

**LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'EMPLOI DES PRONOMS PERSONNELS
EN FRANÇAIS : LE CAS DES ÉLÈVES DE LA REGION D'IRINGA EN
TANZANIE**

ELIMU KUHANGA DIMBWE

C50EA/39309/2016

**MEMOIRE SOUMIS EN VERTU DES EXIGENCES POUR
L'ATTRIBUTION DU DIPLÔME DE MAÎTRISE EN FRANÇAIS Á
L'ÉCOLE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DE
L'UNIVERSITÉ KENYATTA**

Mars, 2021

DÉCLARATION


Je, soussigné, Elimu Kuhanga Dimbwe, affirme que le présent mémoire est original et n'a jamais été présenté ni à l'Université Kenyatta, ni nulle part ailleurs pour l'obtention d'un quelconque diplôme.

Signature :  Date : 15/03/2021

Elimu Kuhanga Dimbwe - C50EA/39309/2016

DIRECTEURS


Nous confirmons que le travail rapporté dans ce mémoire a été effectué par le candidat et a été soumis avec notre approbation. Cela a été soumis avec notre approbation en tant que directeurs de recherche désignés par l'Université.

Signature :  Date : 15.3.2021

DR. MPK NZUNGA

Département de Littérature, Linguistique & des Langues étrangères

Université Kenyatta

Signature :  Date : 15/03/2021

DR. HILLARY MULAMA

Département de Littérature, Linguistique & des Langues étrangères

Université Kenyatta

À la communauté de l'Université Kenyatta,

À l'Université de Dar es salaam (Mkwawa University College of Education),

À mon épouse Hongera Kyando et à mes chères filles Elisa et Elina,

À mes pasteurs : Francis Mwambenja, Ezekiel Mwenda et Andson Ndawila,

À mes frères Mwile Kuhanga et Amon Kuhanga,

À ma sœur Agatha Kuhanga,

À toute la famille,

À tous ceux qui ont contribué de loin ou de près, Ce mémoire est dédié.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier mon Dieu, le tout puissant qui m'accordé la santé et fortifié pour faire ce travail de recherche.

Je remercie mes directeurs de recherche Dr. **MPK Nzunga** et Dr. **Hillary Mulama** qui m'ont donné leurs conseils et toutes sortes d'assistance précieux. Je remercie également tous les enseignants de l'Université Kenyatta dans le département de la linguistique, littérature et des langues étrangères notamment Dr Milkah Chokah, Dr Vicent Were, Dr Dismas Nkezabela et Dr Roland Ngendahimana ont été le pilier solide de ma vie entière à l'université Kenyatta.

Mes remerciements précieux vont à l'Université de Dar es salaam (Mkwawa University College of Education) pour leur soutien. Vraiment sans eux je ne pourrais pas arriver dans cette étape importante dans ma carrière.

Particulièrement, mes remerciements vont à mon épouse Hongera Kyando pour son soutien précieux et son encouragement. Son courage, sa patience et ses conseils m'ont vraiment aidé à réaliser mes rêves. Je remercie aussi mes filles Elisa et Elina qui étaient toujours avec leur mère au moment que j'étais loin de leur présence.

Mes remerciements vont tout droit à mes amis et collègues qui ont bien participé à la réalisation de ce travail, notamment monsieur Alfred Mulinda, Aimable Rugigana et John Mulwa

TABLE DE MATIERES

DÉCLARATION.....
Error! Bookmark not defined.	
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DE MATIERES	v
LISTE DE TABLEAUX ET GRAPHIQUES	ix
ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xi
DÉFINITIONS OPERATIONNELLES DES TERMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
PREMIÈRE CHAPITRE : INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.0 Introduction	1
1.1 Contexte géopolitique.....	1
1.1.1 Système éducatif Tanzanien	2
1.1.2 Paysage linguistique de la Tanzanie	3
1.1.3 Le Français Langue Etrangère (FLE) en Tanzanie	4
1.2 La problématique de la recherche.....	7
1.3. Les objectifs de la recherche	11
1.4. Questions de recherché.....	12
1.5. Les prémisses de recherche	13
1.6. Justification et pertinence	13
1.7. Délimitation du champ de la recherche	14
DEUXIÈME CHAPITRE.....	16
REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THÉORIQUE	16
2.0 Introduction	16

2.1 Études antérieures pertinentes	16
2.1.1 La dichotomie erreur/faute.....	19
2.1.2 Typologies d'erreurs.....	22
2.1.3 Sources possibles des erreurs.....	22
2.1.4 Théories relatives à l'apprentissage de L2.....	26
2.2 Théories Linguistiques relatives à notre étude et le choix du cadre théorique approprié pour analyser les erreurs commises.....	29
2.2.1 Cadre théorique de l'Analyse Contrastive (AC).....	30
2.2.2 Cadre théorique de l'Analyse des Erreurs (AE)	34
2.2.3 Cadre théorique de l'Inter-langue (IL).....	38
2.2.4 Cadre conceptuel basé sur le prisme à quatre processus inséparables conçu par Collier et Wayne (2009).....	43
TROISIÈME CHAPITRE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	45
3.0. Introduction	45
3.1. Type d'étude.....	45
3.2. Catégories d'analyse/ Variables	45
3.3. Terrain de recherche	46
3.4. Public cible	47
3.5. Outils de collecte de données	48
3.6. Le corpus	48
3.7. Échantillon et techniques d'échantillonnage	49
3.8. Méthodes et outils de collecte de données.....	50
3.9. Méthodes d'analyse et de présentation de données	52
3.10. Validité et fiabilité d'outils de collecte de données.....	52
3.11. Considérations d'ordre éthique et logistique	52

QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION, ET ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	54
4. 0. Introduction	54
4.1 Les statistiques démographiques et les informations générales sur les informateurs.....	54
4.1.1 Distribution/répartition des informateurs par sexe	55
4.1.2 Distribution des informateurs par âge.....	56
4.1.3 Répartition des informateurs par école	57
4.1.4 Distribution des informateurs par niveau.....	58
4.1.5 Profil des enseignants	59
4.2. Analyse des erreurs relatives à l’emploi des pronoms	62
4.2.1 Introduction.....	62
4.2.2 Pronoms personnels et leur emploi	62
4.2.2.1 Pronoms personnels sujet.....	63
4.2.2.2 Pronom tonique.....	64
4.2.2.3 Pronoms compléments	65
4.2.2.4 Accord des pronoms personnels	65
4.3 Analyse des erreurs dans la production écrite des apprenants	67
4.3.1 Erreurs portant sur la confusion des pronoms ou le choix erroné des pronoms.....	70
4.3.2 Erreurs portant sur la place erronée de pronom personnel	76
4.3.3 Erreurs de l’omission/suppression	78
4.3.4 Erreur de mauvais ordre et d’ajout de pronoms.....	79
4.3.5 Variations des erreurs entre les deux niveaux (troisième et quatrième année).....	81
4.4 Explications plausibles des erreurs commises par les apprenants dans le domaine des pronoms personnels	82

4.4.1 Observation du déroulement d'une classe de FLE dans un contexte multilingue.....	85
4.4.2 Analyse des perspectives diverses de l'échec scolaire	95
4.5 Analyse critique des insuffisances des matériels didactiques utilisés à Iringa en Tanzanie.....	104
4.5.1 Difficultés rencontrées par les apprenants/enseignants Tanzaniens en raison de carence de matériels didactiques appropriés	104
4.5.2 Conclusion partielle.....	118
CINQUIÈME CHAPITRE :CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS..	119
5.1 Introduction	119
5.2 Constats et tendances clés.....	119
5.3. Recommandations	124
5.4 Propositions d'études possibles futures.....	125
Bibliographie.....	126
ANNEXES.....	132
Annexe 1 : Calendrier de l'étude.....	132
Annexe 2 : Approbation du projet d'étude	133
Annexe 3: Autorisation de recherche	134
Annexe 4 : Permis de recherche	135
Annexe 5 : Zones administratives de la région d'Iringa.....	136
Annexe 6 : Manuel « On y va ».....	136
Annexe 7: Prévision budgétaire pour l'étude en Kshs	137
Annexe 8 : Outils de collecte de données.....	137

LISTE DE TABLEAUX ET GRAPHIQUES

- Tableau 3.1** : Echantillon d'élèves
- Tableau 4.1**: Profil des professeurs du Français
- Tableau 4.2** : Ordre grammaticalement acceptable des pronoms personnels compléments
- Tableau 4.3**: Répartition des erreurs selon le type de pronom personnels concernés (question 1-4)
- Tableau 4.4** : Répartition de typologie d'erreurs
- Tableau 4.5** : Choix erroné des pronoms sujets
- Tableau 4.6** : Difficultés de faire le choix du pronom sujet et des aspects grammaticaux appropriés (genre et nombre)
- Tableau 4.7** : Confusion totale des pronoms sujets et d'autres éléments de la phrase
- Tableau 4.8** : Choix erroné des pronoms toniques
- Tableau 4.9** : Choix erroné des pronoms toniques et sujets
- Tableau 4.10** : Emploi erroné des pronoms COD
- Tableau 4.11**: Emploi erroné des pronoms COD et les autres catégories
- Tableau 4.12** : Emploi erroné des pronoms COI et d'autres éléments grammaticaux
- Tableau 4.13**: Confusion dans l'emploi des pronoms compléments (y, en)
- Tableau 4.14**: Mauvais emplacement de COD et COI
- Tableau 4.15**: Place erronée des pronoms personnels et d'autres catégories

Tableau 4.16 : Omission totale des pronoms personnels

Tableau 4.17 : Omission de pronoms et d'autres catégories grammaticales

Tableau 4.18 : Mauvais ordre et ajout des pronoms

Tableau 4.19 : Variations et répartition des erreurs entre les deux niveaux

Graphique 2.I : Prisme conçu par Collier et Wayne en 2009

Graphique 4.1 : Distribution des informateurs par sexe

Graphique 4.2 : Distribution des informateurs par âge

Graphique 4.3 : Répartition des répondants par école

Graphique 4.4 : Distribution des répondants par niveau

Graphique 4.5 : Connaissance de pronoms personnels par les apprenants

Graphique 4.6 : Langues parlées par l'apprenant dans divers contextes
linguistiques

Graphique 4.7 : Difficultés rencontrées par les apprenants du FLE à l'égard de
l'emploi des pronoms personnels

Graphique 4.8 : Manque d'activités extra-scolaires pour les apprenants dans les
écoles d'Iringa

Graphique 4.9 : Disponibilité et accessibilité de matériels didactiques par
l'apprenant

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AC :	Analyse Contrastive
AE :	Analyse d'Erreur
AI :	Analyse d'Interlangue
CECR :	Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues
COD :	Complément d'objet direct(e)
COI :	Complément d'objet indirect(e)
CSEE:	Certificate of Secondary Education Examination
FLE :	Français Langue Etrangère.
FTNA :	Form Two National Assessment
KCSE :	The Kenya Certificate of Secondary Education
KIE:	Kenya Institute of Education
IL :	Interlangue
L1 :	Langue maternelle
L2 :	Langue étrangère, langue cible
MoEVT:	Ministry of Education and Vocational Training
OUA :	Organisations de l'Union Africaine
NECTA:	The National Examinations Council of Tanzania
TIE :	Tanzania Institute of Education

TIC : Technologies de l'information et de la communication

: Au lieu de ou à la place de

DÉFINITIONS OPERATIONNELLES DES TERMES

Acquisition : Le processus subconscient de la connaissance de la langue, cela peut se faire sans l'apprentissage délibéré, de la part de l'apprenant, dans certains environnements informels. (Aljoundi 2014)

Analyse des erreurs : C'est l'investigation systématique des erreurs de L2 commises par l'apprenant. (Corder 1981)

Apprentissage : C'est le processus conscient permettant d'acquérir de nouvelles connaissances, compétences et valeurs ou de modifier celles qui sont déjà acquises. Cela se fait dans un environnement formel (Krashen, 1982). C'est l'activité conscient et systématique de l'élève qui s'approprie des connaissances. (Aljoundi 2014)

Élève : L'apprenant du Français (L2) dans une école secondaire tanzanienne, dans le cas de ce travail. (Définition personnelle)

Enseignement : Action ou Pratique, entreprise par un enseignant, visant à transmettre des compétences chez les apprenants. (Dictionnaire Larousse)

Erreur interlinguale : Une erreur qui résulte de L1, c'est-à-dire, qui est liée à l'expérience de langue maternelle de l'apprenant. (Schachter & Mrianne, 1977)

Erreur intralinguale : Une erreur qui résulte d'un défaut ou apprentissage partiel de L2. Richards (1971)

- Fossilisation :** Un processus dans lequel les erreurs dans la langue de l'apprenant ne sont pas corrigées et elles deviennent permanentes, à la fois dans la langue parlée et écrite. (Selinker, 1972)
- Interlangue :** C'est une langue intermédiaire créée par les apprenants de L2 qui se situe entre L1 et L2 de l'apprenant.
- Langue étrangère :** C'est une langue qui n'est pas du pays. C'est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un locuteur. Le plus souvent elle est apprise de manière formelle, dans une institution. Mackey W (1976)
- Langue ethnique :** C'est la forme distincte d'une langue parlée par les membres d'un groupe ethnique particulier.
- Langue maternelle :** Désigne une langue natale, la première langue acquise/apprise par l'enfant.
- Langue nationale :** Une langue utilisée par la majorité de la population de la nation.
- Langue officielle :** Une langue utilisée dans les institutions officielles d'un pays (parlement, armée, institutions scolaires, bureaux, etc.) en Afrique, c'est associé à l'élite du pays.
- Langue seconde :** Une langue qui n'est pas la langue maternelle du locuteur, le plus souvent elle est apprise de manière formelle, après la maîtrise de L1.

RÉSUMÉ

Les difficultés liées à l'apprentissage des langues secondes et étrangères continuent de faire l'objet de nombreuses recherches. En Tanzanie, Chipa (1983, 2004), Zimba (1983), Mtavangu (2003) et Mulinda (2013) ont souligné qu'en raison de ces difficultés, l'échec en français, en tant que matière, était particulièrement élevé au niveau national. La contribution de notre étude a été d'établir le niveau d'échec dans le domaine des pronoms personnels, dans la région d'Iringa en Tanzanie, et de suggérer des solutions possibles. L'objectif principal de notre travail était d'utiliser l'expression écrite des apprenants, afin d'identifier et de décrire les erreurs qu'ils commises, en classe de FLE, dans le domaine des pronoms personnels. L'étude a utilisé trois sources de données complémentaires. Tout d'abord, nous avons interrogé les enseignants de FLE sur les défis auxquels ils sont confrontés, dans l'enseignement du Français langue étrangère, notamment en ce qui concerne les pronoms personnels. Nous les avons également observés en train d'enseigner. Ensuite, un questionnaire a été remis aux apprenants pour qu'ils le remplissent. Celui-ci devait permettre de connaître leur profil sociolinguistique et leur expérience pratique, dans l'apprentissage du FLE. Nous leur avons également fait passer un test écrit et une rédaction. Enfin, le manuel utilisé pour enseigner le Français en troisième et quatrième année, au niveau secondaire, a été analysé, pour voir comment les pronoms personnels sont abordés. L'analyse de ce livre a été basée sur la grille proposée par Roux (2011). Pour compléter nos connaissances, nous avons lu les publications pertinentes. Les soixante apprenants interrogés ont été sélectionnés dans six écoles de cinq zones administratives de la région d'Iringa. Soixante apprenants, dont 30 de troisième et 30 de quatrième année du secondaire, ont participé à l'enquête. Cet échantillon a été constitué en sélectionnant dix élèves dans chaque école, précisément cinq pour chacun des deux niveaux scolaires, sur la base de leurs résultats à l'examen de fin de trimestre précédent, à savoir 1 de faible niveau, 3 de niveau moyen et 1 de bon niveau. Les neuf enseignants des écoles concernées ont tous participé à l'étude. L'étude était basée sur un cadre théorique comprenant l'Analyse Contrastive de Fries (1945) et Lado (1957), l'Analyse des erreurs de Corder (1974), l'Interlangue de Selinker (1972) et d'Adjemien (1976). Nous avons aussi utilisé le Cadre Conceptuel basé sur le prisme avec quatre processus inséparables, conçu par Collier et Wayne (2009). Les données collectées ont été traitées et analysées à l'aide des logiciels SPSS et EXCEL et enfin présentées sous forme de tableaux et de graphiques. Les données complémentaires ont ensuite été analysées pour expliquer les éléments identifiés dans les travaux écrits des apprenants. Les résultats de cette étude ont montré que les apprenants tanzaniens de FLE, au niveau de l'enseignement secondaire, ont un profil sociolinguistique complexe, avec plusieurs langues acquises antérieurement, ce qui a un impact négatif sur leur apprentissage du FLE, notamment dans le domaine des pronoms personnels. Nous avons également constaté que l'enseignement du Français à ce niveau est confronté de multiples défis, notamment la pénurie d'enseignants, la faible compétence des enseignants dans certains aspects de la langue française, le manque de ressources pédagogiques appropriées et des contraintes de temps, entre autres. À cet égard, il est souhaitable que les organismes publics et les parties prenantes, concernés par l'enseignement du FLE, tirent parti des recommandations de cette étude. Cela permettrait d'assurer des approches meilleures et plus efficaces, dans l'enseignement des langues étrangères, dans la région d'Iringa et dans l'ensemble de la Tanzanie.

ABSTRACT

Difficulties related to second and foreign language learning continue to be the subject of many research studies. In Tanzania Chipa (1983, 2004), Zimba (1983), Mtavangu (2003) and Mulinda (2013) pointed out that because of these difficulties, failure in French as subject was particularly high at National level. The contribution of our study was to establish the level of failure in the area of personal pronouns, in Iringa region in Tanzania, and suggest possible solutions. The main objective of our work was to use the learners' written expression, in order to identify and describe the errors committed by learners of FLE in the area of personal pronouns. The study used three complementary data sources. First, we interviewed French teachers about the challenges they face in teaching French as a foreign language, especially with regard to personal pronouns. We also observed them teaching. Secondly, a questionnaire was given to the learners to fill. This was supposed to capture their sociolinguistic profile and practical experience in the learning of French. We also gave them a written test and a composition to write. Finally, the text-book used to teach French in third and fourth grades, at secondary level were analyzed, to see how personal pronouns are addressed. The analysis of this book was based the grid proposed by Roux (2011). To supplement our knowledge, we read relevant publications. The sixty learners surveyed were selected from six schools in five administrative areas of Iringa region. Sixty students, 30 from third and 30 from fourth grade in secondary schools, were involved in the survey. This sample was constituted by selecting ten students in each school, precisely five for each of the two school levels, based on their performance in the end of the previous term exam, namely 1 of a low grade, 3 of a medium grade, and 1 of a good grade. All the nine teachers of the concerned schools were involved in the study. The study was based on a theoretical framework comprising Contrastive Analysis by Fries (1945) and Lado (1957), Error Analysis by Corder 1974, Interlanguage by Selinker (1972) and Adjemian (1976) and then the Conceptual Framework based on the prism with four inseparable processes designed by Collier and Wayne (2009).The data collected was processed and analyzed using SPSS and EXCEL software and finally presented in form of tables and figures. The additional data was then analyzed to explain the elements identified in the learners' written work. The results of this study showed that Tanzanian FLE learners, at secondary school level, have a complex sociolinguistic profile, with several previously acquired languages, which negatively impact on their learning of French, especially in the area of personal pronouns. We also found that the teaching of French at this level faces multiple challenges, including shortage of teachers, low teacher incompetence in certain aspects of the language, lack of appropriate teaching resources, and time constraints, among others. In this regard, it is desirable that state bodies and other stakeholders, concerned with the teaching of FLE, take advantage of the recommendations of this study. That would ensure better and more efficient approaches in the teaching of FLE in Iringa region, and in Tanzania as a whole.

PREMIÈRE CHAPITRE : INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0 Introduction

Cette partie donne un aperçu du contexte général de notre travail. Il s'agit de la problématique, des objectifs, des questions de recherche, des prémisses, de la justification et de la pertinence de recherche et de la délimitation du champ de la recherche.

1.1 Contexte géopolitique

Le Français reste la langue étrangère la plus étudiée en Afrique et dans de nombreux autres pays du monde (Dewaele, 2005). Cette langue est appréciée pour son histoire, son raffinement et sa civilisation. Beaucoup de pays Africains sont francophones et utilisent le Français comme langue officielle et langue d'instruction. C'est aussi l'une des langues utilisées lors des réunions de l'Union Africaine, et comme l'un des moyens de communication officielle, au sein de la plupart des programmes de l'Organisation des Nations Unies. En tant que l'une des langues dites de grande puissance, le Français est également utilisé pour communiquer dans les domaines des organisations internationales, des relations internationales, du tourisme, du commerce, de la politique, de la culture etc. Bref, cette langue est parlée par un pourcentage très élevé de la population du monde.

Comme déjà précisé, la Tanzanie est un pays en Afrique de l'Est entouré par des pays francophones : - à l'ouest notamment le Rwanda, le Burundi et la République démocratique du Congo. (Au nord on trouve le Kenya et l'Ouganda, la Zambie et le

Malawi au sud-ouest, et au sud il y a le Mozambique. Ces cinq derniers pays ne sont francophones) (voire la carte ci-dessus). Ainsi le Français permet aussi de promouvoir de bonnes relations entre la Tanzanie et les pays voisins.

La population actuelle de la République-Unie de Tanzanie est d'un peu plus de 58 millions d'habitants en 2020, selon les dernières estimations du bureau national des statistiques du pays (<http://www.nbs.go.tz/index.php/en/>). La capitale politique de la Tanzanie est Dodoma, qui est située à l'intérieur du pays. Le principal pôle économique est la cité ancienne de Dar es Salam, située à l'Est, sur la côte de l'océan Indien.

1.1.1 Système éducatif Tanzanien

La structure du système éducatif tanzanien se caractérise par cinq parties distinctes et progressives. La première c'est l'école maternelle comprenant les deux premières années de scolarisation. Ensuite, il y a sept ans d'enseignement primaire conclu par un examen national de fin du cycle primaire. Le niveau primaire est suivi du secondaire qui est lui-même scindé en deux parties à savoir le cycle ordinaire du secondaire couvrant les quatre premières années de l'école secondaire et le cycle avancé voire supérieur du secondaire qui comprend deux ans d'enseignement. Chacune de ces deux parties s'achève par un examen national. Les finalistes ayant réussi le cycle supérieur du secondaire passent à la cinquième et dernière partie du système éducatif en question, la formation supérieure. Il s'agit ici de trois ans de formation soit à l'université ou à des institutions tertiaires de formation

professionnelle, cela en fonction de la note obtenue au secondaire et des filières d'intérêt des candidats concernés.

1.1.2 Paysage linguistique de la Tanzanie

La Tanzanie est dotée de beaucoup de langues. Ces langues jouent des rôles différents, dans le développement socio-économique du pays. D'abord le Kiswahili, dont il est cru que le mot « Swahili » vient du mot arabe « sahil » signifiant la côte ou la zone littorale (tout ce qui est liés à la côte, qu'il s'agisse des gens ou de la culture côtière). Il est une variante linguistique du dialecte côtier, à savoir le Kiunguja, qui est parlée à l'île de Zanzibar. Le Kiswahili, est la langue bantoue la plus parlée en Tanzanie. C'est à la fois la langue nationale et officielle. Il est la lingua franca d'un pays qui compte plus de 125 langues ethniques. Ainsi le Kiswahili est le moyen de communication inter-linguistique, qui s'utilise partout dans le pays par exemple dans l'administration, l'enseignement, la religion, les médias et d'autres contextes sociaux. Il est aussi parlé dans bien des pays ; de la région de l'Afrique Orientale, dont les Iles Comores, la Somalie et l'Afrique du Sud. De plus, cette langue se range, actuellement, parmi les langues Africaines les plus enseignées dans le monde.

Ensuite, l'Anglais est une langue co-officielle avec le Kiswahili. L'Anglais est souvent utilisé par les membres de l'élite du pays. Cela est attesté par le fait que celui-ci est utilisé pour l'enseignement dans les écoles secondaires et les universités, au tribunal et rarement dans les communications administratives. C'est

également enseigné comme matière depuis le niveau primaire jusqu'au niveau universitaire.

Enfin, les langues ethniques s'identifient les unes aux autres en fonction de similitudes, telles que l'ascendance, l'histoire, la communauté et la culture. Elles constituent le moyen de choix des autochtones, dans la communication intra ethnique, surtout dans les régions rurales. Remarquons que l'usage généralisé et la promotion officielle du Kiswahili en Tanzanie, contribuent, dans une certaine mesure au déclin d'autres langues parlées dans ce pays. Signalons que les enfants et les jeunes gens Tanzaniens parlent, de plus en plus, le Kiswahili comme langue maternelle, notamment dans les zones urbaines. La plupart de Tanzaniens ont leurs langues ethniques, qu'ils utilisent officieusement, dans des contextes spécifiques, comme au foyer. Ces langues ne sont pas autorisées par la constitution comme langues d'instruction des matières officielles.

Il convient, à ce stade de notre étude, de signaler qu'il existe d'autres langues étrangères dont l'arabe, l'allemand et le chinois, qui sont enseignées pour l'objectif opérationnel de faciliter la communication avec les locuteurs autochtones de ces langues.

1.1.3 Le Français Langue Etrangère (FLE) en Tanzanie

Après le sommet de l'Organisation de l'Union Africaine (OUA) tenu à Addis-Abeba en 1963, la langue Française fut officiellement incluse dans le système éducatif en Tanzanie. Par la suite, elle a été officiellement introduite dans les écoles

secondaires du pays en 1966 (Chipa, 1983, 2004). Actuellement, la langue Française est enseignée à tous les niveaux du système éducatif en Tanzanie, depuis l'école primaire jusqu'à l'université, sous le statut de Français Langue Etrangère. La politique de l'éducation et de la formation qui est sous la Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MoEVT) (1995) stipule que « l'enseignement des langues telles que le Kiswahili, l'Anglais et d'autres langues étrangères devrait être promu dans tout le système éducatif et de formation pédagogique ». L'enseignement du Français a été autorisé par le défunt Mwalimu Nyerere en 1963 avec deux objectifs. D'abord celui de permettre aux apprenants de communiquer :

- i) pour des raisons socioculturelles, politiques, économiques et scientifiques et puis de deux, d'assurer
- ii) l'enseignement de la langue à tous les niveaux du système scolaire, et former des enseignants de tous les niveaux. Former des spécialistes et des experts en Français, dont le pays avait besoin (TIE, 2011 ; MoEVT, 2014)

Ainsi le Français est censé faciliter des échanges culturels, politiques, sociaux, professionnels et économiques. En Tanzanie, le Français est donc utilisé dans les domaines du tourisme, des organisations internationales, de la traduction et l'interprétation, lors des conférences internationales etc. Cette langue permet également de communiquer facilement, à tous les niveaux, avec les pays limitrophes, qui sont francophones.

Le raisonnement ci-dessus explique pourquoi le Français est enseigné à tous les niveaux du système scolaire. Remarquons toutefois, que celui-ci ne s'enseigne pas dans toutes les écoles ou universités) en Tanzanie. Au niveau de l'école primaire, le Français s'enseigne dans les écoles privées. Il est enseigné dans les écoles secondaires comme matière obligatoire au cours des deux années du premier cycle secondaire (première et deuxième années du niveau de l'école secondaire). Il s'est enseigné comme matière facultative, au niveau du deuxième cycle. Au contraire de ces niveaux, aux niveaux tertiaires et universitaires, il n'y a que quelques collèges et universités qui offrent le diplôme de licence en Français Langue Etrangère. Les niveaux de maîtrise et de doctorat n'existent pas.

Les objectifs de l'enseignement du Français dans les écoles secondaires tanzaniennes ; est que les apprenants :

- i) Puissent communiquer simplement en Français avec les francophones
- ii) Puissent acquérir de nouvelles connaissances socioculturelles, scientifiques et technologiques pour la lecture de textes en Français facile.
- iii) Aient des bases solides en Français afin de poursuivre leur apprentissage de la langue à un niveau plus avancée.
- iv) Puissent utiliser leurs compétences en Français pour prendre leur place sur le marché international et intervenir sur certains aspects de la mondialisation. TIE (2010)

Rappelons qu'on parle beaucoup de langues en Tanzanie. La langue Française prend la quatrième place après la langue maternelle, le Kiswahili et l'Anglais, en ce qui concerne les langues utilisées par les élèves Tanzaniens. Les apprenants n'ont pas l'occasion de pratiquer régulièrement le Français dans ce contexte linguistique. Cette situation, dite diglossique, ne favorise pas l'apprentissage du Français (Mulinda, 2015 ; Mtavangu, 2003). D'où l'échec généralisé dans l'examen national du Français en Tanzanie. D'où l'intérêt de faire une analyse focalisée sur les domaines pédagogique et linguistique, en vue de déterminer l'origine et cerner les causes.

1.2 La problématique de la recherche

L'apprentissage d'une langue est un processus cognitif difficile. Ceci est notamment vrai, lorsque l'élève utilise plusieurs langues dans sa vie quotidienne. C'est le cas des apprenants du Français en Tanzanie, qui utilisent quotidiennement la langue maternelle, le Kiswahili et l'Anglais. Le Français ne vient qu'à la quatrième place. Il s'agit d'un contexte linguistique complexe, dit diglossique, où nombreux facteurs interdépendants sont impliqués. C'est une situation linguistique dans laquelle chaque langue est attribuée un rôle spécifique.

Il paraît que cette situation n'est pas spécifique aux élèves Tanzaniens. D'après (Galles & Diaz, 2012 ; Lado, 1957), les apprenants d'une langue étrangère subissent des défis énormes dans le processus d'apprentissage, si les deux langues

en question sont très éloignées. Ceci est notamment le cas lorsqu'on apprend L2 à un âge tardif. Selon les experts cités ci-dessus :

« L'étudiant qui entre en contact avec une langue étrangère trouvera certaines de ses caractéristiques assez faciles et d'autres extrêmement difficiles. Les éléments qui sont similaires à sa langue maternelle seront simples pour lui, et ceux qui sont différents seront difficiles » (Lado, 1957, p.2)

Cette affirmation est soutenue par d'autres chercheurs, dont Johansson (2008), qui soulignent le rôle important joué par L1 dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage et l'enseignement du Français en Tanzanie a souvent eu des problèmes énormes, malgré les efforts du gouvernement de le promouvoir (Mulinda, 2013, Mtavangu, 2003, Zimba, 1983, Chipa, 1983,2004). Le problème principal est l'échec scolaire (Mulinda, 2015 ; NECTA (FTNA), 2015). Ceci implique redoublement accru à tous les niveaux du système éducatif.

L'état de choses décrit ci-dessus témoigne que l'enseignement du Français s'avère cher pour un pays tel la Tanzanie. C'est même triste, si on tient compte du fait qu'il s'agit d'un pays en voie de développement, qui dépend beaucoup de devises étrangères, en provenance du domaine de tourisme. Les fonds ainsi gaspillés auraient pu être utilisés pour le développement national. Ceci est également pénible psychologiquement pour les apprenants du Français qui échouent. En plus, il s'agit

d'une situation qui risque également de compromettre l'enseignement du Français en Tanzanie.

D'après certains experts en matière de l'éducation, dont Mulinda (2013), lorsqu'une matière linguistique est associée à un échec élevé, les élèves ont tendance à l'éviter. Le cas du Français en Tanzanie n'est pas exceptionnel. Les apprenants évitent la matière de Français de peur d'échouer. C'est ainsi que les effectifs ont diminué à tous les niveaux du système scolaire Tanzanien. En effet l'étude de Mulinda, remarque que depuis l'année 2014, il y a une chute massive d'apprenants, s'inscrivant pour suivre cette matière, à l'université de Dar es salaam (Mulinda, 2015, p. 123).

En effet, l'état des choses, actuellement, mènent à l'encontre des objectifs de l'enseignement du Français et ainsi que de la politique de l'éducation et de la formation de l'origine (MoEVT,1995, 2014, p.35-38, TIE, 2011,). Nous estimons important de rappeler ces objectifs, pour permettre une meilleure appréciation de notre affirmation :

- i) L'enseignement des langues telles que le Kiswahili, l'Anglais et d'autres langues étrangères devrait être promu dans tout le système éducatif et de formation pédagogique,
- ii) Que les apprenants du niveau de l'école secondaire :
 - Puissent communiquer simplement en Français avec les francophones

- Puissent acquérir de nouvelles connaissances socioculturelles, scientifiques et technologiques, pour par la lecture de textes en Français facile.
 - Aient des bases solides en Français, afin de poursuivre leur apprentissage de la langue à un niveau plus avancée.
 - Puissent utiliser leurs compétences en Français, pour prendre leur place sur le marché international et intervenir sur certains aspects de la mondialisation
- iii) Que l'enseignement du Français devrait se faire de façon à permettre de communiquer - pour des raisons socioculturelles, politiques, économiques et scientifiques.
- iv) Qu'il faudrait faire l'enseignement de la langue Française à tous les niveaux du système scolaire, et former des enseignants de tous les niveaux.
- v) Qu'il faudrait prévoir la formation des spécialistes et des experts en Français, selon les besoins du pays.

Ces objectifs étaient fortement soutenus, par le cadre politique de l'époque des 60s, dont le défunt président de la République de la Tanzanie, le père fondateur de la nation, Mwalimu Julius Kambarage Nyerere.

Nombre de chercheurs ont démontré que l'échec scolaire, signalé plus haut, ne concerne pas tous les aspects de la langue Française de la même façon. Les rapports

du Conseil National des Examens de la Tanzanie (NECTA, 2013-2016), constatent que c'est dans le domaine des pronoms personnels que les apprenants ont plus de difficultés. Le rapport du certificat de l'enseignement secondaire (L'examen de CSEE, 2014), par exemple, montre qu'entre les années (2013 et 2015), les candidats n'avaient pas les connaissances exigées sur les pronoms personnels. D'où la mauvaise performance, comme le témoigne la citation ci-dessous :

84,5% des candidats ont eu une performance médiocre : 96,2% ont obtenu une note de 0 à 1 point, 2,7% ont obtenu une note moyenne de 1,5 à 2 points, tandis que 1,1% ont obtenu de bons résultats et une note de 2,5 à 4 points sur les 5 points attribués à la question. (CSEE, 2015, p.18).

Les résultats ci-dessus attestent que les élèves tanzaniens ne parviennent pas à utiliser les pronoms personnels comme il faut. Malgré toutes ses difficultés, dans l'apprentissage, la Tanzanie a besoin du Français. Elle a besoin de toutes les langues pratiques, parlées dans les principales régions du monde. Ce n'est qu'en utilisant cette ressource linguistique de façon appropriée que ce pays pourra se développer à tous les niveaux – économie, politique, socioculturel, et scientifique. Notre étude est ciblée sur cette axe du développement socio-linguistique, qui visent à optimiser les bénéfices de cette ressource linguistique.

1.3. Les objectifs de la recherche

Cette étude avait comme but de cerner le contexte d'apprentissage et d'enseignement des pronoms personnels pour le cas des apprenants tanzaniens de FLE du niveau secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes fixé les quatre objectifs précis ci-après.:

- a) Relever la typologie des erreurs liées aux pronoms personnels du Français commis par les élèves en FLE.
- b) Identifier les sources possibles des erreurs
- c) Déterminer les difficultés rencontrées par les élèves par rapport à l'apprentissage des pronoms personnels
- d) Savoir la place accordée aux pronoms personnels dans le programme et dans le manuel utilisé dans l'enseignement du Français.

1.4. Questions de recherché

Tout au long de cette étude, nous cherchions à répondre aux quatre questions suivantes:

- a) Quelles erreurs liées aux pronoms personnels du français peut-on dégager dans la production écrite des élèves tanzaniens du FLE ?
- b) D'où proviennent les erreurs commises par les élèves quant aux pronoms personnels ?
- c) Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants par rapport à l'apprentissage des pronoms personnels ?
- d) Comment les pronoms personnels sont-ils abordés dans le programme et dans le manuel utilisé ?

1.5. Les prémisses de recherche

Comme pistes de réflexion autour de la problématique préoccupant notre étude, nous sommes partis des suppositions que :

- a) Les erreurs commises par les élèves quant à l'emploi des pronoms personnels seraient principalement de type interlingual et intralingual
- b) Le contexte linguistique défavorable conduit à la survenance d'erreurs
- c) Les élèves auraient de multiples difficultés par rapport à l'emploi des pronoms personnels ;
- d) Les manuels utilisés dans l'enseignement du français n'accorderaient pas de place importante aux pronoms personnels.

1.6. Justification et pertinence

Une bonne maîtrise de la langue française serait un outil crucial pour la vie des apprenants tanzaniens de FLE sur les plans académique, sociale et économique. Certes, vu l'importance que revêt la problématique d'échec scolaire dont s'est inspirée cette étude, les résultats et recommandations découlant de ce travail académique fourniront des orientations utiles aux différentes parties prenantes chargées des questions éducatives au pays. Allusion est faite ici :

- i) Aux décideurs politiques, en leur permettant de prendre les décisions sur la formation des enseignants et des professeurs, en connaissance de cause. Ainsi, ceux-ci seront bien formés et compétents.

- ii) Aux responsables de la conception des programmes scolaires, au niveau du ministère de l'éducation.
- iii) Aux professeurs, étant les praticiens sur le terrain, pourraient se servir de ces résultats pour adapter l'enseignement du Français au besoin des élèves.
- iv) Au niveau du Ministère de l'Education et de la Formation Professionnelle, les décideurs politiques pourraient s'appuyer sur les résultats de cette étude, pour élaborer des politiques favorables à l'enseignement du FLE.
- v) Aux Professeurs universitaires pourraient également utiliser ces résultats, pour améliorer la pédagogie de la recherche, dans le domaine de la linguistique appliquée.

Dont l'intervention immédiate et appropriée aiderait dans le redressement de la situation qui prévaut.

1.7. Délimitation du champ de la recherche

Comme nous ne pouvions pas couvrir tout le pays, ce travail est une étude de cas se limitant à la région d'Iringa, considérée comme étant une zone représentative du pays entier quant à la problématique en question. L'étude n'a impliqué que les apprenants de la troisième et de la quatrième année du secondaire, en raison du fait que ; Le corpus clé de l'étude était limité à la production écrite des apprenants conformément au modèle d'évaluation actuellement appliqué au pays. D'ailleurs, il

n'y a actuellement pas d'évaluation orale dans les examens nationaux tanzaniens. De plus, la partie de la grammaire, y compris pronoms personnels, a plus de poids comparé aux autres composantes desdits examens. Comme base théorique, nous avons retenu trois théories pertinentes à la question de l'analyse de l'interlangue des apprenant à savoir l'Analyse Contrastive, l'Analyse des Erreurs, l'interlangue et le Cadre conceptuel basé sur le prisme à quatre processus inséparables conçu par Collier et Wayne (2009).

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE

2.0 Introduction

Comme nous l'indique le titre de ce chapitre, il comprend deux parties principales à savoir : la revue de la littérature et le cadre théorique. La première composante du chapitre apporte un aperçu critique des études antérieures et pertinentes à la nôtre aussi que des ouvrages traitant de différentes perspectives théoriques et pratiques quant au sujet du présent travail de recherche. La seconde composante quant à elle cerne les principales bases théoriques et conceptuelles sur lesquelles repose cette étude.

2.1 Études antérieures pertinentes

Signalons d'emblée que la majeure partie des recherches menées dans le domaine qui préoccupe notre étude surtout en Afrique ont porté sur les erreurs commises par les apprenants du FLE au niveau d'enseignement supérieur. Pour les quelques-unes concernées par le niveau secondaire, leur portée linguistique a été si large que la problématique des erreurs relatives aux pronoms en général et aux pronoms personnels en particulier reste évidemment vierge.

Sur le plan mondial l'un des travaux sur le présent sujet est la recherche faite par Nguyen (2004). L'auteur a fait une étude contrastive des pronoms personnels du Français et du vietnamien. Son travail portait sur des étudiants universitaires de

différents niveaux, depuis le niveau de faux débutants jusqu'au niveau avancé. Les résultats de cette étude ont révélé le fait ressortir le fait que les pronoms personnels posent beaucoup de difficultés dans l'apprentissage de français. En plus, les divers types d'erreurs commises par les apprenants vietnamiens dans la production orales et écrites étaient manifestées dans tous les niveaux. D'ailleurs son étude était de nature contrastive, mettant l'accent sur la comparaison des langues concernées.

En ce qui est du continent africain, nous avons eu intérêt à plusieurs études. En premier lieu vient l'étude contrastive menée par Igbeneghu (2011) qui portant sur une étude contrastive sur la syntaxe de la pronominalisation du français et du étsàkò, chez les apprenants universitaires au Nigeria. L'étude a fait constater que les erreurs fréquemment commises par les étudiants en question étaient de type syntaxique. Il est aussi sorti que les sources d'erreurs étaient à la fois intralinguales et interlinguales surtout dues à la L1. Contrairement l'étude d'Igbeneghu qui a traité tous les types de pronoms, la nôtre s'est concentrée sur les pronoms personnels. En plus, le niveau des apprenants concernée par l'étude de l'auteur cité étaient du niveau très avancés : alors que dans le présent travail de recherche, nous avons eu affaire aux apprenants du niveau secondaire

Nous sommes ensuite passé au travail d'Apasu (2018) traitant des interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE, chez les apprenants éwéphones au Ghana. L'étude a fait ressortir des écarts morphosyntaxiques dans la production écrite en FLE des apprenants de l'École Normale Supérieure des Enseignants de FLE, d'Amedzofé au Ghana. Cependant, le niveau de ces apprenants est beaucoup plus élevé que le niveau des élèves Tanzaniens qui constituent notre échantillon. Même si l'étude en question aborde les erreurs morphosyntaxiques des apprenants de FLE, le niveau des apprenants concernés était trop élevé par rapport à celui des apprenants que nous avons enquêtés. De plus, comme pour l'étude précédemment citée, la portée du travail par Apasu (2018) s'avère trop large et ne se penche pas particulièrement sur les pronoms personnels.

Notre regard continental se conclut par le travail de Souza & Bakah (2012) qui ont mené une étude sur les difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI sur la base des copies des étudiants de français, du niveau universitaire, au Ghana. Les résultats clés de cette étude ont montré que 92% des apprenants du français au Ghana avaient des difficultés et commettaient des erreurs par rapport à l'utilisation du pronom personnel compléments (COD, COI). Pourtant ils étaient du niveau universitaire.

Même si le travail de ces auteurs se rapproche du notre en matière du sujet d'étude il s'est limitée à un échantillon d'apprenants d'un niveau plus avancé que celui des

élèves du secondaire auxquels s'intéresse notre étude. De plus les deux auteurs n'ont abordé que le pronom personnel complément d'objet, laissant de côté les autres types de pronoms personnels qui nous ont intéressés, à savoir : pronom personnel sujet et tonique

En revenant en Tanzanie, nous avons constaté que la plupart de chercheurs dont (Chipa, 1983, 2004, Zimba, 1983, Mtavangu, 2003, Mulinda, 2013) se sont penchés sur la piètre performance du des apprenants du français en la langue dans son ensemble et dans d'autres domaines n'ayant pas un rapport direct avec l'emploi des pronoms personnels. En fait, à notre connaissance, aucune recherche n'a été faite à ce sujet dans le contexte tanzanien jusqu'à ce temps. C'est que notre étude s'est proposée de se concentrer sur le sujet dans le cadre de l'enseignement du FLE en Tanzanie. L'étude des pronoms personnels pourrait nous permettre non seulement de combler cette lacune académique, mais aussi de pallier à l'échec scolaire en Tanzanie. Ceci pourrait également aider ce pays et d'autres pays, dans une situation pareille, de faire des économies, en évitant le gaspillage occasionné par le redoublement scolaire

2.1.1 La dichotomie erreur/faute

Bon nombre de chercheurs, dont Corder (1980), Galles & Diaz (2012) s'accordent pour affirmer que le plus souvent, les apprenants de L2 parlent déjà leur propre

langue maternelle. D'après ces experts, les apprenants de L2 commettent des erreurs à cause de l'influence de L1. Il s'avère donc nécessaire d'avoir la définition de ce terme. D'après certains linguistes, dont ceux qui sont cités ci-dessus, l'erreur est une déviation notable et systématique, par rapport à la norme de L2, faite par l'apprenant de la langue cible. Le petit Robert (2000) définit une erreur comme un état d'un esprit qui prend pour vrai ce qui est faux. Les travaux de Dulay (1982) et ses collaborateurs, Larsen (1992), prennent le terme erreur comme une déviation/écart systématique, faite par l'apprenant de L2, qui n'a pas encore maîtrisé les règles de la celle-ci. L'apprenant ne peut pas corriger ses erreurs lui-même parce qu'il s'agit d'un produit reflétant son niveau actuel de développement en L2 ou sa compétence sous-jacente.

C'est important de faire la distinction entre l'erreur et la faute. La faute est une déviation de performance, qui se réfère à l'utilisation incorrecte des éléments linguistique d'un système connu. Selon Galles & Diaz, les fautes sont courantes dans presque toutes les performances linguistiques : cependant, on peut facilement les corriger soi-même. Brown (1994), Larsen (1992) et Richards et al (1985) soutiennent qu'une faute peut résulter de la fatigue, l'excitation, peur, glissement de langue, manque d'attention, indécision, négligence, ou d'autres aspects de la performance.

Quant au célèbre linguiste, Chomsky (1956, 1965), il fait la distinction entre la faute et l'erreur en appliquant les notions bien connues : la performance et la compétence. Ainsi la faute appartient au domaine de la performance (l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes) tandis que l'erreur appartient au domaine de la compétence (connaissance limitée du fonctionnement de L2 par l'apprenant).

Si nous nous soucions de faire connaître les définitions et les nuances des termes linguistiques erreur et faute, c'est parce que ceux-ci semblent faire une partie intégrante, de l'apprentissage de L2. En plus, elles font partie prenante de notre étude des pronoms personnels. Selon Corder (1967, 1981) & Lennon (2008), les erreurs et les fautes linguistiques des apprenants sont considérées inévitables, dans le processus de l'apprentissage de L2. Elles devraient donc être analysées soigneusement, car elles contribuent énormément à la compréhension de ce processus cognitif.

Corder (1967), ces erreurs de l'apprenant, sont utiles, car celles-ci fournissent aux chercheurs des preuves sur la façon dont la langue est apprise. Elles nous révèlent aussi les stratégies ou les procédures que l'apprenant utilise, dans la découverte de L2. Comme nous avons vu, ceci est notamment vrai dans le domaine de l'inter-langue : où l'on fait des interventions régulières pour déterminer les progrès/l'évolution de l'apprenant).

2.1.2 Typologies d'erreurs

Les chercheurs ne s'accordent toujours pas sur la catégorisation des typologies d'erreurs. Il y en qui disent qu'il y a deux, trois ou quatre typologies d'erreurs. Cependant, la plupart d'entre eux comme (Corder, 1981, James, 1998, Richards 1974, Burt & Kiparsky, 1975, Dulay, Burt & Krashen, 1982, Khansir, 2012, Khalifa, 2018) distinguent quatre types d'erreurs, à savoir :

- i) *Omission* : c'est l'absence d'un objet qui devrait apparaître dans un énoncé bien formé,
- ii) *Addition* : c'est la présence d'un élément qui ne devrait pas apparaître dans un énoncé bien formé,
- iii) *Le choix inapproprié de mot* : c'est l'utilisation de la mauvaise forme du morphème ou de la structure.
- iv) *Mauvais ordre* : c'est l'intégration incorrecte d'un morphème ou d'un groupe de morphèmes dans une énonciation.

2.1.3 Sources possibles des erreurs

Pour ce qui est des sources possibles des erreurs chez apprenants de langue, nous nous sommes inspiré du travail de Richards (1971, 1974), l'un des plus éminents des linguistes surtout dans le domaine de l'analyse de l'interlangue. Sur la base de son étude impliquant les apprenants de différentes langues telles que le japonais, le

chinois et le français, parmi d'autres. L'auteur est parvenu à établir quatre larges catégories d'erreurs selon leurs sources possibles en l'occurrence les erreurs interlinguales, intra-linguales et contextuelles. Cette catégorisation a porté sur la production et la distribution des groupes verbaux, prépositions, articles et utilisation des questions

(a) Erreurs interlinguales

Ce sont des erreurs résultant de l'utilisation d'éléments de L1 ou d'une autre langue de l'apprenant (comme cela est souvent le cas en Afrique), dans L2. Ce sont des erreurs d'interférence. En effet, Apasu (2018), Johansson (2008) soutiennent l'avis de Richards (1971,1974), en disant que les erreurs linguistiques peuvent se produire pour un certain nombre de raisons, mais la plupart d'entre elles sont interlinguales. Cela veut dire qu'elles résultent de l'influence de la langue maternelle ou d'autres langues parlées par l'apprenant.

(b) Erreurs intra-linguales

Ces erreurs surviennent au cours du processus de l'apprentissage de L2. Elles reflètent les caractéristiques générales de l'apprentissage des règles de L2. Lennon (2008) soutient Richards (1971) en disant que beaucoup d'erreurs commises par les apprenants de L2, sur les formes irrégulières de verbes et de noms sont intra-

linguales. Il s'agit d'erreurs survenant de la langue cible. Richards (1971), distingue deux catégories d'erreurs intra-linguales, en se basant sur la source de l'erreur. Il commence avec ce qu'il qualifie d'erreurs de sur-généralisation. Dans ce cas, les apprenants créent une structure inacceptable, sur la base de leur expérience d'une autre structure de la langue cible.

Il peut également s'agir de mauvaise application d'une règle grammaticale, par l'apprenant de L2. Comme l'élève n'a pas encore apprise et maîtrisé les règles grammaticales de L2, celui-ci ne parvient donc pas à générer les structures linguistiques nécessaires et appropriées, pour produire des phrases acceptables en L2. L'avis de Touchie (1986) est qu'il peut également s'agir de mauvaise application d'une règle grammaticale, par l'apprenant de L2.

(c) Erreurs dues au stratégies de communication

Selon les linguistes Bagheri & Heydari (2012), Khasir (2012) et Johnsson (2008), Song, 2018, certains apprenants de L2 utilisent des stratégies de communication qui ne se laissent pas ranger parmi les erreurs discutées ci-dessus. Il s'agit de l'utilisation consciente des mécanismes verbaux, pour communiquer une idée, lorsque les formes linguistiques qui conviennent, ne sont pas disponible à l'apprenant. D'après les spécialistes cité ci-dessus, il arrive que les apprenants soient tentés d'utiliser des mots préfabriqués, pour satisfaire leurs besoins de communication. Richards (1979) signale que si l'apprenant de L2 n'a pas de contact

ou interaction avec des locuteurs de L2 répond à ses besoins de communication en simplifiant la structure de L2. Bagheri & Heydari (2012), signalent l'existence de cinq grandes stratégies de communication, à savoir : modèles préfabriqués, style cognitif et de personnalité, appel à l'autorité, et commutateur de langue ou simplification.

Par ailleurs, il y a des chercheurs, tel Khansir (2012) qui ont montré que des facteurs tels que le remplacement analogique, l'évitement, la confusion pure et simple, peuvent également être à l'origine d'erreurs linguistiques.

(d) Erreurs dues au contexte d'apprentissage

Selon Touchie (1986), Johnsson (2008), il y a des erreurs qui sont induites dans le manuel scolaire (matériels didactiques), ou de la part de l'enseignant. Ceci peut être à cause de mauvais choix de manuel ou par manque de formation de la part de l'enseignant de L2. D'où la nécessité de formation appropriée, pour les enseignants et de l'importance du bon choix des manuels. (ou d'autres langues parlées par l'apprenant de L2, et des habitudes langagières de l'apprenant (Poth,1997). Selon ce spécialiste, cette influence parfois provient d'autres langues préalablement apprises, s'il s'agit d'un contexte linguistique multilingue, comme en Tanzanie.

En effet, de nombreuses études, dont celles de Nguyen N. (2008) et Gallés N.S. & Diaz B. (2012), constatent que le contact de deux ou plusieurs langues entraîne, inéluctablement, une interférence linguistique. Le Français, en Tanzanie, est enseigné dans un contexte pareil à celui qui est décrit ci-dessus. Rappelons, toutefois, que nous avons choisi de nous limiter au niveau des erreurs commises dans le domaine des pronoms personnels.

2.1.4 Théories relatives à l'apprentissage de L2

Il existe de nombreuses théories, qui tentent d'expliquer les défis qui se posent, lors de l'apprentissage de la langue seconde. Nous en avons discuté celles qui pourraient s'avérer utiles dans notre travail. Voyons d'abord les théories de behaviorisme, Halliday et Vygotsky. Le behaviorisme, en tant que théorie générale de l'apprentissage de L2, était populaire jusqu'à la fin des années 1960. L'apprentissage d'une langue était considéré comme l'acquisition d'habitudes, par le biais des schémas répétés de stimulus, réponses et renforcement. Les apprenants auraient donc besoin d'un stimulus linguistique, telle une question, à laquelle ils devraient répondre. Cela est suivi d'un renforcement de l'enseignant. Les erreurs commises par les apprenants de L2 devraient être immédiatement corrigées par l'enseignant, afin d'éviter la répétition de mauvaises habitudes. Le but était d'éviter les erreurs autant que possible, dans l'enseignement et la pratique des langues. Les

erreurs de L2 étaient considérées comme le résultat des habitudes de L1, transférées à la langue cible (Lennon, 2008).

Ensuite, les théories de Halliday et Vygotsky se focalisent sur et l'acquisition et l'apprentissage de L2 dans un contexte social. Elles sont complémentaires sur la nature du langage, le développement du langage et l'apprentissage de celui-ci (Wells, 1994). La théorie de Halliday (1993) considère tout apprentissage comme une forme de développement du langage qui donne un sens potentiel à travers la fonction interpersonnelle et textuelle. D'après cet expert, la langue fait partie de presque tous les aspects de la vie humaine. Il met l'accent sur trois aspects du développement du langage chez l'enfant : l'apprentissage de la langue, l'apprentissage à travers la langue et l'apprentissage à peu près la langue. Le développement du langage signifie apprendre à signifier, de sorte que tout apprentissage humain est essentiellement sémiotique par nature (Halliday, 1993). À cet égard, il est évident que l'apprentissage de L2 ne se limite pas à un contexte linguistique particulier. Il souligne également que la langue est une condition utile de la connaissance - le processus par lequel l'expérience devient connaissance (Halliday 1993, p.94, Song, 2018). Cela nous amène à conclure que l'apprentissage de L2 est un processus graduel qui repose sur un multifactoriel mutuel.

La théorie de Vygotsky (l'interactionniste social) met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage et l'acquisition de L2. Le point fort de cet

auteur est qu'un enfant apprend via l'interaction en communiquant avec les autres locuteurs (Vygotsky,1978). Dans ce contexte, l'interaction social implique : l'apprenant et l'enseignant, les autres locuteurs natifs comme les parents, et les locuteurs non natifs (Vygotsky, 1978, 1987, Mulyani, 2009). Cette théorie prend en compte à la fois, les facteurs innés et les facteurs environnementaux, dans le processus d'apprentissage de L2 (Larsen-Freeman & Long, 1991). Signalons ici que la connaissance et la maîtrise de langue par l'enfant s'épanouit via l'intération sociale. Comme nous avons signalé ci-dessus, cette théorie met l'accent sur le rôle de l'environnement et l'utilisation de la langue dans l'apprentissage de L2, les apports reçus par l'apprenant de L2, la production par l'apprenant de L2 et le rôle de l'interaction et de la négociation.

La perspective socioculturelle tient également compte du contexte de la société multilingue dans l'apprentissage de L2. De ce fait, les apprenants devraient être prudents lorsqu'ils utilisent la langue dans des contextes différents. Les adeptes (Long 1981, 1983,1985, 1996, Gass & Varonis, 1982), soulignent la nécessité de l'interaction qu'elle fournit, dans la pratique sociale d'un contexte d'apprentissage. Certains interactionnistes se concentrent sur les productions (output) par les apprenants de L2, comme une variable utile dans le processus d'acquisition du langage.

Malgré l'utilité de cette théorie, elle a été critiquée de se concentrer sur l'utilisation de L2, plutôt que sur l'acquisition de L2. Celui-ci signifie qu'elle ne fait pas clairement la distinction entre le terme "utilisation" et "acquisition" dans la perspective socioculturelle. En plus, les apprenants peuvent être limités dans leur compréhension interculturelle, en plus de leur environnement (Mulyani, 2009). En bref, d'après les perspectives conceptuelles ci-dessus, si l'apprenant de L2 ne tient pas compte du contexte culturel de la communication, il est susceptible de commettre des erreurs. Etant donné le lien étroit entre la langue et la culture, ceci est notamment vrai dans un contexte multilingue.

2.2 Théories Linguistiques relatives à notre étude et le choix du cadre théorique approprié pour analyser les erreurs commises

L'hypothèse principale de cette enquête est que l'échec scolaire, et la mauvaise performance dans le domaine des pronoms personnels, ne sont pas des phénomènes académiques isolés. Il existe des aspects et des facteurs linguistiques, sociolinguistiques, cognitifs, culturels, sociopolitiques et sociaux, à la base de l'échec des apprenants du FLE en Tanzanie. Les aspects et les facteurs qui sont en faveur de l'enseignement du FLE, dans les environnements des étudiants Tanzaniens ne devraient pas, logiquement, poser des difficultés d'apprentissage. Les difficultés résideraient, probablement :- dans les différences entre L1 et L2, la motivation des apprenants, la qualification et l'expérience des enseignants, la

qualité des manuels, les conditions au sein de l'institution scolaire, et le contexte sociolinguistique. L'expérience quotidienne montre qu'aucun cadre conceptuel ne peut expliquer de manière satisfaisante, à tous points de vue, toute la dynamique d'un phénomène social et linguistique.

Afin d'établir les véritables causes de l'échec scolaire des étudiants Tanzaniens, et tout particulièrement dans le domaine des pronoms personnels, notre étude a besoin des outils analytiques adaptés et efficaces. C'est cette constatation qui nous a orientés vers le choix des quatre cadres conceptuels ci-dessous.

2.2.1 Cadre théorique de l'Analyse Contrastive (AC)

La théorie de l'analyse contrastive (AC) était conçue en 1940 par Carpenter Fries C. Elle a été relancée par son collègue Robert Lado en 1957. Selon cette théorie, chaque langue a sa propre structure. Fondamentalement, l'acquisition de L1 et celle de L2 diffèrent, dans la mesure où cette dernière s'apprend après la maîtrise de L1. Ainsi l'apprentissage de L2 subit, inévitablement, l'influence de L1. Cela implique des perceptions, jugements et des choix, sur ce qui est susceptible de fonctionner ou non, dans la structure de L2. D'après Kante I. (2015), il s'agirait d'un processus cognitif extrêmement complexe.

Cependant cela n'avait pas empêché Lado R. (1957) de concevoir la théorie de l'AC, qui s'efforce de prévoir les difficultés que l'apprenant de L2 rencontrerait,

dans l'apprentissage de celle-ci. Cette anticipation des erreurs que commettrait l'apprenant, se fait moyennant la comparaison systématique, de L1 et de L2.

Au cours du temps, d'autres linguistes (dont Poth 1997, Corder 1980), ont remarqué qu'il ne s'agit pas seulement de l'influence de L1 ; il peut également s'agir de l'influence d'autres langues préalablement apprises et des habitudes langagières de l'apprenant

Cette théorie s'est imposée au cours des années 1960 et 1970. Pendant cette époque, l'AC se réfère à une étude systématique d'une paire de langues, en vue d'identifier leurs différences structurelles et leurs similitudes. Le but d'AC est d'expliquer pourquoi certaines caractéristiques d'une langue cible sont plus difficiles à apprendre que d'autres. Selon la théorie de l'AC, lorsque L1 et L2 sont similaires, on ne s'attendrait pas à ce qu'il y ait beaucoup de difficultés, pendant l'apprentissage de L2. Du moins, pas autant que lorsque les langues sont très différentes. L'avertissement de Bagheri & Heydari (2012) est qu'il faut toutefois faire attention, car les similitudes peuvent toutefois induire à l'erreur.

Selon Johansson (2008) et Kanté (2015), sur la base de cette théorie, il serait donc possible de prévoir les difficultés des apprenants de L2. Il serait également possible de développer des stratégies pédagogiques, permettant de rendre l'enseignement de L2 plus efficace: et pallier à l'échec généralisé du français en tant que matière scolaire. En plus, cette théorie permettrait de développer des matériels didactiques,

pour l'enseignement d'une langue étrangère. Dans ce cas, les matériels didactiques sont conçus en tenant compte des difficultés spécifiques à un groupe d'apprenants (Fries, 1945). Rappelons que ce n'est pas le but principal de notre étude.

En bref, la théorie de l'AC permettrait de: décrire et comparer L1 et L2 de l'apprenant, donner un aperçu des similitudes et des différences entre L1 et L2 et expliquer et prédire les problèmes ou les difficultés potentielles, que les apprenants de L2 pourraient rencontrer.

Dans son étude d'analyse des erreurs chez des apprenants coréens, Bagheri & Heydari (2012) remarque que le pourcentage d'erreurs occasionnées par le transfert des connaissances de L1 était extrêmement élevé. Ceci au contraire d'erreurs de sur-généralisation. En effet, Kanté (2015) et d'autres adeptes contemporains de la théorie d'AC sont d'accord avec ces observations. La convergence de leurs avis est que le phénomène de transfert de connaissances de L1 à L2, pendant l'apprentissage de celle-ci, est un facteur interlingual prépondérant.

Cependant nombre de ces linguistes signalent qu'à part le transfert des connaissances, certaines erreurs, commises par l'apprenant peuvent avoir d'autres origines. Celles-ci peuvent être liées à des facteurs pédagogiques, psychologiques ou à d'autres facteurs extra-linguistiques (enseignant non qualifié, mauvais choix

de manuels, institution mal équipée ou contexte linguistique non favorable. Cela est notamment le cas, lorsqu'il s'agit des pays multilingues, comme la Tanzanie.

Malgré son rôle prépondérant, de rendre compte d'erreurs des apprenants de L2, les critiques ne manquent pas. Les opposants de la théorie de l'AC soulèvent le fait que celle-ci :

- i) Se concentre sur les différences entre L1 et L2, et ignore d'autres facteurs, qui peuvent également affecter la performance. Par exemple, les stratégies d'apprentissage et de communication, l'institution, l'enseignant, le contexte linguistique,
- ii) De nombreuses difficultés, prévues par l'AC ne se manifestent pas dans le rendement réel de l'apprenant. Alors que de nombreuses erreurs, survenant dans le rendement de l'apprenant, ne sont pas toujours prévues par l'AC (Johansson, 2008, p.10)
- iii) En plus, c'est difficile d'appliquer l'AC dans un contexte de multilinguisme, où l'apprenant parle déjà d'autres langues. C'est-à-dire que son application laisse beaucoup à désirer. Il paraît qu'elle n'était pas conçue pour fonctionner dans des pays multi-langues, telle la Tanzanie.

C'est pourquoi Nyamasyo (1992) souligne que la théorie de l'AC n'est pas appropriée lors de l'analyse de données sur les performances des apprenants, issus d'un environnement multilingue, tel le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda, etc. En effet, cette théorie ne tient pas compte du fait qu'un apprenant de L2, peut-être déjà

locuteur d'autres langues, utilisées dans son environnement linguistique. Elle ne tient pas en compte, non plus, du fait qu'un apprenant peut apprendre deux langues (ou plus) en même temps. Ce qui est souvent le cas dans des pays Africains.

2.2.2 Cadre théorique de l'Analyse des Erreurs (AE)

L'utilisation de l'analyse des erreurs (AE), en vue de soutenir l'apprentissage de la langue Française, s'est fait la première fois au Congo, en Afrique. Ce travail était réalisé en vue d'élaborer un manuel. On s'est servi de la première grille typologique de l'analyse des erreurs, connue sous le nom de BELC. Nous nous sommes inspirés de la version récente de la grille, pour faire l'analyse des erreurs, commises par les apprenants de notre échantillon.

Ce type d'analyse s'est particulièrement développée au cours des années 1960. Cela était grâce aux travaux intensifiés des chercheurs dans le domaine, dont le plus éminent fut P. Corder. Ses collaborateurs étaient C. Noyau, B. Py et R. Porquier. Il s'avère toutefois nécessaire, de signaler que les premiers travaux de l'AE, étaient basés sur le constructivisme de J. Piaget et sur la linguistique générative de N. Chomsky. Ces travaux ont mené à l'établissement de la théorie de l'analyse des erreurs. Celle-ci était vue comme une alternative plus efficace, à la théorie de l'analyse contrastive (AC). Cette théorie met l'accent sur l'utilité des erreurs de l'apprenant dans une langue cible. L'une des principales conclusions d'AE est que de nombreuses erreurs, de l'apprenant de L2, sont occasionnées par

des déductions erronées, des règles de L2. En se servant de la théorie d'AE on est sensé (moyennant l'analyse des erreurs) trouver ce que l'apprenant sait et ne sait pas. Ainsi cette théorie permet à l'enseignant identifier les difficultés et les besoins linguistiques de l'apprenant, à chaque stade de l'apprentissage de L2. Ceci permet à l'enseignant non seulement de lui montrer que ses hypothèses sont fausses, mais aussi, de lui fournir les informations appropriées (Al-khresheh, 2016).

En effet l'analyse des erreurs, au début, était censée fournir des données de base, à celle-ci, sous la forme d'inventaires d'erreurs, commises par les apprenants de L2. Elle se focalisait sur les domaines linguistiques caractérisés d'erreurs systématiques ou typiques, qui se produisaient au cours de l'apprentissage de L2. Ainsi elle s'efforçait de compléter la comparaison bilingue de l'AC, qui avait vu le jour précédemment. Par ailleurs, l'analyse des erreurs compensait également les limites de l'analyse contrastive, quant aux langues maternelles non décrites, ou lorsqu'il s'agissait des publics multi-lingues, comme c'est le cas en Tanzanie.

Selon les spécialistes de la pédagogie, l'écriture n'est pas un processus facile à intérioriser. Ce processus est encore plus difficile, pour les apprenants d'une langue étrangère (Bagheri et Heydari (2012). C'est pourquoi de nombreux chercheurs utilisent ceci comme moyen de faire la collecte de données, dans les recherches linguistiques. Ces données permettent de faire l'identification et l'analyse des

d'erreurs courantes (écrites ou orales), commises par les apprenants de L2. Selon les adeptes de cette théorie, les erreurs systématiques de l'apprenant de L2, peuvent être considérées comme un mécanisme linguistique inné, qui permet à l'apprenant d'apprendre (Corder 1967, 1974).

En effet, la théorie d'AE a trois points forts :

Tout d'abord, c'est un outil qui permet à l'enseignant, d'entreprendre une analyse systématique, dans le but de savoir si l'apprenant a progressé vers les objectifs fixés. Cela permet également d'avoir une idée de ce qui lui reste à apprendre, Ensuite, l'application de la théorie d'AE fournit aux chercheurs des connaissances utiles sur l'apprentissage de L2. Celle-ci laisse aussi voir les stratégies ou les procédures que l'apprenant utilise, pour découvrir les aspects divers de L2. Finalement, dans la perspective de cette théorie, on considère les erreurs de l'apprenant de L2 comme une étape indispensable. Selon les adeptes de cette théorie, les erreurs systématiques de l'apprenant de L2 peuvent être considérée comme un mécanisme qui permet à l'apprenant d'apprendre. (Corder, 1967, p.167 ; Corder, 1974, 1981).

Remarquons toutefois que l'analyse des erreurs est un travail laborieux de longue haleine. Cependant celui-ci s'avère très utile, dans la mesure où il permet d'établir la performance des apprenants de L2, à un stade donné de l'apprentissage. Pour tirer

les bénéfiques de cette théorie, il faudrait suivre des étapes précises (Corder, 1974, Ellis 1994):

- Faire la collecte de données de la langue L2 de l'apprenant
- Faire l'identification des erreurs de l'apprenant de L2,
- Faire la description et la classification en types d'erreurs
- Noter la fréquence relative des types d'erreurs.

En effet l'application de l'AE exige l'établissement des inventaires de diverses typologies d'erreurs et des fréquences de celles-ci, selon des critères empruntés de la grammaire traditionnelle, structurale et fonctionnelle. Tout cela se fait en vue d'apporter un soutien scientifique, à la pédagogie des langues étrangères. Pour se faire, l'AE a deux facettes principales, à savoir, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et la conception des principes/pratiques d'enseignement de L2. Celles-ci s'articulent l'une à l'autre.

L'analyse des erreurs a apporté, directement ou indirectement, une contribution importante à l'enseignement des langues. Cela s'est effectué à plusieurs niveaux, dont l'amélioration des descriptions du contenu pédagogiques et la conception des programmes de formation des enseignants. Ainsi en se servant de cette théorie, il serait possible de développer ou d'améliorer les stratégies pédagogiques de L2.

Les affirmations de Sharma (1980) nous semblent appropriées pour conclure cette partie de notre étude. L'AE peut apporter un soutien solide à l'enseignement correctif, car elle met en évidence, à la fois, les succès et les échecs du programme scolaire. En effet, l'avantage principal, de baser l'enseignement des langues étrangères sur cette théorie, est qu'on peut concevoir des matériels didactiques appropriés. Cela est possible dû au fait qu'elle est capable de tenir compte des difficultés spécifiques au groupe cible d'apprenants de L2.

2.2.3 Cadre théorique de l'Inter-langue (IL)

Au début, le transfert des connaissances de L1 à L2 était considéré comme un obstacle à l'apprentissage de L2. Cependant, au cours du temps, Selinker (1972), a conçu la théorie de l'inter-langue, qui a révélé l'utilité de ces erreurs. Ses collaborateurs, Lennon (2008) Al-khresheh (2015) Gitsaki (2018), sont d'accord avec lui, et soutiennent le fondement de cette théorie de l'inter-langue. Dans la perspective de celle-ci, il s'agirait d'un processus caractérisé par :

- Transfert de connaissances de L1 à L2 et sur-généralisation des règles grammaticales de celle-ci,
- Utilisation des connaissances de L2 mal maîtrisées,
- Stratégies d'apprentissage de L2 mal conçues et mal maîtrisées,

Les spécialistes de la linguistique pédagogique, dont Johansson (2008), soutiennent cette théorie, en affirmant que ces erreurs font partie d'un processus créatif et incontournable, de l'apprentissage de L2.

Selon Selinker L (1972) et ses collaborateurs, l'hypothèse de base, est qu'il existe une structure psychologique latente/dormant, dans le cerveau des apprenants de L2. Cette structure est activée au moment où les apprenants de L2 se mettent à apprendre celle-ci. Il s'agirait d'un processus linguistique inné et systématique, que traversent les apprenants de L2, avant de maîtriser cette dernière. Ainsi le cadre conceptuel de l'IL est basé sur l'hypothèse qu'il existe (dans le cerveau de l'apprenant) une grammaire *continuum* provisoire, dynamique et évolutive. Celle-ci est composée de règles, basées sur des hypothèses (correctes ou fausses). Cela implique des perceptions, des jugements et des choix, sur ce qui est susceptible de fonctionner ou non, dans la structure de L2. D'après Kante I. (2015, p.2), il s'agirait d'un processus cognitif complexe.

Selon Khansir (2012), Tarome (1994) les apprenants de L2 conçoivent un système linguistique distinct et dynamique. L'examen de celui-ci, à des stades différents de l'apprentissage de L2, donne un aperçu du développement de L2, chez l'apprenant. Il s'agirait d'une langue intermédiaire, indépendamment influencé à la fois par L1 et L2, dans son évolution vers L2.

Selinker L (1972) donne les points forts de la théorie de l'inter-langue comme étant :

- C'est un outil qui permet à l'enseignant, d'entreprendre une analyse systématique, dans le but de savoir si l'apprenant a progressé, vers les objectifs fixés,
- L'application de la théorie de l'inter-langue laisse voir les stratégies et les procédures que l'apprenant utilise, pour découvrir les aspects divers de L2.
- Exige l'explication des écarts entre la performance de l'étudiant, à un stade donné de l'apprentissage de L2, et la cible visée de l'enseignement. Cela oblige l'enseignant d'identifier les difficultés et les besoins linguistiques de l'apprenant, à chaque stade de l'apprentissage de L2,
- La vérification régulière de ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas, permet de prévoir des travaux de rattrapage,
- La théorie de l'inter-langue peut apporter un soutien solide à l'enseignement correctif, car elle met en évidence, les points forts et les faiblesses du programme.

Cette approche permettrait à l'enseignant, non seulement de montrer à l'apprenant que ses hypothèses sont fausses, mais aussi de lui fournir les outils linguistiques appropriés, pour améliorer la qualité de sa production de L2.

Cette approche, dans l'apprentissage des L2, permet de s'assurer qu'avant de passer au stade suivant de l'apprentissage de L2, les acquis de chaque stade sont maîtrisés.

Ainsi on évite l'utilisation et la réutilisation des erreurs, jusqu'à ce qu'elles deviennent partie permanente de la production linguistique de l'apprenant. Il s'agirait d'un phénomène que les linguistes qualifient de fossilisation. Si on suit les exigences du cadre conceptuel de l'inter-langue de façon appropriée, dans l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant évoluerait progressivement vers L2. Cependant, selon le fondateur de cette théorie, Selinker L (1972) et les autres adeptes de ce cadre conceptuel, les apprenants de L2 ne parviennent jamais à la maîtrise totale de L2, au même niveau que les locuteurs natifs. Cela est notamment le cas sur les plans de l'accent, l'intonation et la prosodie. Ainsi dans une situation donnée, les énoncés produits par l'apprenant sont différents de ceux que produiraient les locuteurs natifs, dans le contexte et la même situation de communication.

Malgré son utilité, dans le domaine de l'apprentissage de L2, les critiques de ce type de cadre conceptuel ne manquent pas. Selon certains, celui-ci se concentre sur l'évolution linguistique des apprenants de L2. Il est incapable de rendre compte des insuffisances des éléments extra-linguistiques tels que l'enseignant, le manuel, l'institution scolaire et le contexte linguistique.

En effet, chacun des cadres conceptuels que nous venons de décrire comporte des points forts et des faiblesses. En dépit de leur utilité, ils ne peuvent pas identifier toutes les difficultés d'apprentissage de L2 (Schachter et Murcia (1977) et Kanté (2015). L'AC se concentre trop sur les erreurs sans pour autant se soucier de

l'évolution de l'apprenant. L'analyse des erreurs (AE) se limite à l'établissement des inventaires et des statistiques connexes. Le cadre conceptuel de l'inter-langue se contente de cerner les erreurs and de suivre l'évolution de l'apprenant. Les spécialistes dans le domaine de l'analyse contrastive se contentent de faire la comparaison de deux langues et d'identifier les zones de difficultés d'apprentissage de L2 (approche prédictive).

Dans ce type d'analyse, on s'efforce de prédire les domaines linguistiques de L2, susceptibles de poser des difficultés aux apprenants de L2. Bien souvent, les difficultés anticipées ne se posent pas : d'autres qui n'étaient pas prédites surgissent. Par ailleurs, il y a des chercheurs, tel Khansir A. (2012) qui ont démontré que des facteurs tels que le remplacement analogique, l'évitement, la confusion pure et simple, peuvent également être à l'origine d'erreurs linguistiques.

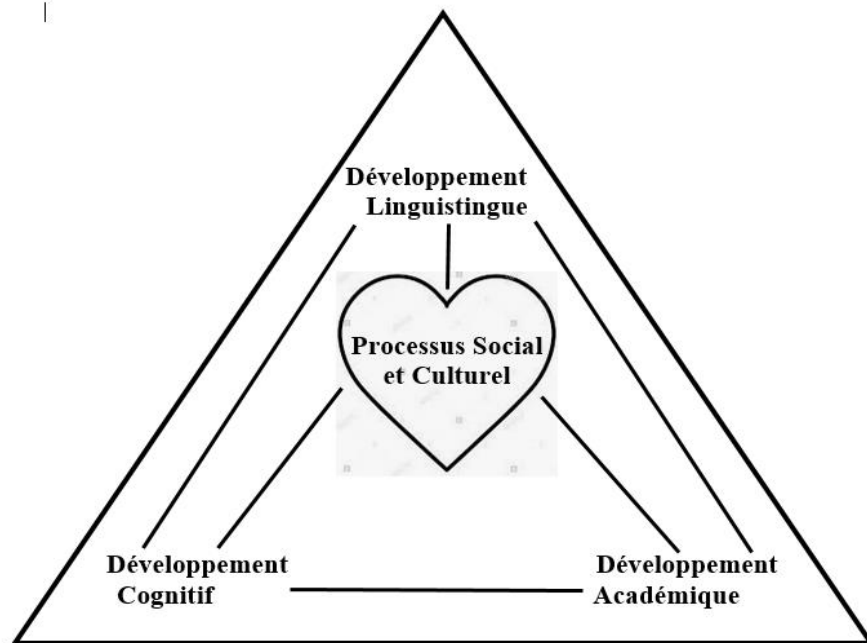
Les analyses de ces trois cadres conceptuels se limitent à l'étude de deux langues. Or avant de commencer l'apprentissage du FLE, les étudiants Tanzaniens parlent déjà leur langue maternelle, le Kiswahili et l'Anglais. Aucun de ces trois cadres conceptuels n'évoque les dynamiques du rapport apprenant-enseignant-institution-contexte sociolinguistique. En effet les spécialistes de la pédagogie affirment que les erreurs commises par les apprenants de L2 peuvent aussi être liées à des facteurs non linguistiques. Pour appuyer leur argument, ils citent :- enseignant non qualifié, mauvais choix de manuels, institution mal équipée ou un contexte linguistique non favorable. Pour combler ces lacunes, le modèle de Collier et

Wayne (2009) ci-dessous sera également utilisé, en complément des cadres conceptuels ci-dessus.

2.2.4 Cadre conceptuel basé sur le prisme à quatre processus inséparables conçu par Collier et Wayne (2009)

Selon les chercheurs qui ont conçu le prisme ci-dessous, il existe une interdépendance entre les dynamiques des processus illustrés dans cette graphique. Aucun de ces processus ne peut fonctionner isolément et indépendamment des autres. Pourtant, de nombreux chercheurs négligent toutes les dynamiques connexes, pour se pencher seulement sur l'acquisition et la performance des apprenants de la deuxième langue (L2).

Graphique 2.1 : Prisme conçu par Collier et Wayne en 2009



Il existe d'autres cadres conceptuels parmi lesquels on aurait pu en choisir un ou deux, pour guider la dimension sociale et technique de notre recherche. Cependant, le prisme de Collier et Wayne (2009) ci-dessus comporte des qualités qui se complètent, pour constituer l'outil complexe et à multiples facettes, nécessaire à ce type d'enquête. En tant que tels, celui-ci devrait permettre à cette étude d'examiner l'interaction et les conséquences connexes, entre l'étudiant, l'enseignant, l'institution scolaire et le contexte sociolinguistique et culturelle.

D'évidence aucune théorie ou modèle n'est capable d'explicité les phénomènes impliqués dans notre étude. Notre recherche s'appuiera donc sur la combinaison des quatre cadres théoriques présentés ci-dessus. Cela nous semble être la meilleure approche, pour faire l'analyse des erreurs commises par les étudiants Tanzaniens, dans le domaine des pronoms personnels. A notre avis, il s'agirait d'approches différentes mais complémentaires, permettant de traiter l'apprentissage de L2, moyennant l'analyse de la performance de l'apprenant. Notons, en plus, que les stratégies de ces méthodologies ne s'excluent pas mutuellement : en effet, elles sont convergentes. Nous espérons que la combinaison de ces quatre cadres conceptuels permettra de rendre compte, non seulement des aspects linguistiques de notre étude, mais aussi des aspects extra-linguistiques.

TROISIÈME CHAPITRE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.0. Introduction

Ce chapitre se consacre à la description de la méthodologie adoptée pour la présente étude. Nous y présentons le type d'étude, les catégories d'analyse, le terrain de recherche, le public cible, le corpus, l'échantillon et les techniques d'échantillonnage, les méthodes et outils de collecte de données, les méthodes d'analyse et de présentation de données, la validité et la fiabilité des outils de collecte de données, et les considérations d'ordre éthique et logistique.

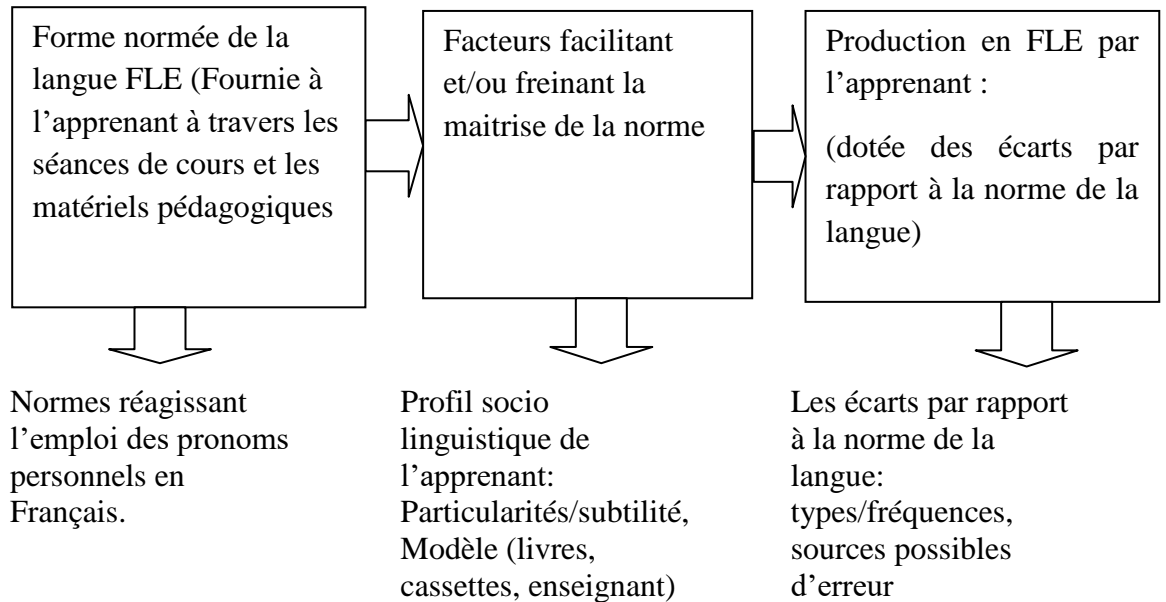
3.1. Type d'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une étude de cas de type transversal. Elle s'est focalisée sur les élèves de deux différents niveaux du secondaire dans les écoles d'une seule région de la Tanzanie, notamment celle d'Iringa, pendant la même période de trois mois du trimestre de septembre à Novembre 2019. Elle est aussi à la fois descriptive et analytique car les données de types qualitatif et quantitatif y ont été abordées du fait que nous y traitons des données chiffrées et sous forme de fréquences aussi que des données descriptives.

3.2. Catégories d'analyse/ Variables

Cette étude a envisagé trois types de variables découlant, des trois niveaux du processus de l'apprentissage d'une langue telles que conceptualisées de manière schématique ci-après :

VAR. INDEPENDANTES VAR. INTERVENANTES VAR.DEPENDANTES



Nous avons traité des données provenant de trois sources, notamment ; l'élève, l'enseignant et les matériels pédagogiques. Le choix de ces sources de données se justifie par le fait que l'élève apprend la langue à travers la forme normée fournie soit par le précepteur/enseignant via des séances de cours ou les livres et cassettes avec lesquels ce premier interagi.

3.3. Terrain de recherche

La présente étude a été menée dans la région d'Iringa, en particulier dans les six écoles secondaires offrant le Français comme matière dans la région en l'occurrence les lycées Kiwele, Malangali, Changarawe, Kihesa, Mgalo et Kilolo. Le choix de la région d'Iringa a été motivé par le constant que les plusieurs travaux de recherche portant sur l'enseignement du Français en Tanzanie ont été menés dans la région urbaine de Dar es Salaam. Ceci est le cas en raison du fait que c'est

la capitale du pays est c'est là où se trouve la plupart des écoles secondaires offrant le Français comme matière. Il faut souligner qu'actuellement la Tanzanie compte 173 écoles secondaires offrant le Français comme matière dont la plupart se trouve dans le milieu urbain. Le choix de la région d'Iringa, hors de la capitale, offre une perspective sur l'enseignement de la matière en question, en particulier les difficultés liées à la didactique des pronoms personnels, dans l'une des régions écartées par les recherches antérieures sans oublier le fait que la région abrite de nombreuses écoles offrant la matière. Les écoles qui nous ont intéressés se trouvent dans les milieux urbains et ruraux des quatre zones administratives de la région à savoir les districts de Mufindi, Iringa, Kilolo et Iringa municipalité et Kilolo (voir la carte d'Iringa à l'annexe 5). Ces écoles sont éparpillées partout sur le territoire du pays.

3.4. Public cible

L'étude a impliqué les apprenants de Français particulièrement ceux de troisième et quatrième années du secondaire, les enseignants de Français au niveau en question aussi que les matériels pédagogiques, notamment les manuels et les cassettes y afférentes, utilisés dans l'enseignement et apprentissage de FLE à ce niveau scolaire en l'occurrence « On y va 2 », le tome du manuel utilisé dans ces niveaux.

3.5. Outils de collecte de données

Pour le recueil de données, nous nous sommes servis dans un premier temps d'un questionnaire adressé aux apprenant pour établir leur profil sociolinguistique et autres informations relative à l'apprentissage des pronoms personnels. Nous leur avons par après administré un test écrit dans le but de saisir les difficultés voire erreurs repérables dans leur expression écrite par rapport à l'emploi des pronoms personnels en Français. Ensuite, nous avons déployé un guide d'entretien ciblant les enseignant et portant sur leur expérience pratique de ces derniers quant à l'enseignement des pronoms personnels. Nous avons finalement recouru à la grille d'analyse de manuels et cassettes proposée par Roux (2011). pour l'exploitation dédites ressources.

3.6. Le corpus

Notre corpus a compris quatre composantes. Premièrement, nous avons eu affaire aux réponses écrites des élevés fournies par voie de questionnaire et d'un test écrit. Ensuite, nous étions intéressés par la production écrite des élèves saisie suite d'un sujet de rédaction qui leur a été proposé. L'étude a également abordé les réponses enregistrées de la part des enseignants suite à un entretien dirigé portant sur les défis qu'ils rencontrent par rapport l'enseignement du FLE surtout les pronoms personnels. Enfin, nous analysé les contenus relatifs aux pronoms personnels dans le manuel « On y va 2 » et dans la cassette y afférée.

3.7. Échantillon et techniques d'échantillonnage

Comme dans d'autres régions, la région d'Iringa compte plus de 168 écoles secondaires dont seulement sept écoles offraient le Français comme matière. Nous avons recouru à l'échantillonnage par commodité pour choisir seules les six écoles offrant la matière jusqu'à la quatrième année du secondaire qui étaient impliquées dans notre étude. Deux de ces six écoles se trouvaient en ville alors que le reste (4 écoles) étaient situées dans le milieu rural.

Étant donné qu'il s'agissait d'une analyse rigoureuse de la production écrite des apprenants, nous avons estimé qu'un échantillon de 60 élèves, sur environ 300 inscrits au cours de Français, serait assez représentatif. Pour y parvenir, nous avons employé d'abord la technique d'échantillonnage aléatoire stratifié où les élèves ont été divisés en strates selon leur niveau scolaire notamment 30 élèves de troisième année et 30 élèves de quatrième année. Ces deux strates nous ont permis d'effectuer des comparaisons relatives à la compétence et à la performance des élèves quant à la maîtrise des pronoms personnels en fonction de leur niveau scolaire. Par conséquent, nous avons choisi 10 élèves dans chaque école (5 élèves de troisième et 5 élèves de quatrième année).

Ensuite, nous avons recouru à l'échantillonnage systématique pour le choix de 5 élèves pour chaque classe. Nous avons basé ce choix sur les notes obtenues par les élèves ciblées lors des examens du trimestre précédent. Sur base des dites notes, nous avons classé les élèves en trois catégories notamment celles des élèves forts,

moyens et faibles. Pour un échantillon réaliste et représentatif des trois catégories d'élèves pour chaque classe, nous avons choisi 1 élève fort (de la catégorie de meilleure note) 3 élèves de note moyenne et 1 élève de note faible. Nous avons synthétisé cette répartition sous forme de tableau comme suit.

Tableau 3.1 : Echantillon d'élèves

Echantillonnage par commodité	Echantillonnage aléatoire stratifié	Echantillonnage systématique
6 écoles offrant le Français sur 7 écoles dans la région	30 élèves de troisième année et 30 élèves de quatrième année	5 élèves dans chaque classe et école ciblée : 1 élève fort, 3 élèves moyens et 1 élève faible
	60 répondants	

Source : Explications du chercheur

3.8. Méthodes et outils de collecte de données

Dans notre étude, les données étaient récoltées de trois sources y compris :

a) Les données provenant des élèves

Ces données étaient récoltées par moyen de questionnaire et d'un test : nous avons soumis ou administré un questionnaire aux élèves pour récolter le profil sociolinguistique et les difficultés rencontrées par eux par rapport à l'apprentissage du Français vis-à-vis de la maîtrise des pronoms personnels. Ensuite nous avons proposé un test qui contenait cinq questions comme suit:

- i) Quatre questions sur l'emploi des pronoms personnels (voir les questions sur annexe 8)
- ii) Un sujet de rédaction ne dépassant pas une page (voir liste de sujets sur annexe 8)

b) Les données provenant des enseignants

Les entretiens étaient adressés aux professeurs de Français pour recueillir les données portant sur les défis par rapport l'enseignement du FLE surtout les pronoms personnels (voir guide d'entretien sur annexe)

c) Les données provenant des documents pédagogiques

Nous avons analysé deux types de documents pédagogiques notamment les manuels et les cassettes utilisées dans l'enseignement et apprentissage du Français dans les écoles ciblées par la présente étude. Cette analyse s'est conformée à la grille proposée par (Roux, 2011). La grille en question portait généralement sur trois éléments clés notamment les contenus langagiers (pour cette étude, il s'agirait des pronoms personnels) ; les aspects pédagogiques (structure de présentation et évaluation de contenus à savoir le mode, la fréquence et la séquence voire progression quant auxdites présentation et évaluation) ; et l'adaptation des contenus aux besoins langagiers et communicatifs du public visé (apprenants).

3.9. Méthodes d'analyse et de présentation de données

Notre étude a adopté une approche jumelle portant à la fois sur l'analyse de contenu et une analyse des erreurs. Ces données étaient présentées sous forme de pourcentages, de graphiques et de tableaux. Nous avons effectué quelques catégorisations et classifications des erreurs. Les fréquences étaient captées à l'appui des programmes logiciels appelées SPSS et Excel pour faciliter la comparaison, la fréquence, l'équivalence etc.

3.10. Validité et fiabilité d'outils de collecte de données

Dans notre étude, la fiabilité de l'instrument était établie pour mesurer le degré de cohérence et de précision des outils de recherche en mesurant l'attribut qu'il a été conçu pour mesurer (Mugenda, 2003 ; Polit & Hungler, 2013). Nous avons testé les outils de collecte de données à travers une étude pilote afin de voir dans quelle mesure ils se prêtaient au rendement de données escomptés. Pour ce faire, nous avons administré un questionnaire à deux écoles sélectionnées avec une réalité similaire pour vérifier la validité et la fiabilité des outils de collecte de données.

3.11. Considérations d'ordre éthique et logistique

Afin de répondre aux exigences de l'État tanzanien en ce qui est questions de recherche scientifique de cette envergure, nous avons obtenu un permis de recherche de la part des organismes responsables afin de nous autoriser à mener la recherche.

Ensuite, nous avons demandé le consentement auprès de nos enquêtes. Pour ce faire, nous avons donné des informations claires et explicites aux répondants, par exemple lorsque nous voulions enregistrer, les informer le but de la recherche, son processus et la façon dont les résultats pourraient être diffusés. Et puis, nous avons gardé la confidentialité et l'anonymat de tous les répondants. Nous avons assuré à nos répondants qu'après la collecte des données, la source ne pourrait pas être identifiée par d'autres.

Enfin, pour des raisons pratique, nous avons mené une visite de reconnaissance afin de nous familiariser avec le terrain d'étude.

QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION, ET ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

4. 0. Introduction

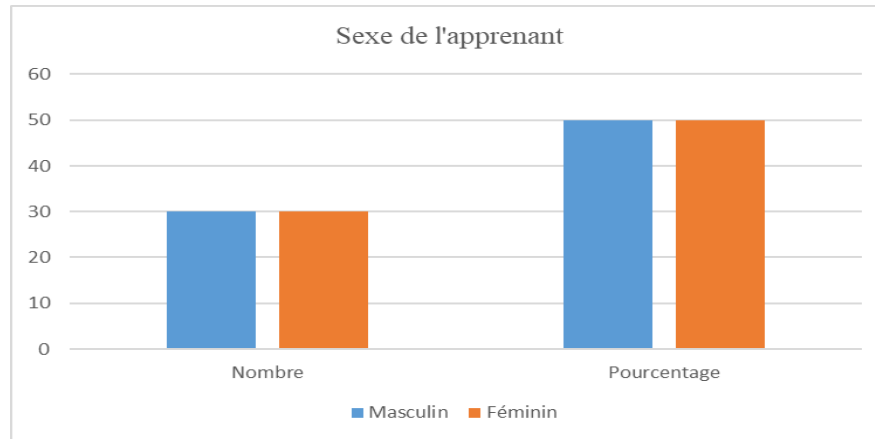
Ce chapitre abordera la description des participants, les clarifications des variables dépendants, intervenants et indépendants. Il s'agira de la description des données, de présentation de celles-ci moyennant des tableaux et des figures. Nous faisons également l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

4.1 Les statistiques démographiques et les informations générales sur les informateurs

Cette partie a porté sur les statistiques démographiques des apprenants, en tenant compte du sexe, d'âge ainsi que du niveau scolaire des élèves. En ce qui concerne les professeurs de Français, on a tenu compte : de sexe, de l'école, du niveau de formation et de l'expérience professionnelle.

4.1.1 Distribution/répartition des informateurs par sexe

Graphique 4 .1 : Distribution des informateurs par sexe

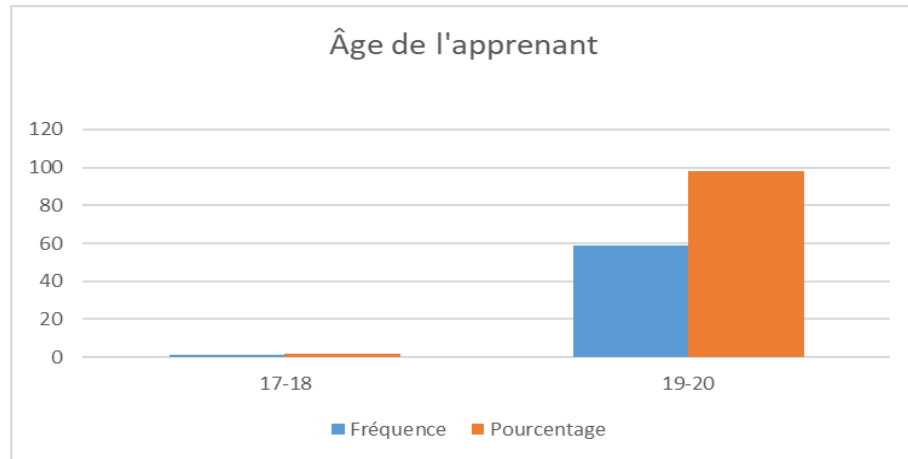


Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Les données ci-dessus montrent qu'on a retenu 60 informateurs : 30 garçons et 30 filles. Cependant, il s'avère important de signaler qu'on avait distribué 35 questionnaires aux garçons et 33 aux filles. À notre avis, le graphique ci-dessus témoigne la bonne participation des apprenants de Français. Cette bonne participation a été obtenue parce que les apprenants étaient disponibles et libres de participer à l'étude, après avoir déjà fait leurs examens trimestriels. De plus, le chercheur a personnellement administré le questionnaire et le test aux apprenants de Français des écoles secondaires d'Iringa. Afin de faciliter la tâche aux informateurs, on a distribué et collectés les documents à l'endroit convenu

4.1.2 Distribution des informateurs par âge

Graphique 4 .2 : Distribution des informateurs par âge



Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

La graphique 4.2 : montre la distribution des informateurs par âge. Notre étude portait sur des élèves de Français de la troisième et la quatrième année du niveau secondaire. La majorité de ces apprenants (98,3%) avaient entre 19 et 20 ans. Il n'y avait qu'un seul élève, qui avait 17 ans (soit disant 1,7%) de l'échantillon). Ceci témoigne que la plupart de ces apprenants n'atteignent pas le niveau de la quatrième année à l'âge prévu de 17 ans. Cela est dû au redoublement, comme signalé par les professeurs, et confirmé par les apprenants.

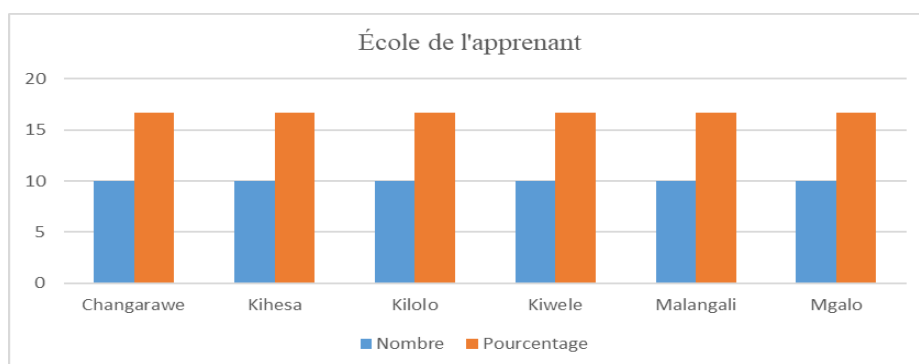
Selon nos informateurs, les étudiants désireux d'avoir de bonnes notes en FLE, permettant d'aller à l'université, redoublent plusieurs fois. Dans la graphique 4.2, la majorité des étudiants ont 18 à 19 ans. Il y en a qui sont plus âgés (20 ans). Ces derniers ont avoué qu'ils avaient redoublé deux fois, dans l'espoir d'augmenter

leurs chances de réussir en FLE. Cela ne semble pas être une solution miracle ou durable, puisque l'échec scolaire en Tanzanie persiste, sur le plan individuel et collectif.

4.1.3 Répartition des informateurs par école

Six écoles sont impliquées dans la présente étude dont toutes ces écoles étaient publiques. Voyons leur présentation ci-après

Graphique 4.3 : Répartition des répondants par école



Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

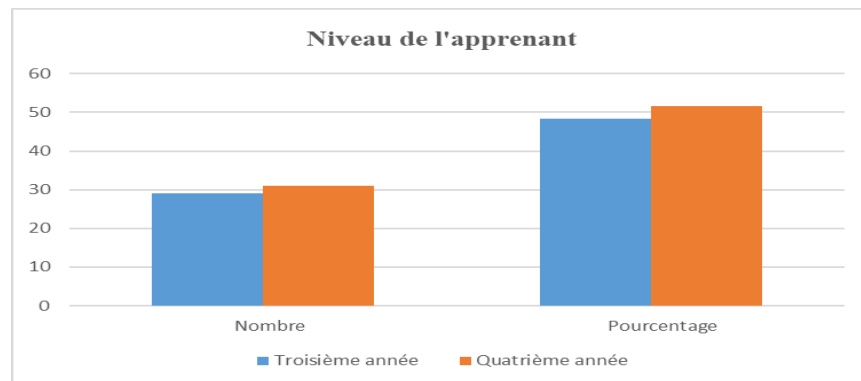
La graphique 4 :3, montre la répartition des élèves, selon les écoles de l'échantillon de notre recherche. Dans toutes les écoles, les apprenants ont très bien participé. Il s'agissait de dix apprenants pour chaque école, ce qui fait un quota de 16,7% de l'échantillon des écoles retenues. Cinq écoles sur six étaient mixtes, l'une était une école de garçons. Pourtant, l'une des cinq écoles ne comptait que des filles qui faisaient du Français comme une matière facultative. Signalons que le nombre de filles qui font du FLE comme matière est élevé par rapport au nombre de garçons.

4.1.4 Distribution des informateurs par niveau

La présente étude comprend deux niveaux d'apprenants dans six écoles secondaires : il y en a 29 (soit disant 48,3%) de la troisième et 31 (soit disant 51,7%) de la quatrième année. La plupart d'entre eux étaient donc de la quatrième année (voir la graphique 4.4 ci-dessous). Ces élèves faisaient le Français comme matière facultative. Le Français, étant une matière facultative, ne reçoit pas la même attention que les matières principales du programme scolaire.

Cette graphique ci-après montre la distribution des informateurs par niveau

Graphique 4.4 : Distribution des répondants par niveau



Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

La présente étude comprend deux niveaux d'apprenants dans six écoles secondaires: il y en a 29 (soit disant 48,3%) de la troisième et 31 (soit disant 51,7%) de la quatrième année. La plupart d'entre eux étaient donc de la quatrième année (voir la graphique 4.4 ci-dessus). Ces élèves faisaient le Français comme

matière facultative. Le Français, étant une matière facultative, ne reçoit pas la même attention que les matières principales du programme scolaire.

4.1.5 Profil des enseignants

Examen du corps professionnel des enseignants et du contexte dans lequel ils enseignent le FLE.

Parmi les domaines principaux, étroitement liés au rendement scolaire, on peut citer ceux qui sont propres à l'apprenant, l'établissement (dont l'enseignant) et au corps social (Graphique 2.1, p.43). Cependant, ceux-ci couvrent des champs vastes, qui comportent des phénomènes complexes, étroitement inter-liés, les uns aux autres. C'est pourquoi nous avons précisé les limites du champ de cette recherche dès le début.

Les données recueillies attribuent l'échec scolaire à divers facteurs, notamment les défaillances de l'établissement scolaire. L'enseignant fait partie intégrante de ce dernier. Si nous nous efforçons de faire l'examen du contexte dans lequel fonctionne l'apprenant de FLE, c'est à cause de l'interdépendance établie par Collier et Wayne entre les domaines cités plus haut. L'examen des conditions, dans lesquelles opèrent les enseignants de FLE, permettrait de faire ressortir les difficultés de l'enseignement du Français, propres à leur niveau.

Le tableau ci-dessous montre le sexe, le niveau de formation et l'expérience professionnelle des professeurs, qui ont participé à cette étude

Tableau 4.1: Profil des professeurs du Français

Terme	Descriptions	Nombre	Pourcentage	Total
Sexe	Masculin	6	66,7	9
	Féminin	3	33,3	
Niveau de formation	Diplômé	4	44,4	9
	Licence	5	55,6	
	Autres niveaux	0	0	
Expérience professionnelle	1-5 ans	3	33,3	9
	6-10 ans	4	44,4	
	11-15 ans	1	11,1	
	16-et plus	1	11,1	

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Le tableau ci-dessus montre que les neuf enseignants, issus de six écoles situées dans différentes zones administratives ont bien participé à cette étude. Le nombre d'enseignants étaient plus élevé (6 sur 9, soit disant 66,7%), par rapport aux enseignantes (3 sur 9, soit disant 33,3%). On nous a fait comprendre que cela est typique de la distribution des enseignants de Français selon leur sexe, dans les écoles secondaires Tanzaniennes.

Les données recueillies (tableau 4.1 ci-dessus) montrent que la plupart de professeurs avaient une licence. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, les enseignants du niveau baccalauréat enseignent le Français depuis longtemps, par rapport à ceux qui ont une licence. On nous a fait comprendre que ceux qui ont une licence quittent le domaine de l'enseignement, pour aller travailler ailleurs. Cependant, tous les enseignants avaient une expérience de plus de cinq ans. Ce sont les écoles qui enseignent le Français depuis longtemps qui étaient dotées des

professeurs les plus expérimentés. Ceux-ci ont affirmé que la méthodologie de FLE est très différente de l'ancienne méthodologie, or ils n'avaient pas été formés pour utiliser la méthode FLE.

Nos entretiens avec les enseignants (Tableau 4.1, p.60) ont permis de constater un certain nombre de problèmes, liés à l'enseignement de Français en Tanzanie:

- i) Tout d'abord, le nombre d'enseignants de Français est limité. De plus, ils sont obligés d'enseigner le Français et une autre matière. Ils sont donc surchargés de travail,
- ii) Que ceux-ci étaient peu formés. De ce fait, pour bon nombre d'entre eux, il leur manque la compétence de faire l'approche de la didactique intégrée des langues,
- iii) Leur expérience de travail comme professeur varie de 6 à 30 années (Tableau 4.1). Selon ce tableau, la majorité d'entre eux n'avaient donc pas d'expérience. De plus, ils ne reçoivent aucun séminaire de formation, ou cours de recyclage. (Les chiffres du tableau 4.1).
- iv) Selon nos informateurs, le manque de locaux et de matériels didactiques constitue un grand défi.

Nos discussions avec les enseignants nous ont permis de recueillir aussi des précisions, permettant d'éclairer davantage le contexte de l'enseignement / l'enseignant du Français en Tanzanie. L'avis général était qu'il ne suffit pas

d'augmenter le nombre d'enseignants de Français. Il faudrait également fournir aux établissements scolaires les locaux nécessaires et le matériel d'enseignement approprié. Nos informateurs ont beaucoup insisté sur la motivation. Il a été souligné qu'il ne suffit pas d'augmenter le salaire des enseignants de Français. Il faudrait qu'ils soient socialement appréciés, comme leurs collègues qui enseignent d'autres langues. Il paraît que l'appréciation de ces collègues est différente.

La remarque de nos informateurs était qu'il serait important d'étudier la question de rémunération de façon approfondie. La lamentation des enseignants était qu'il est difficile de faire un bon travail, dans les conditions actuelles. Leur avertissement était que cet état de choses a des retombés négatifs de grande envergure, sur l'enseignement de FLE en Tanzanie.

4.2. Analyse des erreurs relatives à l'emploi des pronoms

4.2.1 Introduction

Ce chapitre a abordé tous les objectifs que la présente étude s'était proposé de traiter. La plupart d'entre eux portent sur des aspects divers, liés à l'emploi des pronoms personnels, qui constituent le noyau de notre recherche.

4.2.2 Pronoms personnels et leur emploi

Les experts de la linguistique appliquée (dont Khalifa 2018) relèvent des types différents d'erreurs, commises par les apprenants de L2. Sur base des données récoltées dans cette étude, il est évident que les apprenants du FLE en Tanzanie ne

sont pas épargnés. Ils subissent surtout des difficultés liées à l'emploi des pronoms personnels. Or selon les linguistes, ceux-ci jouent un rôle très important, dans la variation de la structure de la phrase dans la communication. Afin de faciliter la compréhension des analyses qui suivent, nous croyons que c'est important de voir ce que c'est qu'un pronom.

Selon les linguistes, le pronom, en tant que catégorie grammaticale, joue un rôle si important qu'il s'avère incontournable dans les discours. Selon les grammairiens, le pronom personnel remplace un nom ou un groupe nominal en vue d'éviter la répétition dans le discours. Selon Dubois et René (2009), il y a trois personnes grammaticales du singulier (Je, Tu, il/elle) et trois du pluriel (Nous, Vous, ils/elles). La première (Je, Nous) est le locuteur, la deuxième (Tu, Vous) est l'interlocuteur et la troisième (il, elle, ils, elles) est l'être dont on parle (sujet).

4.2.2.1 Pronoms personnels sujet

Selon Goffic P. (1993) le pronom personnel sujet se met à la place du nom pour désigner la personne grammaticale.

Normalement, les pronoms personnels sujets (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles) sont mis avant le verbe, dans la forme affirmative de la phrase. Lorsqu'il s'agit d'une phrase interrogative, ceux-ci sont mis après le verbe.

Emploi des pronoms

Le pronom personnel « Tu » désigne la deuxième personne du singulier, que celle-ci soit masculine ou féminine. D'après Dubois et René (2009), il existe une forme de « Nous » qu'il qualifie de *nous de majesté et sympathie*. Cette forme est employée dans le style officiel pour donner l'autorité à ce qu'on dit. Par ailleurs, en plus de désigner la 2^{ème} personne du pluriel, « Vous » est aussi utilisé pour s'adresser à une personne, à qui on veut témoigner du respect, ou une certaine distance par rapport à son âge ou son statut social. Le pronom personnel « Elles » indique plusieurs personnes, animaux, ou choses. Il peut également s'agir de termes abstraits du genre féminin. « Ils » indique plusieurs personnes, animaux, ou choses. Il peut également s'agir de termes abstraits du genre masculin.

4.2.2.2 Pronom tonique

Grégoire et Kostuck (2012) soulignent que le pronom tonique a les mêmes emplois qu'un nom. Soulignons que les pronoms personnels toniques ne remplacent que des êtres animés. Leur fonction principale est de mettre l'accent sur la personne dont on parle. Selon les grammairiens Chollet et Robert (2009), la catégorie des pronoms personnels toniques est composée de moi, toi, lui, soi, nous, vous, elles et eux. Selon Dubois et René, le pronom tonique soi est catégorisé comme un pronom personnel à la réfléchie. Il renvoie à un sujet indéterminé (personne, chacun, on, celui, qui, ...).

4.2.2.3 Pronoms compléments

Le pronom complément (*me, te, le/la, nous, vous, les*) joue le rôle d'éviter la répétition d'un nom complément. On les met avant le verbe. Le pronom complément direct (COD) remplace le nom d'une personne, d'un animal ou d'une chose. Il répond à la question *qui?* lorsqu'il s'agit d'une personne, ou *quoi?* lorsqu'il s'agit d'une chose. Le pronom complément indirects (COI) : *me, te, lui, nous, vous, leur*) remplace le nom d'une personne ou d'un animal, qui est précédé de la préposition *à*. Il répond toujours aux questions *à qui ?* ou *à quoi ?* Ludivine et all (2015) signale que le pronom COI est mis avant le verbe. Le pronom complément *en* remplace un complément, introduit par un partitif (*de, de la, du, des*), dont il exprime une quantité indéterminée, un nom ou une phrase précédé par *de* (Grégoire 2013). Par contre, *y* remplace un complément (COI) précédé par une préposition telles que *à, dans, chez, sous, en, sur, etc.*). Par ailleurs, les pronoms *le, en* et *y* remplacent soit un groupe de mots, soit une phrase toute entière. Selon Bouclarès et Jean (2000) on les qualifie de *pronoms neutres*, car ceux-ci ne représentent pas un mot marqué par le genre ou le nombre.

4.2.2.4 Accord des pronoms personnels

Le choix des pronoms personnels se fait en fonction de leur emploi, genre, personne ou nombre, lorsqu'ils désignent des personnes ou des objets inanimés (Dubois et René 2009). Cependant, le pronom de la 3^{ème} personne peut être du genre neutre, s'il remplace un adjectif ou une préposition.

Selon Delatour Y. D. et all (2004), Jubb et Rouxeville (2014), lorsqu'il y a plus d'un pronom dans une phrase, l'utilisation des pronoms devrait suivre un ordre grammatical bien précis. Ces grammairiens s'accordent sur l'ordre de pronoms compléments qui suit:

Sujet + *me, te, se, nous, vous, se* + *le, la, les* + *lui, leur* + *y, en* + ***Verbe***

Cependant cette formule n'explique pas les cas de la négation et les cas de la phrase à la mode impératif. Par contre, les grammairiens, dont Bescherelle (2006), Grégoire et Kostuck (2012), Thiévenaz Grégoire (2013) proposent l'ordre qui se voit dans le tableau 4.2 ci-dessous.

Tableau 4.2 : Ordre grammaticalement acceptable des pronoms personnels compléments

<i>Sujet</i>	<i>me te nous vous</i>	<i>le la les</i>	<i>lui leur</i>	<i>y en</i>	<i>Verbe</i>
--------------	------------------------------------	--------------------------	---------------------	-------------	--------------

Selon ces experts, cet ordre devrait être respecté, pour l'emploi des pronoms compléments, qu'il s'agisse d'une forme affirmative ou négative. Les pronoms concernés peuvent s'organiser soit avant soit après le verbe, à condition que cet ordre soit respecté. D'évidence, les pronoms personnels du Français sont nombreux. De plus, les subtilités de leur utilisation ne sont pas évidentes. La

présentation des pronoms personnels que nous venons de faire montre que ceux-ci sont nombreux et subtils. La présente étude visait à documenter ou à découvrir les types d'erreurs liées à l'utilisation des pronoms personnels. L'analyse qui suit met au clair, les difficultés que rencontrent les apprenants Tanzaniens du FLE, dans l'apprentissage de ces pronoms.

4.3 Analyse des erreurs dans la production écrite des apprenants

L'analyse des erreurs ci-dessous porte sur les erreurs dégagées du corpus des apprenants. Nous les avons catégorisées afin de faciliter l'analyse. Analysons d'abord les exemples, tirés de la production écrite des apprenants, en commençant avec les corpus ci-dessous :

Corpus I: Corpus de l'un de nos informateurs à Iringa

5(1) Moi je m'appelle Ombea Kidai. Au jourd'hui exprime
 de la ma famille quand j'étais petit. J'habite a changaraue
 Pourquoi avec mes étude, mais mes parents nous de saothu
 village. mais commençions nous habitons a thefu'

Ma famille habitons a saothu ville. De ma famille
 nous avons quatre, Je, ma mère, mon père, ma sœur.
 Mon père sont travail a champ, Ma mère travail a
 Hôpital. Mes ~~pe~~ grand parent je ne le pas.

Mon école s'appelle école de changaraue secondaire,
 il se trouve a changaraue ville de Tanzania: Iringo.
 Pendant vacances ma famille fait travail de work a maison.
 je et ma sœur nous allons a école tutien.

Je J'aime ma famille pourquoi vu très bien unite.
~~Quels~~

Le tableau 4.3 ci-après présente l'analyse générale des erreurs pour chaque pronom personnel qu'on a envisagé dans notre présente étude. Il s'agit surtout des pronoms personnels sujets, des pronoms personnels toniques et des pronoms personnels complémentaires.

Tableau 4.3: Répartition des erreurs selon le type de pronom personnels concernés (question 1-4)

Description	Pronom sujets	%	Pronom toniques	%	Pronom compléments	%
Réponse juste (R.J)	213	71%	622	41,5%	214	19,7%
Réponse fausse (R.F)	87	29%	878	58,5%	874	80,3%
Total de R.J et R.F	300	100%	1500	100%	1088	100%

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Ce tableau montre que les apprenants des deux niveaux avaient des difficultés avec l'utilisation des pronoms. Cela est notamment le cas avec l'emploi des pronoms tonique, où les réponses erronées étaient 878 (soit disant 58,5%). Les réponses justes n'étaient que 622 (soit disant 41,5%). La situation est pire dans l'emploi des pronoms compléments. Les réponses erronées étaient 874 (soit disant 80,3%). Les réponses justes ne constituaient que 214 (soit disant 41,5%). Le tableau ci-après montre que parmi les 2888 éléments linguistiques testés, les réponses justes des apprenants ne faisaient que 1.049 (soit disant 36,3%). Alors que 1.839 (soit disant 63,7%) étaient des réponses erronées. Les résultats du test témoignent donc, que la plupart d'apprenants éprouvent des difficultés considérables, en ce qui concerne l'emploi des pronoms personnels.

Nous avons également tenté d'établir les types d'erreurs commises par nos informateurs, qui sont liées à l'utilisation des pronoms personnels. De façon générale, nous en avons identifiées de cinq grands types, comme décrit ci-dessous ;

Tableau 4.4 : Répartition de typologie d'erreurs

	Type d'erreurs	Fréquence	Pourcentage
1	Confusion	1281	69,7%
2	Omission/suppression	258	14%
3	La place erronée	222	12%
4	Mauvaise ordre	62	3,4%
5	L'ajout/addition	16	0,9%
Total		1839	100%

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Selon le tableau ci-dessus, la catégorie d'erreurs de confusion est la plus fréquente. Les apprenants en a commis 1.281 (soit disant 69,7%), suivi des erreurs de suppression qui faisaient 258 (soit disant 14%). Les autres erreurs étaient : erreurs de place erronée (222 ; soit disant 12%), erreurs de mauvais ordre (62 ; soit disant 3,4%), et erreurs d'ajout (16 ; soit disant 0,9%). Les tableaux de classification ci-après cherchent à donner l'explication de chaque type d'erreur en détails.

4.3.1 Erreurs portant sur la confusion des pronoms ou le choix erroné des pronoms

Par confusion nous entendons l'acte de confondre deux choses pourtant différentes. Dans le cas de notre étude, cela veut dire les apprenants confondent les pronoms, et font des choix erronés, dans le processus d'apprentissage L2. Ce type d'erreur était

plus fréquent parmi les apprenants de la troisième année. Elle se manifeste de manières différentes, comme exposé dans la partie de l'analyse suivante:

a) Choix erroné de pronom sujet

Nous avons remarqué que certains apprenants ne parviennent pas à bien utiliser les pronoms sujets. Cela pourrait impliquer qu'il y a une confusion à l'égard du choix des pronoms sujets, comme le témoigne les exemples suivants :

Tableau 4.5 : Choix erroné des pronoms sujets

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3 ^{ème}	1	<i>Hamis et Catheline (vous) viennent ...</i>	<i>Hamis et Catherine (ils) viennent...</i>	vous # ils
4 ^{ème}	27	<i>Paul et toi (tu) faites ...</i>	<i>Paul et toi (vous) faites ...</i>	tu # vous
3	15	<i>Natalia et moi (vous) partons ...</i>	<i>Natalia et moi (nous) partons ...</i>	vous # nous

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Il paraît que dans certains cas, lorsqu'il s'agit de deux ou plusieurs personnes, les apprenants ne savent pas quel pronom personnel utiliser et dans quelle forme. Normalement les pronoms sujets s'accordent au genre et au nombre impliqués dans la phrase. Par exemple :

Tableau 4.6 : Difficultés de faire le choix du pronom sujet et des aspects grammaticaux appropriés (genre et nombre)

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
4	54	<i>Hamis et Catherine</i>	<i>Hamis et Catherine (ils)</i>	elles # ils

		<i>(elles) viennent...</i>	<i>viennent...</i>	
3	2	<i>Mes amies (ils) étudient...</i>	<i>Mes amies (elles) étudient...</i>	ils # elles
3	21	<i>Hamis et Catherine (vous) viennent...</i>	<i>Hamis et Catherine (ils) viennent...</i>	vous # ils

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

b) Erreurs sur la confusion totale du pronom personnel sujet

Pour certains apprenants, en plus de difficultés avec les pronoms sujets, ils ont également des problèmes avec d'autres éléments de la phrase. Ils en omettent ou ils en ajoutent d'autres, de façon erronée. Le résultat est la perte totale de sens.

Tableau 4.7 : Confusion totale des pronoms sujets et d'autres éléments de la phrase

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	12	<i>Tes frères et toi (ells et nous) venez...</i>	<i>Tes frères et toi (vous) venez...</i>	ells et nous # vous
4	46	<i>Hamis et Catherine (leur) viennent..</i>	<i>Hamis et Catherine (ils) viennent...</i>	leur # ils
4	6	<i>Tes frères et toi (vos) venez...</i>	<i>Tes frères et toi (vous) venez...</i>	vos # vous
3	43	<i>Mes amies (mon) étudient...</i>	<i>Mes amies (elles) étudient...</i>	mon # elles
4	56	<i>Tes frères et toi (leurs) venez...</i>	<i>Tes frères et toi (vous) venez...</i>	leurs # vous

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Il paraît que les apprenants n'ont pas maîtrisé l'utilisation de beaucoup d'éléments grammaticaux du Français (Tableau 4.7 ci-dessus). Cela est notamment le cas des adjectifs possessifs et des pronoms possessifs. De ce fait, ils confondent ou mélangent ceux-ci avec les pronoms personnels sujets et les pronoms toniques.

c) Choix erroné de pronom tonique

Sur la base d'un teste qu'on les a donnés, nous avons observé que la plupart des apprenants font des choix erronés des pronoms toniques. Ils y en d'autres qui confondent ceux-ci avec d'autres catégories de pronoms personnels. Voici des exemples de ces déviations :

Tableau 4.8 : Choix erroné des pronoms toniques

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	23	<i>Nos amis intimes nous ont invité chez nous...</i>	<i>Nos amis intimes nous ont invité chez eux...</i>	nous # eux
4	60	<i>Je parle bien le Français, mais Emanuel le parle encore mieux que toi</i>	<i>Je parle bien le Français, mais Emanuel le parle encore mieux que moi</i>	toi # moi
3	5	<i>Tu viens avec nous ? Non, je ne viens pas avec moi</i>	<i>Tu viens avec nous ? Non, je ne viens pas avec vous</i>	moi # vous

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Certains apprenants ne parviennent pas à utiliser les pronoms celle/celui, celles/ceux et soit comme il faut. En plus, on a constaté que les apprenants ne tiennent pas contexte du contexte, dans lequel se déroulent l'entretien. Cela semble leur poser maintes difficultés, comme nous voyons dans les illustrations ci-après.

Tableau 4.9 : Choix erroné des pronoms toniques et sujets

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	34	<i>Tu es fâché à cause de moi ? Non, je ne suis pas fâché à cause de soi</i>	<i>Tu es fâché à cause de moi ? Non, je ne suis pas fâché à cause de toi</i>	soi # toi
4	50	<i>...toujours on entend les hommes disant, chacun pour nous, mais...</i>	<i>...toujours on entend les hommes disant, chacun pour soi, mais...</i>	nous # soi

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

d) Emploi erronée des pronoms compléments

D'abord il nous paraît nécessaire de se rappeler que les pronoms compléments jouent un rôle d'éviter la répétition d'un nom complément inutile.

i) Emploi erroné de pronom complément d'objet direct (COD)

Dans notre étude nous avons remarqué que la plupart d'apprenants ont des difficultés avec l'emploi des pronoms compléments COD. Nous avons remarqué que 80,3% des d'apprenants mettent toujours le pronom COI à la place du pronom COD, ou vice versa. Voyons les exemples ci-après :

Tableau 4.10 : Emploi erroné des pronoms COD

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	11	<i>Amara la déteste</i>	<i>Amara le déteste</i>	la # le
3	2	<i>Je ne le regarde pas</i>	<i>Je ne la regarde pas</i>	le # la
4	38	<i>Tu dois les téléphoner</i>	<i>Tu dois leur téléphoner</i>	les # leur
3	5	<i>Je le parles</i>	<i>Je leur parles</i>	le # leur
4	9	<i>Nous les envoyons des photos</i>	<i>Nous leur envoyons des photos</i>	les # leur

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Les apprenants semblent avoir des difficultés à distinguer les verbes qui vont avec COD et ceux qui vont avec COI. Les exemples de ceux qui vont avec COI sont apprendre, emprunter à, demander, offrir à, téléphoner, rendre à, dire, sourire à, écrire à etc.

Tableau 4.11: Emploi erroné des pronoms COD et les autres catégories

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	11	<i>je les photo</i>	<i>Je ne la regarde pas...</i>	Je les # la
4	33	<i>Nous leurs allons rencontrer</i>	<i>Vous allez la rencontrer</i>	leurs # la
3	51	<i>ils le question</i>	<i>Ils les ont bien compris</i>	le # les
3	1	<i>Je me ces dirai</i>	<i>Je les leur dirai</i>	<i>me, ces # les leur</i>

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

ii) Confusion/l'emploi erroné de pronom complément (COI)

Tableau 4.12 : Emploi erroné des pronoms COI et d'autres éléments grammaticaux

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	23	<i>Tu lui parles</i>	<i>Tu leur parles</i>	lui # leur
4	16	<i>Donnez-le-lui !</i>	<i>Donnez-le-leur !</i>	lui # leur
3	32	<i>Je le envoie</i>	<i>Nous leur envoyons des photos</i>	Je le # leur
3	53	<i>elle le madame</i>	<i>Je ne vais pas lui téléphoner</i>	elle le # lui
4	56	<i>Donnez-le leurs</i>	<i>Donnez-le- leur</i>	le leurs # le leur

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Il existe aussi de cas où les apprenants laissent tomber le pronom COI et puis commettent d'autres erreurs sur d'autres éléments de la phrase. Les exemples ci-dessus portent sur ce type d'erreurs.

Les pronoms compléments « y » et « en » n'étaient pas épargnés. Les apprenants de notre échantillon ont eu beaucoup de difficultés à utiliser ces pronoms. Dans certaines situations les apprenants mélangeaient ceux-ci avec COI, COD toniques, et même avec les pronoms sujets. Par exemple

Tableau 4.13: Confusion dans l'emploi des pronoms compléments (y, en)

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
4	58	<i>Nous les en mettons</i>	<i>Nous les y mettons</i>	en # y
3	15	<i>Je le vas</i>	<i>J'y vais</i>	le # y
3	53	<i>il les roses</i>	<i>Il lui en a offert</i>	les # lui en
4	38	<i>Je y parle</i>	<i>Je leur parle</i>	y # leur
3	5	<i>Je le habites Mbeya</i>	<i>J'y vais</i>	Le habites # y
3	35	<i>Je les est</i>	<i>Nous les y mettons</i>	est # y

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Il avait des apprenants qui confondaient l'utilisation de pronom y et en avec l'utilisation d'autres catégories grammaticales. (Voir le tableau 4.13, ci-dessus)

4.3.2 Erreurs portant sur la place erronée de pronom personnel

Il paraît que certains apprenants faisaient le bon choix de pronoms. Cependant ils savaient où les mettre. Dans les cas extrêmes ils faisaient un mauvais choix et, en même temps, ils avaient des difficultés d'emplacement des pronoms COD et COI.

Voyons les exemples ci-après :

Tableau 4.14: Mauvais emplacement de COD et COI

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
4	38	<i>Nous avons les invité pour le match</i>	<i>Nous les avons invités pour le match.</i>	les est mal placé
4	28	<i>Vous la allez rencontrer</i>	<i>Vous allez la rencontrer</i>	la...
3	54	<i>Ils ont bien les compris</i>	<i>Ils les ont bien compris</i>	les....
3	22	<i>Ma sœur va le nous rapporter</i>	<i>Ma sœur va nous le rapporter</i>	le...
4	9	<i>Je dirai les leur</i>	<i>Je les leur dirai</i>	les leur...
3	42	<i>Je y vais pas téléphoner</i>	<i>Je ne vais pas lui téléphoner</i>	y # lui
3	13	<i>Ils la donnez</i>	<i>Donnez-le-leur</i>	la # le-leur

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019.

Les apprenants avaient beaucoup de difficultés avec l'emploi des pronoms lorsque la phrase était dans le futur proche. Ceci était notamment le cas là où le pronom était censé être placé immédiatement après le verbe auxiliaire du verbe principal. En outre, il semble que les apprenants aient plus de difficultés lorsque la phrase est dans le passé composé, où le pronom est censé être placé immédiatement avant le verbe auxiliaire de ce verbe principal.

En plus, il paraît que l'emploi des pronoms provoque multiples erreurs touchant à d'autres éléments grammaticales de la phrase. Voyons les phrases ci-après (Tableau 4.15) à titre exemplaire :

Tableau 4.15: Place erronée des pronoms personnels et d'autres catégories

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	14	<i>Ton la donne-lui</i>	<i>Donne-la-lui !</i>	la, lui
4	40	<i>Je la photo</i>	<i>Je ne la regarde pas</i>	la
3	3	<i>Je le ne avoir téléphoner</i>	<i>Je ne vais pas lui téléphoner</i>	le, lui
4	46	<i>Le donne-lui !</i>	<i>Donne-la-lui !</i>	le, la

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

De même, nous avons constaté des cas où l'erreur porte en même temps sur le type de pronom et sur la place de celui-ci.

4.3.3 Erreurs de l'omission/suppression

Nous avons remarqué que certains apprenants supprimaient les pronoms dans une phrase. Ce type d'erreurs était parmi les plus fréquentes. Voyons les exemples suivants pour confirmer nos affirmations :

Tableau 4.16 : Omission totale des pronoms personnels

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	13	Vous allez rencontrer	Vous allez la rencontrer	la est omis
3	24	<i>Amara déteste</i>	<i>Amara le déteste</i>	le ...
4	57	nous les mettez	Nous les y mettons	y...

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

En plus, là où il y avait plusieurs pronoms dans la même phrase, il y a des cas où certains pronoms et d'autres catégories grammaticales étaient supprimés. Voyons les exemples ci-dessous à titre exemplaire :

Tableau 4.17 : Omission de pronoms et d'autres catégories grammaticales

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
3	12	<i>Je pas regardes</i>	<i>Je ne la regarde pas</i>	la est omis
4	10	<i>Donnez le!//</i>	<i>Donnez-le-leur !</i>	leur...
3	54	<i>Je les dirai</i>	<i>Je les leur dirai</i>	leur est omis
3	42	<i>Il en a offert</i>	<i>Il lui en a offert</i>	lui...
4	56	<i>Nous vous des photos</i>	<i>Nous leur envoyons des photos</i>	leur...

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

4.3.4 Erreur de mauvais ordre et d'ajout de pronoms

Nous avons observé qu'il y a des apprenants qui font le bon choix de pronom personnels mais ils les mettent dans n'importe quel ordre. Par ailleurs d'autres apprenants ajoutent des pronoms inappropriés. Pour affirmer nos observations, voyons les exemples ci-dessous :

Tableau 4.18 : Mauvais ordre et ajout des pronoms

Identité anonyme de l'apprenant		Forme saisie/erronée	Forme attendue/correcte	Description d'erreur
Niveau	Numéro			
4	60	<i>Donnez-leur-le</i>	<i>Donnez-le-leur !</i>	leur-le # le-leur
3	23	<i>Je lui l'ai donné</i>	<i>Je la lui ai donné</i>	lui l' # la lui
3	41	<i>Je leur les dirai</i>	<i>Je les leur dirai</i>	leur les # les leur
4	10	<i>Donne-lui-la</i>	<i>Donne-la-lui !</i>	lui-la # la-lui
3	33	<i>Tes frères et toi (vous et toi) venez ...</i>	<i>Tes frères et toi (vous) venez ...</i>	vous et toi # vous
3	55	<i>Je te ne lui regarde pas</i>	<i>Je ne la regarde pas</i>	te et lui # la
4	7	<i>Je l'y vais</i>	<i>J'y vais</i>	l'y # y
4	50	<i>Vous votre allez rencontrer...</i>	<i>Vous allez la rencontrer ...</i>	votre # la

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Certaines erreurs sont difficiles à classer dans la mesure où elles touchent diverses parties de la phrase (voir la production d'un apprenant ci-après)

Corpus II: Corpus de l'un de nos informateurs à Iringa

05 (i) Le personons dans La famille
 Je mappelle salma. J'habite à kitosa. Je
 étudie un école secondaire de kitosa. Je
lived un famille de zoli. la nombre la famille
 ele personea trinta Du para profession en
 monsieur. Activite's de la môto is nurse.
 Des grands - Parents
 Nous est la relation entre les parents
 bien. Because I lived well in our daily
 life. Je like live in my familie because
 it have many members in my familie et
 une personnes dans la famille do any acti
 vités. Ils devaient faire bien.

4.3.5 Variations des erreurs entre les deux niveaux (troisième et quatrième année)

Tableau 4 .19 : Variations et répartition des erreurs entre les deux niveaux
(la troisième et la quatrième année du cycle secondaire)

	Troisième année				Quatrième année			
	Fréquence de R.J	%	Fréquence de R.F	%	Fréquence de R.J	%	Fréquence de R.F	%
Pronom sujet	85	39,9	60	69	128	60,1	27	31
Pronom tonique	282	44,6	467	54	350	55,4	401	46
Pronom complément	63	29,4	459	53	151	70,6	415	47
TOTAL	430		979		629		850	

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Comme on s’y attendait, les apprenants de la troisième année ont commis davantage d’erreurs que ceux de la quatrième année. En ce qui concerne les pronoms sujets, les apprenants de la troisième année en ont commis 60 (soit disant 60%). Ils ont donné 85 réponses justes (soit disant 39,9%). Ceux de la quatrième année ont donné 27 réponses erronées (soit disant 31%) et 128 réponses justes (soit disant 60%). Au niveau des pronoms toniques, la troisième année a donné 282 réponses justes (soit disant 44,6%) et 467 réponses fausses (soit disant 54%). Ceux de la quatrième ont commis 350 erreurs (soit disant 55,4%). Au niveau de la quatrième année, ils ont donné 401 réponses fausses (soit 46%). Dans le domaine des pronoms compléments, les apprenants de la troisième année ont donné 63 réponses justes (soit disant 29,4%) et 459 réponses fausses (soit disant 53%). En ce

qui concerne la quatrième année, ils ont commis 151 erreurs (soit disant 70,6%). Ils ont donné 415 réponses justes (soit disant 47%).

Nous sommes conscients du fait que les apprenants de notre échantillon ont commis d'autres erreurs inter-linguales et intra-linguales. Cependant notre analyse s'est focalisée sur les erreurs commises dans le domaine des pronoms personnels, qui est le noyau de notre étude. Précisons toutefois que les experts dans ce domaine, tel que Al-Khresheh M. (2016), soulignent qu'une erreur peut varier en ampleur. Elle peut être au niveau d'un phonème, d'un morphème, d'une phrase ou même d'un paragraphe. L'expert Brown D (2000) précise que les erreurs peuvent être considérées comme étant soit locales, soit globales. Ces derniers peuvent aller jusqu'à entraver la communication, en empêchant la compréhension du sens voulu.

4.4 Explications plausibles des erreurs commises par les apprenants dans le domaine des pronoms personnels

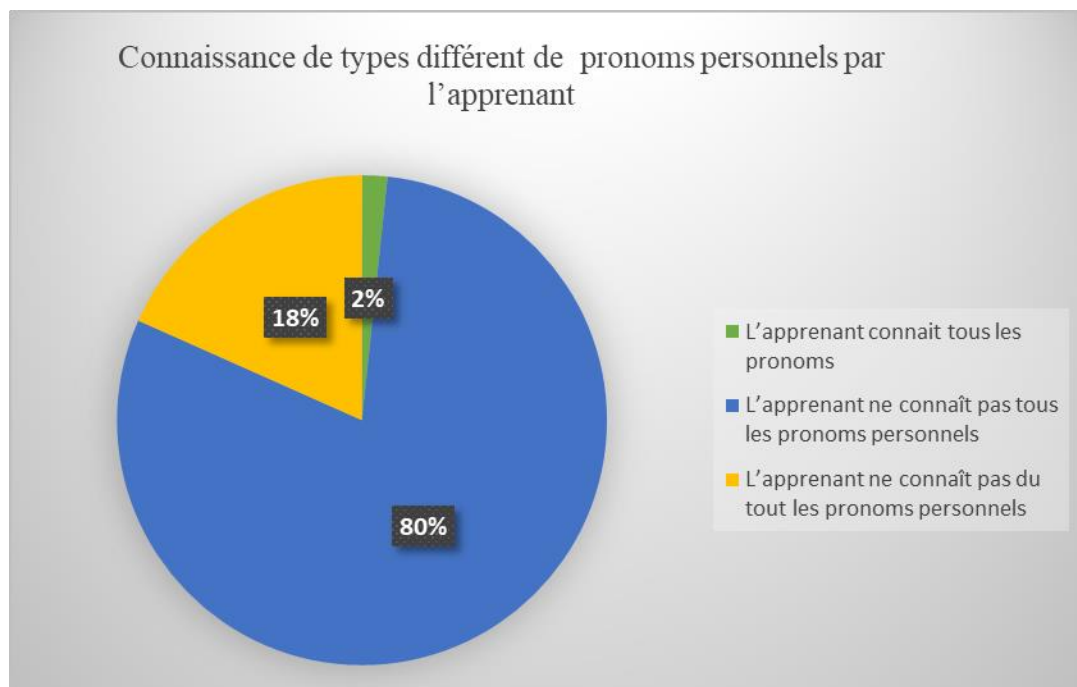
Notre étude des données recueillies, lors de l'enquête, témoigne que les apprenants du FLE en Tanzanie, rencontrent des difficultés énormes, en ce qui concerne l'utilisation des pronoms personnels. D'où les erreurs que nous avons dégagées de leurs corpus du test que nous leur avons administré et de leurs rédactions.

L'observation de Souza & Souza et Bakah (2012) est que cela est probablement dû au fait que les apprenants ne parviennent pas à identifier les verbes qui vont avec

COD ou avec COI. D'après ces experts, les verbes qui vont avec COD sont des verbes tels que: détester, adorer, appeler, interroger, tuer, attendre, menacer, connaître, voir, écouter, aimer, inviter, admirer, trouver qqn, rencontre, regarder, chercher, accueillir etc. Les verbes qui vont avec COI sont des verbes tels que: apprendre, emprunter à, demander, offrir à, téléphoner, rendre à, dire, sourire à, écrire à, murmurer à, prêter, donner à, transmettre à, proposer, voler à, obéir, souhaiter à, expliquer à, souhaiter à, répondre à, avoir besoin, rêver etc. Les grammairiens cités ci-dessus soulignent, dans leur étude chez les apprenants de Français au niveau universitaires au Ghana, que les apprenants du FLE ne distinguent pas les catégories différentes de verbes. Leur conclusion était basée sur le fait que 79.7% de leurs répondants éprouvaient beaucoup de difficultés, en ce qui concerne grammaire relative aux verbes et leurs déclinaisons. Ces experts ont affirmé que 42% des apprenants de leur échantillon avaient même des difficultés à reconnaître les types de verbes, soit transitifs ou intransitifs.

Comme nous allons voir ci-dessous, les apprenants de FLE à Iringa éprouvaient des difficultés similaires. La graphique 4.5 ci-dessous, montre la répartition des apprenants selon leur niveau de connaissance des pronoms personnels.

Graphique 4.5: Connaissance de pronoms personnels par les apprenants



Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019

Le graphique en haut montre que :

- La plupart d'apprenants (soit disant 80%) connaissaient les pronoms personnels; mais ils ne connaissaient pas tous les types,
- Les autres apprenants (soit disant 18%) étaient incapables de reconnaître aucuns pronoms personnels et,
- Ceux qui reconnaissaient tous les pronoms personnels ne constituaient qu'un petit nombre (soit disant 2%).

- Un certain nombre d'apprenants (soit disant 30%) ont avoué qu'ils reconnaissaient certains pronoms personnels, seulement ils ne savaient pas où les mettre dans la phrase ; et dans quel ordre.

Nous avons eu l'impression que certains enseignants étaient incapables d'utiliser tous les pronoms personnels de façon appropriée.

4.4.1 Observation du déroulement d'une classe de FLE dans un contexte multilingue

L'enseignement de FLE en Tanzanie se fait dans un contexte multilingue, où le Kiswahili, l'Anglais et plus de 120 langues ethniques coexistent (graphique 4.6, p. 89). Les pratiques linguistiques des apprenants / enseignants, dans l'école et hors de celle-ci, témoignent l'existence d'un brassage linguistique intense. Il s'en suit une diglossie complexe (graphique 4.6, p. 89), dont les effets se reflète dans les activités pédagogiques de la classe de FLE.

L'observation du déroulement des classes de FLE, nous a permis de voir les orientations des pratiques pédagogiques, des enseignants de Français en Tanzanie. L'analyse des données recueillies permet d'apprécier les méthodologies employées et la nature multi-lingue d'interactions. En effet, l'appropriation de FLE en Tanzanie se fait dans un milieu plurilingue, où les partenaires de la classe parlent au moins quatre langues; la langue maternelle, le Kiswahili, l'Anglais et le

Français. Le brassage intense, des langues ethniques, fait que certains étudiants parlent une ou deux autres langues ethniques, en plus de leur langue maternelle

L'Anglais était utilisé, dans presque tous les cas, comme langue d'appui, dans l'appropriation de FLE. La justification de ce choix était que l'Anglais est linguistiquement plus proche du Français. Nous savons, d'expérience, que les apprenants Tanzaniens maîtrisent mieux le Kiswahili. Cette justification n'était donc pas convaincante. Nous allons voir plus loin, qu'il y a d'autres explications.

Pendant la classe de FLE, les cas les plus fréquents d'utilisation d'une autre langue, sont liés à l'énoncé de consignes, à la vérification de la compréhension, et à la résolution de problèmes de communication. Quant aux apprenants, l'utilisation d'une autre langue intervient très souvent lorsqu'il s'agit de poser une question à l'enseignant et, moins souvent, dans les réponses aux questions de l'enseignant.

Nous avons remarqué que les langues ethniques sont quasi non existantes, dans la classe de FLE. On les rencontre, occasionnellement, lorsqu'il s'agit de fournir des exemples d'énoncés en lien avec le vécu linguistique. D'ailleurs, dans le milieu familial et dans presque tous les contextes linguistiques hors de l'école, celles-ci dominent largement l'Anglais et le Français. Il s'avère important de signaler que le Kiswahili occupe la place privilégiée, de la Lingua Franca (Graphique 4. 6). Ceci n'a rien d'étonnant, étant donné qu'on admet généralement que la Tanzanie est le berceau de cette langue.

Pendant le cours, les partenaires de la classe passent d'une langue à une autre. Nous avons remarqué que cela ne se fait pas de façon programmée ou systématique. Ce qui signifierait que le passage aux autres langues est généralement admis et considéré, du moins officieusement, comme admissible.

L'impression que nous avons eu est que les apprenants ont des blocages linguistiques. S'ils passent à l'utilisation de Kiswahili ou de la langue ethnique, c'est pour surmonter ces blocages. Certains apprenants ont avoué qu'ils ont recours au Kiswahili et aux langues ethniques parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs en Français et de se faire ridiculiser. C'est en suivant cette démarche pédagogique que les apprenants Tanzaniens accèdent aux connaissances en Français.

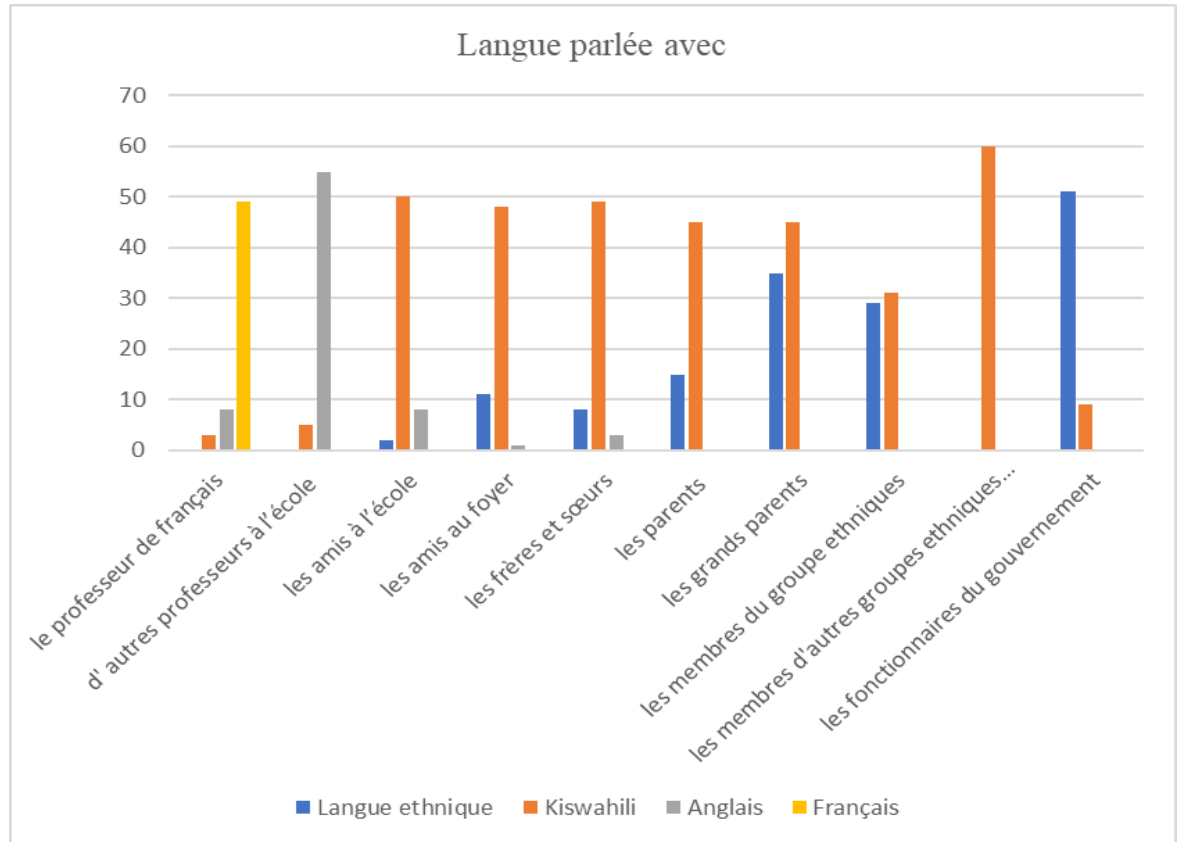
Parmi les enseignants il y en a qui étaient de l'avis que l'appui sur d'autres langues, pour enseigner le FLE devrait être évité. Cependant, les pratiques pédagogiques actuelles témoignent l'usage d'autres langues, sous une forme ou une autre.

L'analyse des données a permis de constater que, contrairement aux pratiques extrascolaires, les pratiques linguistiques scolaires sont plus contraignantes. Elles sont caractérisées par une politique scolaire, qui favorise l'usage de l'Anglais et le Français, au détriment des langues ethniques. C'est interdit de parler celles-ci à l'école. Signalons toutefois que cette politique est stricte dans certaines écoles, et plus permissive dans d'autres. Il s'agit toutefois d'une habitude fortement enracinée dans la mentalité des locuteurs Tanzaniens, qui date de l'ère coloniale. Les

autorités de l'époque avaient établi des frontières rigides et fixes, qui régissaient les domaines et les contextes, dans lesquels chaque langue devait être utilisée. La politique linguistique postcoloniale, a mené des campagnes contre les langues ethniques et en faveur du Kiswahili. Cela s'est fait notamment dans les premières années de l'indépendance, sous prétexte d'unification nationale. C'est cette politique qui est fondamentalement à l'origine des attitudes négatives vis-à-vis les langues ethniques. Il s'agit d'une politique qui avait plusieurs conséquences fâcheuses, notamment le développement de l'Anglais au détriment des langues ethniques. Comme nous avons vu, cela a des incidences directes sur le comportement linguistique des Tanzaniens, et sur l'enseignement de FLE.

Selon Nguyen (2005), Richards (1974), Francis Apasu (2018), Souza et Bakah (2012), dans une situation de diglossie, le locuteur multilingue, qui apprend une nouvelle langue, dont la structure est très différente de celle des autres langues qu'il parle, est susceptible de commettre des erreurs. Dans le cas des apprenants tanzaniens, quant à l'apprentissage des pronoms personnels, cela semble être le cas. Bien sûr que ces pronoms existent dans les structures des langues qu'ils parlent. Cependant les usages sont très différents. D'où les difficultés soulevées par nos informateurs. La graphique 4.6 ci-dessous montre le contexte diglossique dans lequel fonctionnent nos informateurs Tanzaniens. Cette graphique 4.6 permet d'avoir un aperçu du profil socio-linguistique de l'apprenant du FLE en Tanzanie.

Graphique 4.6 : Langues parlées par l'apprenant dans divers contextes
linguistiques



Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019

La graphique ci-dessus montre que les apprenants Tanzaniens parlent des langues différentes dans leur contexte. Concernant le Français, 49 apprenants soit disant 81,7% parlent le Français avec leur professeur de Français à l'école, 8 apprenants soit disant 13,3% parlent l'Anglais et 3 apprenants soit disant 5% parlent le Kiswahili avec leur professeur de Français. Ces apprenants utilisent l'Anglais pour communiquer avec les autres professeurs à l'école, disons 55 apprenants soit disant 91,7%% sauf 5 apprenants soit disant 8,3%, qui utilisent le Kiswahili. 50

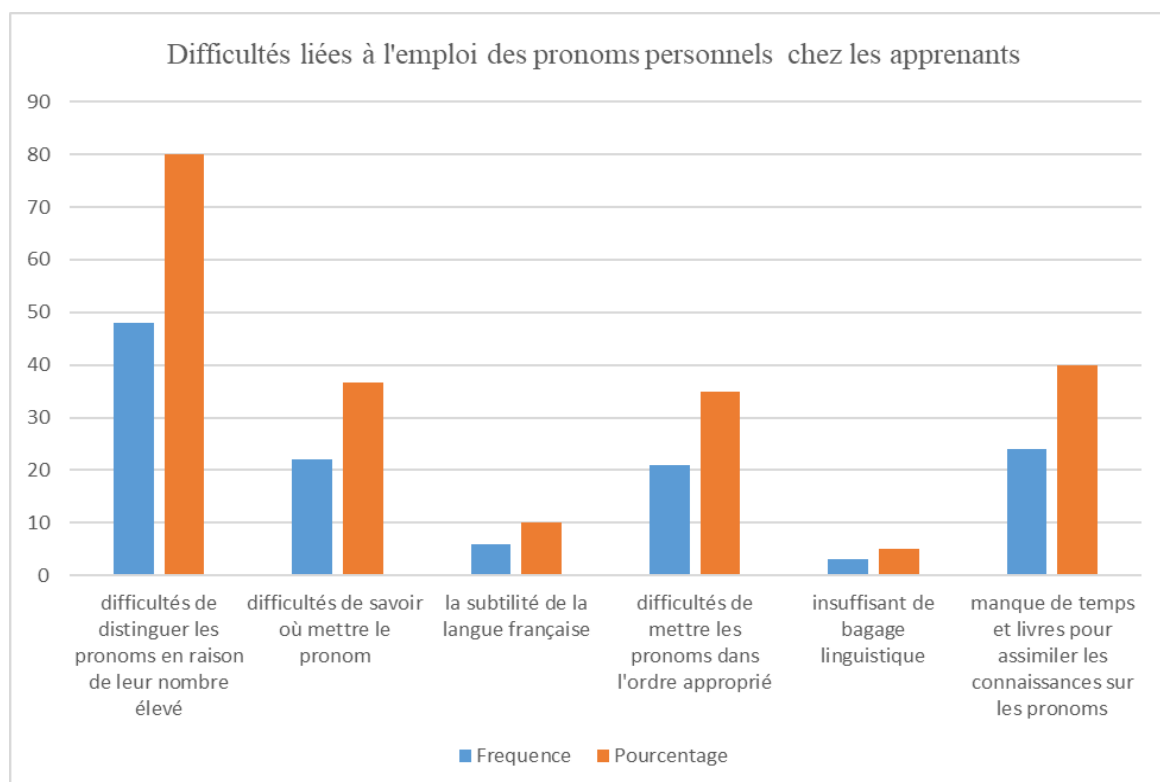
apprenants, soit 83,3% ont témoigné qu'ils utilisent le Kiswahili quand ils parlent avec leurs amis à l'école. 60 apprenants soit disant 100% utilisent le Kiswahili avec d'autres membres de la communauté (au marché, au football, à l'église, etc.). Nous avons également constaté que ces apprenants utilisent leurs langues ethniques lorsqu'ils parlent avec leurs grands-parents (35 apprenants soit disant 58,3%), et les autres (25 apprenants soit disant 41,7%) utilisent le Kiswahili pour communiquer avec leurs grands-parents. En plus 51 apprenants (soit disant 85%) ont témoigné qu'ils utilisent le Kiswahili pour parler avec les fonctionnaires.

Souza & Bakah (2012), qui avaient rencontré des problèmes dans l'enseignement du FLE, dans un contexte similaire au Ghana, disent qu'il s'avère absolument essentiel, de consacrer suffisamment de temps, à l'enseignement de la langue. Selon ces chercheurs en linguistique appliquée, les apprenants de L2 ont besoin de beaucoup de temps, pour pratiquer la langue dans des contextes d'apprentissage aussi proches de la réalité que possible. Zanchi et Odeh (2011) ont également souligné qu'avec une faible exposition à la langue cible (L2), les apprenants rencontreraient plus de difficultés dans l'apprentissage de celle-ci. Cela s'est vérifié à travers leur étude menée auprès des apprenants des universités de Bahreïn et de Jordanie, dont les langues maternelles étaient différentes du Français.

Selon les enseignants du FLE de notre échantillon, le temps alloué à l'enseignement du Français, depuis la première année du cycle secondaire, est insuffisant. On ne fait que deux leçons de 40 minutes par semaine. Les apprenants n'ont contact avec la langue Française que lors des cours hebdomadaires. Les observations des experts ci-dessus permettent de conclure que, les pratiques d'enseignement du FLE à Iringa en Tanzanie, vont à l'encotre de ce qui est préconisé par les pédagogues internationaux.

Par conséquent, le bagage linguistique des apprenants de FLE est très limité, même au bout de quatre ans. Cela est en partie la cause des difficultés d'apprentissage/enseignement des pronoms personnels, rencontrées par les informateurs de notre échantillon. Ainsi on ne consacre pas assez de temps à l'apprentissage de chaque catégorie de pronoms personnels. D'ailleurs, nos informateurs se sont plains que les pronoms personnels sont nombreux, et que les exercices donnés ne suffisent pas, pour permettre de maîtriser l'usage de chaque pronom personnel. D'où les difficultés qu'ils ont soulevées, comme cela se voit dans la graphique ci-dessous.

Graphique 4.7 : Difficultés rencontrées par les apprenants du FLE à l'égard de l'emploi des pronoms personnels



Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019

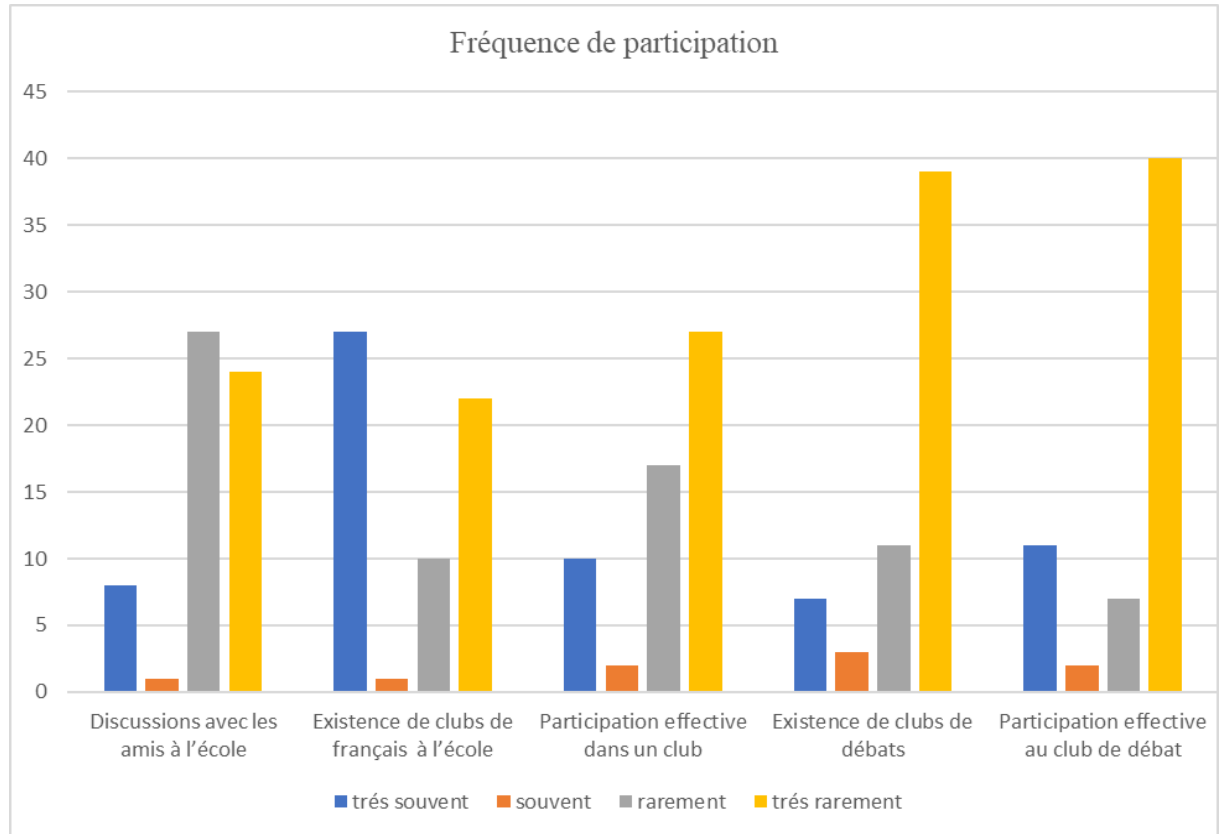
Les résultats dans la graphique ci-dessus montrent que les apprenants rencontrent maints problèmes en ce qui concerne l'emploi des pronoms personnels. Par exemple 48 apprenants (soit disant 80%) subissent les difficultés de les reconnaître et de les confondre. 22 apprenants (soit disant 36,7%) ont des difficultés de mauvais emplacement, 21 apprenants (soit disant 35%) ont les difficultés de les mettre dans le bon ordre. En plus, 24 apprenants (soit disant 40%) n'ont pas le temps et les livres pour lire et faire la révision. 6 apprenants (soit disant 10%) ont signalé la

subtilité de de la langue comme un problème. 3 apprenants (soit disant 5%) ont signalé des problèmes de connaissances linguistiques déficitaires

Le contrôle que les apprenants ont fait, lors de notre enquête, nous a permis de dégager les erreurs que les apprenants du FLE commettent, dans la région d'Iringa en Tanzanie. Les raisons évoquées par les apprenants, pour cette mauvaise performance, étaient corroborées par leurs professeurs. Les types de difficultés exprimées par nos informateurs (graphique 4.7: ci-dessus) sont très liés au profil sociolinguistique de l'apprenant à Iringa, en Tanzanien. En effet, diverses erreurs, commises par nos informateurs, semblent résulter de ce profile socio-linguistique.

La graphique 4.8 ci-dessous montre qu'il n'y a pas d'activité extra-scolaire, où le Français peut être utilisé par les apprenants, en vue de renforcer les connaissances de cette langue. A notre avis cela est une lacune non négligeable dans l'apprentissage du FLE à Iringa.

Graphique 4.8 : Manque d'activités extra-scolaires pour les apprenants dans les écoles d'Iringa en Tanzanie



Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019

Ce tableau montre que beaucoup des écoles n'ont pas des activités extrascolaires. Pourtant celles-ci jouent un rôle clé pour aider les apprenants à se familiariser avec le Français dans le contexte d'apprentissage multilingue comme à Iringa en Tanzanie. Les clubs de débats n'existent que dans les programmes scolaires.

Lors de l'étude d'erreurs commises par nos informateurs, dans le domaine des pronoms personnels, nous avons remarqué que ceux-ci commettent aussi d'autres types d'erreurs grammaticales. Cependant, celles-ci ne font pas partie de notre champ de recherche, sur lequel nous nous focalisons, dans la présente recherche.

4.4.2 Analyse des perspectives diverses de l'échec scolaire

Nous constatons que l'expression "échec scolaire" devrait être abordé avec caution. Signalons, tout d'abord, que tout en étant similaires, les termes *l'apprenant en échec* et *l'apprenant en difficultés* recouvrent des réalités différentes. Ils peuvent même aller jusqu'à masquer des phénomènes qui ne sont pas compris dans l'étendue de notre étude. C'est pourquoi nous estimons la distinction entre ces deux termes importants. Nous nous inspirons des travaux de Yanni E. (2002), qui a fait une distinction nette entre les termes. Le plus souvent, l'étudiant *en difficulté* a besoin de remédiation; donc davantage de temps et d'explications. Il lui faut beaucoup plus d'exemples et d'exercices d'entraînement. Les difficultés de cette catégorie d'étudiant peuvent être résolues à l'aide individuelle et ponctuelle.

Par contre, dans le cas de l'étudiant *en échec*, il s'agit d'un mal plus profond. L'apprenant se trouvent en rupture, par rapport à l'institution scolaire et aux savoirs qui y est dispensés. Celui-ci a besoin d'une intervention ponctuelle et d'une prise en charge différente. C'est-à dire d'une pédagogie adaptée et spécifique. De plus, les deux termes peuvent aussi se référer, à la fois, à la déficience intellectuelle de l'apprenant, au déficit pédagogique ou à l'inefficacité de l'établissement. Si nous

nous inspirons de cette distinction, c'est parce qu'elle nous semble juste et fonctionnelle, en ce qui concerne notre étude. Ignorer cette distinction nous empêcherait de cerner, de façon claire, les phénomènes relatifs à l'échec scolaires, que nous nous efforçons d'analyser.

D'après les travaux relatifs à l'échec scolaire, et les données que nous avons recueillies, auparavant on attribuait l'échec scolaire au quotient intellectuel de l'apprenant. Actuellement on reconnaît que l'échec scolaire est multifactoriel. Selon cette nouvelle vision de l'échec, l'apprenant n'est plus totalement responsable de son échec; il en est la victime (Danvers, 2017). Sans pour autant complètement blanchir celui-ci, dès lors, la responsabilité se tourne aussi vers l'enseignant, la pédagogie, l'institution scolaire, le système éducatif et vers le contexte social. Dans cette perspective multisectorielle de l'échec scolaire, la responsabilité est partagée entre des acteurs et des entités différents et divers. De ce fait, l'échec scolaire peut avoir plusieurs définitions et indicateurs différents, selon que l'on envisage l'état de fait visible ou invisible.

D'après le psychiatre, Yanni (2002), l'enfant concerné devient passif, inquiet et sujet aux troubles de sommeil. L'estime et l'image de soi sont bouleversées pour devenir négatives. Il en résulte un état de chose qui passe de l'anxiété au stress, et même à la dépression. Dans les cas extrêmes, l'apprenant en échec souffre d'un sentiment de frustration et d'impuissance, d'entretenir les interactions quotidiennes,

dans l'environnement scolaire et social. Cela renvoie à la distinction entre les effets visibles et ceux qui ne le sont pas, de la définition de l'échec scolaire. Les différents indicateurs, sur lesquels nous avons lu et ceux que nous avons recueillis, donnent raison à ce spécialiste.

Il arrive, par exemple, qu'un étudiant ressente de grandes difficultés à assimiler et à comprendre une matière ou des matières données, en raison de l'insuffisance de son bagage linguistique. Ceci nous renvoie au domaine des difficultés d'ordre cognitif, où l'apprenant ne maîtrise pas les pré-requis de la matière ou des matières concernées. Par conséquent, celui-ci ne parvient pas à intégrer les connaissances exigées pour son niveau. L'une des alternatives, dans ces conditions est la triche aux examens. Cependant celle-ci est considérée comme une fraude, dont les conséquences disciplinaires sont souvent sévèrement sanctionnées. En fin de compte, malgré les efforts qu'il fait, il échoue. L'autre dimension majeure de l'échec scolaire renvoie aux difficultés d'inadaptation scolaire. Celles-ci peuvent également nuire à l'épanouissement normal de l'apprenant et mener à l'échec (Platone 2017).

En cas d'échec, nous réagissons principalement de deux manières. La première consiste à accepter l'échec, puis faire des efforts supplémentaires, dans l'espoir de réussir prochainement. Si l'étudiant échoue encore, cet état de choses peut entraîner le dégoût de la matière, ce qui peut lui conduire à laisser tomber la matière concernée. L'autre façon d'agir consiste à abandonner le système scolaire. Cette

réaction extrême est à éviter, car elle est lourde de conséquences. Cependant, il se peut qu'un étudiant accumule alors, des lacunes, qui lui empêcheraient d'atteindre le niveau scolaire de son âge. Cela peut mener à des redoublements répétitifs. Par conséquent, en raison de démotivation, insatisfaction et humiliation, par rapport à ses camarades qui réussissent, il est tout à fait probable que celui-ci choisisse le redoutable chemin de l'abandon scolaire.

Selon Wahl et Madelin-Mitjaville (2007), l'échec scolaire peut correspondre à trois types de problèmes différents. La première catégorie concerne des difficultés d'adaptation à la structure scolaire. Il s'agirait d'un retard par rapport aux connaissances exigées pour un niveau donné. Dans le deuxième cas, il s'agirait de difficultés d'acquisition des connaissances. L'apprenant se trouve dans l'incapacité d'acquérir les connaissances de chaque niveau, lui permettant de fonctionner bien au niveau suivant. Ce type d'inadaptation gêne l'acquisition normale des connaissances de chaque étape majeure de sa vie scolaire. La conséquence inéluctable, dans de telles circonstances, est l'échec à l'examen de la fin du cycle. L'autre possibilité concerne l'abandon précoce du système scolaire, sans qualification ou diplôme, et les difficultés d'insertion socio-professionnelle. Les perspectives différentes, données ci-dessus permettent de conclure que l'échec scolaire est un état qui empêche la réalisation de l'objectif désiré ou prévu. Autrement dit, l'échec scolaire est l'opposé de la réussite scolaire. Cependant

l'expérience quotidienne montre que les termes *échec* et *réussite* sont à prendre avec caution.

Pour expliquer ce que nous voulons dire, il convient de rappeler que l'échec scolaire se mesure par les notes obtenues par l'apprenant. Si celles-ci sont très en dessous de la moyenne de la classe, on considère que l'apprenant est en échec scolaire. La mention attribuée est alors *échec*. La meilleure performance vaut la mention *excellente*. Entre ces deux on peut accrocher une mention *passable, bien* ou *très bien*. Prenons le cas d'un étudiant qui réussit avec la mention *bien*. Si celui-ci est considéré, par son contexte socio-académique, comme étant surdoué, cette mention peut être vue comme indicateur d'échec. Tandis qu'un étudiant considéré sous-doué, avec la même mention, peut être salué pour sa bonne performance. De ce fait, l'échec scolaire est subjectif et à relativiser.

L'échec scolaire fait l'objet de nombreux débats au niveau du gouvernement, qui mènent à des choix politiques différents en matière de réformes de l'enseignement. Parmi ces politiques se range la politique de scolariser le plus grand nombre d'enfants, le plus longtemps possible. Par la suite, cela devient la responsabilité du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MEFP) d'en assurer la mise en œuvre. La MEFP est le représentant direct du gouvernement auprès des institutions de l'éducation. Tout Ministère d'Education qui n'assure pas la formation des enseignants, et qui ne surveille pas la ratio enseignants/apprenants,

met les apprenants sur le chemin de l'échec. Il en est de même si le ministère néglige l'approvisionnement des matériels scolaires. Cela revient également au MEFP, d'établir un système de suivi/évaluation des institutions scolaires, en vue de contrôler la qualité de l'éducation dispensée. Un système éducatif, qui est incapable de fournir les services qu'il faut, pour assurer la réussite de l'apprentissage/enseignement, dans le pays, contribuerait également à l'échec scolaire (Alexandre, 2019).

Selon le spécialiste mentionné ci-dessus, l'objectif du gouvernement devrait être la scolarisation du plus grand nombre d'enfants, pendant aussi longtemps que possible. Le redoublement et l'abandon peuvent donc être considérés comme échec du système scolaire. Nous avons vu, plus haut, que la notion d'échec scolaire concerne également le fonctionnement de l'établissement scolaire dans son ensemble. Cela renvoie à l'incapacité du système éducatif à cerner et s'adapter aux changements de l'époque, du domaine de l'éducation. C'est le point de vue des enseignants de notre échantillon. Cette affirmation ne devrait pas nous faire perdre de vue le lien très étroit, entre l'apprenant, l'enseignant, l'établissement, le contexte social, le Ministère de l'Education, etc. Les manifestations de l'échec scolaire, sur le plan du système scolaire, ne sont qu'une réflexion d'un mal, répandu à tous les plans des entités connexes.

Si nous prenons l'échec scolaire comme l'état dans lequel l'apprenant se trouvent en rupture, par rapport à l'institution scolaire et aux savoirs qui y est dispensés, on

peut dire que celui-ci est le non-aboutissement du projet scolaire d'un étudiant. Ce projet serait défini préalablement par la cellule famille ou encore par la société. Ainsi l'apprenant qui ne réussit pas, qui redouble répétitivement est, en fin de compte, écartés du système éducatif. Etant donné que l'une des politiques du gouvernement est de scolariser le plus grand nombre d'enfants, le plus longtemps possible, l'échec massif et d'abandon scolaire, iraient à l'encontre de cette politique. Ce qui irait à la fois à l'encotre du devoir du gouvernement, de satisfaire les besoins (socio-professionnelles, socio-politiques, socio-économiques, etc.) du pays. Dans ce sens, l'échec scolaire peut être défini comme l'impuissance du système scolaire, à fournir les services menant à la réussite de l'apprentissage des étudiants, en vue de remplir les fonctions ciblées.

D'évidence les définitions de l'échec scolaire, relative à l'étudiant, sont étroitement liées aux comportements de celui-ci, et aux caractéristiques d'ordres socio-éducatif, psycho-sociologique et/ou socio-professionnel. Ces manifestations peuvent être repérer au sein des champs scolaire et familial. Comme nous allons voir plus loin, ces deux endroits deviennent ainsi les lieux privilégiés, d'expression des frustrations de l'étudiant.

Etant donné l'importance attachée aux diplômes, dans le monde contemporain, l'école devient un système de triage des catégories sociales, moyennant l'échec. Selon Forquin et Boudon (2017) ceci mènerait, inéluctablement, à l'évolution des catégories socio-professionnelles, d'une génération à une autre. Considéré de cette

perspective, l'échec scolaire fait partie des déterminismes professionnels et des ascenseurs sociaux.

Comme nous venons de voir ci-dessus, la notion de l'échec scolaire peut s'appréhender de différentes manières, selon les points de vue et les critères adoptés. C'est un phénomène qui ne se laisse pas saisir en totalité, dans une seule définition. Cela n'est pas étonnant, étant donné qu'il s'agit d'une réalité au croisement de plusieurs pôles d'intérêts et disciplines (pédagogie sociologie, psychologie, politique, économie, etc.). Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, c'est le pôle pédagogique qui nous intéresse. Aborder de cette perspective, l'échec scolaire est étroitement lié à la vie de l'apprenant, aux défiances et aux objectifs du système éducatif. C'est également indissociable du monde socio-professionnel.

Selon les témoignages des enseignants de la troisième et la quatrième année secondaire, ces apprenants arrivent à ce niveau avec un bagage linguistique déficitaire. Il est donc difficile de leur enseigner efficacement le FLE, en suivant le principe pédagogique universel, qui dicte qu'il faut partir du potentiel déjà acquis ou prérequis, vers l'inconnu: d'où l'échec généralisé. C'est pourquoi l'abandon scolaire, sans qualification ou diplôme, peut être l'une des conséquences de l'échec scolaire (Caille Jean-Paul 2000). Cependant cela n'arrive que dans des cas extrêmes, car tout apprenant qui quitte précocement l'école est écarté du monde escompté, de l'élite Tanzanienne. C'est considéré catastrophique.

Il paraît que l'échec scolaire est relatif à la situation socio-professionnelle et socio-économique du pays. Dans les années 60, immédiatement après l'accession du pays à l'indépendance de 1962, même une éducation de base permettait aux jeunes non diplômés de s'intégrer facilement dans le monde professionnel. L'explication des politiciens est que le pays avait besoin de cadre, et que la population du pays était basse. Notre recherche témoigne qu'actuellement, le chômage touche plus durement les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, que ceux qui vont jusqu'au sommet. C'est dans ce contexte que la notion de l'échec scolaire, et tous les thèmes connexes, prennent une importance capitale, de la vie des écoliers Tanzaniens. Il s'avère nécessaire d'avoir un diplôme, dans ce contexte où la réussite scolaire sert d'ascenseur socio-professionnel.

Caille (2000) affirme que la famille et l'apprenant ressentent l'échec scolaire comme un échec personnel. Cela est tout à fait logique, étant donné la correction cause-effet entre la réussite scolaire et l'intégration scolaire, sociale et professionnelle. C'est pourquoi depuis l'indépendance de la Tanzanie en 1962, l'école connaît une forte augmentation d'effectifs, à tous les niveaux. D'où la nécessité de trouver des solutions pratiques et fiables aux problèmes qui affectent le système scolaire. Cependant cela n'est pas une tâche facile, car ce système englobe des aspects aussi différents que multiples. D'évidence il s'agit d'une entité qui englobe des aspects très complexes dans sa globalité. C'est pourquoi nous nous proposons d'appréhender les entités, qui jouent un rôle prépondérant, dans le

système éducatif. Nous espérons que cela nous permettra de mieux réaliser les objectifs de notre étude.

4.5 Analyse critique des insuffisances des matériels didactiques utilisés à Iringa en Tanzanie

4.5.1 Difficultés rencontrées par les apprenants/enseignants Tanzaniens en raison de carence de matériels didactiques appropriés

Méfais des Insuffisances du manuel

Le terme *manuel*, à notre sens, se réfère à tout ce qui est matériellement développé, pour aider les enseignants et les apprenants à enseigner/apprendre une langue, que ce soit en classe ou en dehors de la classe. Cette définition s'accorde bien avec celle de Zanchi (2009). Selon Rey (2001), le manuel scolaire est un outil dont le contenu peut être directement investi dans l'action de l'apprentissage/enseignement.

D'après ces définitions, il s'agirait donc d'un support pédagogique indispensable, dans le processus d'enseignement/apprentissage, pour l'enseignant et les apprenants. C'est la source majeure de savoirs linguistiques, valeurs socio-culturelles, et normes dans l'apprentissage de L2 (Graves, 2000). Ainsi il nous paraît utile d'analyser le manuel dans le contexte Tanzanien, car celui-ci s'avère un contact crucial pour l'apprenant, avec la langue Française. En effet c'est l'unique contact avec cette langue, omis le professeur pendant les cours de FLE. Nous nous proposons de faire une analyse critique du contenu du manuel « *On y va* », qui est

l'unique manuel utilisé en Tanzanie. Cette analyse est inspirée par la grille proposée par Roux (2011).

Le manuel « *On y va* » est constitué d'une série de trois tomes. Notre étude du contenu s'appuiera sur « *On y va 2* », qui est le tome utilisé par les étudiants de la troisième et la quatrième année, de l'écoles du niveau secondaire (voir annexe 6). Nous entendons nous focaliser sur la présentation des pronoms personnels, qui constituent le noyau de notre étude.

L'auteur de ce manuel a abordé tous les types de pronoms personnels. Cependant, il y en a qui ne figurent que superficiellement dans l'un des tomes, et non pas dans les autres. De plus, il n'y a pas de progression, dans la présentation, en commençant avec les pronoms les plus faciles à enseigner (*me, te, nous, vous*), et en terminant avec les plus subtiles à saisir (*y, en*). En effet, l'ordre de présentation est inversé. Il aurait fallu donner suffisamment d'exemples, d'illustrations et *d'exercices de fixation*, pour s'assurer que les apprenants comprennent bien l'utilisation de chaque catégorie de pronoms. Ce qui n'est pas le cas.

Nous avons aussi fait examen de la méthodologie utilisée dans ce manuel. Il convient de signaler que par le terme méthodologie nous entendons l'ensemble de procédés et techniques, qui aident l'enseignant à atteindre les objectifs visés du cours. Ceci s'accorde bien avec la définition du terme, adoptée par Puren (1988). La faiblesse majeure du manuel actuel, « *On y va* » est que sa série de trois tomes

utilisent méthodologie *communicative*, qui a été arrêté en 2000. L'explication donnée, pour cette intervention, était que cette approche ne permet pas d'avoir une suite d'activités, menant à une participation intense et une interaction dynamique des apprenants. Elle est donc ancienne, démodée et inefficace. Depuis cette année à ce jour, on préconise l'utilisation de l'*Approche Actionnelle*, qui est moderne et beaucoup plus efficace. On dit qu'elle permet davantage d'interactions et de dynamisme, entre les apprenants et l'enseignant, lors du cours de FLE.

Notre analyse des données nous autorise d'affirmer que le contenu du document n'est pas accessible aux apprenants Tanzaniens. Cela est dû au fait que ce contenu n'est pas bien adapté au niveau du bagage linguistique limité, des apprenants du contexte Tanzaniens. De plus, le contenu du manuel ne correspond pas au programme d'études des écoles du niveau secondaire en Tanzanie. Il y a beaucoup d'éléments qui s'y trouvent, qui ne font pas partie du programme. Inversement, il y a des aspects du programme qui ne sont pas couverts par le manuel. A cet égard, nous pouvons citer le cas de la *rédaction* de types différents de lettres, qui est un aspect capital de l'examen national, et qui aurait dû figurer dans le manuel « *On y va* ».

Dilemmes de faire le bon choix et difficultés d'adaptation d'un manuel

Pour mieux cerner les problèmes du choix du manuel, rappelons les difficultés d'adaptation, de conception et de rédaction d'un manuel approprié. Zanchi (2009)

rappelle que le Cadre Européen de Référence pour les langues, et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), sont reconnus pour leur collaboration avec des éditeurs de renommé tels que Clé Internationale, Didier et Hachette. Selon cet expert en publication, les groupes cités ci-dessus sont aussi la référence pour tous les concepteurs des programmes et des manuels d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) en Europe. Evidemment la plupart de ces manuels de FLE sont réalisés en France. Ils ont une vocation universaliste, donc destinés à tous les types d'apprenants, indépendamment de leurs spécificités linguistiques, socio-linguistique, culturelle, géographique, etc. Cela constitue une source de défis majeurs dans l'utilisation des manuels universels, qui ne sont pas adaptés au contextes des pays importateurs.

Klett (2012) signale que dès le début, ces manuels conçus et publiés à l'étranger, seront limités à l'expérience de l'auteur et à sa vision du monde. Celles-ci ne correspondent pas forcément aux contextes et aux besoins des enseignants/apprenants des pays importateurs. Cela s'avère encore plus difficile dans le contexte des pays en voie de développement. La situation de la Tanzanie n'est pas exceptionnelle. Les enseignants de notre échantillon ont critiqué l'impertinence du manuel universaliste, « *On y va* », dans la mesure où celui-ci ne tient pas compte:

- De la nature dynamique du contexte de la langue de l'apprenant,
- Du contexte d'apprentissage de FLE,

- De la situation de communication dans laquelle le FLE s'enseigne/s'apprend,
- Du profil sociolinguistique et culturel des apprenants de FLE.

Chaque livre universaliste a une durée de vie limitée et, en peu de temps, son contenu perd sa validité et sa pertinence. Or les pays en voie de développement ne peuvent pas se permettre le luxe de changer fréquemment des manuels scolaires. La nature statique du manuel (manque d'interactions pendant le cours) ne permet pas toujours de l'adapter aux besoins du cours. Ce livre ne permet pas d'avoir des activités interactives, qui mènent les apprenants à la pratique de la langue et aux objectifs du cours. Or c'est justement cela qui rendrait l'apprentissage de FLE fructueux. C'est pourquoi Vargas (2006) a qualifié l'état de choses, auquel mènent les manuels universalistes, d'une situation de problème de fonctionnalité didactique-pédagogique.

L'idée de ce dernier expert est soutenue par Klett (2012), qui a également souligné le problème d'insuffisances, d'incohérences et les difficultés d'adaptation du contenu des manuels universalistes, aux réalités/exigences du cours. Ceux-ci ne tiennent pas compte de la culture, des connaissances générales, du bagage linguistique de base, et des aptitudes des apprenants de FLE.

Ils ne permettent pas, non plus, à l'apprenant de s'identifier aux personnages du manuel, par le biais du prénom ou du nom de famille, des lieux ou des coutumes.

Selon Klett (2012), les manuels scolaires devraient donc être conçus en tenant compte des facteurs socio-linguistiques, socio-culturels, ethno-linguistiques et contextuels, propres aux réalités vécues de l'apprenant/l'enseignant. Ce qui n'est pas toujours le cas des manuels de FLE, dans la majorité des pays en voie de développement, dont la Tanzanie. L'expert, cite l'exemple de la Russie, qui a entamé l'adaptation des manuels scolaires dans les années 90, en vue de résoudre ce problème.

Difficultés de l'auteur dans l'adaptation des manuels scolaires.

Comme nous avons vu plus haut, les manuels scolaires composés par les auteurs Français sont toujours imprégnés de l'expérience de leurs univers. Chaque écrivain travaille à l'emprise de son contexte, c'est-à-dire suivant ce qu'il voit, son mode de vie, ses intérêts et tout ce qui concerne son environnement. Par conséquent, la pensée expérientielle de l'auteur reflètera toujours ses expériences personnelles. De ce fait, son travail comportera, sans doute, des aspects linguistiques, socio-linguistiques, culturels et fonctionnels de son contexte. Bien que les auteurs puissent aller au-delà de l'imagination, il est difficile, d'écrire sur une culture/mode de vie totalement imaginaire. L'imagination reflèterait toujours les réalités et les vérités de son vécu. De plus, l'auteur travaille au sein d'un cadre imposé par les ressources financières allouées au projet, et selon les consignes du concepteur et de l'éditeur du manuel. En ce qui concerne le contenu, par exemple, dans les limites du cadre décrit ci-dessus, l'auteur peut présenter cet aspect à sa manière, selon ses

propres choix et critères. Il peut augmenter, réduire ou même éliminer certains éléments du contenu.

En raison de la situation décrite ci-dessus, les enseignants de notre échantillon ont proposé que les manuels scolaires soient conçus et faits par des auteurs tanzaniens.

Il en va de même pour les matériels audiovisuels.

Adaptation des manuels et des matériels aux besoins des apprenants Tanzaniens

La plupart de ces manuels, à vocation universelle, aux aspects contextuels incohérents et irréalistes, ne sont pas appropriés pour enseigner les spécificités du mode de vie Tanzanien. Nos informateurs ont remarqué que dans le manuel actuel, « *On y va* », il y a des noms étrangers, des monuments, des villes, des lieux, la neige, etc., qui sont inconnus aux apprenants Tanzaniens. Les situations de communication sont en France et dans des pays francophones. Selon Zanchi (2009), cela constitue un obstacle aux apprenants de FLE, qui ont beaucoup de mal à se trouver dans ces réalités étrangères. Ainsi l'apprenant est confronté à un triple défi: maîtriser les noms inconnus dans leurs contextes non familiers, le contenu, puis la structure linguistique.

Cette perspective de l'analyse de l'échec scolaire des apprenants Tanzaniens, permet de cerner de près les causes des difficultés, à la base de leur apprentissage de FLE. Cela permet également de voir pourquoi ils ont beaucoup de mal, à

percevoir et manier les subtilités des pronoms personnels. Sans parler des difficultés occasionner par la prononciation du Français, qui est à peine une langue phonétique, au contraire des langues Tanzaniennes. D'où l'échec persistant.

La plupart de pratiques culturelles décrites dans le présent ouvrage ne correspondent pas aux pratiques culturelles Tanzaniennes. Or Selon les pédagogues, dont Klett (2012), l'utilisation de pratiques culturelles peu familières dans le manuel, tels les danses, les chansons, les jeux, les types de nourriture, les modes de vie, etc., ne peut qu'entraver ou retarder le processus d'apprentissage. L'adaptation du manuel pourrait faciliter un déroulement souple et rapide de ce processus. C'est pourquoi Courtillon (2003) a souligné qu'un bon manuel devrait tenir compte des besoins linguistiques et des variables d'enseignement, du profil et du contexte culturel du public cible.

Un manuel bien adapté permettrait l'acquisition d'un savoir global ou à étendre les connaissances que l'apprenant possède. Ainsi l'apprenant Tanzanien de FLE comprendrait le message sans trop d'efforts, et irait de ce qui est connu vers l'inconnu, comme il se doit. Un tel manuel permettrait une utilisation facile, tant par les enseignants que par les apprenants, selon les besoins de l'enseignement/apprentissage. Or « *On y va* », le seul manuel utilisé en Tanzanie, ne prend rien de la communication situationnelle tanzanienne: les textes, les illustrations ne correspondent pas au contexte tanzanien.

Des pays comme la Russie, la Grèce, la Chine et le Kenya se rangent parmi les premiers pays à tenter la contextualisation des manuels de FLE, aux exigences de l'enseignement/l'apprentissage du Français. Nous penchons plutôt envers l'exemple du Kenya, dont le contexte est proche de celui de la Tanzanie. Ce pays a adapté les manuels « *Let's learn French* » et « *Parlons Français* » au contexte Kenyan et aux situations de communication Kenyanes. Selon Muyeiya et al (2006), ce pays a aussi composé des livres qui correspondent au programme scolaire et au système des examens nationaux (KCSE). Cependant il s'avère important de signaler l'observation des spécialistes, qui étaient impliqués dans cet entreprise. Il s'agit d'une tâche difficile, avec de nombreux dilemmes et inconvénients.

Rôle difficile de l'enseignant dans l'adaptation des unités aux objectifs des cours et aux besoins des apprenants

L'expert Kenyan, Muyeiya (2006), a commencé par louer les manuels « *Let's learn French* » et « *Parlons Français* », qui sont adaptés au contexte Kenyan. Cependant, ce même pédagogue n'a pas, pour autant, oublié de signaler les inconvénients qui se posent, dans l'utilisation d'un manuel adapté. Les idées de ce spécialiste Kenyan se joignent à celles de Klett (2012) pour dire que les unités modifiées du manuel seraient plus proches des réalités locales. Il se peut, toutefois, que celles-ci ne soient pas totalement pertinentes. C'est pourquoi ces pédagogues

préconisent que même lorsque le manuel est adapté au contexte local, l'enseignant devrait modifier le contenu, pour le rendre approprié, aux spécificités des objectifs des cours et aux besoins des apprenants cibles. Cela afin de limiter autant que possible, les heurts linguistiques, socio-linguistiques et culturels, didactiques etc. C'est-à-dire que chaque enseignant devrait utiliser ses propres critères d'adaptabilité, pour essayer de répondre aux exigences du cours et aux attentes locales des apprenants. Or ceci s'avère très difficile, dans le contexte actuel de la Tanzanie, qui est caractérisé de manque d'enseignants bien formés et expérimentés. C'est pourquoi les chercheurs expérimentés ont suggéré différentes façons, d'adapter les manuels de l'enseignement de FLE. Par exemple:

- i) Certains pays choisissent d'importer les manuels préfabriqués, dans la langue/culture du pays d'origine. C'est ce que font la majorité des pays en voie de développement. Cela se fait en dépit du fait que les langues/cultures du pays exportateur, et celles du pays importateur, pourraient avoir peu de similitude,
- ii) Les éditeurs des pays exportateurs de livres proposent des manuels déjà adaptés aux contextes des pays en voie de développement. Le raisonnement de base est souvent que les manuels en question avaient été adaptés aux besoins d'autres pays, dont le contexte est similaire. Or, l'expérience montre que, les spécificités contextuelles des pays Francophones, et celles des pays Anglophones, ne correspondent jamais à cent pour cent.

- iii) D'autres pays utilisent des manuels qui ont été adaptés au contexte, aux besoins et aux exigences de l'apprentissage/l'enseignement du pays importateur. Zanchi et Odeh (2011) ont insisté sur le fait que cette adaptation devrait surtout tenir compte du profil linguistique et culturel des apprenants.
- iv) En raison des difficultés et dilemmes soulevées ci-dessus, Seguin R (1989) suggère une approche différente et moins onéreuse. Selon ce chercheur, c'est plus difficile d'écrire un livre entier, en accord avec les spécificités du pays concerné. D'après cet expert, il est plus facile et moins cher, d'adapter un bon manuel, qui est utilisé dans un pays avec une culture/langue similaire, à un nouveau contexte linguistique, social et culturel qui est proche. L'adaptation consisterait, alors, à reproduire un manuel qui existe déjà, en modifiant le contexte et le contenu. C'est une option économique, mais le contenu n'est pas toujours bien adapté aux réalités contextuelles locales.

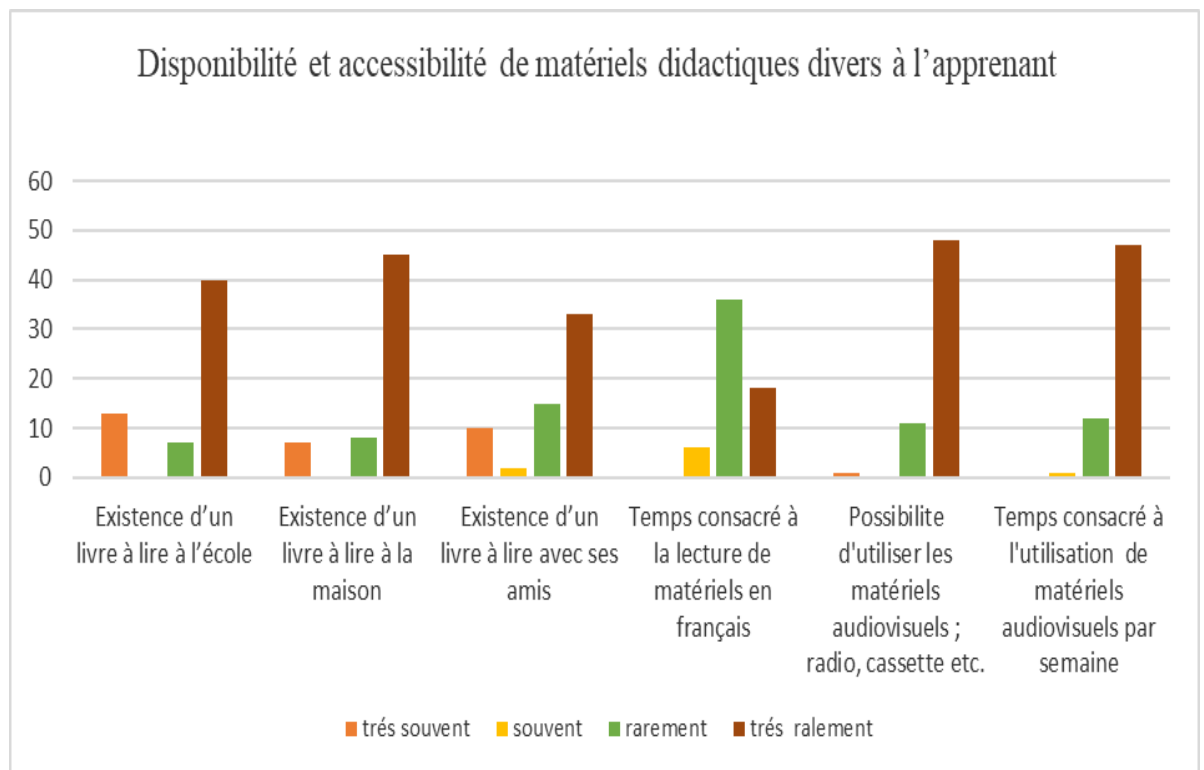
Selon Seguin (1989), l'adaptation est une solution de compromis réaliste. C'est la meilleure option lorsque le pays ne dispose pas de moyens et de ressources nécessaires, à la production locale de manuels nationaux. Les pédagogues Graves (2000) et Klett (2012), donnent raison à cette affirmation, en disant qu'il n'existe pas de manuel prêt à l'emploi idéal, qui convient parfaitement à chaque situation/contexte pédagogique, aux besoins d'apprenants/enseignants ou au programme scolaire. La situation idéale est donc celle où les spécialistes nationaux (auteur, concepteur, éditeur, socio-linguistes, pédagogues, etc.) se mettent

ensemble, pour concevoir et fabriquer le manuel de leur pays. A notre avis c'est ce que la Tanzanie devrait faire.

Carence de matériels scolaires

Omis le manuel non adapté, la majorité des écoles Tanzaniennes ne sont pas dotées d'infrastructures de base d'apprentissage/d'enseignement, tels que le réseau d'internet et l'électricité. Ceci constitue une autre limitation à l'accès aux matériels d'apprentissage/d'enseignement. Voyons la graphique 4.9 ci-après :

Graphique 4.9 : Disponibilité et accessibilité de matériels didactiques par l'apprenant



Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019

Il paraît que la plupart des apprenants n'ont pas des livres à lire ni à l'école ni à la maison. Même le temps consacré par l'apprenant dans la lecture des livres est très limité. Disons, 40 élèves soit disant 66,7% ont affirmé de ne pas avoir des livres à lire à l'école, ces apprenants n'ont pas même des livres à lire avec leurs amis au foyer. Disons, 45 élèves soit 75% n'ont pas même un livre de lire avec leurs amis. Aussi 48 apprenants soit 80% n'ont pas même l'accès des matériels audiovisuels même de les regarder.

Dans ce monde numérisé, chaque manuel devrait avoir un accompagnement électronique d'appui tels que, un ordinateur, des cassettes, un lecteur de cassettes, une cassette-radio, des matériels audio-visuels, etc. Ce qui n'est pas le cas de « *On y va* ».

En effet, les spécialistes de la linguistique appliquée préconisent que le manuel destiné à l'enseignement soit adapté à la technologie, afin de faciliter l'enseignement/l'apprentissage. L'expert Kang'ethe F. (2006) souligne le rôle important joué par la technologie, comme l'utilisation d'ordinateur et d'internet, dans l'enseignement du Français en Afrique de l'Est. L'utilisation de l'internet et des moteurs de recherche comme google, google scholar et d'autres réseaux sociaux, constitue un outil important, qui faciliterait grandement l'enseignement/l'apprentissage de FLE. Dans le monde contemporain, l'utilisation de ressources d'apprentissage/d'enseignement électroniques contribuerait à améliorer

l'apprentissage interactif et auto-dirigé. Cela permettrait aux apprenants/enseignants, d'accéder à différents matériels en ligne, comme des livres et des dictionnaires électroniques. L'utilisation de la TIC aiderait les apprenants à apprendre dans différents environnements, et de différentes manières, en dehors de la salle de classe.

Nous sommes tout à fait d'accord avec ceux qui soutiennent l'utilisation de la TIC pour appuyer l'enseignement de FLE. Cependant, en Tanzanie, les enseignants se trouvent dans l'impossibilité d'accéder à la TIC, car la majorité d'écoles n'ont même pas d'électricité. Dans cet état de choses, les enseignants ont affirmé qu'ils n'utilisent que leurs connaissances et leur expérience pédagogique, pour enseigner le Français. Or, comme nous avons vu (Tableau 4.1, p. 60), les enseignants Tanzaniens ne sont ni bien formés, ni expérimentés.

Les enseignants des six écoles de notre échantillon ont avoué qu'apart le manuel officiel « *On y va* », ils ne disposaient pas d'autres livres d'appui. Dans quatre écoles on n'avait qu'un nombre limité de livres, que le professeur utilisait avec les apprenants de tous les niveaux. Dans deux écoles, il n'y avait qu'un seul exemplaire du manuel disponible, que l'enseignant gardait précieusement. Aucune des six écoles ne disposait de dictionnaires. Alors que Johansson (2008) remarque que les apprenants de L2 devraient utiliser régulièrement des dictionnaires bilingues (pour éviter les erreurs d'équivalence), et des dictionnaires monolingues,

pour lutter contre les erreurs intra-lingues (voir la graphique 4.9, p. 115). En ce qui concerne les matériels audio-visuels d'appui au manuel, aucune école n'en avait.

4.5.2 Conclusion partielle

Les analyses que nous avons faites jusque-là témoignent que la complexité et l'interdépendance des origines de l'échec scolaire, autorise de dire que celui-ci est un phénomène, qui ne se laisse pas facilement définir. Cela est dû au fait qu'il s'agit d'une réalité qui est un croisement entre plusieurs domaines; à savoir la pédagogie, la sociologie, la politique, la psychologie, etc. Il s'avère donc absolument nécessaire d'établir ses véritables causes, avant d'envisager aucune intervention. Il faudrait aussi faire l'évaluation de l'importance et l'étendue de chacune de celles-ci. Par conséquent, nous préconisons une approche multidisciplinaire, car d'après les résultats de nos analyses, ce serait très difficile pour les étudiants et les enseignants, à eux seuls, de parvenir à surmonter le problème de l'échec dans le domaine des pronoms personnels. D'après ce que nous venons de voir, la lutte contre l'échec scolaire en général, et dans le domaine des pronoms personnel en particulier, nécessite la collaboration de plusieurs acteurs complémentaires. Pourtant tout en étant différents, ceux-ci sont tous entièrement et pleinement responsables. Il ne faudrait donc pas s'attendre à ce que les solutions à envisager soient faciles à réaliser.

CINQUIÈME CHAPITRE : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.1 Introduction

Ce chapitre présente une synthèse des constats clés de l'étude et les conclusions en découlant en fonction des objectifs que nous nous étions fixés au début de ce travail. Rappelons qu'il était question d'abord de décrire les erreurs commises par les élèves quant à l'emploi des pronoms personnels selon leur typologies et sources possibles. Ensuite nous avons relevé les difficultés auxquelles se confrontent les élèves par rapport à l'apprentissage desdits pronoms. Enfin, nous avons montré dans quelle mesure les pronoms en question étaient abordés dans les manuels utilisés dans l'enseignement au niveau scolaire ciblé par cette étude. Les constats et tendances émergeant de nos résultats se résument comme suit.

5.2 Constats et tendances clés

Concernant les typologies et sources possibles des erreurs dans l'emploi des pronoms personnels, nous avons constaté que les élèves commettaient les erreurs de types intra-linguale et interlinguale. En effet, la majeure partie des erreurs commises par les apprenants étaient intra-linguales. Notamment (69.7%) d'erreurs étaient attribuables aux subtilités de la langue française elle-même. Cette catégorie était qualifiée d'erreurs intra-linguales. Cependant, il y a encore un nombre considérable d'erreurs provenant d'interférence de L1 des élèves, autrement appelées les erreurs interlinguales.

En ce qui concerne les types d'erreurs commises par les apprenants. Nous avons relevé diverses erreurs commises par les apprenants. La plupart de ces erreurs étaient celles d'une confusion entre des différents types de pronoms personnels, notamment ; l'emplacement, l'omission, mauvaise ordre, et l'ajout des pronoms personnels. La situation était pire concernant la confusion de pronoms, c'est là où les apprenants avaient plus de difficultés. En plus, les apprenants commettent d'autres erreurs énormes portant sur d'autres catégories grammaticaux. Ceci nous montre qu'il existe d'autres défis par rapport à l'apprentissage du FLE à part de celles-ci de pronoms personnels. Par ailleurs, les multiples erreurs étaient observables dans un sujet de rédaction prouvant que les apprenants ont encore beaucoup de difficultés dans la rédaction. Cinq facteurs ont été identifiés comme difficultés entravant apprentissage voire la maîtrise des pronoms personnels par les élèves, Nous faisons allusion à la connaissance de pronoms personnels par les apprenants, les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE à l'égard de l'emploi des pronoms personnels, la disponibilité et accessibilité de matériels didactiques par l'apprenant, la participation des apprenants aux activités extrascolaires et les langues parlées par l'apprenant dans divers contextes linguistiques.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE à l'égard de l'emploi des pronoms personnels, les apprenants ont souligné six problèmes qu'ils rencontrent par rapport l'emploi des pronoms, notamment : les difficultés de distinguer les pronoms en raison de leur nombre élevé, difficultés de savoir où

mettre le pronom, la subtilité de la langue française, difficultés de mettre les pronoms dans l'ordre approprié, insuffisance du bagage linguistique et le manque de temps et livres pour assimiler les connaissances sur les pronoms. Il paraît que la question de matériels didactiques tels que des livres, dictionnaires, ordinateurs, radio, télévision etc., est l'un de grand problème chez les apprenants à Iringa. Les apprenants et les enseignants ont les défis de l'insuffisance ou pas de matériels didactiques et les difficultés dans l'accès d'eux. La situation devient pire surtout quand il s'agit de matériels audiovisuels. Ceci prouve que le français est enseigné dans un contexte si complexe. Ceci est censé d'être susceptible à la survenance des erreurs.

Le profil sociolinguistique des apprenants du FLE à Iringa montre que la plupart d'apprenants parlent le Kiswahili presque partout dans leur contexte, peu d'anglais et autres langues et une seule fois le français avec leur professeur en classe. Notamment 81,7 % des apprenants ont attesté qu'ils utilisent le Français seulement lorsqu'ils sont à l'école avec leur professeur dans le période de cette matière. 13,3% utilisent Anglais et 5% utilise Kiswahili avec leur professeur. Les observations montrent que 60 apprenants soit disant 100% parlent le Kiswahili avec les membres d'autres groupes ethniques presque partout. Cette situation entrave et retarde le processus d'apprentissage du français et elle peut également retarder et menacer l'existence de cette langue. Par exemple, 100 % des enseignants ont soulevé la question du temps insuffisant consacré à la langue française. La plupart de ces problèmes rencontrés par les apprenants ont été également mentionnées par les

enseignants. Selon nos informateurs, il paraît que cela relève d'une politique juridique, qui règle la dépense nationale, en vue de protéger les fonds de l'Etat. Ainsi nombre d'écoles, qui offrent le Français comme matière, n'ont qu'un seul professeur. Celui-ci s'occupe des apprenants de la première jusqu'à la quatrième année secondaire. C'est rare de trouver une école qui dispose de deux professeurs. Pire encore, la réglementation de la Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MEFP) exige que chaque professeur enseigne deux matières. Ainsi ceux qui sont embauchés sont surchargés de travail. De ce fait, ils ont à peine le temps de créativité ou d'activités interactives avec les apprenants. Ils affirment rester dans l'enseignement parce qu'aucune autre opportunité ne se présente. De plus, ils ont aussi parlé de la formation continue. Ils disent que le MEFP n'est pas sérieux avec la formation non seulement du Français, mais aussi de toutes les langues étrangères. Le ministère ne veut pas dépenser davantage de fonds pour la promotion des langues étrangères.

Quant à la place accordée aux pronoms personnels dans les manuels didactiques, il est ressorti que les pronoms sont présentés dans une manière insuffisante. Ceci a révélé qu'il y en a qui ne figurent que superficiellement dans l'un des tomes, et non pas dans les autres. En plus, presque 98,3% des neuf enseignants interviewés concernent le manuel « On y va » ont condamné sur l'inadaptation de ce manuel au contexte tanzanien car il ne tient pas compte de besoins des apprenants, le contexte de l'apprenant.

De cette étude nous voulions aussi savoir les sources possibles de ces erreurs manifestées chez les apprenants travers un contrôle. Nous avons constaté que les erreurs commises par les apprenants avaient des sources diverses comme l'interférence (transfert négatif), contexte d'apprentissage et la stratégie de communication comme l'évitement et simplification. Pourtant, il paraît que la plupart de ces erreurs étaient celles d'intralinguales, celles-ci résultaient de la mauvaise application et l'application incomplète des règles et la sur généralisation parce que l'apprenant n'a pas encore bien maîtrisée L2.

Selon les chercheurs qui ont conçu le prisme (graphique 2.1, ci-dessus p.43), il existe une interdépendance entre les dynamiques des processus illustrés dans la figure 2.1. Aucun de ces processus ne peut fonctionner isolément et indépendamment des autres. Pourtant, de nombreux chercheurs négligent toutes les dynamiques connexes, pour se pencher seulement sur l'acquisition et la performance des apprenants de la deuxième langue (L2). Collier et Wayne ne sont pas du tout d'accord avec cette approche. Ceux-ci insistent que, pour qu'il y ait une bonne réussite en Français, par exemple, il ne suffit pas d'avoir des étudiants intelligents et motivés. Il faudrait que les enseignants soient bien formés et qu'ils aient de l'expérience. De plus, l'institution scolaire devrait créer les conditions propices pour l'apprentissage de L2. Celle-ci devrait disposer de tout le matériel et l'équipement nécessaires pour l'enseignement de L2. Il ne faut pas se contenter de satisfaire les conditions énumérées ci-dessus. Pour éviter l'échec et avoir les

meilleurs résultats possibles, il faudrait aussi que le contexte sociolinguistique renforce l'apprentissage de L2.

5.3. Recommandations

Pour le redressement et amélioration de la situation d'enseignement et d'apprentissage des pronoms personnels au niveau de l'école secondaire en Tanzanie, nous recommandons les cinq pistes de remédiations ci-après.

- i) Nous proposons les experts tanzaniens en collaboration avec TIE de rédiger un manuel qui prend un compte de contexte tanzaniens et les manuels existants doivent être adaptés au contexte et aux besoins des apprenants tanzaniens
- ii) En raison de l'absence de formation et séminaires pour les enseignants, nous recommandons les organes responsables en collaboration avec les ambassadeurs français de se pencher sur cette question avec un effet immédiat afin d'améliorer les compétences des enseignants.
- iii) En ce qui concerne la carence d'enseignants de FLE, nous recommandons la ministère d'éducation et de la formation professionnelle d'embaucher les enseignants
- iv) Le gouvernement doit assurer la disponibilité et l'accessibilité de matériels didactiques adéquats. Ceci aidera la performance des apprenants du FLE.

- v) Le temps consacré pour la didactique du français devrait être rectifié. Nous recommandons que les concepteurs du programme doivent actualiser le programme.

5.4 Propositions d'études possibles futures

Nous signalons les domaines ci-dessous, comme des champs possibles de recherches futures :

- i) Echech scolaire dans le domaine de la production orale
- ii) Une comparaison de la performance des filles par rapport à celle des garçons
- iii) Les effets de la diglossie sur l'apprentissage de FLE en Tanzanie,
- iv) Il s'avère nécessaire qu'une étude similaire soit menée dans d'autres régions plutôt que dans la seule région d'Iringa.
- v) Une étude sur l'analyse des erreurs portant sur d'autres domaines : accord, genre, l'orthographe, la conjugaison et d'autres catégories grammaticaux.
- vi) Une étude sur l'intégration de TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE en Tanzanie

Bibliographie

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, pp. 297-320.
- Alexandre L. (2019). Meta reinforcement learning as task inference.
- Al-khresheh, M. H (2015). A Review Study of Interlanguage Theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452, Vol. 4 No. 3; May 2015. Australia. pp.123-125
- Al-khresheh, M. H (2016) A Review Study of Error Analysis Theory. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 49-59.
- Apasu, F. (2018). Interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE : Le cas des éwéphones du Ghana (Master Thesis). pp. 22-23, 68-95
- Bagheri, M.S, Heydari P. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8, pp. 1583-1589, August 2012 ACADEMY Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.2.8. pp. 1583-1589
- Bescherelle (2006). La grammaire pour tous. Edition Hatier ISBN 10:2218922649 pp 185-188
- Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco State University: Prentice Hall Regents. pp.1-
- Caille J.P. (2000). Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix : effets de différences de trajectoires scolaires et de milieu familial
- Chipa, M. (1983). Language teacher competence and Secondary School Students' achievement in French Language Skills in Tanzania. (Mémoire de Maîtrise non publié). University of Dar es Salaam.
- Chipa, M. (2004). Forty years of Teaching French in Tanzania: Historical and future perspective with respect to TIE's role (1963-2003), *Tanzania Education Journal*, No 24 July-December, 2004 ISBN 0039-9447
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague Mouton Publishers
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge. MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Collier, V. P., & Wayne, P. T. (2007). Predicting second language academic success in English using the Prism model. In Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*, Part 1 (pp. 333–348). New York, NY: Springer.CrossRef.

- Collier, V. P. & Wayne. P.T. (2009). *Educating English learners for a transformed world* [print and electronic ed.]. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico-Fuente Press
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 18 161-170
- Corder, S. P. (1974). Error Analysis. In Allen, J.L.P. and Corder, S.P. *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p.170
- Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In J. C. Richards (Eds.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Longman. pp. 158–171.
- Corder, S.P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? . *Langages*, no 57, Larousse. pp. 9-15
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. ISBN o 19 437073 9. (pp.10-110)
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University. pp 40-55
- Danvers F. (2017). *S'Orienter dans la vie : un pari éducatif ? Pour des sciences pédagogiques de l'orientation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Delatour Y.D et al (2004) Nouvelle Grammaire du Français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne. Hachette. Paris. pp.73-87
- Dewaele, J.M. (2005). Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches. Cromwell Press Ltd.
- Dubois, J. et René L. (2009). Grammaie : Les indispensables. Edition La Rousse. pp. 61-66
- Dulay, H.C. Burt, M.K. & Kreshen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gallés, N.S, Diaz, B. (2012). *First and Second Language Speech Perception: Graded Learning*. *Language Learning*, pp. 131-140.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course, A Guide for Teachers*. Boston. Heinle. Cengage Learning.
- Grégoire M et Kostuck A (2012). Grammaire Progressive du Français (Niveau Perfectionnement). CLE International/Sejer.ISBN.978-209-035359-4 Paris pp. 90-106


- Grégoire, M. et Thiévenaz O. (2013). *Grammaire Progressive du Français* (Niveau Intermédiaire) 3^e Édition. CLE International. Paris pp 90,104,124-132 pp 90,104,124-132
- Forquin Jean-Claude et Boudon R. (2017). *Sociologie du curriculum* Rennes : PUR, 2008. – 202 p.
- Halliday, M.A.K. (1993). *Towards a Language-Based Theory of Learning. Linguistics and Education 5*, University of Sydney and Macquarie University. pp. 93- 116.
- Igbeneghu, B. (2011). La syntaxe de la pronominalisation en Français et en étsàkò : étude contrastive et apports pédagogiques au profit des étsakophones : *Cape Coast Journal of Humanities*. Vol-3-2011. pp. 111-123
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring Error Analysis*. London
- Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: A corpus-based approach*. Oslo: University of Oslo. pp.111-137
- Kanté, I. (2015). *Contrastive Linguistics: A “double” interface in L2 acquisition. Multilingual and intercultural approaches in training context*. Rolland et al.(eds) 2015, *Cambridge Scholars Publishing*, pp 25-42
- Khalifa, M. F. (2018). *Contrastive Analysis, Error Analysis, Markedness Theory, Universal Grammar and Monitor Theory and their Contributions to Second Language Learning. International Journal of Linguistics*. doi:10.5296/ijl.v10i1.12479. pp.12-45
- Khansir, A.A. (2012). *Error Analysis and Second Language Acquisition: Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 5, May 2012© 2012 ACADEMY, Manufactured in Finland.doi:10.4304/tpls, pp.1027-1032.
- Klett, E. (2012). *Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus*. Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 10-13
- KIE (1994). *Parlons Français book 1*, MINISTRY OF EDUCATION, Nairobi
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman (Applied Linguistics and Language Study)

- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In S. Gramley and V. Gramley (eds) *Introduction to Applied Linguistics Bielefeld: Aisthesis*, pp. 1-7 (51-60)
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228. doi: 10.2307/3586827
- Ludivine, G., Muriel, L. et Yves L. (2015). Grammaire essentielle du Français. Les éditions Didier, Paris pp 74-86
- Jubb, M. et Rouxville, A. (2014): French Grammar in Context. Fourth edition published in USA and Canada
- MoEVT, (2014). La politique de l'éducation et de la formation. Dar es Salaam-Tanzanie. pp. 35-38
- Mtavangu, N. (2003). Students' attitudes towards learning French and socio-economic benefits accrued
- Mulinda, A. (2013). Abandon du cours de Français au secondaire en Tanzanie : Représentations d'élèves et d'enseignants : *L'enseignement supérieur et la recherche dans le contexte des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est : les enjeux linguistiques pour l'intégration régionale*. Sylvains les Moulins-France : GERFLINT.
- Mulinda, A. (2015). Le Français au sein du multilinguisme tanzanien : défis et perspectives. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°4 - 2015 pp. 117-127 : GERFLINT.
- Mulyani, P. (2009). Innatist and Interactionist Learning Approaches of Elementary School Students' Language Acquisition. February 2019 DOI: 10.22146/jh.v31i1.33457
- Muyeiya, C, Kathonde B, Lutiali L (2013). KCSE Révision et Examens Modèles Français. Nouvelle Édition. Kenya Literature Bureau. Kenya
- NECTA. (2014). Candidates' item response analysis report for the Certificate of Secondary Education Examination (CSEE) 2013: French language. Dar es salaam
- NECTA, (2016). Students' items response analysis report for Form Two National Assessment (FTNA) 2015: French language. Dar es salaam
- Nguyen, N. (2004). Pronoms personnels du Français et du vietnamien: étude contrastive et analyse des erreurs en FLE (Thèses). pp. 131-300

- Nyamasyo, E. (1992). A Corpus Based Study of Grammatical and Lexical Characteristics of the Writing of Kenyan Pre-University Students. University of Lancaster.
- Odeh, A. et Zanchi, C. (2011). Language, literature and cultural studies / Langue, littérature et études culturelles : « *Choix, adaptation et contextualisation du manuel du FLE pour les apprenants arabophones* ». Military Technical Academy Publishing House Bucharest, Vol. IV, No. 1, June. 2011135
- Mazauric, C. et Sirejols, E. (2010). On y va! Méthode de Français. CLE INTERNATIONAL, FRANCE
- Platone F. (2017). L'échec scolaire. », *Revue française de pédagogie*, vol. 124, no 1, 1998
- Poth, J. (1997) *L'Enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*. Guide pratique Linguapax, CIPA, no,4, pp. 1-25.
- Puren C (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-CLE international. www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/. pp. 9-13
- Richards, J.C. (1971). A Non- Contrastive Approach to Error Analysis. *Journal of ELT*. 25, pp. 19-22 (204-219). <https://doi.org/10.1093/elt/XXV.3.204>
- Richards, J. (1974). *Analysis: Perspective on second language acquisition*. In J. C. Richards (Eds.), *A non-contrastive approach to error analysis*. Longman. pp. 172-188.
- Richards, J.C. (1979). Social Factors, Interlanguage, And Language Learning. *The Journal of Language Learning*. pp. 161-166
- Robert, P (2000). Le nouveau petit Robert : Dictionnaires Le Robert- Paris
- Seguin Roger (1989): *L'Elaboration des Manuels Scolaires Guide Méthodologique*. UNESCO
- Roux, Y. P. (2011). *Elaboration du manuel*. Cap-Vert : Ciep, pp 10-26
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(3): pp. 209-231
- Schachter, J. & Mrienne, C. M. (1977). Some Reservations Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*. 2.4, pp.446-449
- Sharma, S. K. (1980). Practical and Theoretical Consideration involved in Error Analysis. *Indian Journal of Applied Linguistics*. VI, pp. 75-83
- Song S. (2018). Language Acquisition as a Mode-Switching Process, doi 10.1057/978-1-137-52436-2_2. pp 9-29

- Souza, A.Y.M & Bakah, E.K. (2012). Difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI dans les écrits des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast. <https://www.academia.edu/34079108/>
- TIE, (2010). Programme d'enseignement de Français dans des écoles secondaires : Niveau élémentaire 1^{ère} à 4^{ème} année. Dar es Salaam-Tanzanie.
- Tarone, E. (2006). Interlangue. Elsevier Ltd: Reproduit de, volume 4, 1994, Elsevier Ltd. pp.1715-1719
- TIE, (2011). Guide de l'enseignant de Français Langue Etrangère dans des écoles secondaires Tanzaniennes : Niveau Collège (O-Level) 1^{ère} à 4^{ème} année. Dar es Salaam-Tanzanie. pp. 1-8
- Touchie, H. (1986). Second Language Learning Errors: their types, causes, and treatment *JALT Journal*, Volume 8, No. I. pp. 75-77
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press Cambridge, Massachusetts
- Wahl G. et Madelin-Mitjaville C. (2007). *Comprendre et prévenir l'échec scolaire,* Odile Jacob.
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a « Language-based Theory of Learning ». *Linguistics and Education*, 6. pp. 41-90
- Zanchi, C. A. (2009). L'adaptation du manuel de Français langue étrangère généraliste en contexte arabophone pour étudiants débutants. une nécessité pour une meilleure diffusion des cours de Français pour débutants dans les universités arabes !
- Yannie, M. (2002) "Effective Informal Learning: Considerations for the Workplace," *The Christian Librarian*: Vol.45: Iss.1, Article 4. <http://digitalcommons.georgefox.edu/tcl/vol45/iss1/4>

Annexe 2 : Approbation du projet d'étude



**KENYATTA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL**

E-mail: dean-graduate@ku.ac.ke P.O. Box 43844, 00100
 Website: www.ku.ac.ke NAIROBI, KENYA
 Tel. 020-8704150

Internal Memo

FROM: Dean, Graduate School **DATE:** 9th August, 2019

TO: Mr. Elimu Kuhanga Dimbwe **REF:** C50EA/39309/2016
 C/o Department of Literature, Languages &
 Linguistics

SUBJECT: APPROVAL OF RESEARCH PROPOSAL

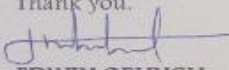
=====

This is to inform you that Graduate School Board, at its meeting on 7th August, 2019, approved your Research Proposal for the M.A. Degree entitled, "Les Difficultés Liées À L'emploi Des Pronoms Personnels En Francais: Le Cas Des Eleves De La Region D'Iringa En Tanzanie."

You may now proceed with your Data collection, subject to clearance with the Director General, National Commission for Science, Technology & Innovation.

As you embark on your data collection, please note that you will be required to submit to Graduate School completed Supervision Tracking Forms per semester. The form has been developed to replace the Progress Report Forms. The Supervision Tracking Forms are available at the University's Website under Graduate School webpage downloads.

Thank you.


EDWIN OBUNGU
FOR: DEAN, GRADUATE SCHOOL


CC. Chairman, Literature, Languages & Linguistics Department

Supervisors:

1. Dr. M. P. K. Nzunga
 C/o Department of Literature, Languages & Linguistics
Kenyatta University
2. Dr. Hillary Mudama
 C/o Department of Literature, Languages & Linguistics
Kenyatta University

ECS/19/11

Annexe 3: Autorisation de recherche



**KENYATTA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL**

E-mail: dean-graduate@ku.ac.ke	P.O. Box 43844, 00100 NAIROBI, KENYA
Website: www.ku.ac.ke	Tel. 020-8704150

Our Ref: C50EA/39309/2016 DATE: 9th August, 2019

Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT),
P.O. Box 9121
Dar es Salaam,
TANZANIA.

Dear Sir/Madam,

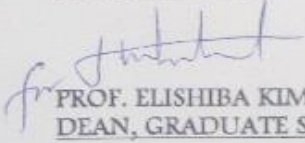
**RE: RESEARCH AUTHORIZATION FOR MR. ELIMU KUHANGA DIMBWE –
REG. NO. C50EA/39309/2016**

I write to introduce Mr. Elimu Kuhanga Dimbwe who is a Postgraduate Student of this University. He is registered for M.A. degree programme in the **Department of Literature, Languages & Linguistics.**

Mr. Elimu intends to conduct research for a M.A. thesis Proposal entitled, “*Les Difficultés Liées À L’emploi Des Pronoms Personnels En Français: Le Cas Des Eleves De La Region D’Iringa En Tanzanie.*”

Any assistance given will be highly appreciated.

Yours faithfully,




PROF. ELISHIBA KIMANI
DEAN, GRADUATE SCHOOL

EUGENE

Annexe 4 : Permis de recherche

UNIVERSITY OF DAR-ES-SALAAM
OFFICE OF THE VICE CHANCELLOR
P. O. BOX 35091 ♦ DAR ES SALAAM ♦ TANZANIA

General: +255 22 2410500-8 ext. 2001
Direct: +255 22 2410700
Telefax: +255 22 2410078



Telegraphic Address: UNIVERSITY OF DAR ES SALAAM
E-mail: vc@admin.udsm.ac.tz
Website address: www.udsm.ac.tz

Ref. No: AB3/12(B) Date: 30th September 2019

Regional Administrative Secretary
Iringa Region

RE: REQUEST FOR RESEARCH CLEARANCE

The purpose of this letter is to introduce to you **Mr. Elimu Kuhanga Dimbwe** who is a bonafide staff member of the University of Dar es Salaam and MA Student at the Kenyatta University. Mr. Dimbwe is required to conduct research as part of his MA studies in Kenyatta.


In accordance with government circular letter Ref. No. MPEC/R/10/1 dated 4th July 1980, the Vice Chancellor of the University of Dar es Salaam is empowered to issue research clearances to staff members and students of the University of Dar es Salaam on behalf of the government and the Tanzania Commission for Science and Technology (COSTECH). I am pleased to inform you that I have granted a research clearance to **Mr. Dimbwe**.

I therefore, kindly request you to grant him any help that may enable him achieve his research objectives. Specifically we request your permission for him to meet and talk to the leaders and other relevant stakeholders in your region in connection with his research.

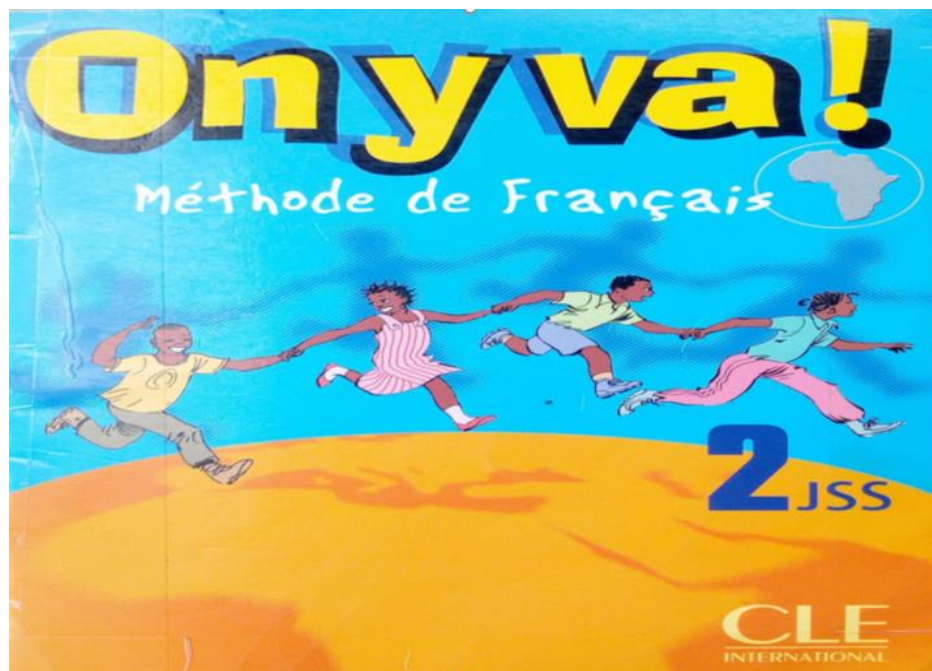
The title of his research is "**Difficulties in the Use of Personal Pronouns: A case of Students of French in Iringa.**"

The period of his research is from **September 2019 to October 2019** and the research will cover **Iringa Region**.

Should there be any restriction, you are kindly requested to advise us accordingly. In case you may require further information, please do not hesitate to contact us through the Directorate of Research and Publication, Tel. +255 22 2410500-8 Ext. 2084 or +255 22 2410727 and E-mail: research@udsm.ac.tz

Yours sincerely,

Prof. William A. L. Anangisye
VICE CHANCELLOR

VICE CHANCELLOR
UNIVERSITY OF DAR-ES-SALAAM
P.O. Box 35091
DAR-ES-SALAAM

Annexe 5 : Zones administratives de la région d'Iringa**Annexe 6** : Manuel « On y va »

Annexe 7: Préviation budgétaire pour l'étude en Kshs

Rubriques budgétaires	Coûts prévus
Le transport	35,000
La papeterie	10,000
Documentation et internet	15,000
Impression et photocopillage	20,000
Equippement: l'ordinateur et enregistreur	40,000
Logement et repas	25,000
Imprévus	10,000
TOTAL	155,000

Source de financement: Mkwawa University College of Education

Annexe 8 : Outils de collecte de données**ENTRETIEN DESTINÉ AUX APPRENANTS ET ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS****Gestion des données et considérations éthiques**

L'autorisation de l'étude a été demandée au ministère concerné (Ministère de l'Education) par l'intermédiaire de l'Université Kenyatta. Elle a été accordée (voir documents, (Annexe 2 à 4). Dans la région d'Iringa, en Tanzanie, les protocoles pertinents ont été suivis. Ensuite, le chercheur s'est lancé dans l'étude. Pour chaque personne ou groupe de personnes, une explication claire a été donnée. On leur a fait comprendre qu'il s'agissait d'un exercice académique, pour le bénéfice de tous les Tanzaniens. Il s'agissait d'un exercice totalement volontaire, et qu'ils pouvaient arrêter ou se retirer à tout moment, sans répercussion. Les informateurs ont été assurés que leur identité serait protégée et que les données qu'ils fournissaient seraient gardées confidentielles. Pour garantir une confidentialité totale, les noms des répondants ne seraient pas divulgués, de sorte que personne ne pouvait remonter jusqu'aux informateurs. Ainsi, les entretiens n'ont commencé qu'après le consentement volontaire des informateurs, qui savaient parfaitement en quoi ils s'engageaient. Le chercheur a traité toutes les informations collectées avec la plus grande confidentialité et en a assuré la sécurité à tout moment. Ces informations ont été communiquées aux répondants dès le début.

L'ENTRETIEN DESTINÉ AUX PROFESSEURS

i. Le profil des enseignants

Le sexe	
Niveau de formation	
Expérience professionnelle	

- ii. Quels sont les problèmes particuliers rencontrés par les apprenants par rapport à la compréhension et l'utilisation des pronoms personnels ?
- iii. Lesquels de ces problèmes se manifestent de manière continue ?
- iv. Quels sont les défis que vous rencontrez dans l'enseignement des pronoms personnels ?
- v. Que pensez-vous du temps accordé à l'enseignement du FLE ? (*insuffisant, très insuffisant, suffisant, très suffisant*). Consacrez-vous les heures supplémentaires ?
- vi. Précisez quelques difficultés que vous rencontrez (le cas échéant) par rapport les aspects suivants : a) l'accès des matériels didactiques b) des livres c) le temps d) l'intérêt des élèves
- vii. Déployez-vous des matériels audiovisuels dans l'enseignement pour permettre aux élèves de pratiquer le FLE ? (Oui, Non) Si oui, lesquels ? ces matériels s'avèrent-ils utiles ? si oui à quoi ?
- viii. Avez-vous déjà été en France ou dans des pays francophones ?
- ix. Quels défis rencontrez-vous dans le processus d'enseignement du FLE ?
- x. Y a -t-il des forums (séminaires, ateliers, formations) dans la région d'Iringa ou ailleurs pour permettre aux enseignants du FLE de discuter des défis auxquels ils rencontrent dans l'enseignement du Français ?
- Si oui,
- Combien de temps participez-vous à des séminaires, des formations ?
 - Les questions de pronoms personnels sont-elles soulevées dans votre discussion ?
- xi. Quelles améliorations proposez-vous quant à la didactique du FLE en Tanzanie ? (*le temps imparti, la formation etc.*)

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS

1. Les informations démographiques (Choisis la réponse appropriée)

- i. **Votre école :** 1. Changarawe 2. Kihesa, 3. Kilolo, 4. Kiwele
5. Malangali 6. Mgalo
- ii. **Votre classe :** 1. Troisième année 2. Quatrième année
- iii. **Votre âge :** 1. 15-16, 2. 17-18, 3. 19-20, 4. 21 et plus
- iv. **Sexe :** 1. Male 2. Femelle

2. Profile sociolinguistique de l'apprenant. Précise les langues que tu parles (de votre langue maternelle à une langue étrangère). Mets 1. Langue ethnique 2. Kiswahili 3. Anglais 4. Français

i	Langue que tu parles avec ton professeur	
ii	Langue que tu parles avec les autres professeurs à l'école	
iii	Langue que tu parles avec tes amis à l'école	
iv	Langue que tu parles avec tes amis à la maison	
v	Langue que tu parles avec tes frères et sœurs	
vi	Langue que tu parles avec tes parents	
vii	Langue que tu parles avec tes grands-parents	
viii	Langue que tu parles avec d'autres personnes dans votre groupe ethnique	
ix	Langue que tu parles avec d'autres personnes dans d'autres groupes ethniques	
x	Langue que tu parles avec les fonctionnelles du gouvernement	
xi	Langue que tu parles avec d'autres membres de la communauté (au marché, au football, à l'église, etc.)	

3. La connaissance de pronoms personnels par l'apprenant

- i. Connais-tu tous les types de pronoms en Français ? **Oui**
Non
- ii. Nomme les types de pronoms personnels que tu connais.....
.....
- iii. As-tu des problèmes avec l'utilisation des pronoms personnels que tu as mentionnés ci-dessus ? **Oui** **Non**
- iv. Si oui, quels sont ces problèmes ? (Mentionne au moins deux)
.....

4. Les activités extrascolaires. Mets : 1. Très souvent 2. Souvent 3. Rarement 4. Très rarement

i	As-tu des discussions en Français avec tes amis après les cours ?	
ii	Y a-t-il un club de Français dans ton école ?	
iii	Participes-tu dans ce club ?	
iv	Combien de temps accordes-tu au club de Français par semaine à	

	l'école ?	
v	Existe-il des débats en Français dans ton école ?	
vi	Est –ce que tu y participes?	
vii	Combien de temps réserves-tu aux débats de Français par semaine, à l'école ?	

5. La disponibilité et accessibilité de matériels didactique par l'apprenant.

Choisis : 1. Très souvent 2. Souvent 3. Rarement 4. Très rarement

i	As-tu un livre de Français à lire à l'école ?	
ii	Y a-t-il des livres de Français à lire à la maison ?	
iii	As-tu des livres de Français à lire avec les amis ?	
iv	Combien de temps passes-tu à lire des livres en Français par semaine ?	
v	Regardes-tu des matériels audiovisuels en Français ?	
vi	Combien de temps passes-tu à regarder des matériels audiovisuels en Français par semaine ?	

UN TEST DESTINÉ AUX APPRENANTS DE TROISIÈME ET QUATRIÈME ANNÉE

Répondez à toutes les questions **sauf** la question numéro **2** et **5** dont tu suivras les instructions données.

1. a) Récrivez les phrases avec un pronom personnel sujet.

Par exemple : Clara aime aller au cinéma. Elle aime aller au cinéma

- i. Paul et toi faites des courses.
- ii. Natalia et moi partons en vacances
- iii. Mes amies étudient à Dar es Salaam.
- iv. Hamis et Catherine viennent de manger des œufs
- v. Tes frères et toi venez de dîner à la maison

b) Remplacez les expressions en gras par un pronom personnel, dans les phrases ci-après comme dans l'exemple.

Par exemple : Est-ce que tu prends **ce gâteau** ? Oui, je le prends

- i. Envoyez-vous des photos **à vos amis** ? Oui,
- ii. Regardes-tu **cette photo** ? Non,
- iii. Est-ce qu'ils ont bien compris **ces questions** ? Oui,
- iv. Vas-tu **à Mbeya** ? Oui,
- v. Il a offert **des roses à son épouse** ? Oui,
- vi. Tu vas téléphoner **à madame Mariama** ? Non,
- vii. Est-ce que vous mettez **les légumes dans le réfrigérateur** ? Oui,
- viii. Parles-tu **à tes professeurs du Français** ? Oui,

2. Répondez à la question A ou B

A) Remplacez les mots soulignés par les pronoms personnels qui conviennent. Faites les accords et transformations possibles.

Par exemple : Elles lisaient toujours le journal « Mwananchi ». Elles le lisaient toujours

- i. Ma fille est malade, alors ses amies ne peuvent pas voir ma fille
- ii. J'ai donné l'orange à mon ami.
- iii. Amara déteste son pays.
- iv. Je dirai ces choses à mes parents.
- v. Vous allez rencontrer votre mère cette semaine.
- vi. Ma sœur va nous rapporter notre verre.
- vii. Donnez aux professeurs ce livre !
- viii. Je n'apporte pas les magazines à toi.
- ix. Les jeunes aiment jouer les jeux télévisés.
- x. Donne-lui ton adresse !

B) Remplacez les groupes de mots soulignée par un pronom personnel complément et transforme les phrases suivantes.

J'aimerais goûter des bananes plantains. - Je ne sais pas où j'ai déjà rencontré cet homme. - Tu dois téléphoner à tes parents. - La machine à décortiquer le fonio permet de supprimer le long travail de pilage. - Téléphone à ta mère ! N'oubliez pas de téléphoner à votre famille ! - Prends du lait à la boutique ! - Nous avons invité nos amis pour le match. - ça fait deux ans qu'elle est installée au Ghana. - Monsieur Akonor sort du travail tous les soirs à 19 heures. - Vous prenez des fruits ? - Non merci, je n'aime pas les fruits. - Les pays producteurs ont des difficultés pour exporter le lait de chamelle. - On utilise les feuilles de bissap pour accompagner les plats de poisson. - Je vous conseille la soupe d'arachides. - Je vous conseille de goûter la soupe d'arachides. - Je n'ai pas vu Koffi depuis longtemps. - Le professeur a donné un long exercice à ses élèves.

3. Mettez le pronom tonique qui convient dans les vides. (moi, toi, lui, elle, soi, nous, vous, ils, elles, eux)

- i. Nos amis intimes nous ont invité chez à célébrer la fête d'anniversaire.
- ii. Si je m'adresse à, c'est parce qu'il est le meilleur dans son domaine.
- iii. Ecoute, mon ami, ce chignon, je l'ai fait -même !

- iv. Je trouve qu'il ressemble à son père. Et toi ? Non, je ne trouve pas.
- v. Dans ces jours, toujours on entend les hommes disant, chacun pour, mais je ne les crois pas.
- vi. Mon amie, il faut venir à la réunion. Je compte sur
- vii. Pardon mes camarades, est ce que je peux m'asseoir à côté de.....?
- viii. Des amies viennent de me téléphoner. C'est amusant, justement, je pensais à.....
- ix. Je parle bien le Français, mais Emanuel le parle encore mieux que...
- x. Ecoute mon chéri, j'ai rêvé decette nuit.

4 a) Ecrivez le pronom personnel tonique approprié dans les vides (*moi, toi, lui, elle, soi, nous, vous, elles, eux*)

- i. Elle est d'accord avec Antoine et toi ? Non, elle n'est pas d'accord avec
- ii. Tu as reçu une lettre des filles ? Oui, j'ai reçu une lettre d'.....
- iii. Tu es fâché à cause de moi ? Non, je ne suis pas fâché à cause de ...
- iv. Tu pensais à ton frère ? Oui, je pensais à
- v. Tu viens avec nous ? Non, je ne viens pas avec
- vi. Tu y vas sans Anne ? Oui, j'y vais sans
- vii. Tu es fier de ton fils ? Oui, je suis fier de
- viii. Tu te moques de moi ? Non, je ne me moque pas de
- ix. Il s'intéresse à ces collègues ? Non, il ne s'intéresse pas à
- x. Il est arrivé avant mon frère et moi ? Oui, il est arrivé avant

b) Complétez les trous par les pronoms personnels toniques appropriés (*moi, toi, lui, ...*)

Ma femme n'est jamais contente ! Pourtant, je fais tout pour!, je ne compte pour rien, elle ne fait plus attention à Elle est très proche de ses parents, elle s'occupe d'.....plus que de

UN SUJET DE REDACTION

5. Choisissez un sujet et puis écrivez une composition de 150 mots (1 page).

- i. **Racontez ce que tu aimes ou détestes dans la famille de ton ami/e**
- ii. **Tu racontes comment vivait ta famille quand tu étais petit**
.....

Le Guide**5 (i)**

- *Le nom de cette famille, nombre de personnes dans la famille, profession du père, activités de la mère, des grands-parentsetc.*
- *Comment vivent-ils ?Quelle est la relation entre les parents et leurs enfants ? la société ? etc.*
- *Qu'est-ce que tu aimes/détestes dans cette famille/ces familles ? Pourquoi ?*
- *Que penses-tu qu'ils devraient faire ou non ?*

5 (ii)

- *Où tu habitais, nombre de personnes dans la famille, profession du père, activités de la mère, des grands-parents, etc.*
- *Ce que tu faisais avant d'entrer à l'école et les activités de la famille pendant les vacances etc.*
- *Qu'est-ce que tu aimais/détestais dans la famille ? Pourquoi ?*