de « demander et indiquer le chemin, de se situer dans l'espace, demander et donner des précisions, donner une indication approximative et exprimer l'hypothèse ».

La **Leçon 4** (à partir de la page 102 jusqu'à la page 125) approfondit la « description physique de quelqu'un en parlant de sa famille, l'usage de nombres en demandant l'usage des nombres en demandant et donnant l'âge. Cette leçon, intitulée « Trop tard, il est déjà marié », elle introduit les compétences de « porter un jugement et parler du déroulement d'une journée ».

La **Leçon 5** qui va de la page 126 jusqu'à la page 153 et intitulée « J'ai toujours froid », approfondit la « description de son état physique, du climat et du temps. Elle introduit « l'expression de la certitude ou l'incertitude et la probabilité, de la fréquence de quelque chose, de l'obligation, ainsi que de la combinaison ».

La **Leçon 6** (à partir de la page 154 jusqu'à la page 175) approfondit les compétences de « demander et exprimer l'appartenance, demander et donner une précision. D'autre part, cette leçon, intitulée « Je vous dois combien ? », introduit « l'expression de qualité et de souhait, demander et dire le prix, demander à quelqu'un ce qu'il veut ou veut faire, et dire ce qu'on veut faire, ainsi que demander et donner son avis ».

5.1.3 *Parlons Français 3* : Livre de l'élève



Ce troisième Livre de l'élève compte 182 pages. Ce Livre de l'élève s'ouvre, sur les deux premières pages introductives, avec deux cartes administratives de France, une qui montre les régions et les sous-régions aussi bien que leurs villes principales. La deuxième carte de France montre les spécialités économiques ou géographiques des régions françaises.

Parlons Français 3 est destiné aux apprenants qui ont déjà terminé le premier et le deuxième niveau de l'établissement secondaire. Les apprenants qui atteignent troisième troisième année sont sensés avoir appris à parler des événements passés à l'aide du passé composé, à offrir ou faire une proposition et accepter ou refuser l'offre ou la proposition faite, à donner une description physique d'autres personnes, à se repérer dans l'espace, aussi bien qu'à demander et dire ce qu'on veut.

Le manuel se subdivise en neuf parties – six leçons sur 182 pages, et trois annexes en 13 pages de lexique, deux pages de tableaux récapitulatifs et une page de remerciements. Les cinq leçons se structurent ainsi :

- Objectifs
- Documents déclencheurs
- Communication, grammaire et vocabulaire (exercices, y compris d'écoute ou de compréhension orale, conçu pour travailler les situations de communication et le contenu grammatical)
- Lecture (textes variés) et compréhension écrite
- Transcription (dialogues et textes de compréhension orale)

La rubrique **Objectifs** de *Parlons Français 3* est rédigée en français sans traduction comme dans les deux Livres de l'élève précédents, ce qui manifeste une supposition chez les auteurs que les apprenants ont déjà acquis un niveau de français leur permettant de lire et de comprendre ces objectifs en français.

Ce changement cadre avec l'attente des auteurs qui souhaiteraient que les apprenants soient capables de s'exprimer et de communiquer en français facile. Les jeux de rôle s'accompagnent de simulations et de dialogues guidés, caractérisés par une attente de spontanéité d'expression chez l'apprenant. C'est une nouveauté qui s'introduit dans ce Livre de l'élève.

Ainsi, les apprenants ont l'occasion de parler de leurs projets à venir à l'aide du futur simple. Ils approfondissent la maîtrise de l'emploi du passé, de l'imparfait et du passé composé, déjà introduits. En outre, *Parlons Français 3* donne aux apprenants l'occasion d'approfondir leur emploi du conditionnel présent tout en les introduisant au conditionnel passé.

La **Leçon 1**, qui va de la page 1 jusqu'à la page 34 et intitulée « Vive le sport ! », propose à l'apprenant les compétences de « rappeler quelque chose à quelqu'un, exprimer la supposition, exprimer l'insistance, attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose et exprimer une opinion ».

Pour sa part, la **Leçon 2** (à partir de la page 35 jusqu'à la page 66) intitulée « Enfin le weekend ! », propose les compétences de « suggérer quelque chose à quelqu'un, exprimer l'intérêt, donner des instructions, et parler des projets à venir » à titre d'introduction.

La **Leçon 3** allant de la page 67 jusqu'à la page 98 propose les compétences de « demander et donner des renseignements ». Elle s'intitule « Comme c'est beau ! ». Cette leçon propose également l'approfondissement des compétences de « décrire un voyage, exprimer l'admiration et le regret, et encourager ou souhaiter les meilleurs vœux.

Cependant, la **Leçon 4**, qui va de la page 99 jusqu'à la page 126 et intitulée « Je peux vous aider ». Il s'agit de l'approfondissement des compétences de « demander et donner des renseignements sur la date ou la durée d'un évènement. Les apprenants ont également l'occasion d'approfondir les compétences de « demander et proposer de l'aide, demander et donner des explications, exprimer son ignorance d'un fait et l'indifférence à une situation.

La **Leçon 5**, à partir de la page 128 jusqu'à la page 156, propose l'approfondissement des compétences de « demander des précisions, exprimer l'hypothèse, ainsi que l'expression des souvenirs ». Intitulée « A la ville ou à la campagne », elle propose également l'approfondissement des compétences de « parler de ce qu'on a oublié et argumenter son point de vue.

Quant à la **Leçon 6** qui va de la page 157 jusqu'à la page 182 et intitulée « Il faut faire attention », approfondit les compétences de « conseiller et déconseiller ; exprimer le regret, la déception, la crainte, son avis, l'irritation et le dégoût ; avertir et rassurer ».

5.1.4 Parlons Français 4 : Livre de l'élève



Le quatrième Livre de l'élève est de 167 pages de contenu ainsi que de pages introductives et d'annexe. Le livre s'ouvre avec une carte de l'univers francophone, qui est liée à la sixième leçon « Leçon 6 » qui est consacrée à la sensibilisation sur la francophonie, le concept et l'espace géographique qui constitue l'univers francophone.

Parlons Français 4 est destiné aux apprenants qui ont déjà terminé le premier, le deuxième et le troisième niveau de l'établissement secondaire au Kenya. Les apprenants de français en quatrième année sont sensés avoir appris à s'exprimer couramment en français facile. C'est-à-dire qu'ils auraient déjà appris, entre autres, à raconter à l'oral et à l'écrit les événements du passé aussi bien que les projets du futur à l'aide des temps simples comme le passé composé et l'imparfait, d'un côté et le futur simple, de l'autre.

Ce dernier livre propose l'introduction et l'approfondissement des temps plus complexes comme le futur antérieur ou le plus-que-parfait ainsi que le mode subjonctif, qui n'est introduit que durant la première leçon. Le manuel contient douze parties – dont six leçons s'étalant sur 138 pages, une petite histoire à titre d'illustration de l'usage du passé simple ou historique (pages 139 à 142), et cinq annexes dont six pages de précis grammatical, deux de tableaux de conjugaison, 14 de lexique, deux de tableaux récapitulatifs, et une page de remerciements. Les leçons proprement dites – depuis la **Leçon 1** jusqu'à la **Leçon 5** sont toutes structurées de manière suivante :

- Objectifs
- Documents déclencheurs
- Image (et dialogue accompagné de matériel audio)
- Communication, grammaire et vocabulaire (exercices de compréhension orale et de grammaire)
- Lecture (textes variés) et compréhension écrite
- Jeux de rôle
- Transcription (dialogues et textes de compréhension orale)

Des aspects fonctionnels du français écrit y sont également abordés, tels que la rédaction de lettres, du curriculum vitae et l'analyse d'articles de presse. En outre, l'apprenant est introduit aux médias et il est donné l'occasion d'approfondir sa connaissance de la culture française et de la francophonie.

La **Leçon 1** allant de la page 1 jusqu'à la page 26, et qui est intitulée « Que vas-tu faire l'année prochaine ? », propose à l'apprenant les compétences de « demander et donner des renseignements sur sa situation professionnelle, exprimer l'intention ou parler de ses projets, ainsi qu'argumenter son point de vue ». D'autres compétences sont notamment « rappeler quelque chose à quelqu'un, exprimer la supposition, exprimer l'insistance, attirer l'attention de quelqu'un sur quelque chose et exprimer une opinion ».

De son côté, la **Leçon 2** (page 27 jusqu'à la page 50) propose l'approfondissement de l'expression du souhait. Cette partie intitulée « Je vous appelle suite à l'annonce... », introduit les compétences de « parler de sa formation et évaluer ses capacités ». L'apprenant apprend également à rédiger la lettre de demande d'emploi et à se présenter pour une interview.

La **Leçon 3** allant de la page 51 jusqu'à la page 74 se penche sur la question du genre et le rôle de la femme dans la société. Cette leçon, intitulée « Tu comptes travailler ? », propose les compétences de « demander et donner un conseil, exprimer son accord et son désaccord, aussi bien qu'exprimer le besoin de faire quelque chose.

La **Leçon 4**, à partir de la page 75 jusqu'à la page 94, approfondit les compétences de « demander des renseignements des renseignements, encourager et féliciter, et reprocher quelque chose à quelqu'un ». Intitulée « Vous achetez beaucoup et tout le temps », cette leçon illustre la culture consummatrice qui caractérise la vie en ville.

La **Leçon 5** (page 95 jusqu'à la page 116) se penche sur le monde de l'informatique. Sous le titre « Tu connais la dernière nouvelle ? », elle approfondit les compétences de « promettre quelque chose, annoncer une nouvelle et exprimer les raisons de faire quelque chose, y sont proposées. Cette leçon propose également la rédaction et l'analyse d'articles de presse.

La **Leçon 6** allant de la page 117 jusqu'à la page 138 se propose d'approfondir la connaissance de l'univers francophone. Intitulée « Tu crois en la francophonie ? », elle propose les compétences de « rassurer quelqu'un sur quelque chose, renforcer son opinion et refuser poliment » quelque chose ou une proposition.

5.2 Guides pédagogiques

Le manuel *Parlons Français* comprend quatre guides pédagogiques qui accompagnent les quatre Livres de l'élève et les cassettes audio qui y correspondent. Selon les auteurs, les guides pédagogiques permettent aux enseignants de pouvoir répondre au besoin primordial de fournir les stratégies nécessaires à l'exploitation du matériel didactique basé sur l'approche communicative proposée dans le manuel *Parlons Français*. Ces stratégies sont de vocation à promouvoir chez l'apprenant l'acquisition de compétences spécifiques.

L'ensemble des guides pédagogiques se propose d'explicitier l'approche didactique à adopter en se servant de la méthode *Parlons Français*. Ils prônent l'inspiration de la communication au quotidien avec des situations réelles de communication afin d'encourager la langue française comme moyen de communication naturelle entre les apprenants à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe.

Ce qui nous confond c'est pourquoi le premier guide de la série de guides pédagogiques est publié en anglais alors que l'objectif global de la méthode est axé sur la promotion de la communication en langue française.

Les guides pédagogiques proposent des démarches possibles à suivre pour chaque leçon des Livres de l'élève. Ils servent également de cahier de réponse aux exercices proposés dans ce dernier – les exercices de grammaire, de compréhension orale et écrite.

Les guides proposent, en outre, l'approche à adopter pour les activités dans les Livres de l'élève – la démarche à suivre ainsi que le plan de la classe lors des activités en groupes au sein desquels les apprenants préparent des présentations en guise de simulations et de jeux de rôle.

Finalement, les guides pédagogiques proposent aux enseignants des aspects didactiques dont ils peuvent se servir pour compléter le matériel de la méthode tels que les chansons, les affiches, les jeux et le vocabulaire de classe.

5.3 Matériel audio

Le matériel audio de *Parlons Français* consiste de cassettes audio correspondant dans chaque livre de l'élève aux transcriptions des dialogues, des actes de parole ou des situations de communication, ainsi que des exercices de compréhension orale et des textes de lecture.

Parmi les différents supports utilisés, la méthode *Parlons Français* privilégie la cassette audio comme le meilleur support pour la construction du sens. Pour les auteurs du manuel « la première règle est de partir du connu, de l'écoute, dans des situations de la vie quotidienne relativement faciles à décoder pour faciliter la tâche de l'apprenant et l'amener graduellement à ce qui est pour lui totalement inconnu au début ». (Capelle et Gidon, 1999, p. 7) En effet le matériel sonore a une fonction sémantique, de transcodage. En effet, les dialogues traduisent pas à pas les différentes phases d'un acte de parole ou situation, et la prise de parole en classe est motivée par l'intérêt que l'histoire du dialogue suscite chez l'élève.

La production de ce matériel audio présuppose l'existence de magnétophone à la disposition de chaque classe, ce qui s'est avéré loin de la réalité dans un nombre important d'établissement lorsque nous nous y sommes rendus pour les interviews.

Dans ces établissements, les apprenants n'avaient donc pas la possibilité de profiter de l'authenticité sonore comme ceux qui avaient cette possibilité. Il y a aussi la possibilité d'économiser le temps passé à essayer de lire les transcriptions en classe. Les apprenants dans les établissements qui disposent de magnétophones sont donc beaucoup plus en mesure de mener à bien le cursus avant leurs homologues dans les établissements ne disposant pas de magnétophones.

Conclusion

La méthode *Parlons Français* présente des matériaux diversifiés (dans la rubrique « Introduction » de *Parlons Français 1* et dans la rubrique consacrée à la lecture *Parlons Français 2, 3 et 4*) et tient compte des objectifs fonctionnels dans la rubrique Communication, grammaire et vocabulaire de chaque leçon, destinée à la réalisation d'actes de parole. Pour les auteurs de la méthode la motivation à la prise de parole en classe doit naître du besoin d'interaction qui s'établit entre élèves ou entre enseignants et élèves grâce au dialogue sonore.

Le nombre variable de situations (des petits dialogues enregistrés et illustrés), des documents authentiques (extraits de journaux, publicités, dessins humoristiques, etc.), des photographies, des textes littéraires et des poèmes, annonces publicitaires, carte d'Afrique, carte de France et carte du globe terrestre, dans chaque leçon donne la possibilité de faire des choix selon l'intérêt que les diverses situations présentent pour la classe.

CHAPITRE VI

ANALYSE DES CONCEPTIONS DE LA MÉTHODE *PARLONS FRANÇAIS*

Ce chapitre constitue le deuxième niveau du deuxième volet d'analyse de la méthode *Parlons Français*, qui s'effectue en trois étapes selon les trois niveaux définis dans notre cadre conceptuel (Tableau 4 p. 35). Le deuxième niveau c'est l'analyse des conceptions, c'est-à-dire la conception de la langue et de la culture, la conception de l'apprentissage (nature de l'apprentissage et rôle de l'apprenant), et de l'enseignement (rôle de l'enseignant et du matériel didactique), ainsi que la conception de la relation pédagogique (didactique : sélection, organisation et présentation du contenu ; d'apprentissage : rôle de la langue 1 et choix/séquence des activités pédagogiques ; et d'enseignement : interaction entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que le traitement de l'erreur.

6.1 Conception de la langue et de la culture

En général, le contenu des quatre Livres de l'élève et des matériels audio correspond en général aux déclarations faites par les auteurs dans la préface de chaque livre d'élève et du guide pédagogique concernant les principes méthodologiques, le type de progression, la durée du cours, les objectifs généraux, linguistiques, fonctionnels et culturels. Cependant, il n'y a pas de correspondance entre le niveau de difficulté des activités de classe (sensiblement élevée) surtout de *Parlons Français 1 et 2* et le niveau de connaissance recommandé (débutants et faux-débutants).

Sur le plan linguistique, les auteurs ont sélectionné un corpus de contenus linguistiques, fonctionnels et culturels pour répondre aux attentes d'éventuels apprenants et rejettent la traduction à la langue maternelle, mais ils préconisent son utilisation occasionnelle, afin de débloquer une situation.

Toutes les leçons de la méthode *Parlons Français* présentent des structures linguistiques au service des fonctions langagières qu'elles expriment. De fait, les titres des leçons renvoient à des fonctions communicatives («Bonjour ! Ça va ? » «Qui est-ce ? » «Vous parlez français ? » « Excusez-moi, Monsieur... » « Qu'est-ce que c'est ? », etc.)

Bien que la phonétique soit travaillée dans *Parlons Français 1* en comparaison avec des mots de swahili qui se rapproche au français, la méthode n'a par la suite pas de rubrique intégrée dans une unité didactique ni indépendante consacrée à l'étude de la phonétique. La correction phonétique se fait ponctuellement, le besoin se manifeste (généralement lors de la mémorisation et répétition du dialogue de chaque unité). Les auteurs insistent dans l'introduction du livre du professeur sur l'importance de l'intonation dans la répétition et sur l'importance de celle-ci dans la compréhension du sens, comme si les seules activités de mémorisation et répétition de phrases étaient suffisantes à la compréhension de leur signification.

Sur le plan socioculturel, la plupart des personnages de la méthode Parlons Français portent des noms kenyans et, le cas échéant et/ou approprié, des noms étrangers. Le personnage principal des bandes dessinées est un lapin qui fait remarquer les points à retenir. Il faut noter que, selon la tradition orale africaine, dans l'ensemble des contes folkloriques africains le lapin joue le rôle d'un personnage à la fois intelligent, rusé, sage et savant. Ce personnage est donc approprié dans son rôle d'évoquer dans l'esprit de l'apprenant l'importance des points à souligner dans chaque leçon.

Les images et les dialogues présentés évoquent également des situations drôles avec des personnages ayant un bon sens de l'humour, ce qui rend remarquable et inoubliable ces situations et ces personnages. Les apprenants sont ainsi en mesure de reproduire les mêmes phrases dans les mêmes situations de la vie réelle.

Ces situations de communication aident donc l'apprenant à apprendre facilement le vocabulaire en l'associant à la situation. À titre d'exemple, la leçon intitulée « Tu comptes travailler ? » de *Parlons Français : Livre de l'élève 4*, s'occupe du rôle de la femme dans le monde actuel. Une autre leçon, « Tu connais la dernière nouvelle ? » propose le monde de l'information.

De telles leçons sont très à la mode et les apprenants peuvent s'identifier facilement. Les documents authentiques présentés rapprochent davantage ces situations de communication à la réalité et facilitent l'usage du même vocabulaire de leur propre manière dans des situations réelles. Les contenus socioculturels apparaissent aussi disséminés dans la « Lecture » et sont présentés des aspects sociaux, culturels et de civilisation française.

Cette progression en profondeur passe par la communication au niveau personnel, ce qui favorise les rapports interhumains, avant de procéder à d'autres fonctions de la langue. Selon la recommandation des auteurs, l'apprentissage de la langue française à l'aide de la méthode *Parlons Français* devrait se faire sans recourir à la traduction. Les auteurs exhortent les enseignants à créer une ambiance d'usage de la langue cible pour la communication quotidienne en classe, à l'intérieur et en dehors de la salle de classe avec d'autres apprenants. Cet usage au quotidien de la langue française est en soi un moyen d'apprentissage à travers les fautes que commettent les apprenants.

A titre d'exemple, les sons de la langue française sont introduits dans les leçons initiales du premier Livre de l'élève, *Parlons Français 1*, à travers les sons du swahili. C'est une tentative de partir du connu vers l'inconnu, afin de faciliter la compréhension de notions différentes du français. Une notion très importante et tout à fait nouvelle dont cet emprunt du swahili facilite la compréhension chez l'apprenant, c'est la distinction au niveau du langage de politesse surtout en salutation, ce qui n'existe pas en anglais.

Cet exemple et beaucoup d'autres manifestent l'adaptation de la méthode *Parlons Français* à la réalité de l'apprenant.

Au niveau du contenu, surtout les textes, les contextes sur lesquels sont basés les thèmes et les situations de communication sont tirés de la vie moderne afin de permettre aux apprenants de s'identifier facilement. Les thèmes et les situations de communication se basent notamment sur les carrières, le chômage et le monde du travail (exemple : lettres de candidature, comment se présenter pour une interview d'emploi, etc.), la question du genre et le rôle évoluant de la femme dans la société moderne, la culture consummatrice caractérisée par les supermarchés et la vie en milieu urbain ainsi que la technologie de l'information et de la communication, etc.

6.2 Conception de l'apprentissage et de l'enseignement

Les auteurs de la méthode *Parlons Français* proposent une progression linéaire graduelle (du connu à l'inconnu, du simple au complexe) s'adaptant aux besoins des élèves dans leur processus d'apprentissage. De ce fait, on enseigne d'abord les formes verbales correspondantes aux personnes Je, tu, il/elle et vous, pour compléter la conjugaison dans un autre épisode; on enseigne le singulier des articles définis et indéfinis pour en aborder plus tard le pluriel, etc.

Chaque leçon comprend un dialogue avec transcription et l'exploitation suit une triple progression grammaticale, communicative et culturelle. Chaque dossier est introduit par une page d'ouverture qui anticipe les contenus du dialogue. Dans la méthode *Parlons Français* la rubrique Communication, grammaire et vocabulaire permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire en situation, généralement avec des dessins illustrant un mot nouveau ou un acte de parole.

La rubrique introductive « Document déclencheur » de *Parlons Français 3 et 4* sert à anticiper le sens de l'histoire de chaque leçon à partir de l'étude du langage non verbal. L'accès au sens se fait grâce à des informations visuelles immédiatement accessibles plutôt qu'à des connaissances linguistiques. L'apprenant commence par comprendre avant de s'intéresser à la langue. La méthode défend donc un accès au sens à partir du travail sur le comportement non verbal.

Cette rubrique précède le travail avec le matériel audio et se décompose en deux étapes: sensibilisation à la situation et anticipation du sens des échanges. L'enseignant doit être alors capable d'attirer l'attention des apprenants, de stimuler leur capacité à imaginer une histoire, à produire des hypothèses et à s'y impliquer. Mais comment s'y prendre? Cette démarche qui est proposée dans *Parlons Français 3 et 4* exige de l'enseignant d'une part une bonne formation en psychologie cognitive et de l'autre un grand effort pour développer ces capacités chez l'apprenant.

Quant à la grammaire, les auteurs de la méthode font appel à l'apprentissage inductif de la grammaire en préconisant l'approche dite de conceptualisation, visant à induire la règle par l'observation de formes préalablement repérées dans un corpus et analysées, ce qui correspondrait à un enseignement implicite de la grammaire. Bien que les auteurs présentent la rubrique « Communication, grammaire et vocabulaire » comme une introduction implicite de la grammaire, les règles grammaticales sont présentées sous forme de tableaux grammaticaux explicatifs qui sont complétées progressivement, après avoir réalisé les exercices morphosyntaxiques et sémantiques. Cette démarche ne constitue en réalité qu'à un enseignement explicite et traditionnel de la grammaire et non pas une véritable approche de conceptualisation.

Par souci de progression grammaticale, l'étude des articles par exemple commence par les articles partitifs avant d'aborder de la négation de ceux-ci; la conjugaison des verbes commence par les formes verbales correspondant aux pronoms personnels « *je/tu/il/elle et vous* », avant d'aborder les personnes « *nous/ils/elles* ».

Les temps du passé et du futur sont de même introduits progressivement: le passé composé avec l'auxiliaire « avoir » avant d'aborder ce temps avec l'auxiliaire « être » dans *Parlons Français 2*. L'imparfait est opposé au passé composé dans *Parlons Français 3*, le manuel qui aborde également le futur simple, le passé récent et les autres moyens d'expression du futur, et le subjonctif, ce qui rend ce manuel trop chargé par rapport aux manuels précédents. Nous estimons qu'il conviendrait d'aborder l'opposition de l'imparfait et le passé composé dans *Parlons Français 2* pour ne pas trop attendre (toute une année dans ce cas) après l'introduction du passé composé.

6.3 Conception de la relation pédagogique

La méthode *Parlons Français* prévoit un enseignement centré sur l'apprenant et une progression s'adaptant aux besoins d'apprentissage. L'enseignant peut ajouter des exercices spécifiques qui conviennent le mieux à certains apprenants mais il n'a pas une fonction directive. Pour les auteurs, son rôle essentiel est de favoriser à tout moment l'interaction élève-élève et enseignant-élèves (pédagogie de la négociation), et de faire de la classe un lieu d'échanges à caractère social.

Dans la méthode *Parlons Français* les différents types d'exercices peuvent être classés selon leurs objectifs en exercices syntaxiques, morphologiques, sémantiques (la plupart sous la forme d'exercices « à trous », et dont la réalisation ressemble beaucoup aux exercices structuraux de substitution ou de transformation) et fonctionnels.

Cependant, les exercices fonctionnels sont peu nombreux et consistent à associer un acte de parole ou des formes linguistiques à des fonctions: « Trouvez dans le dialogue des énoncés correspondant aux actes de parole suivants: exprimer son appréciation, exprimer un désir »; « Trouvez dans le dialogue plusieurs manières de demander le prix, d'indiquer le prix et de demander qu'on veut », etc.

Les exercices et activités - compréhension orale et écrite, simulation, jeux de rôle et le travail en groupe - donnent l'occasion aux apprenants d'exploiter le vocabulaire appris, en essayant de créer des dialogues propres à eux, de simuler une situation en groupes. Ensuite, ils ont l'occasion de pratiquer le dialogue dans la salle de classe. Ce moyen sert de façon efficace à faire parler les apprenants dont l'ambiance chez eux ne permet pas la pratique de la langue étrangère. Le niveau de langue privilégié dans le manuel est simple et sa progression en profondeur se manifeste au fur et à mesure que l'apprenant avance d'un niveau à l'autre.

La méthode *Parlons Français* n'est pas accompagnée de cahier d'exercices pour des activités complémentaires à celles apportées par le manuel. Les auteurs ont eu tendance de mettre beaucoup plus d'exercices dans les manuels *Parlons Français 3 et 4*. Plusieurs exercices reprennent les aspects traités dans le manuel. Pour les auteurs l'enseignant devra faire un choix parmi les manuels et les cahiers d'exercices alternatifs en fonction des besoins de ses apprenants.

Ils font ainsi allusion à l'éclectisme méthodologique, en disant que l'enseignant sera amené, pour résoudre certaines difficultés particulières, à ajouter d'autres exercices spécifiques et à faire « le cas échéant » pour certains apprenants. Les corrigés de ces exercices se trouvent dans les Guides pédagogiques. Les auteurs conseillent aux enseignants de les photocopier et de les distribuer aux apprenants, afin qu'ils aient l'obligation de s'auto corriger et de chercher eux-mêmes la cause de leurs erreurs.

Ils prétendent ainsi gagner un temps précieux en classe qu'on pourra consacrer à des activités d'acquisition.

Les jeux de rôles et les simulations mettent en œuvre la compétence communicative et vise surtout à l'acquisition de la compétence linguistique. Les simulations sont plutôt de type fonctionnel et projectif, mais ces derniers sont plus nombreux que les premiers. Les simulations projectives mettent en jeu des discours plus créatifs, plus émotifs, contrairement aux simulations fonctionnelles où les discours sont prévisibles. Le jeu de rôles est un exercice de réemploi interactif destiné à préparer les étudiants à la transposition, c'est-à-dire à l'usage personnel autonome et authentique en L2 (langue seconde), en les entraînant à réemployer ce qu'ils ont compris et retenu des situations de départ. L'ensemble de séquences d'actes de parole constitue le « canevas », à partir duquel les étudiants sont invités à produire.

Le jeu de rôles est plus contraignant que la simulation projective, puisqu'il ne s'agit pas de s'y projeter soi-même, mais de se projeter dans la peau d'un autre. Cependant dans les jeux de rôles sur canevas les élèves peuvent s'engager car ils doivent négocier entre eux la distribution des rôles et l'élaboration des répliques ou du scénario qu'ils vont jouer. Pour Besse (1985, p. 160) « cet ensemble d'interaction en petits groupes, sur une tâche précise, est probablement plus propice à l'apprentissage que la prestation publique qui suit ».

Dans la méthode *Parlons Français* l'erreur acquiert une valeur positive. Elle sert à montrer à l'enseignant dans quelle étape de son apprentissage se trouve l'élève (inter-langue). Les auteurs ne veulent pas insister sur la correction de l'erreur, afin de ne pas entraver la spontanéité et la créativité des élèves par d'incessantes corrections. Cependant il peut arriver qu'une correction tardive ne soit pas efficace ou que les élèves aient du mal à comprendre et à se faire comprendre par un natif de la langue étrangère qu'ils apprennent.

Parlons Français propose que d'évaluation formative se fasse de façons suivantes. Premièrement à travers l'attention de l'enseignant au cours des séances en classe sur la régularité et la qualité du travail oral et écrit de l'élève en observant des interactions dans la classe, au cours des échanges professeur-élèves ou élèves-élèves.

La deuxième façon d'évaluation c'est à travers l'autoévaluation des apprenants à partir de grilles simples d'évaluation apportées par le Guide pédagogique, mettant l'accent sur la valeur communicative et la qualité linguistique des discours produits. La pratique des interrogations courtes et ponctuelles, après en avoir prévenu les élèves.

Conclusion

La méthode *Parlons Français* a largement atteint les objectifs d'enseignement de la langue française au Kenya tels que fixés par les auteurs. L'atteinte de ces objectifs, qui, de son côté, devrait mener à l'atteinte du but de la politique nationale d'enseignement des langues étrangères, sont notamment : de Contextualiser les dialogues à la situation kenyane et les actes de parole selon les thèmes pertinents, les noms des personnages, etc. Les autres objectifs visent à présenter des situations réelles, combler la lacune sociolinguistique et culturelle dont les méthodes précédentes étaient caractérisées, conformer l'enseignement du français aux changements méthodologiques et éviter l'importation de matériel didactique qui a été et demeure chère.

Le succès de la méthode *Parlons Français* s'inscrit dans sa réussite à s'adapter aux changements méthodologiques de l'enseignement de la langue française au Kenya et son adaptation, dans la majorité des cas, à la réalité kenyane. Ces cas se manifestent dans la contextualisation des dialogues à la situation kenyane et le choix approprié des actes de parole selon des thèmes pertinents, les noms familiers de personnages et des situations auxquelles les apprenants s'identifient facilement. Cette méthode comble ainsi la lacune sociolinguistique et culturelle qui était un trait caractéristique des manuels précédents.

La raison pour la décision d'introduire le système éducatif 8-4-4, était de permettre aux apprenants issus de ce système d'élargir leurs possibilités de carrière, non seulement au niveau national, mais aussi au niveau international. Selon le programme directeur du système éducatif kenyan, Kenya Secondary Education Syllabus, les objectifs généraux nationaux de l'enseignement du français au Kenya sont: munir les apprenants des compétences communicatives (orales et écrites) nécessaires à l'obtention d'un emploi dans les secteurs public et privé où le français est requis, et permettre aux apprenants d'avoir accès au matériel du français oral et écrit.

D'autres objectifs sont de faciliter la poursuite d'études par les apprenants dans des institutions francophones (à l'étranger.), contribuer à l'atteinte de l'objectif national de former ses propres professionnels capables de parler français, promouvoir des relations plus proches entre le Kenya et les pays francophones aux niveaux diplomatique, éducatif, culturel, politique et économique, et promouvoir la paix internationale à travers la compréhension et l'appréciation des cultures du monde francophone, et une perception positive des étrangers et leurs cultures.

CHAPITRE VII

ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE À L'AIDE DE LA MÉTHODE *PARLONS FRANÇAIS*

Ce chapitre constitue le troisième niveau du deuxième volet d'analyse de la méthode *Parlons Français*, qui s'effectue en trois étapes selon les trois niveaux définis dans notre cadre conceptuel (Tableau 4 p. 35). Le troisième niveau concerne les pratiques en classe, qui consiste des démarches visant à aider les apprenants à saisir le sens des signes étrangers, à faciliter l'enseignement de la grammaire (morphosyntaxe), à présenter la langue 2 aux apprenants, l'introduction et manipulation des éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue 2.

Ces démarches entrent dans le cadre des textes et des situations de communication, du contenu grammatical, des exercices et des activités de pratique telles que la simulation et les jeux de rôle, de la phonétique, des images et des cartes aussi bien que des thèmes. L'inadaptation de la méthode est également liée à l'exigence de son contenu par rapport au temps imparti au français dans l'emploi de temps scolaire ainsi que le coût de la méthode et des matériels qui doivent l'accompagner.

7.1 Textes et situations de communication

De façon globale la méthode est réaliste, car il vise une triple progression grammaticale, communicative et culturelle adaptée aux besoins d'apprentissage des élèves. Bien que les auteurs du manuel déclarent avoir introduit le minimum de métalangage grammatical. La méthode *Parlons Français* opte pour une progression linéaire graduelle (du connu à l'inconnu, du simple au complexe) s'adaptant aux besoins des élèves dans leur processus d'apprentissage. On enseigne d'abord les formes verbales correspondantes aux personnes « Je, tu, il/elle et vous » pour compléter la conjugaison dans une autre leçon; on enseigne « le singulier des articles définis et indéfinis » pour en aborder plus tard le pluriel, etc.

Les textes et les situations de communication dans livres de l'élève de *Parlons Français* sont accompagnés de matériel audio : transcriptions, dialogues, textes de compréhension orale et textes de lecture, qui servent également de textes de compréhension écrite. Les textes en prose sont pour la plupart réservés à la lecture et la compréhension écrite alors que ceux en vers (les poèmes et les chansons) n'ont pas de fonction spécifique. Ces derniers peuvent donc s'exploiter en travaillant la grammaire et d'autres aspects linguistiques qu'on ne saurait pas travailler autrement.

Cette possibilité n'est pas proposée dans le manuel *Parlons Français*. Or, les textes en vers peuvent servir de matériel déclencheur dans l'analyse de textes, étant donné leur petite taille et leur simplicité. Les textes de lecture proposés dans *Parlons Français 1* et *Parlons Français 2* sont d'un niveau trop élevé pour les apprenants des première et deuxième années.

Dans le premier livre de l'élève, par exemple, le tout premier texte de lecture est un document factuel sur le Sénégal. Il s'agit d'un pays francophone et africain, ce qui peut servir d'un facteur de motivation aux apprenants. Néanmoins, le Sénégal est pays étranger dont les statistiques et d'autres faits sont tout à fait nouveaux. La compréhension de ceux-ci, sans oublier le vocabulaire, s'avère une tâche ardue pour un apprenant dont le désir est restreint à l'essentiel de la nouvelle langue étrangère. Ce problème peut se résoudre par un texte en vers sur le Sénégal ou un texte en prose sur le Kenya.

Il y a des cas de surexploitation d'aspects linguistiques. Dans *Parlons Français 1*, par exemple, deux leçons entières ne sont consacrées qu'à la salutation et la présentation. C'est plus de la moitié d'un trimestre.

A des thèmes comme « demander et dire si on parle une langue », il est accordé une leçon entière, c'est-à-dire la moitié d'un trimestre. Certes le niveau de langue est approprié et l'introduction d'une compétence après l'autre n'est pas trop accélérée, mais le caractère prolongé de ces leçons peut bien devenir un facteur de démotivation.

Les simulations et les jeux de rôles sur canevas sont les principales activités proposées par la méthode *Parlons Français* pour l'acquisition et la production. Les jeux de rôles ou les simulations mettent en œuvre la compétence communicative et l'acquisition de la compétence linguistique. Il y a dans la méthode des simulations fonctionnelles et des simulations projectives. Les simulations projectives mettent en jeu des discours plus créatifs, plus émotifs, contrairement aux simulations fonctionnelles où les discours sont prévisibles. Le jeu de rôles sur canevas est un exercice de réemploi interactif destiné à préparer les étudiants à la transposition, c'est-à-dire à l'usage personnel autonome et authentique en L2 (langue seconde), en les entraînant à réemployer ce qu'ils ont compris et retenu des situations déclencheuses.

L'ensemble de séquences d'actes de parole et de jeu de rôles constitue ce qu'on appelle le « canevas », à partir duquel les étudiants sont invités à produire. Ces canevas apparaissent dès la première leçon de la méthode *Parlons Français*, cependant à ce stade de l'apprentissage les élèves ne sont en général pas capables d'en comprendre les énoncés.

Le jeu de rôles est plus contraignant que la simulation projective, puisqu'il ne s'agit pas de s'y projeter soi-même, mais de se projeter dans la peau d'une autre personne. Cependant dans les jeux de rôles sur canevas les élèves peuvent s'engager un peu plus, car ils doivent négocier entre eux la distribution des rôles et l'élaboration des répliques ou du scénario qu'ils vont jouer.

7.2 Contenu grammatical

Dans la présentation de la grammaire et la réalisation de la plupart des activités de classe l'approche grammaticale adoptée par la méthode *Parlons Français* s'inscrit aussi dans le principe structural de la langue dans la présentation de beaucoup de faits grammaticaux qui ressemblent à des exercices structuraux de substitution ou de transformation, occultes sous des énoncés fonctionnels.

On peut aussi observer que les explications grammaticales ne sont pas exclues du manuel, ainsi qu'une terminologie propre d'un enseignement traditionnel de la grammaire. D'où sans doute la variété méthodologique des pratiques proposées par la méthode **Parlons Français**, où cohabitent les démarches explicite et implicite dans l'enseignement de la grammaire.

Ainsi la démarche explicite, caractéristique de la méthodologie traditionnelle dite grammaire-traduction, apparaît dès les premières unités: à l'unité 1 on demande aux apprenants de conjuguer à toutes les personnes les verbes « *être, avoir, habiter, parler, travailler, connaître et savoir* », puis de les conjuguer à la forme négative; à l'unité 2 on leur demande, à nouveau, de conjuguer « *croire, faire, suivre, aller, passer* (curieusement la 1^{ère} personne du pluriel en est absente, alors qu'elle était présente dans l'unité 1) »; on théorise sur la conjugaison des verbes pronominaux « *s'appeler et s'occuper de* »; on fait observer aux élèves que dans la phrase « on se tutoie ou on se vouvoie » le pronom « se » désigne les deux personnes qui parlent, et que les verbes « *penser de* » et « *penser à* » ont un sens différent.

La démarche implicite de la grammaire est présentée à partir de séries d'exemples choisis par les auteurs du manuel, afin que les élèves puissent en déduire la règle morphosyntaxique qui a permis de les sélectionner. Ainsi depuis la Leçon 2 de **Parlons Français 1** les élèves peuvent mettre en relation les adjectifs possessifs et les pronoms personnels selon leur genre (Qui est-ce? C'est mon voisin, il est étudiant) et dans **Parlons Français 2** on leur propose des exercices mettant en place pour chaque question un éventail de réponses morpho-syntaxiquement analogues (Où travaillez-vous? Je travaille à Nairobi, à l'aéroport, dans un bureau, dans un bâtiment, etc.). Ces exercices rappellent beaucoup les exercices structuraux de substitution propres d'une approche structurale globale de la langue où les exercices dits d'automatisation visent à éviter la faute et à acquérir une maîtrise du fonctionnement du système de la langue.

De nombreux exercices qui s'inspirent de la grammaire fonctionnelle-notionnelle relèvent également d'une démarche implicite. Les exemples de ces exercices ne sont plus choisis pour illustrer une analogie morphosyntaxique, mais pour actualiser une notion ou une fonction particulière. D'après l'approche fonctionnelle-notionnelle de la grammaire, on peut caractériser un élément grammatical en considérant son rôle, son utilité dans la communication. Elle rapproche des formes linguistiques différentes, parce qu'elles sont utilisables pour un même acte de parole, par exemple faire une demande « pour obtenir quelque chose » et « pour savoir le prix d'un objet », deviner à qui, et dans quelle situation, on peut adresser des phrases comme: « Avez-vous la monnaie de cent francs? », « Tu me prêtes cent francs? », puis on change le destinataire potentiel et on cherche quelles peuvent être les phrases appropriées à son statut ou à son rôle.

Il s'agit d'un exercice fonctionnel en tant qu'il vise à faire prendre conscience des relations pragmatiques existant entre ces demandes et certaines de leurs conditions d'emploi, par exemple lorsqu'on travaille en opposition le sens des prépositions « à » et « de » : on demande aux étudiants de paraphraser une série de syntagmes afin d'en discriminer les différentes acceptions. Selon l'acception on classe chaque syntagme dans un tableau à double entrée: « à » / « de ». C'est un exercice notionnel qui cherche à sensibiliser aux élèves sur les valeurs sémantiques que, selon le contexte, peuvent prendre ces deux prépositions. Il s'agit donc, par des pratiques tour à tour communicatives et cognitives, d'aider les élèves à réfléchir sur les mécanismes linguistiques, à conceptualiser ce qu'ils ont pratiqué interactivement dans les étapes précédentes.

Il s'agit dans la méthode *Parlons Français* de nombreux cas de l'approche traditionnelle où la grammaire est enseignée d'une façon explicite, consistant à présenter la règle, puis à l'appliquer dans des exercices, et l'approche dite de conceptualisation, visant à induire la règle par l'observation de formes préalablement repérées dans un corpus et analysées, ce qui correspondrait à un enseignement implicite de la grammaire.

Les règles grammaticales sont présentées sous forme de tableaux grammaticaux explicatifs, après avoir réalisé les exercices morphosyntaxiques et sémantiques. Cette démarche ne constitue pas à notre avis une véritable approche de conceptualisation, puisqu'en réalité elle correspond toujours à un enseignement explicite et traditionnel de la grammaire.

En outre, la méthode *Parlons Français* fait preuve d'une préoccupation permanente pour la notion de progression grammaticale. Ainsi l'étude des articles fait l'objet de plusieurs interventions: on commence par étudier des phrases du type « n'achète pas du pain » ou « tu achètes des belles fleurs », avant d'aborder « n'achète pas de pain » ou « tu achètes de belles fleurs »; on conjugue d'abord les formes verbales correspondant aux pronoms personnels « *je/tu/il/elle* et *vous* », avant d'aborder les personnes « *nous/ils/elles* ».

Néanmoins, il y a des cas qui contredisent ce constant global. Par exemple, le passé composé et l'imparfait, deux temps complémentaires et primordiaux à l'expression des événements du passé, sont introduits à deux niveaux différents. *Parlons Français 2* (passé composé) et *Parlons Français 3* (imparfait), soit un écart de presque une année entre les deux.

En effet, même avant d'aborder l'imparfait, le futur simple est déjà introduit. Pour une méthode qui s'inspire de l'approche communicative, les deux temps doivent s'introduire l'un après l'autre, pour éviter d'avoir une situation d'usage d'un seul temps sans l'autre, ce qui n'est ni naturel ni dans la communication en français. Par ailleurs, les apprenants ont besoin de suffisamment de temps pour s'habituer à s'exprimer au passé avant l'introduction d'un autre temps.

Étant nécessairement des apprenants dont les première et deuxième langues manquent cette notion de deux temps qui se complètent pour exprimer le passé, devoir apprendre le passé composé qui se compare avec « *present participle tense* » en anglais – qui n'est pas tout à fait le passé – laisse trainer chez eux une confusion qui ne doit pas attendre une année sans être éclaircie.

L'introduction du passé composé seul donne également l'impression chez l'apprenant pendant toute une année que le principe de deux temps qui se complètent n'existe vraiment pas. Alors qu'il s'était habitué jusqu'à l'introduction de l'imparfait à dire « il a été une belle journée » au passé composé, une formule grossière d'ailleurs, il doit désormais désapprendre que cette formule est fautive et s'habituer à dire « c'était une belle journée ».

Pourtant, même jusqu'au point de passer leur examens de quatrième année beaucoup de professeurs examinateurs affirment que ce problème se manifeste chez beaucoup d'apprenants qui luttent quasiment avec cette notion de deux temps. Certes, cette notion existe en anglais mais il est vrai qu'à cause de l'influence américaine et du swahili, beaucoup d'apprenants diraient : « *I just came back from town* » au lieu de « *I have just come from town* ».

Dans le monde des apprenants kenyans, le passé semble donc s'exprimer à l'aide d'un seul temps au lieu de deux. L'introduction de l'imparfait semble donc créer plus la confusion qu'introduire une solution. Par ailleurs, l'un des résultats clés de cette étude est le sentiment chez une majorité d'enseignants que les exercices de grammaire sont insuffisants. Il y a parmi ces enseignants ceux qui trouvent très utile des cahiers d'activités qui accompagnent beaucoup de méthodes s'inspirant de l'approche communicative.

7.3 Exercices et correction de l'erreur

On peut trouver dans la méthode *Parlons Français* une variété abondante d'exercices ou d'activités de classe, centrés surtout sur la production et la compréhension orale, ayant en commun le réemploi des structures linguistiques à fins fonctionnelles et la présentation de la plupart des exercices est de nature fonctionnelle. Les activités de classe présentent dans les manuels en général des consignes peu précises et parfois en manquent totalement dans les cas où il faut faire référence au guide pédagogique. Le principe de centration sur l'apprenant et son autonomie dans l'apprentissage dont les auteurs nous parlent est alors mis en cause, car le professeur doit acquérir à ce moment-là une fonction directive, afin d'expliquer en détail les consignes nécessaires à l'accomplissement de l'exercice.

Dans la méthode *Parlons Français* les différents types d'exercices peuvent être classés selon leurs objectifs en exercices syntaxiques, morphologiques, sémantiques (la plupart sous la forme d'exercices "à trous", et dont la réalisation ressemble beaucoup aux exercices structuraux de substitution ou de transformation) et fonctionnels. Néanmoins, les exercices sont peu nombreux et consistent à associer un acte de parole ou des formes linguistiques à des fonctions sous la rubrique «Communication, grammaire et vocabulaire».

Dans cette rubrique qui se trouve dans toute la méthode, il s'agit de trouver dans le dialogue des énoncés correspondant aux actes de parole ; par exemple « donner une appréciation, exprimer un désir » ou trouvez dans le dialogue plusieurs manières de « demander le prix, indiquer le prix et demander à quelqu'un ce qu'il/elle veut », etc.

La méthode *Parlons Français* n'a pas de cahier d'exercices qui devrait proposer des activités complémentaires à celles apportées par le manuel et donner une plus grande possibilité de travailler la grammaire dans davantage d'exercices reprenant les aspects traités dans le manuel. Les enseignants et les apprenants peuvent ainsi faire un choix parmi ces exercices en fonction des besoins.

Les enseignants peuvent ainsi pratiquer l'éclectisme méthodologique, en leur permettant de résoudre certaines difficultés particulières, à ajouter des exercices spécifiques et à faire "du sur mesure" pour certains apprenants.

Les corrigés des exercices dans les manuels se trouvent à la fin du guide pédagogique correspondant à chaque manuel. Les auteurs de la méthode *Parlons Français* ne veulent pas insister sur la correction de l'erreur, afin de ne pas entraver la spontanéité et la créativité des élèves par d'incessantes corrections.

La méthode *Parlons Français* n'a pas de tests d'évaluation intégrés dans le manuel ou dans un cahier d'exercices séparé. Les auteurs de ce manuel ne parlent pas d'évaluation formative ou sommative et il n'y a pas de contrôles conçus dans une perspective formative pour détecter les possibles erreurs commises par les élèves afin d'y remédier. Les contrôles ou les tests de nature formative ou sommative permettent d'évaluer la compréhension orale et écrite. Ils permettent également aux apprenants de se préparer à l'examen de du cycle éducatif à la fin de la quatrième année secondaire. De tels tests peuvent également servir à noter le niveau atteint par l'élève au cours du processus de l'acquisition du français.

L'évaluation globale et pragmatique peut se faire à travers l'observation des interactions dans la classe, au cours des échanges enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant, et l'attention de l'enseignant en classe sur la régularité et la qualité du travail oral et écrit de l'apprenant. On peut également avoir une auto-évaluation ponctuelle à travers la réalisation d'une série d'exercices autocorrectifs accompagnés de leur corrigé à la fin de chaque manuel et la révision grammaticale dans un cahier d'exercices.

7.4 Thèmes, images et aspects géographiques

La plupart des thèmes proposés dans les manuels de *Parlons Français* sont centrés soit sur la vie en France ou le monde francophone soit sur la vie dans le milieu urbain. Les apprenants dont le milieu immédiat est la campagne se trouvent aliénés, voire totalement perdus dans des situations de communications liées à ces leçons « francocentriques » ou « urbanocentriques ».

À titre d'exemple, dans *Parlons Français 4*, les auteurs ont inclus un texte emprunté à l'ouvrage d'Alphonse Daudet intitulé « *Le curé de Cucugnan* » comme moyen d'introduire le passé historique, qui n'est utilisé qu'à l'écrit.

Le texte n'est pas facile à comprendre parce qu'il faut que les apprenants se situent d'abord dans le contexte avant même de commencer à saisir la conjugaison et l'usage de ce temps. Il y a en Afrique des histoires sur les indépendances, l'histoire de la Révolution française ou même les contes mieux connus par les apprenants, comme Cendrillon, pour ne citer que quelques exemples qui peuvent mieux illustrer ce temps sans pour autant punir l'esprit de l'apprenant à imaginer une histoire toute nouvelle dans un temps totalement inconnu dans la vie quotidienne. Ils sont susceptibles d'avoir moins de motivation à apprendre ce temps.

Dans tous les manuels de la méthode, les images sont des bandes dessinées présentées en noir et blanc qui jouent un rôle déclencheur des situations présentées. La fonction des bandes dessinées est de motiver les apprenants à parler. Malheureusement, beaucoup d'enseignants ont affirmé que certaines bandes dessinées ne sont pas claires et dissimule certains aspects qu'une image en couleur ferait ressortir.

Ces mêmes apprenants mettent également en cause la qualité de l'expression, ce qui déforme les cartes aussi dans certains cas. Certains documents authentiques (billets d'avion, chèques, etc.) ne sont pas clairs et certains détails ne sont pas clairement visibles et donc sont difficiles à exploiter, surtout dans le cas des apprenants qui n'ont jamais vu ces documents authentiques.

La présentation d'images en noir et blanc donne également l'impression de manque de variété en images et aspects didactiques. Les monuments historiques à Paris sont présentés sans introduction pour montrer la situation de ces monuments sur une carte de la ville de Paris. En effet, une comparaison des cartes d'Afrique et de France dans *Parlons Français 2* aux mêmes cartes proposées dans *Parlons Français 1* montre que la qualité s'est détérioré dans l'impression du de *Parlons Français 2*.

Les deux autres cartes de France dans *Parlons Français 2*, une des régions et des villes françaises tandis que l'autre montre les aspects économiques dans des régions différentes, ne semblent lier à aucune leçon ou situation pédagogique dans ce manuel. Il n'est pas clair si l'introduction de ces cartes vise à tout simplement informer ou faire exploiter un aspect didactique quelconque. Si le but c'est de motiver les apprenants à s'en servir pour parler de la géographie, ces cartes seraient plus utiles si elles sont présentées côte à côte avec des cartes pareilles du Kenya, montrant les mêmes aspects géographiques et économiques.

Il faudrait donc améliorer les images, en les présentant en couleur et s'assurer que les images, les documents authentiques et les cartes sont réellement pertinents. Une approche comparative permettrait aux apprenants d'apprendre plus facilement et aux enseignants de faire leur travail de façon plus efficace. Par exemple, en cas de nécessité d'utiliser la carte d'activités économiques en France, il vaut mieux publier une carte d'activités économiques au Kenya, afin de permettre aux apprenants de passer du connu vers l'inconnu. Les apprenants s'identifient plus facilement avec des documents authentiques qui sont issus de leur environnement tels que des billets d'avions de la ligne aérienne kenyane, Kenya Airways, un formulaire d'état civil du gouvernement kenyan, etc.

7.5 Rythme d'enseignement et disponibilité de matériel

Selon les directives du Ministère kenyan de l'éducation, le français est enseigné trois fois par semaine pour les leçons de français par rapport à l'anglais et au swahili qui ont respectivement sept cours par semaine. Cette directive est due au statut facultatif du français en tant que matière d'enseignement scolaire dans le système éducatif, tandis que les deux autres langues sont des matières obligatoires.

Le problème d'emploi de temps scolaire défavorable au français explique l'affirmation de l'insuffisance de temps pour la plupart des enseignants qui ont répondu à la question de suffisance de temps pour couvrir le contenu de la méthode *Parlons Français*. Ils ont affirmé que les trois cours par semaine sont à peine suffisants pour couvrir le contenu de la méthode, particulièrement de *Parlons Français 2* et *Parlons Français 3*, qui, selon eux, sont bourrés de contenu.

L'ensemble du matériel de la méthode *Parlons Français* (publications et cassettes audio) n'est disponible qu'à la librairie de l'Institut kenyan de l'éducation. Ceux qui veulent acheter ce matériel doivent commander auprès de l'institut ou bien voyager à Nairobi s'ils sont basés hors de Nairobi. Il n'était donc pas facile pour les établissements situés très loin de Nairobi au siège de l'institut d'obtenir ce matériel. D'où le problème de manque de matériel suffisant dans beaucoup d'établissements que nous avons visités.

Conclusion

S'inscrivant dans une méthodologie communicative pour l'enseignement ou l'apprentissage du français langue étrangère, la méthode *Parlons Français* l'enseignement est centrée sur l'apprenant, caractéristique commune des méthodes dites communicatives. Elle répond à une méthodologie communicative, souple et éclectique. Les auteurs ont sélectionné un corpus de contenus linguistiques, fonctionnels et culturels pour répondre aux attentes d'éventuels apprenants.

Visant à tout moment ce but communicatif, les auteurs de la méthode la prétendent d'abord que les apprenants accèdent au sens, avant d'aborder l'étude explicite ou implicite des formes linguistiques. Pour ce faire, les auteurs préconisent une compréhension globale de la signification échangée à travers la mémorisation et la répétition des dialogues de chaque unité, avant de s'attaquer aux explications grammaticales et à l'analyse des différentes structures linguistiques. La motivation à la prise de parole en classe se naît du besoin d'interaction qui s'établit entre élèves ou entre enseignant et élèves. Deux ou trois images déclencheuses illustrent globalement chaque situation dialoguée et apportent des informations de type situationnel et culturel.

Les auteurs de la méthode misent sur un apprenant idéal qui aurait la capacité d'atteindre le sens global des discours en s'aidant uniquement, de la mémorisation et répétition de structures linguistiques. Les auteurs comptent donc sur un enseignant idéal, car les pratiques recommandées supposent entre autres que l'enseignant est capable de développer chez ses apprenants toutes ces habiletés, de créer une véritable interaction en classe et d'organiser un trajet pédagogique adapté aux besoins réels d'apprentissage des élèves. Ils visent un enseignant dont la connaissance de la langue et de la culture française serait proche de celle d'un natif de L2.

Dans certains établissements, les classes de français, surtout à la première et à la deuxième année scolaire sont trop nombreuses – avec jusqu'à quarante apprenants. Notre recommandation serait plutôt que la classe ne soit pas trop nombreuse: au-delà de vingt élèves, il devient difficile, par exemple, de faire participer tout le monde à un jeu de rôles; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement élevé (au moins cinq).

Pour atténuer le problème de décalage dans la progression que pour certaines pratiques, en particulier les exercices de conceptualisation, les apprenants aient une base grammaticale dans leur L1 (langue maternelle); que la distance entre les deux cultures, celle de L1 et celle de L2, ne soit pas trop importante, afin que les élèves ne subissent pas d'interférences culturelles qui pourraient donner lieu à des interférences linguistiques; que l'évaluation proposée par l'institution d'enseignement tienne compte du fait qu'on a privilégié la compréhension et la production orales, et que finalement les apprenants acceptent spontanément les pratiques de classe.

CHAPITRE VIII

CONCLUSION GLOBALE

Depuis 2005, la méthode *Parlons Français* n'est plus la méthode de base d'enseignement du français dans les établissements secondaires du Kenya, c'est-à-dire que d'autres méthodes sont également recommandées pour utilisation dans les établissements par l'Institut kenyan d'éducation, qui est désormais le régulateur, suite à un accord signé avec ces maisons d'édition. La méthode *Parlons Français* figure donc parmi d'autres méthodes publiées plus récemment qui sont utilisées dans les établissements d'enseignement du français langue étrangère. Les établissements font leur choix de méthodes à utiliser soit comme leur méthode principale ou les méthodes de référence. Cette situation est suite à une décision des autorités kenyanes chargées du curriculum scolaire de libéraliser le choix de matériel à partir d'une gamme de méthodes, afin de mettre toutes les maisons d'édition à même pied d'égalité.

Comme première tentative d'élaboration d'un manuel d'enseignement du français par des auteurs locaux, le projet *Parlons Français* a largement atteint ses objectifs pour lesquels il a été conçu. Les activités et les exercices visant à faire parler l'apprenant sont bien conçus et sont susceptibles de réussir à motiver l'apprenant à parler français dans son milieu scolaire.

Une révision de la méthode s'avère nécessaire, surtout dans les cas où les thèmes choisis risqueraient d'aliéner les apprenants et entraver l'apprentissage. Bien qu'il y ait des thèmes tels que la mondialisation, les technologies de la communication et de l'information, la culture de consommation, etc., qui font recours à certains aspects de la modernité, il faudrait choisir davantage de thèmes auxquels peuvent s'identifier facilement les apprenants en milieu urbain et en milieu rural comme les sports, la santé (le SIDA, le paludisme, etc.)

Un cahier d'exercices ou de révision s'avère nécessaire afin de pouvoir répondre au manque d'assez d'exercices de grammaire surtout pour accompagner les premier et deuxième niveaux.

Les méthodes publiées plus récemment et qui sont approuvées par l'Institut Kenyan d'Education ne tombent pas dans le cadre de cette présente étude. Notre souci était de critiquer la méthode *Parlons Français* afin de pointer du doigt ces forces et faiblesses qui influent sur son adaptation à l'enseignement de la langue français. Étant une méthode qui se soucie du principe de la triple progression grammaticale, communicative et culturelle où on commence par travailler la compréhension orale, pour après passer à la production orale et finalement à la pratique écrite, elle est donc plus structurée, mieux organisée et moins dogmatique méthodologiquement que les méthodes précédentes. C'est pourquoi il est ouvert à une pratique éclectique pour mieux s'adapter aux besoins des apprenants.

Etant donnée la disponibilité d'autres méthodes et suite à leur recommandation par l'Institut kenyan d'éducation – qui est chargée de veiller sur les programmes pédagogiques, nous nous résistons à conseiller l'utilisation en classe de français langue étrangère d'une méthode au détriment de l'autre – notre étant d'assurer la qualité, le but principal de tout effort pédagogique. Nous sommes persuadés que le succès d'une méthode dépend en grande partie de l'usage qui en fait chaque enseignant.

Par conséquent, ce qui s'avère nécessaire à l'enseignant c'est des choix méthodologiques sérieux, répondant à une analyse des besoins des apprenants, et l'utilisation de ces méthodes disponibles d'une manière éclectique, en essayant d'en tirer le meilleur parti.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE BASE

- SHAH V. (1997) *Parlons Français 1, Livre d'apprenant*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 2, Livre d'apprenant*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 3, Livre d'apprenant*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 4, Livre d'apprenant*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 1, Guide pédagogique*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 2, Guide pédagogique*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 3, Guide pédagogique*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 4, Guide pédagogique*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 1, Casette audio*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 2, Casette audio*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 3, Casette audio*, Nairobi : Kenya Institute of Education.
- Parlons Français 4, Casette audio*, Nairobi : Kenya Institute of Education.

OUVRAGES D'ORDRE GENERAL

- BAGGIONI D. (1997) « Langue nationale », in M-L. Moreau (Ed), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Liège, Mardaga
- BAYLON C. (1996) *Sociolinguistique: société, langue et discours*, (2ème éd.), Coll. Nathan-Université, Paris : Nathan.
- BYRAM M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, (trad. par BLAMONT - NEWMAN et al), Coll. L.A.L., Paris : Hatier/Didier.
- CALVET J-L. (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Payot.
(1997) « Vernaculaire » in Marie-Louise Moreau (Ed), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Liège, Mardaga.
- CUQ J-P [dir] (2003) *Dictionnaire didactique du français*, Paris, Clé International.
- BENE L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Coll. F, Paris : Hachette.
- DINKEL R., (septembre 1997) « *L'Encyclopédie du patrimoine (Monuments historiques, Patrimoine bâti et naturel - Protection, restauration, réglementation - Doctrines - Techniques - Pratiques)* », Notice Apprentissage p.391, Paris (éditions Les Encyclopédies du patrimoine).
- DUNGEONS & DRAGONS, (2008) *Manuel des Joueurs règles de base du jeu de rôle*, Play Factory.
- FISHMAN J.A. (1970) *Sociolinguistics: A brief introduction*, (trad. française: **Sociolinguistique**, Labor-Nathan, 1971), Boston : Newbury House.
- GALISSON R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*, Coll. D.L.E., Paris : C.L.E. Inter.
- HAMERS J.F. et BLANC M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Madarga.
- MARCELESSI Ch. (1976) *Aspects socioculturels de l'enseignement du français*, (revue Langue française du C.A.L.E.F., Université de Rouen) Paris : Larousse.

(1981) « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : Problèmes et tâches »,
in *Langages n° 61 : Bilinguisme et Diglossie*, Larousse.

MACKEY W. F. (1976) *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.

(1997) « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », in M-L. Moreau (Ed), *Sociolinguistique: Concepts de base*, Hayen, Mardaga.

PRESTON D.R. (1989) *Sociolinguistics and second language acquisition*, Oxford :
Blackwell.

PRIDE J.B. (1971) *The social meaning of language*, London : Oxford University Press.

PRIDE J.B. et HOLMES J. (eds), (1972) *Sociolinguistics*, Middlesex : Penguin Modern
Linguistic Readings.

OUVRAGES THEORIQUES

BERARD E. (1991) *Approche communicative: théories et pratiques*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International.

BERTOCCHINI P. et COSTANZO E. (1992) *Manuel d'autoformation à l'usage des enseignants de langues*, Col. F., Paris : Hachette

BESSE H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Coll. Essais, Paris : Didier/Crédif.

BOLTON S. (1991) *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Coll. L.A.L., Paris : Crédif Hatier/Didier.

BROUTE A. (2006) *Transformation, parole et ressources de la continuité: méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Thèse de doctorat européen, Rouen : Université de Rouen.

(2008) *Les interactions orales dans la classe de F.L.E. Madrid*, Madrid : Pearson Educación.

CAPELLE, G. et GIDON, N. (1999) *Reflets, Méthode de français 1, Guide pédagogique*, Paris : Hachette-SGEL.

COSTE D.(éd), (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coll. L.A.L., Paris : Hatier/Didier Crédif.

COURTILLON, J. et RAILLARD, S. (1982) *Archipel 1, FLE*, Paris : Didier.

GERMAIN C. (1993) *Evaluation de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Coll. D.L.E., Paris : Clé Inter.

THIERRY A-M. (1990) *Analyse des méthodes pour le français langue étrangère*, Sèvres : C.I.E.P.

THESES ET MEMOIRES

- BUTARE K. (1985) *L'Inadaptation de la méthode Pierre et Seydou*, Seminar paper, Languages and Linguistics Department, Nairobi : Kenyatta University College.
- NZUNGA M.P.K (1993) *La Situation Linguistique au Kenya : l'Importance du Choix du Statut des Langues dans le Développement Intégral*, Thèse de doctorat, Toulouse : Université de Toulouse.
- OBURA A.P. (1982) *Attitudes and motivation: language learning strategies and achievement in French in Kenya*, Doctorate thesis, Nairobi : University of Nairobi.
- WAMUNYU R.W. (1996) *Analyse de la mise en oeuvre des pratiques pédagogiques de l'oral dans les classes de français langue étrangère au Kenya*, Mémoire de maîtrise, Nairobi : Université Kenyatta.
- WARUE K. (1980) *The teaching of French in Kenya: The problems of large classes*, P.G.D.E. Research Project, Nairobi : University of Nairobi.

ARTICLES

- FONDS DE SOLIDARITÉ PRIORITAIRE (2007) *Convention de financement entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République du Kenya pour l'exécution du projet FSP N° 2007-47 : Appui au développement de l'enseignement du français au Kenya*, Nairobi : Author.
- GASPAR F.L. (n.d.) *Archipel et Reflets : Deux approches différentes de la méthodologie communicative*, Tudela : Centro Asociado de la UNED.

SITOGRAFIE

- BAILLY N. et COHEN M., *Approche communicative, Définition Générale Constructivisme Vs. Structuralisme Niveau Seuil*;
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html Consulté en juillet 2012
- MORLAT J-M. (2007) *Pour une approche communicative de l'enseignement du français*,
à <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>
Consulté le 1^{er} juillet 2010
- LAROUSSE, Dictionnaire de la langue française,
<http://www.larousse.com/en/dictionnaires/francais/> Consulté en juillet 2012
- SAVOIR LIRE, Tout savoir sur le manuel scolaire, SAVOIR LIVRE est une association animée par six éditeurs scolaires : Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan. Elle a pour objectif de suivre l'évolution du système éducatif,
<http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php> Consulté en juillet 2012

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

Cher/Chère Enseignant,

Je m'appelle Deo GUMBA. Je suis apprenant en Maîtrise ès Lettres au Département des Langues étrangère à l'Université Kenyatta.

Je mène une étude sur la méthode « Parlons Français » destiné à l'enseignement du français aux écoles secondaires kenyanes. Je vous demande de bien vouloir y participer en nous fournissant des données qui aideront à aboutir aux objectifs de cette étude. L'information que vous fournirez dans ce questionnaire servira à promouvoir l'enseignement du français au Kenya et à améliorer le niveau de la langue française dans les écoles secondaires kenyanes.

Rassurez-vous que l'information que vous fournirez dans ce questionnaire sera tenue très confidentielle. Je vous prie de bien vouloir être honnête dans vos réponses.

Nous vous remercions d'avance.

Deo Gumba

1. Indiquez le nom de votre école:
2. Vous avez combien d'apprenants en
 - (a) Première année ?.....
 - (b) Deuxième année ?.....
 - (c) Troisième année ?.....
 - (d) Quatrième année ?.....

3. (a) Indiquez les établissements dans lesquels vous avez acquis vos compétences :

- Ecole/Lycée.....
- Université:.....
- D'autres.....
- Pays.....

(b) Avez-vous visité un pays francophone? Oui Non

(c) Si oui, indiquez la période que vous avez passé dans ce pays
.....

4. Depuis quand enseignez-vous le français?ans,mois.

5. Dans votre formation, vous êtes-vous préparé à vous servir de *Parlons Français*?
.....

6. (a) Dans votre carrière, de quelle(s) méthode(s) d'enseignement de français vous êtes-vous servie(s)? Sous quel(s) système(s) éducatif(s)? et pour quelle période?

Veuillez indiquer dans le tableau ci-dessous:

METHODE	SYSTEME EDUCATIF	ANNEE(S)

7. De quelle(s) méthode(s) vous servez-vous actuellement? Pour quelle période vous en êtes-vous servie(s)? Si plus d'une, commencez par la méthode principale:

METHODE	SYSTEME EDUCATIF	ANNEE(S)

8. Indiquez le matériel audiovisuel qui accompagne la/les méthode(s) dont vous vous servez actuellement:

METHODE	AUDIO (cochez – X)	VIDEO (cochez – X)

9. (a) Si vous vous servez de *Parlons Français*, quelle est votre opinion sur la qualité de cette méthode concernant les aspects dans le tableau ci-dessous, d'après le barème ci-dessous?

A – Excellent; B – Très Bien; C – Bien; D – Assez Bien; E – Mauvaise Qualité

(Cochez X)

ASPECTS	DEGRE DE QUALITE				
	A	B	C	D	E
Exercices phonologiques/phonétiques					
Exercices écrits utiles à l'acquisition de la compétence écrite					
Exercices oraux et écrits suffisants					
Actes de paroles/Simulations qui sont conformes à la vie réelle/pratique					
Exercices permettant l'acquisition du vocabulaire du français oral: - familier, standard et du français soutenu					
Tout le contenu du français langue étrangère bien couvert					
La suffisance du contenu					
Vocabulaire ou lexique pratique					
Situations pratiques de dialogue					

(b) En comparaison avec d'autres méthodes, pensez-vous que *Parlons Français* est la

meilleure? Oui Non

Pourquoi?

10. Comment vous servez-vous de *Parlons Français*, au niveau des stratégies employées en classe de français:

a. Sur quelle(s) démarche(s) vous appuyez-vous pour aider les apprenants à saisir les sens des signes étrangers qu'on leur présente?

i) La traduction

ii) Les moyens non-linguistiques (gestes, mimiques, films)

iii) Interpréter les signes de la langue cible au moyen des signes de la langue des apprenants

iv) D'autres démarche(s).....

b. Quelle(s) sont les démarche(s) que vous utilisez pour enseigner la grammaire (morpho-syntaxe)?

i) Donner des explications, formuler des règles en langue maternelle (L1) puis progressivement en langue cible (L2)

ii) Faire pratiquer des exercices systématiques qui ont pour but de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer

iii) Utiliser des procédures (jeux de rôle, tâches effectuées, jeux communicatifs etc.)

iv) D'autres démarches

c. Comment présentez-vous la L2 aux apprenants ?

i) Documents authentiques

ii) Document didactique (sur le plan linguistique)

iii) D'autres façon.....

d. Quel est l'ordre et quels sont les regroupements selon lesquels vous introduisez et travaillez les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la L2 en classe ?

i) A partir de documents pédagogiques

ii) A partir des documents authentiques

iii) D'autres ordres et regroupements

11. Estimez-vous qu'il y ait des écueils de la méthode *Parlons Français*?

Oui Non

(b) Si Oui, lesquels ?

(i) Pour vous, enseignant ?

- au niveau linguistique:.....

- au niveau social (de la culture et de la civilisation):.....

(ii) Pour les apprenants ?

- au niveau linguistique:.....

- au niveau social:.....

(j) Si Non, pourquoi?.....

12. Croyez-vous que *Parlons Français* soit une réussite?

Oui Non

Pourquoi ?.....

13. Croyez-vous que cette méthode soit un échec?

Oui Non

Pourquoi?