

**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**

**JANVIER, 2022**

### 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 : 17/01/2022

**Elimu Kuhanga Dimbwe - C50EA/39309/2016**

Département de Littérature, Linguistique & des Langues étrangères

### DIRECTEURS

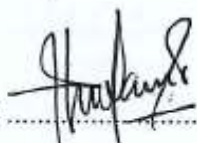
Nous confirmons que le travail rapporté dans ce mémoire a été effectué par le candidat et a été soumis avec notre approbation. Cela a été soumis avec notre approbation en tant que directeurs de recherche désignés par l'Université.

Signature : .....  ..... Date : 20.1.2022

**Dr. Michael P. K. Nzunga**

Département de Littérature, Linguistique & des Langues étrangères

Université Kenyatta

Signature : .....  ..... Date : 20/01/2022

**Dr. Hillary Mulama**

Département de Littérature, Linguistique & des Langues étrangères

Université Kenyatta

## **DEDICACE**

À la communauté de l'Université Kenyatta,

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

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

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

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, qui 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 solide. Son courage, patience, conseils et prières 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, sans oublier mon fils Elishama qui est né au cours de mes études.

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.

Finalement, je remercie tous et toutes les enseignant(e)s et les élèves de FLE dans les écoles secondaires d'Iringa qui ont fait partie de cette étude.

## TABLE DE MATIERES

|                                                             |                                     |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>DÉCLARATION .....</b>                                    | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| <b>DEDICACE.....</b>                                        | <b>iii</b>                          |
| <b>REMERCIEMENTS.....</b>                                   | <b>iv</b>                           |
| <b>TABLE DE MATIERES.....</b>                               | <b>v</b>                            |
| <b>LISTE DE TABLEAUX ET GRAPHIQUES .....</b>                | <b>ix</b>                           |
| <b>ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....</b>                       | <b>xi</b>                           |
| <b>DÉFINITIONS OPERATIONNELLES DES TERMES .....</b>         | <b>xii</b>                          |
| <b>RÉSUMÉ.....</b>                                          | <b>xiv</b>                          |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                       | <b>xv</b>                           |
| <b>LA CARTE DE LA TANZANIE .....</b>                        | <b>xvi</b>                          |
| <b>CHAPITRE PREMIER : INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>       | <b>1</b>                            |
| 1.0 Introduction .....                                      | 1                                   |
| 1.1 Contexte linguistique.....                              | 1                                   |
| 1.1.1 Système éducatif tanzanien .....                      | 2                                   |
| 1.1.2 Paysage linguistique de la Tanzanie .....             | 3                                   |
| 1.1.3 Français Langue Etrangère (FLE) en Tanzanie .....     | 4                                   |
| 1.2 Problématique de la recherche.....                      | 7                                   |
| 1.3 Objectifs de la recherche .....                         | 10                                  |
| 1.4 Questions de recherche.....                             | 10                                  |
| 1.5 Prémisses de recherche.....                             | 11                                  |
| 1.6 Justification et pertinence de l'étude .....            | 11                                  |
| 1.7 Délimitation de l'étude .....                           | 12                                  |
| <b>CHAPITRE DEUXIÈME : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE</b> |                                     |
| <b>THÉORIQUE .....</b>                                      | <b>14</b>                           |
| 2.0 Introduction .....                                      | 14                                  |
| 2.1 Études antérieures pertinentes .....                    | 14                                  |
| 2.1.1 Dichotomie erreur/faute.....                          | 17                                  |
| 2.1.2 Typologies d'erreurs.....                             | 19                                  |

|                                                                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.3 Sources possibles des erreurs .....                                                                                                | 19        |
| 2.1.4 Pronoms personnels et leur emploi.....                                                                                             | 22        |
| 2.1.4.1 Pronoms personnels sujets.....                                                                                                   | 23        |
| 2.1.4.2 Pronom tonique .....                                                                                                             | 24        |
| 2.1.4.3 Pronoms personnels compléments .....                                                                                             | 24        |
| 2.1.4.4 Accord des pronoms personnels .....                                                                                              | 25        |
| 2.2. Théories relatives à l'apprentissage de LE .....                                                                                    | 26        |
| 2.2.1 Théories linguistiques relatives à notre étude et le choix du cadre théorique<br>approprié pour analyser les erreurs commises..... | 29        |
| 2.2.2 Théorie d'Analyse Contrastive (AC).....                                                                                            | 30        |
| 2.2.3 Théorie d'Analyse des Erreurs (AE) .....                                                                                           | 33        |
| 2.2.4 Théorie de l'Inter-langue (IL) .....                                                                                               | 37        |
| 2.2.5 Cadre conceptuel basé sur le prisme à quatre processus inséparables conçu par<br>Collier et Wayne (2009) .....                     | 41        |
| <b>CHAPITRE TROISIÈME : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>                                                                               | <b>44</b> |
| 3.0. Introduction .....                                                                                                                  | 44        |
| 3.1. Typologie d'étude.....                                                                                                              | 44        |
| 3.2. Catégories d'analyse et variables .....                                                                                             | 44        |
| 3.3. Terrain de recherche .....                                                                                                          | 45        |
| 3.4. Public cible .....                                                                                                                  | 46        |
| 3.5. Outils de collecte de données .....                                                                                                 | 46        |
| 3.6. Le corpus .....                                                                                                                     | 47        |
| 3.7. Échantillon et techniques d'échantillonnage .....                                                                                   | 47        |
| 3.8. Méthodes et outils de collecte de données .....                                                                                     | 49        |
| 3.9. Techniques d'analyse et de présentation de données .....                                                                            | 50        |
| 3.10. Validité et fiabilité d'outils de collecte de données.....                                                                         | 50        |
| 3.11. Considérations d'ordre éthique et logistique .....                                                                                 | 51        |

## CHAPITRE QUATRIÈME : PRÉSENTATION, ANALYSE ET

|                                                                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTERPRETATION DES DONNÉES.....</b>                                                                                                    | <b>52</b> |
| 4. 0. Introduction .....                                                                                                                  | 52        |
| 4.1 Statistiques démographiques et les informations générales sur les informateurs...                                                     | 52        |
| 4.1.1 Distribution/répartition des informateurs par sexe .....                                                                            | 53        |
| 4.1.2 Distribution des informateurs par âge .....                                                                                         | 54        |
| 4.1.3 Répartition des informateurs par école.....                                                                                         | 55        |
| 4.1.4 Distribution des informateurs par niveau .....                                                                                      | 56        |
| 4.1.5 Profil des enseignants .....                                                                                                        | 57        |
| 4.2. Analyse des erreurs relatives à l'emploi des pronoms personnels .....                                                                | 60        |
| 4.2.1 Introduction .....                                                                                                                  | 60        |
| 4.2.2 Erreurs portant sur la confusion des pronoms ou le choix erroné des pronoms....                                                     | 63        |
| 4.2.3 Erreurs portant sur la place erronée du pronom personnel.....                                                                       | 69        |
| 4.2.4 Erreurs de l'omission/suppression.....                                                                                              | 71        |
| 4.2.5 Erreurs de mauvais ordre et d'ajout de pronoms.....                                                                                 | 72        |
| 4.2.6 Analyse des erreurs interlinguales dans la production écrite des apprenants.....                                                    | 74        |
| 4.2.7 Variations des erreurs entre les deux niveaux (troisième et quatrième année) .....                                                  | 76        |
| 4.3 Explications plausibles des erreurs commises par les apprenants dans le domaine<br>des pronoms personnels.....                        | 77        |
| 4.3.1 Observation du déroulement d'une classe de FLE dans un contexte multilingue.                                                        | 79        |
| 4.3.2 Analyse des perspectives diverses de l'échec scolaire .....                                                                         | 88        |
| 4.4 Analyse critique des insuffisances des matériels didactiques utilisés à Iringa en<br>Tanzanie.....                                    | 96        |
| 4.4.1 Difficultés rencontrées par les apprenants/enseignants tanzaniens en raison de<br>carence de matériels didactiques appropriés ..... | 96        |
| 4.4.2 Conclusion partielle.....                                                                                                           | 108       |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CHAPITRE CINQUIÈME : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS....</b>                                | <b>110</b> |
| 5.0 Introduction .....                                                                       | 110        |
| 5.1 Constats et tendances clés .....                                                         | 110        |
| 5.2. Recommandations .....                                                                   | 114        |
| 5.3 Propositions d'études futures possibles.....                                             | 115        |
| Bibliographie .....                                                                          | 117        |
| <b>ANNEXES .....</b>                                                                         | <b>123</b> |
| <b>Annexe 1 : Approbation du projet d'étude .....</b>                                        | <b>123</b> |
| <b>Annexe 2: Autorisation de recherche.....</b>                                              | <b>124</b> |
| <b>Annexe 3 : Permis de recherche .....</b>                                                  | <b>125</b> |
| <b>Annexe 4 : Zones administratives de la région d'Iringa .....</b>                          | <b>126</b> |
| <b>Annexe 5 : Manuel « On y va » .....</b>                                                   | <b>126</b> |
| <b>Annexe 6 : Corpus II, la production écrite de l'un de nos informateurs à Iringa .....</b> | <b>127</b> |
| <b>Annexe 7 : Outils de collecte de données .....</b>                                        | <b>127</b> |



## LISTE DE TABLEAUX ET GRAPHIQUES

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 2.1 : Ordre grammaticalement acceptable des pronoms personnels compléments.....                                   | 26 |
| Graphique 2.1 : Prisme conçu par Collier et Wayne en 2009 .....                                                           | 42 |
| Tableau 3.1 : Echantillon d'élèves .....                                                                                  | 48 |
| Graphique 4 .1 : Distribution des informateurs par sexe.....                                                              | 53 |
| Graphique 4 .2 : Distribution des informateurs par âge .....                                                              | 54 |
| Graphique 4 .3 : Répartition des répondants par école.....                                                                | 55 |
| Graphique 4.4 : Distribution des répondants par niveau .....                                                              | 56 |
| Tableau 4.1: Profil des professeurs du français.....                                                                      | 58 |
| Tableau 4.2: Emploi des pronoms personnels par l'apprenant .....                                                          | 60 |
| Tableau 4.3: Répartition des erreurs selon les types des pronoms personnels concerné (question 1-4).....                  | 61 |
| Tableau 4.4 : Répartition de types d'erreurs .....                                                                        | 62 |
| Tableau 4.5 : Choix erroné des pronoms sujets .....                                                                       | 63 |
| Tableau 4.6 : Difficultés de faire le choix du pronom sujet et des aspects grammaticaux appropriés (genre et nombre)..... | 64 |
| Tableau 4.7 : Confusion totale des pronoms sujets et d'autres éléments de la phrase .....                                 | 65 |
| Tableau 4.8 : Choix erroné des pronoms toniques .....                                                                     | 66 |
| Tableau 4.9 : Choix erroné des pronoms toniques et sujets .....                                                           | 66 |
| Tableau 4.10 : Emploi erroné des pronoms COD .....                                                                        | 67 |
| Tableau 4.11: Emploi erroné des pronoms COD et les autres catégories .....                                                | 68 |
| Tableau 4.12 : Emploi erroné des pronoms COI et d'autres éléments grammaticaux .....                                      | 68 |
| Tableau 4.13: Confusion dans l'emploi des pronoms compléments (y, en) .....                                               | 69 |
| Tableau 4.14: Mauvais emplacement de COD et COI.....                                                                      | 70 |
| Tableau 4.15: Place erronée des pronoms personnels et d'autres catégories.....                                            | 71 |
| Tableau 4.16 : Omission totale des pronoms personnels .....                                                               | 71 |
| Tableau 4.17 : Omission de pronoms et d'autres catégories grammaticales.....                                              | 72 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 4.18 : Mauvais ordre et ajout des pronoms.....                             | 72  |
| Tableau 4.19 : Erreurs interlinguales dégagées de leur production écrite.....      | 75  |
| Tableau 4 .20 : Variations et répartition des erreurs entre les deux niveaux ..... | 76  |
| (troisième et quatrième année du cycle secondaire).....                            | 76  |
| Graphique 4.5: Connaissance de pronoms personnels par les apprenants .....         | 78  |
| Graphique 4.6 : Langues parlées par l'apprenant dans divers contextes              |     |
| linguistiques .....                                                                | 83  |
| Graphique 4 .7 : Difficultés rencontrées par les apprenants du FLE à l'égard de    |     |
| l'emploi des pronoms personnels.....                                               | 85  |
| Graphique 4 .8 : Manque d'activités extra-scolaires pour les apprenants dans       |     |
| les écoles d'Iringa en Tanzanie .....                                              | 87  |
| Graphique 4 .9 : Disponibilité et accessibilité de matériels didactiques par       |     |
| l'apprenant.....                                                                   | 106 |

## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

|               |                                                                                          |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AC :</b>   | Analyse Contrastive                                                                      |
| <b>AE :</b>   | Analyse d'Erreur                                                                         |
| <b>BELC :</b> | Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation<br>Françaises à l'Etranger |
| <b>CECR :</b> | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues                                      |
| <b>COD :</b>  | Complément d'objet direct                                                                |
| <b>COI :</b>  | Complément d'objet indirect                                                              |
| <b>CSEE:</b>  | Certificate of Secondary Education Examination                                           |
| <b>FLE :</b>  | Français Langue Etrangère.                                                               |
| <b>FTNA :</b> | Form Two National Assessment                                                             |
| <b>IL :</b>   | Interlangue                                                                              |
| <b>KCSE :</b> | The Kenya Certificate of Secondary Education                                             |
| <b>KIE:</b>   | Kenya Institute of Education                                                             |
| <b>L1 :</b>   | Langue maternelle                                                                        |
| <b>LE :</b>   | Langue étrangère, langue cible                                                           |
| <b>MoEVT:</b> | Ministry of Education and Vocational Training                                            |
| <b>NECTA:</b> | The National Examinations Council of Tanzania                                            |
| <b>OUA :</b>  | Organisations de l'Union Africaine                                                       |
| <b>TIC :</b>  | Technologies de l'information et de la communication                                     |
| <b>TIE:</b>   | Tanzania Institute of Education                                                          |
| <b># :</b>    | Au lieu de ou à la place de                                                              |

## DÉFINITIONS OPERATIONNELLES DES TERMES

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acquisition :</b>          | 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)                                                                                                                             |
| <b>Analyse des erreurs :</b>  | C'est l'investigation systématique des erreurs de LE commises par l'apprenant. (Corder 1981)                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Apprentissage :</b>        | 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 consciente et systématique de l'élève qui s'approprie des connaissances. (Aljoundi 2014) |
| <b>Élève :</b>                | L'apprenant du français (LE) dans une école secondaire tanzanienne, dans le cas de ce travail. (Définition personnelle)                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Enseignement :</b>         | Action ou Pratique, entreprise par un enseignant, visant à transmettre des compétences chez les apprenants. (Dictionnaire Larousse)                                                                                                                                                                                      |
| <b>Erreur interlinguale :</b> | 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)                                                                                                                                                                                 |
| <b>Erreur intralinguale :</b> | Une erreur qui résulte d'un défaut ou apprentissage partiel de LE. Richards (1971)                                                                                                                                                                                                                                       |

|                            |                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fossilisation :</b>     | 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)                  |
| <b>Interlangue :</b>       | C'est une langue intermédiaire créée par les apprenants de LE qui se situe entre L1 et LE de l'apprenant.                                                                                              |
| <b>Langue étrangère :</b>  | 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) |
| <b>Langue ethnique :</b>   | C'est la forme distincte d'une langue parlée par les membres d'un groupe ethnique particulier.                                                                                                         |
| <b>Langue maternelle :</b> | Désigne une langue natale, la première langue acquise par l'enfant.                                                                                                                                    |
| <b>Langue nationale :</b>  | Une langue utilisée par la majorité de la population de la nation.                                                                                                                                     |
| <b>Langue officielle :</b> | Une langue utilisée dans les institutions officielles d'un pays (parlement, armée, institutions scolaires, bureaux, entre autres) en Afrique, c'est associé à l'élite du pays.                         |
| <b>Langue seconde :</b>    | 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 commettent 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. 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 quatre zones administratives de la région d'Iringa par commodité. 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). 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 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 à multiples défis, notamment la pénurie d'enseignants, le manque d'expérience chez les 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 appropriées 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. 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 form three and four at secondary level were analyzed to see how personal pronouns are addressed. The analysis of this book was based on the grid proposed by Roux (2011). To supplement our knowledge, we reviewed relevant publications. The sixty learners surveyed were purposively selected from six schools in four administrative areas of Iringa region. Sixty students, 30 from form three and 30 from form four 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 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, lack of experience among teachers in some aspects of French 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.

## LA CARTE DE LA TANZANIE



Comme vous voyez sur la carte ci-dessus, la Tanzanie a des frontières communes avec le Kenya, l’Uganda, la Zambie, le Malawi, le Mozambique, le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo. Les trois derniers pays sont les pays francophones.



## **CHAPITRE PREMIER : 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 de l'étude.

### **1.1 Contexte linguistique**

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 organisations internationales, les relations internationales, le tourisme, le commerce, la politique, la culture, entre autres. Bref, cette langue est parlée par un pourcentage 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

pas francophones (voire la carte xvi 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 niveaux distincts 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 qui sont conclus par un examen national de fin du cycle primaire.

Le niveau primaire est suivi du secondaire, ce dernier étant lui-même scindé en deux sous niveaux, à savoir le cycle ordinaire du secondaire couvrant les quatre premières années de l'école secondaire et le cycle avancé voire supérieure du secondaire qui comprend deux ans d'enseignement. Chacun de ces deux niveaux s'achève par un examen national. Les finalistes ayant réussi le cycle supérieur du secondaire passent à la cinquième et dernière niveau 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 swahili, dont il est cru que le mot « swahili » vient du mot arabe « sahil » signifiant la côte ou la zone littorale (tout ce qui est lié à la côte, qu'il s'agisse de gens ou de la culture côtière). Il est une variante linguistique du dialecte côtier, à savoir le kiunguja, qui est parlé à l'île de Zanzibar. Le swahili 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 swahili 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 de 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 swahili. L'anglais est souvent utilisé par les membres de l'élite du pays (Rugemalira, 2013, Lulandala 2015). 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. Il 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 indigènes, dans la communication intra ethnique, surtout dans les régions rurales. Remarquons que l'usage généralisé et la promotion officielle du swahili en Tanzanie, contribuent, dans une certaine mesure au déclin d'autres langues parlées dans ce pays. Signalons que les enfants et les jeunes tanzaniens parlent, de plus en plus, le swahili comme langue maternelle, notamment dans les zones urbaines. La plupart de tanzaniens ont leurs langues ethniques, qu'ils utilisent 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 des 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 natifs de ces langues.

### **1.1.3 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 a été 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 Étrangère (FLE). Pourtant, le FLE n'est pas enseigné dans toutes les écoles du pays aux dits niveaux scolaires. La politique de l'éducation et de la formation qui est sous le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MoEVT, 1995) stipule que « l'enseignement des langues telles que le swahili, 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 pour des raisons socioculturelles, politiques, économiques et scientifiques. Le second objectif était d'assurer 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, entre autres. 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 très peu d'écoles privées et publiques. Il est enseigné dans quelques écoles secondaires (publics et privées) comme matière obligatoire au cours des deux années du premier cycle du secondaire (première et deuxième années du niveau de l'école secondaire). Il 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 stipulent 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 avancé.
- iv) Puissent utiliser leurs compétences en français pour prendre la 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 swahili 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, Lulandala, 2015, Mtavangu, 2003). D'où l'échec généralisé à 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 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 première, le swahili 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 ou joue un rôle spécifique.

Il paraît que cette situation n'est pas spécifique aux élèves tanzaniens. D'après (Galles et 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 LE 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 des choses décrit ci-dessus témoigne que l'enseignement du français s'avère cher pour un pays tel que 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 et entre autres. 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), Lulandala (2015), 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).

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, TIE, 2011). Ces objectifs étaient fortement soutenus par le cadre politique de l'époque des années 60, 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 ces 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 – économique, politique, socioculturel, et scientifique. Notre étude cible cette axe du développement sociolinguistique, qui vise à optimiser les bénéfices de cette ressource linguistique.

### **1.3 Objectifs de la recherche**

Cette étude a pour but de cerner le contexte d'apprentissage et d'enseignement des pronoms personnels pour le cas des apprenants tanzaniens du FLE du niveau secondaire. Pour ce faire, nous nous sommes fixés 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 recherche**

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) Quelle est la source possible des 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 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 occasionne les erreurs langagières
- 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 de l'étude**

Une bonne maîtrise de la langue française serait un outil crucial pour la vie des apprenants tanzaniens de FLE sur les plans académique, social 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 scientifique fourniront des orientations utiles aux différentes parties prenantes chargées des questions éducatives au pays, dont l'intervention immédiate et appropriée aiderait au redressement de la situation qui prévaut. 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, praticiens sur le terrain, qui pourraient se servir de ces résultats pour adapter l'enseignement du français au besoin des élèves.
- iv) Au 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 d'université, qui pourraient également utiliser ces résultats, pour améliorer la pédagogie de la recherche, dans le domaine de la linguistique appliquée.

### **1.7 Délimitation de l'étude**

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 l'une de zones représentatives du pays entier (ayant beaucoup d'écoles à part Dar es Salaam et Arusha) 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 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

aux examens nationaux tanzaniens. De plus, la partie de la grammaire, y compris les pronoms personnels, a plus de poids comparé aux autres composantes desdits examens. Comme base théorique, nous avons retenu quatre théories pertinentes à la question de l'analyse de l'interlangue des apprenants 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).

## **CHAPITRE DEUXIÈME : 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 de l'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 international, l'un des travaux sur le présent sujet est la recherche faite par Nguyen (2004). L'auteur a fait une étude contrastive sur les 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 fait ressortir le fait que les pronoms personnels posent beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français. En plus, les divers types

d'erreurs commises par les apprenants vietnamiens dans la production orale et écrite étaient manifestées à tous les niveaux. D'ailleurs son étude était de nature contrastive, mettant l'accent sur la comparaison des langues concernées.

Pour ce qui est du continent africain, nous avons exploré plusieurs études. En premier lieu vient l'étude contrastive menée par Igbeneghu (2011) qui a porté 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 étaient de type syntaxique. Il est aussi ressorti que les sources d'erreurs étaient à la fois intralinguales et interlinguales, surtout dues à la L1. Contrairement à 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 concerné par l'étude de l'auteur cité était très avancé, alors que dans le présent travail de recherche nous avons eu affaire aux apprenants du niveau secondaire.

Nous sommes ensuite passés 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'Amedzofe au Ghana. Cependant, le niveau de ces apprenants était 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 du 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 d'Apasu (2018) s'avère trop large et ne se penche pas particulièrement sur les pronoms personnels.

Notre regard continental s'est conclu par le travail de Souza et 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 complément (COD, COI). Pourtant ils étaient du niveau universitaire.

Même si le travail de ces auteurs se rapproche du nôtre en matière du sujet d'étude, il s'est limité 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 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 des apprenants du français 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'au présent. 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 Dichotomie erreur/faute**

Bon nombre de chercheurs, dont Corder (1980), Galles et Diaz (2012) s'accordent pour affirmer que le plus souvent, les apprenants de LE parlent déjà leur propre langue maternelle. D'après ces experts, les apprenants de LE 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 LE, faite par l'apprenant de la langue cible. Le petit Robert (2000) définit une erreur comme un état d'esprit qui prend pour vrai ce qui est faux. Les travaux de Dulay (1982) et ses collaborateurs, Larsen (1992), prennent le terme erreur comme un(e) déviation/écart systématique, fait(e) par l'apprenant de LE, qui n'a pas encore maîtrisé les règles de 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 LE ou sa compétence sous-jacente.

Il 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 linguistiques d'un système connu. Selon Galles et Diaz (2012), 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, la peur, le glissement de langue, le manque d'attention, l'indécision, la 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 LE 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 LE. En plus, elles font partie prenante de notre étude des pronoms personnels. Selon Corder (1967, 1981) et Lennon (2008), les erreurs et les fautes linguistiques des apprenants sont considérées inévitables, dans le processus de l'apprentissage de LE. 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 LE. 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 d'erreurs. Il y en a qui disent qu'il y a deux types d'erreurs (Burt et Kiparsky, 1975). D'autres établissent trois catégories d'erreurs (Norrish, 1983, Khansir, 2012). Et encore il y en a ce qui relèvent quatre typologies d'erreurs dont (Corder, 1981, James, 1998, Richards 1974, Dulay, Burt et Krashen, 1982, Kernou, 2015, Khalifa, 2018, entre autres). Ces derniers groupe d'auteurs distinguent les quatre catégories 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 les apprenants de langue, nous nous sommes inspirés du travail de Richards (1971, 1974), l'un des plus éminents 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 tant d'autres. L'auteur est parvenu à établir quatre larges catégories

d'erreurs, selon leurs sources possibles, en l'occurrence les erreurs interlinguales, intralinguales 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 LE. 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 intralinguales**

Ces erreurs surviennent au cours du processus de l'apprentissage de LE. Elles reflètent les caractéristiques générales de l'apprentissage des règles de LE. Lennon (2008) soutient Richards (1971) en disant que beaucoup d'erreurs commises par les apprenants de LE, sur les formes irrégulières de verbes et de noms sont intralinguales. Il s'agit d'erreurs survenant de la langue cible. Richards (1971), distingue deux catégories d'erreurs intralinguales, 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 LE. Comme l'élève n'a pas encore appris et maîtrisé les règles grammaticales de LE, celui-ci ne parvient donc pas à générer les structures linguistiques nécessaires et appropriées, pour produire des phrases acceptables en LE. L'avis de Touchie (1986) est qu'il peut également s'agir de mauvaise application d'une règle grammaticale, par l'apprenant de LE.

### **(c) Erreurs dues aux stratégies de communication**

Selon les linguistes Bagheri et Heydari (2012), Khasir (2012) et Johnsson (2008), Song 2018, certains apprenants de LE, 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 disponibles à l'apprenant. D'après les spécialistes cités 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 LE n'a pas de contact ou d'interaction avec des locuteurs de LE, il répond à ses besoins de communication en simplifiant la structure de LE. 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 du mauvais choix de manuel ou par manque de formation de la part de l'enseignant de LE. 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 LE, et des habitudes langagières de l'apprenant (Poth,1997). Selon ce spécialiste, cette influence provient parfois 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 (2008), Gallés et Diaz (2012), entre autres, 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 Pronoms personnels et leur emploi**

Afin de faciliter la compréhension des analyses au chapitre quatrième, nous avons jugé 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. D'après 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 ou la chose dont on parle (sujet).

#### **2.1.4.1 Pronoms personnels sujets**

Selon Goffic (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 personnels sujets**

D'abord, : le pronom personnel sujet « je » désigne la personne qui parle. 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<sup>ème</sup> 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.

#### 2.1.4.2 Pronoms personnels toniques

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, ...).

#### 2.1.4.3 Pronoms personnels 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 al. (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**, entre autres.). 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.

#### **2.1.4.4 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<sup>ème</sup> personne peut être du genre neutre, s'il remplace un adjectif ou une préposition.

Selon Delatour et al. (2004), Jubb et Rouxville (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 et Grégoire (2013) proposent l'ordre qui se voit dans le tableau 2.1 ci-dessous.

**Tableau 2.1** : Ordre grammaticalement acceptable des pronoms personnels

| compléments  |                                                      |                                      |                           |                    |              |
|--------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------|
| <i>Sujet</i> | <i>me</i><br><i>te</i><br><i>nous</i><br><i>vous</i> | <i>le</i><br><i>la</i><br><i>les</i> | <i>lui</i><br><i>leur</i> | <i>y</i> <i>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 au chapitre quatrième met au clair, les difficultés que rencontrent les apprenants tanzaniens du FLE, dans l'apprentissage de ces pronoms personnels.

## 2.2. Théories relatives à l'apprentissage de LE

Il existe de nombreuses théories, qui tentent d'expliquer les défis qui se posent, lors de l'apprentissage des langues étrangères. Nous en avons discuté celles qui pourraient s'avérer utiles à ce travail. Voyons d'abord les théories de behaviorisme, Halliday et Vygotsky. Le behaviorisme, en tant que théorie générale de l'apprentissage de LE, était populaire jusqu'à la fin des années 1960. L'apprentissage d'une langue est 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. Ceci est suivi d'un renforcement de l'enseignant. Les erreurs commises par les apprenants de LE devraient être immédiatement corrigées par l'enseignant, afin d'éviter la répétition de mauvaises habitudes. Le but est d'éviter les erreurs autant que possible, dans l'enseignement et la pratique des langues. Les erreurs de LE sont 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 l'acquisition et l'apprentissage de LE 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. Elle met l'accent sur trois aspects du développement du langage chez l'apprenant: 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 LE 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, Song, 2018). Cela nous amène à conclure que l'apprentissage de LE 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 LE. Le point fort de cet auteur est qu'un élève apprend via l'interaction, en communiquant avec les autres locuteurs (Vygotsky, 1978). Dans ce contexte, l'interaction sociale implique le contact entre : 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 LE (Larsen-Freeman et Long, 1991). Signalons ici que la connaissance et la maîtrise de la langue par l'apprenant s'épanouit via l'interaction sociale. Comme signalé ci-dessus, cette théorie met l'accent sur le rôle de l'environnement et l'utilisation de la langue dans l'apprentissage de LE, les apports reçus par l'apprenant de LE, la production par l'apprenant de LE 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 LE. De ce fait, les apprenants devraient être prudents lorsqu'ils utilisent la langue dans des contextes différents. Les adeptes (Long 1983, 1985, 1996, Gass et 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 par les apprenants de LE, 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 LE, plutôt que sur l'acquisition de LE. Celle-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 LE 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.

### **2.2.1 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 entre autres, 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 apprenants tanzaniens ne devraient pas logiquement poser des difficultés d'apprentissage. Les difficultés résideraient, probablement : - dans les différences entre L1 et LE, la motivation des apprenants, la compétence 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'aucune théorie 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 apprenants tanzaniens à Iringa, 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 orientée vers le choix des quatre théories ci-dessous.

### **2.2.2 Théorie d'Analyse Contrastive (AC)**

La théorie de l'analyse contrastive (AC) était conçue en 1940 par Carpenter Fries. 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 d'une langue étrangère/langue cible (LE) diffèrent, dans la mesure où cette dernière s'apprend après la maîtrise de L1. Ainsi, l'apprentissage de LE 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 LE. D'après Kante (2015), il s'agirait d'un processus cognitif extrêmement complexe.

Cependant, cela n'avait pas empêché l'expert Lado (1957) de concevoir la théorie de l'Analyse Contrastive, qui s'efforce de prévoir les difficultés que l'apprenant de LE 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 LE.

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 référait 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 LE sont similaires, on ne s'attendrait pas à ce qu'il y ait beaucoup de difficultés, pendant l'apprentissage de LE. Du moins, pas autant que lorsque les langues sont très différentes. L'avertissement de Bagheri et 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 LE. Il serait également possible de développer des stratégies pédagogiques, permettant de rendre l'enseignement de LE 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 LE de l'apprenant, donner un aperçu des similitudes et des différences entre L1 et LE et expliquer et

prédire les problèmes ou les difficultés potentielles, que les apprenants de LE pourraient rencontrer.

Dans son étude d'analyse des erreurs chez des apprenants coréens, Bagheri et 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 LE, 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 extralinguistiques (enseignant non qualifié, mauvais choix de manuels, institution mal équipée ou contexte linguistique non favorable, entre autres). 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 LE, 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 LE, 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, entre autres.

- 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)

### **2.2.3 Théorie d'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 à 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, grâce aux travaux intensifiés des chercheurs dans le domaine, dont le plus éminent P. Corder. Ses collaborateurs étaient C. Noyau, 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 LE, sont

occasionnées par des déductions erronées des règles de LE. 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 d'identifier les difficultés et les besoins linguistiques de l'apprenant, à chaque stade de l'apprentissage de LE. 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 LE. Elle se focalisait sur les domaines linguistiques caractérisés d'erreurs systématiques ou typiques, qui se produisaient au cours de l'apprentissage de LE. 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 multilingues, 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 erreurs courantes (écrites ou orales), commises par les apprenants de LE. Selon les adeptes de cette théorie, les erreurs systématiques de l'apprenant de LE, 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 LE. Celle-ci laisse aussi voir les stratégies ou les procédures que l'apprenant utilise pour découvrir les aspects divers de LE. Finalement, dans la perspective de cette théorie, on considère les erreurs de l'apprenant de LE comme une étape indispensable. Selon les adeptes de cette théorie, les erreurs systématiques de l'apprenant de LE peuvent être considérées 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. Cependant, celui-ci s'avère très utile, dans la mesure où il permet d'établir la performance des apprenants de LE, à un stade donné de l'apprentissage. Pour tirer les bénéfices de cette théorie, il faudrait suivre des étapes précises (Corder, 1974, Ellis 1994):

- Faire la collecte de données de la langue LE de l'apprenant,
- Faire l'identification des erreurs de l'apprenant de LE,
- Faire la description et la classification en types d'erreurs,
- Expliquer et 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 LE. 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 pédagogique 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 LE.

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 LE.

### 2.2.4 Théorie de l'Inter-langue (IL)

Au début, le transfert des connaissances de L1 à LE était considéré comme un obstacle à l'apprentissage de LE. 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 :

- Le transfert de connaissances de L1 à LE et la sur-généralisation des règles grammaticales de celle-ci,
- L'utilisation des connaissances de LE mal maîtrisées,
- Les stratégies d'apprentissage de LE 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 LE.

Selon Selinker (1972) et ses collaborateurs, l'hypothèse de base, est qu'il existe une structure psychologique latente/dormant, dans le cerveau des apprenants de LE. Cette structure est activée au moment où les apprenants de LE se mettent à apprendre celle-ci. Il s'agirait d'un processus linguistique inné et systématique, que traversent les apprenants de LE 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 LE. D'après Kante (2015), il s'agirait d'un processus cognitif complexe.

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

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

- 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 LE.
- Exige l'explication des écarts entre la performance de l'apprenant, à un stade donné de l'apprentissage de LE, 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 LE.
- La vérification régulière de ce qui est acquis/appris 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 LE.

Cette approche, dans l'apprentissage des LE, permet de s'assurer qu'avant de passer au stade suivant de l'apprentissage de LE, 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 LE. Cependant, selon le fondateur de cette théorie Selinker (1972) et les autres adeptes de ce cadre conceptuel, les apprenants de LE ne parviennent jamais à la maîtrise totale de LE 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 LE, les critiques de ce type de théorie ne manquent pas. Selon certains, celui-ci se concentre sur l'évolution linguistique des apprenants de LE. Il est incapable de rendre compte des insuffisances des éléments extralinguistiques tels que l'enseignant, le manuel, l'institution scolaire et le contexte linguistique.

En effet, chacun des théories 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 LE (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. 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 LE (approche prédictive). Dans ce type d'analyse, on s'efforce de prédire les domaines linguistiques de LE, susceptibles de poser des difficultés aux apprenants de LE. 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. (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.

L'analyse des erreurs (AE) se limite à l'établissement des inventaires et des statistiques connexes et le cadre conceptuel de l'inter-langue se contente de cerner les erreurs et de suivre l'évolution de l'apprenant.

Les analyses de ces trois cadres conceptuels se limitent à l'étude de deux langues. Or, avant de commencer l'apprentissage du FLE, les apprenants tanzaniens parlent déjà leur langue maternelle, le swahili 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 LE peuvent aussi être liées à des facteurs non linguistiques. Pour appuyer leur argument, ils citent : - enseignant non qualifié,

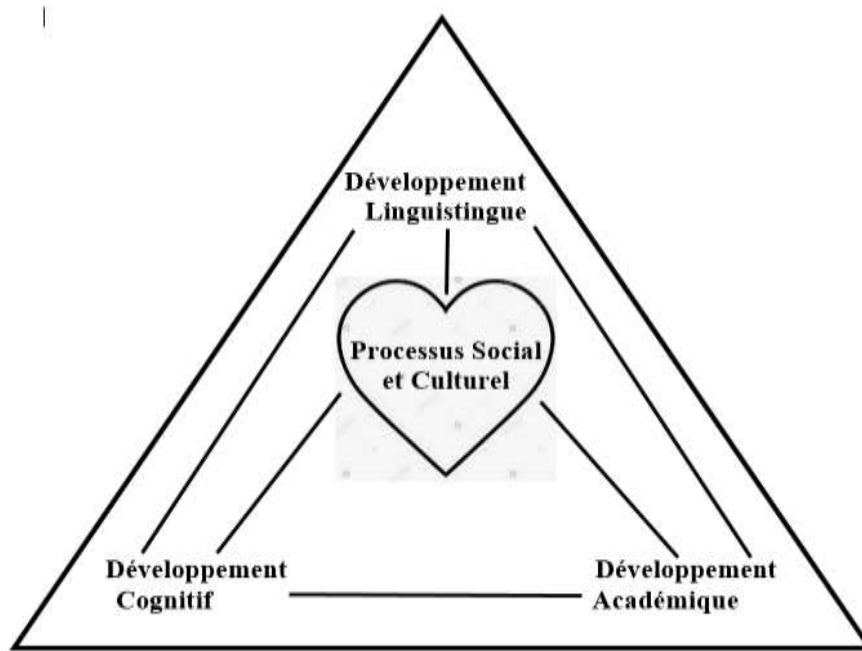


mauvais choix de manuels, institution mal équipée ou un contexte linguistique non favorable, entre autres. Pour combler ces lacunes, le modèle de Collier et Wayne (2009) ci-dessous sera également utilisé, en complément des théories ci-dessus.

#### **2.2.5 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 (LE).

**Graphique 2.1** : Prisme conçu par Collier et Wayne en 2009



Il existe d'autres cadres conceptuels parmi lesquels on aurait pu 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'apprenant, l'enseignant, l'institution scolaire et le contexte sociolinguistique et culturelle.

De toute 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 théories présentées ci-dessus. Cela nous semble être la meilleure approche, pour faire l'analyse des erreurs commises par les apprenants tanzaniens, dans le domaine des

pronoms personnels. À notre avis, il s'agirait d'approches différentes mais complémentaires permettant de traiter l'apprentissage de LE, 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 extralinguistiques.

## **CHAPITRE TROISIÈME : METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

### **3.0. Introduction**

Ce chapitre se consacre à la description de la méthodologie adoptée pour la présente étude. Nous y présentons la typologie d'étude, les catégories d'analyse et variables, 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 techniques d'analyse et de présentation de données, la validité et la fiabilité d'outils de collecte de données, et les considérations d'ordre éthique et logistique.

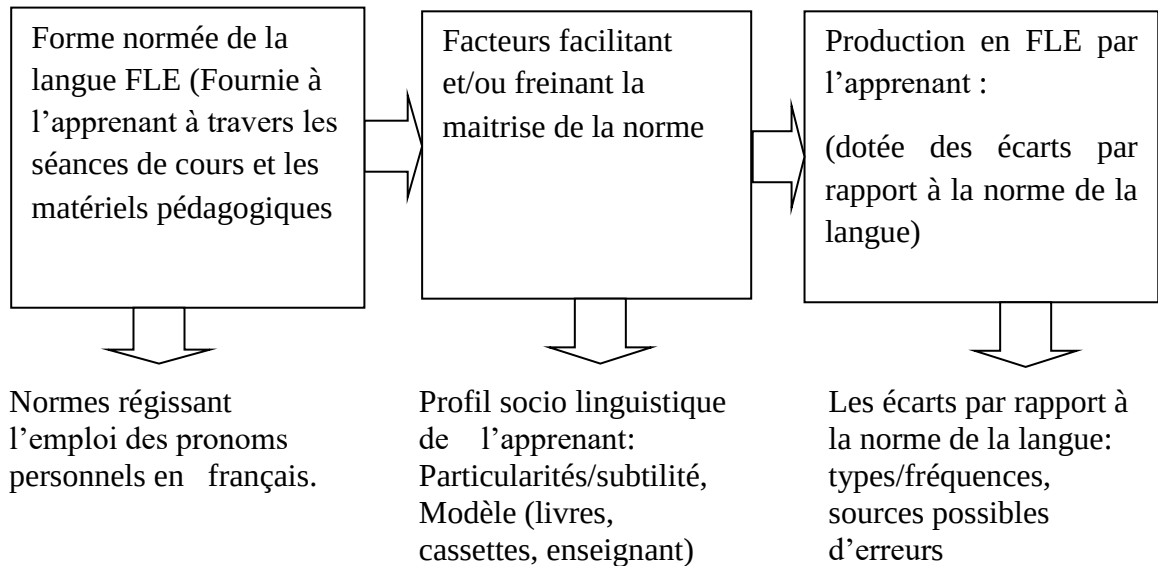
### **3.1. Typologie d'étude**

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 ainsi que des données descriptives.

### **3.2. Catégories d'analyse et variables**

Cette étude a envisagé trois types de variables découlant des trois niveaux du processus de l'apprentissage d'une langue comme conceptualisés 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 interagit.

### **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 (ayant les apprenants jusqu'au quatrième niveau) 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 constat que plusieurs travaux de recherche portant sur l'enseignement du français en Tanzanie ont été menés dans la région urbaine de Dar es Salaam et Arusha. Ceci est le cas du fait que c'est les capitales du pays, et c'est là où se trouvent 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 trouvent 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 intéressé se trouvent dans les milieux urbains et ruraux des quatre zones administratives de la région à savoir: les districts de Mufindi, Iringa, Kilolo et municipalité d'Iringa (voir la carte d'Iringa à l'annexe 4). Ces écoles sont éparpillées partout sur le territoire de la région.

### **3.4. Public cible**

L'étude a impliqué les apprenants du français, particulièrement ceux de troisième et quatrième années du secondaire, les enseignants du français au niveau en question ainsi que les matériels pédagogiques, notamment les manuels et les cassettes y afférentes, utilisés dans l'enseignement et apprentissage du FLE à ce niveau scolaire en l'occurrence « *On y va 2* », le tome du manuel utilisé à 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 apprenants pour établir leur profil sociolinguistique et autres informations relatives à l'apprentissage des pronoms personnels. Par après, nous leur avons administré un test écrit dans le but de saisir les difficultés, voire les 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 enseignants et portant sur leur expérience pratique 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 élèves 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 avons 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 en 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 disproportionnelle 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 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 desdites 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 disproportionnel         | Echantillonnage systématique                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 écoles offrant le français jusqu’à la quatrième année 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 en annexe 7)
- ii) Un sujet de rédaction ne dépassant pas une page dans le cadre de ce travail (voir liste de sujets en annexe 7)

#### **b) Les données provenant des enseignants**

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

#### **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 : la 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. Techniques 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. Les données quantitatives étaient présentées sous forme de pourcentages, de graphiques et de tableaux. Nous avons effectué quelques catégorisations et classifications des erreurs. Les fréquences de quelques données étaient captées à l'appui des programmes logiciels appelées SPSS et Excel pour faciliter la comparaison, la fréquence, l'équivalence, entre autres. Les données quantitatives ont été étayées par des données qualitatives analysées de manière thématique et par triangulation.

### **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 et 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 qui concerne la recherche scientifique de cette envergure, nous avons obtenu un permis de recherche de la part des organismes responsables afin de nous autoriser à mener celle-ci. Ensuite, nous avons demandé le consentement de nos enquêtes. Pour ce faire, nous avons donné des informations claires et explicites aux répondants, par exemple lorsque nous voulions enregistrer, nous les informions 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 les avons assurés qu'après la collecte des données, leur identité ne pourrait pas être identifiée par d'autres.

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

## **CHAPITRE QUATRIÈME : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES**

### **4. 0. Introduction**

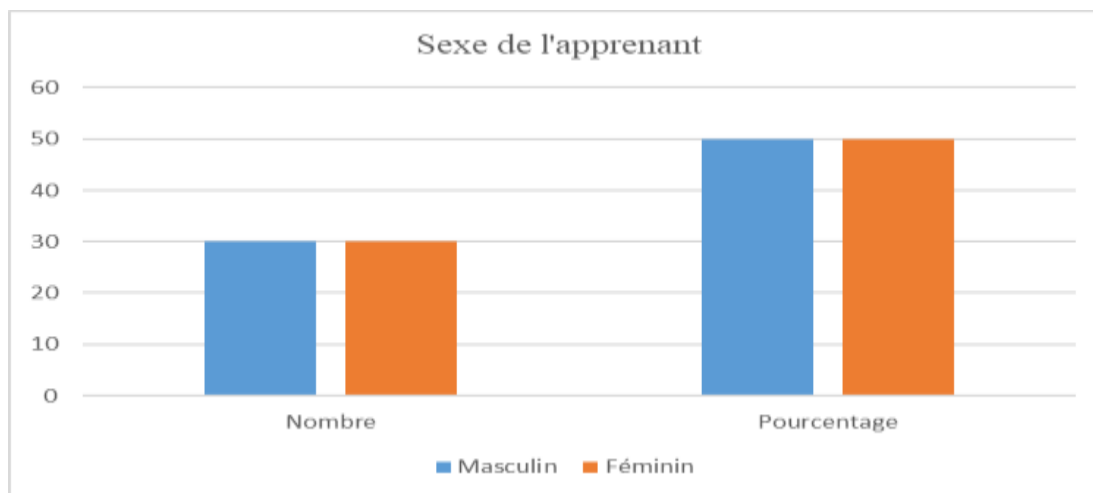
Ce chapitre aborde la description des participants, les clarifications des variables dépendantes, intervenantes et indépendantes. Il s'agit de la description des données, de présentation de celles-ci moyennant des tableaux et des figures. Nous avons fait également l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

### **4.1 Statistiques démographiques et les informations générales sur les informateurs**

Cette partie a porté sur les statistiques démographiques des apprenants, en tenant compte du sexe, de l'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

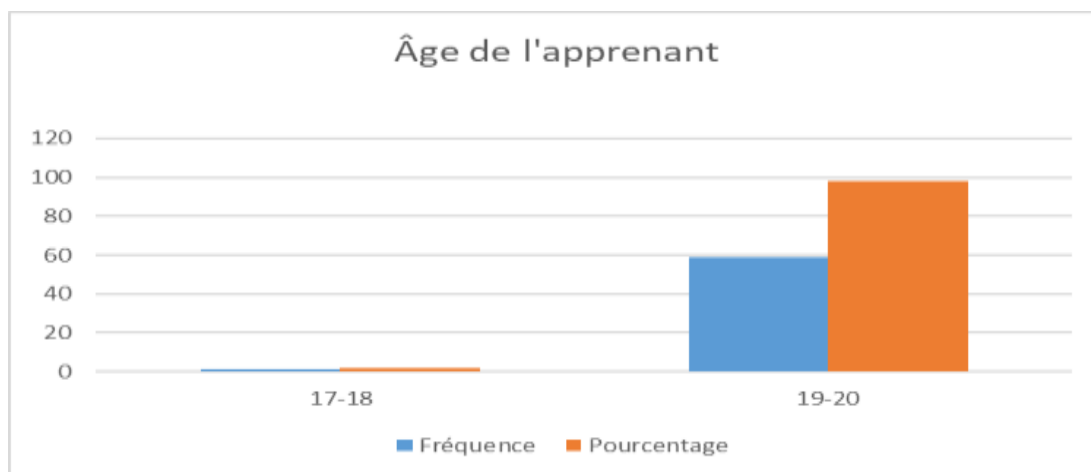


*Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019*

Selon la graphique ci-dessus, le taux de nos rendements des questionnaires renseignés par nos informateurs était satisfaisant, notamment 30 sur 35 soit 85.7% pour les garçons et 30 sur 33 soit 90.9% pour les filles. Cette forte participation a été réalisé grâce à la disponibilité des apprenants pour 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 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.

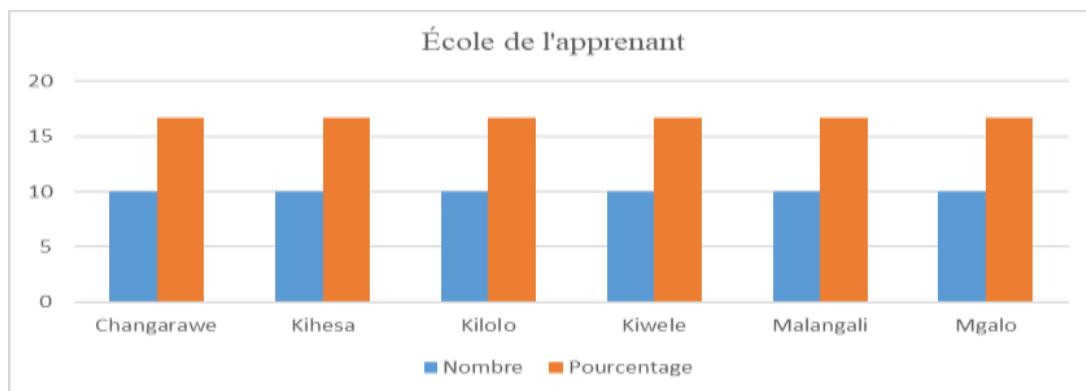
Selon nos informateurs, les apprenants désireux d'avoir de bonnes notes en FLE, permettant d'aller à l'université, redoublent plusieurs fois. Dans la graphique 4.2, la majorité des apprenants ont 18 à 19 ans. Il y en a qui sont plus âgés (20 ans). Ces derniers ont avoué qu'ils avaient redoublé deux fois,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



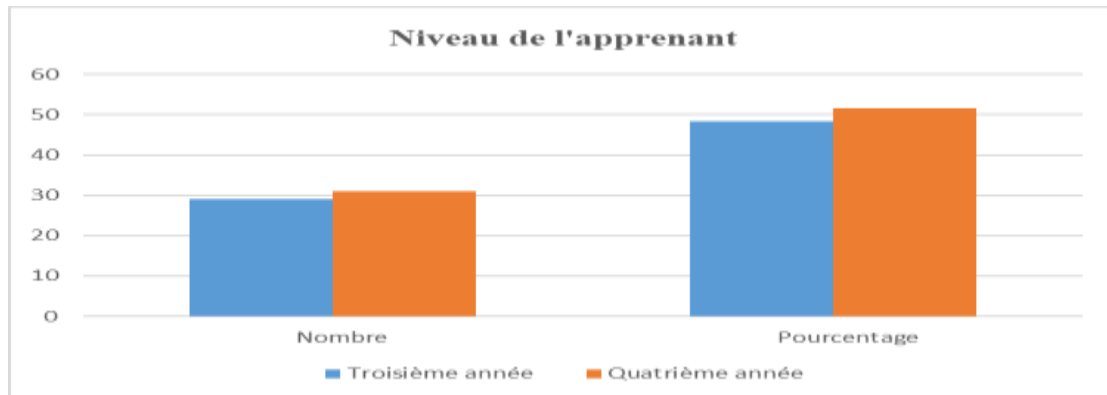
*Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019*

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

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 48,3%) de la troisième et 31 (soit 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.42). 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 du 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 du 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

| Rubrique                   | 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 66,7%), par rapport aux enseignantes (3 sur 9, soit 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, p.58 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.58) ont permis de constater un certain nombre de problèmes liés à l'enseignement du français à Iringa 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, p.58).
- 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(e) du français à Iringa 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 du FLE à Iringa en Tanzanie.

## **4.2. Analyse des erreurs relatives à l'emploi des pronoms personnels**

### **4.2.1 Introduction**

Cette partie aborde les résultats relatifs aux quatre objectifs dont la présente étude s'était proposée 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. Nous les avons catégorisées afin de faciliter l'analyse. Nous avons entrepris une analyse générale de l'emploi des pronoms personnels comme récapitulé dans le tableaux 4.2 ci-après.

**Tableau 4.2:** Emploi des pronoms personnels par l'apprenant

| <b>Rubrique</b>                       | <b>Nombre d'apprenants</b> | <b>Pourcentage</b> |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Emploi correct des pronoms personnels | 11                         | 18%                |
| Emploi erroné des pronoms personnels  | 49                         | 82%                |

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

Le tableau ci-dessus montre que seuls 11 apprenants sur 60 ont utilisé les pronoms personnels correctement. Parmi ces 11 apprenants, 8 étaient les filles tandis que les restes, trois étaient les garçons. Nous observons donc que la majeure partie d'apprenants, 49 sur 60 soit 82% ont employé les pronoms personnels de manière erronée. Il convient de dire que nous avons constaté d'autres types d'erreurs dans la production écrite de 11 apprenants dits sans erreurs quant à l'emploi des pronoms personnels.

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 compléments.

**Tableau 4.3:** Répartition des erreurs selon les types des pronoms personnels concerné (question 1-4)

| <b>Description</b>   | <b>Pronoms sujets</b> | <b>%</b> | <b>Pronoms toniques</b> | <b>%</b> | <b>Pronoms compléments</b> | <b>%</b> |
|----------------------|-----------------------|----------|-------------------------|----------|----------------------------|----------|
| 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 personnels. Cela est notamment le cas avec l'emploi des

pronoms toniques, où les réponses erronées étaient 878 (soit 58,5%). Les réponses justes n'étaient que 622 (soit 41,5%). La situation est pire dans l'emploi des pronoms compléments. Les réponses erronées étaient 874 (soit 80,3%). Les réponses justes ne constituaient que 214 (soit 19,7%).

Le tableau ci-après montre que parmi les 2.888 éléments linguistiques testés, les réponses justes des apprenants ne faisaient que 1.049 (soit 36,3%). Alors que 1.839 (soit 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 avons identifié de cinq grandes types d'erreurs, comme décrit ci-dessous ;

**Tableau 4.4** : Répartition de types d'erreurs

|       | Type d'erreurs       | Fréquence | Pourcentage |
|-------|----------------------|-----------|-------------|
| 1     | Confusion            | 1281      | 69,7%       |
| 2     | Omission/suppression | 258       | 14%         |
| 3     | Place erronée        | 222       | 12%         |
| 4     | Mauvaise ordre       | 62        | 3,4%        |
| 5     | 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 69,7%), suivi des erreurs de suppression qui faisaient 258 (soit 14%). Les autres erreurs étaient : erreurs de place erronée (222 ; soit

12%), erreurs de mauvais ordre (62 ; soit 3,4%), et erreurs d'ajout (16 ; soit 0,9%). Les tableaux de classification ci-après cherchent à donner l'explication de chaque type d'erreur en détails.

#### 4.2.2 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 LE. 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 <sup>ème</sup>                | 1      | Hamis et Catheline ( <b>vous</b> ) viennent ... | Hamis et Catherine ( <b>ils</b> ) viennent... | vous # ils           |
| 4 <sup>ème</sup>                | 27     | Paul et toi ( <b>tu</b> ) faites ...            | Paul et toi ( <b>vous</b> ) faites ...        | tu # vous            |
| 3                               | 15     | Natalia et moi ( <b>vous</b> ) partons ...      | Natalia et moi ( <b>nous</b> ) partons ...    | 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 à utiliser et dans quelle forme. Normalement, les pronoms sujets s'accordent en genre et en 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 (elles) viennent...</i> | <i>Hamis et Catherine (ils) viennent...</i> | elles # ils          |
| 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 de la confusion totale du pronom personnel sujet**

Pour certains apprenants, en ont plus de difficultés liées aux 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 (<b>ells et nous</b>) venez...</i> | <i>Tes frères et toi (<b>vous</b>) venez...</i>    | ells et nous # vous  |
| 4                               | 46     | <i>Hamis et Catherine (<b>leur</b>) viennent..</i>      | <i>Hamis et Catherine (<b>ils</b>) viennent...</i> | leur # ils           |
| 4                               | 6      | <i>Tes frères et toi (<b>vos</b>) venez...</i>          | <i>Tes frères et toi (<b>vous</b>) venez...</i>    | vos # vous           |
| 3                               | 43     | <i>Mes amies (<b>mon</b>) étudient...</i>               | <i>Mes amies (<b>elles</b>) étudient...</i>        | mon # elles          |
| 4                               | 56     | <i>Tes frères et toi (<b>leurs</b>) venez...</i>        | <i>Tes frères et toi (<b>vous</b>) venez...</i>    | leurs # vous         |

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Il paraît que les apprenants n'ont pas maîtrisé l'utilisation de divers 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 test qu'on les a donnés, nous avons observé que la plupart des apprenants font des choix erronés des pronoms toniques. Ils y en ont 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 <b>nous</b>...</i>                         | <i>Nos amis intimes nous ont invité chez <b>eux</b>...</i>                          | nous # eux           |
| 4                               | 60     | <i>Je parle bien le français, mais Emanuel le parle encore mieux que <b>toi</b></i> | <i>Je parle bien le français, mais Emanuel le parle encore mieux que <b>moi</b></i> | toi # moi            |
| 3                               | 5      | <i>Tu viens avec nous ? Non, je ne viens pas avec <b>moi</b></i>                    | <i>Tu viens avec nous ? Non, je ne viens pas avec <b>vous</b></i>                   | moi # vous           |

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Certains apprenants ne parviennent pas à utiliser les pronoms toniques comme il faut. En plus, nous avons constaté que les apprenants ne tiennent pas du contexte dans lequel se déroulent la conversation. 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 <b>soi</b></i> | <i>Tu es fâché à cause de moi ? Non, je ne suis pas fâché à cause de <b>toi</b></i> | soi # toi            |
| 4                               | 50     | <i>...toujours on entend les hommes disant, chacun pour <b>nous</b>, mais...</i>    | <i>...toujours on entend les hommes disant, chacun pour <b>soi</b>, 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 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 utilisent 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 <b>la</b> déteste</i>             | <i>Amara <b>le</b> déteste</i>              | la # le              |
| 3                               | 2      | <i>Je ne <b>le</b> regarde pas</i>         | <i>Je ne <b>la</b> regarde pas</i>          | le # la              |
| 4                               | 38     | <i>Tu dois <b>les</b> téléphoner</i>       | <i>Tu dois <b>leur</b> téléphoner</i>       | les # leur           |
| 3                               | 5      | <i>Je <b>le</b> parles</i>                 | <i>Je <b>leur</b> parle</i>                 | le # leur            |
| 4                               | 9      | <i>Nous <b>les</b> envoyons des photos</i> | <i>Nous <b>leur</b> envoyons des photos</i> | les # leur           |

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Les apprenants semblent d'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 emprunter à, demander à, offrir à, téléphoner à, dire à, sourire à, entre autres.

**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>        | me, ces # les leur   |

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

## ii) Confusion/emploi erronée 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 des cas où les apprenants laissent tomber le pronom COI et puis commettent d'autres erreurs sur d'autres éléments de la phrase. Ceci mène à la perte du sens espéré ou voulu. 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 <b>en</b> mettons</i> | <i>Nous les <b>y</b> mettons</i> | en # y               |
| 3                               | 15     | <i>Je <b>le</b> vas</i>           | <i>J'<b>y</b> vais</i>           | le # y               |
| 3                               | 53     | <i>il <b>les</b> roses</i>        | <i>Il <b>lui en</b> a offert</i> | les # lui en         |
| 4                               | 38     | <i>Je <b>y</b> parle</i>          | <i>Je <b>leur</b> parle</i>      | y # leur             |
| 3                               | 5      | <i>Je <b>le habites</b> Mbeya</i> | <i>J'<b>y</b> vais</i>           | le habites # y       |
| 3                               | 35     | <i>Je les <b>est</b></i>          | <i>Nous les <b>y</b> mettons</i> | est # y              |

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

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

#### 4.2.3 Erreurs portant sur la place erronée du pronom personnel

Il paraît que certains apprenants faisaient le bon choix de pronoms. Cependant, ils ne savaient pas où les placer. 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     | Nous avons <b>les</b> invité pour le match | Nous les avons invités pour le match. | <b>les</b> est mal placé |
| 4                               | 28     | Vous <b>la</b> allez rencontrer            | Vous allez <b>la</b> rencontrer       | <b>la...</b>             |
| 3                               | 54     | Ils ont bien <b>les</b> compris            | Ils <b>les</b> ont bien compris       | <b>les....</b>           |
| 3                               | 22     | Ma sœur va <b>le</b> nous rapporter        | Ma sœur va nous <b>le</b> rapporter   | <b>le...</b>             |
| 4                               | 9      | Je dirai <b>les leur</b>                   | Je <b>les leur</b> dirai              | <b>les leur...</b>       |
| 3                               | 42     | Je <b>y</b> vais pas téléphoner            | Je ne vais pas <b>lui</b> téléphoner  | <b>y # lui</b>           |
| 3                               | 13     | Ils <b>la</b> donnez                       | Donnez- <b>le-leur</b>                | <b>la # le-leur</b>      |

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

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

En plus, il est évident que l'emploi des pronoms provoque multiples erreurs touchant à d'autres éléments grammaticaux de la phrase. Voyons les phrases ci-après (tableau 4.15) à titre illustratif :

**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.

#### 4.2.4 Erreurs de l'omission/suppression

Nous avons remarqué que certains apprenants supprimaient les pronoms dans une phrase. Ces types d'erreurs étaient 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     | <i>Vous allez rencontrer</i> | <i>Vous allez la rencontrer</i> | la est omis          |
| 3                               | 24     | <i>Amara déteste</i>         | <i>Amara le déteste</i>         | le ...               |
| 4                               | 57     | <i>nous les mettez</i>       | <i>Nous les y mettons</i>       | 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 illustratif :

**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 <b>la</b> regarde pas</i>          | <b>la</b> est omis   |
| 4                               | 10     | <i>Donnez le!//</i>         | <i>Donnez-<b>le</b>-leur !</i>              | leur...              |
| 3                               | 54     | <i>Je les dirai</i>         | <i>Je les <b>leur</b> dirai</i>             | <b>leur</b> est omis |
| 3                               | 42     | <i>Il en a offert</i>       | <i>Il <b>lui</b> en a offert</i>            | lui...               |
| 4                               | 56     | <i>Nous vous des photos</i> | <i>Nous <b>leur</b> envoyons des photos</i> | leur...              |

Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

#### 4.2.5 Erreurs de mauvais ordre et d'ajout de pronoms

Nous avons observé qu'il y a des apprenants qui font le bon choix de pronoms 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

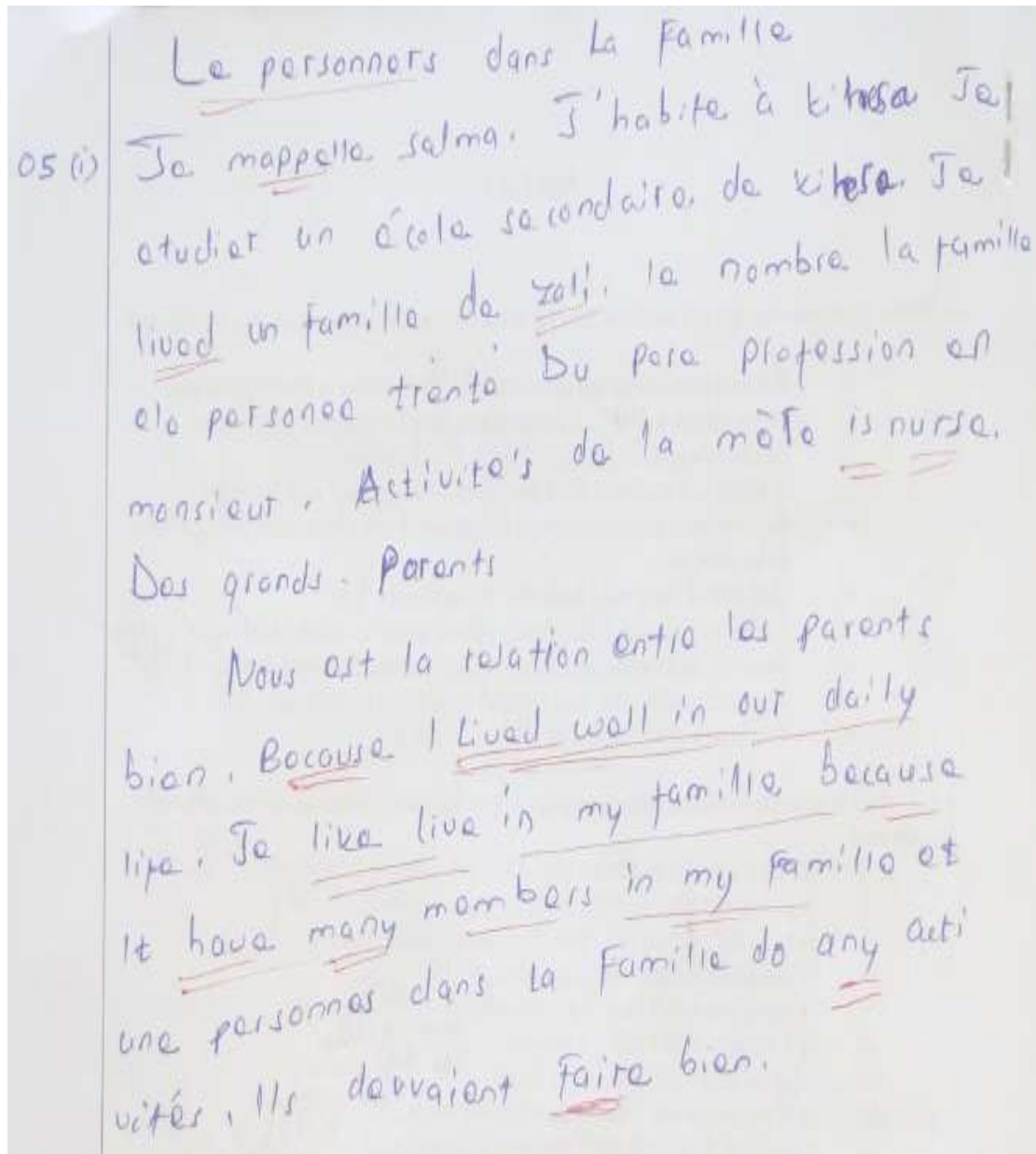
| Identité anonyme de l'apprenant |        | Forme saisie/erronée                                    | Forme attendue/correcte                          | Description d'erreur |
|---------------------------------|--------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------|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



Source : Enquête par le chercheur ; Septembre-Octobre 2019

Le corpus ci-dessus montre la production écrite de l'un des productions écrites de nos informateurs qui illustre les multiples erreurs intra linguales et interlinguales commises par ce dernier.

#### **4.2.6 Analyse des erreurs interlinguales dans la production écrite des apprenants**

Comme nous avons vu dans le corpus I (voir aussi le corpus II en annexe 6) précédemment cité ci-dessus, les erreurs interlinguales sont énormément manifestées dans la production écrite de nos informateurs. Selinker (1972), souligne que le transfert des connaissances de L1 mal maîtrisées est l'un de processus/stratégies dont les apprenants utilisent dans leur langue distincte et évolutive vers LE.

D'après les données recueillies, nous avons constaté que certaines erreurs sont dues à des langues préalablement apprises/acquises par l'apprenant, notamment les langues ethniques, le swahili et l'anglais. Ceci se manifeste vers l'existence de l'interférence lexicale, syntaxique, morphosyntaxique, entre autres. Les erreurs interlinguales dégagées de la production écrite des apprenants sont restituées dans le tableau 4.19 ci-après.

**Tableau 4.19** : Erreurs interlinguales dégagées de leur production écrite

| Identité anonyme de l'apprenant |        | Forme saisie/erronée                                     | Forme attendue/correcte                                        | Description d'erreur                              |
|---------------------------------|--------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Niveau                          | Numéro |                                                          |                                                                |                                                   |
| 4                               | 38     | Mon pere est carpenier...                                | Mon père est menuisier...                                      | transfert d'anglais                               |
| 3                               | 42     | Le family as sept personnes...                           | La famille a sept personnes...                                 | transfert d'anglais                               |
| 4                               | 27     | ...ma mere et grand-parent etaient wakulima at vendeurs. | ...ma mère et mes grands-parents étaient fermiers et vendeurs. | transfert d'anglais et swahili                    |
| 3                               | 15     | Je ma mere to do work in the hospital...                 | Je/ ma mère travaille à l'hôpital...                           | transfert d'anglais ou swahili                    |
| 4                               | 48     | Dans cette famille sont sept personnes                   | Dans cette famille, il y a sept personnes                      | structure de swahili ou langues ethniques         |
| 3                               | 34     | .....pendant vacances ma famille fait travail            | ...pendant les vacances ma famille travaille                   | structure d'anglais, swahili ou langues ethniques |
| 4                               | 17     | Je parles-leur                                           | Je leur parle                                                  | structure de swahili « <i>Ninaongea nao</i> »     |

L'idée de Galles et Diaz (2012), est que ces apprenants transfèrent leurs habitudes langagières de L1 à LE. Ce phénomène est manifesté dans les données présentées ci-dessus. En outre, Kernou (2015) qui a fait une étude contrastive portant sur la production écrite des apprenants de 4<sup>ème</sup> année d'Amizour en Algérie a constaté que parmi les erreurs syntaxiques commises par ces apprenants étaient celles de type interlinguales. Il était question des erreurs comme le calque et la traduction littérale attribuables à la langue maternelle « kabyle » et les autres langues préalablement apprises dans leur milieu social et scolaire.

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

**Tableau 4 .20 :** Variations et répartition des erreurs entre les deux niveaux (troisième et 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*

Les données ci-dessus montre que 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 69%). Ils ont donné 85 réponses justes (soit 39,9%). Ceux de la quatrième année ont donné 27 réponses erronées (soit 31%) et 128 réponses justes (soit 60%). Au niveau des pronoms toniques, la troisième année a donné 282 réponses justes (soit 44,6%) et 467 réponses fausses (soit 54%). Ceux de la quatrième ont commis 350 erreurs (soit 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 29,4%) et 459 réponses fausses (soit 53%). En ce qui concerne la quatrième année, ils ont commis 151 erreurs (soit 70,6%). Ils ont donné 415 réponses justes (soit 47%).

Nous sommes conscients du fait que les apprenants de notre échantillon ont commis d'autres erreurs interlinguales 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 (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 (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.

### **4.3 Explications plausibles des erreurs commises par les apprenants dans le**

#### **domaine des pronoms personnels**

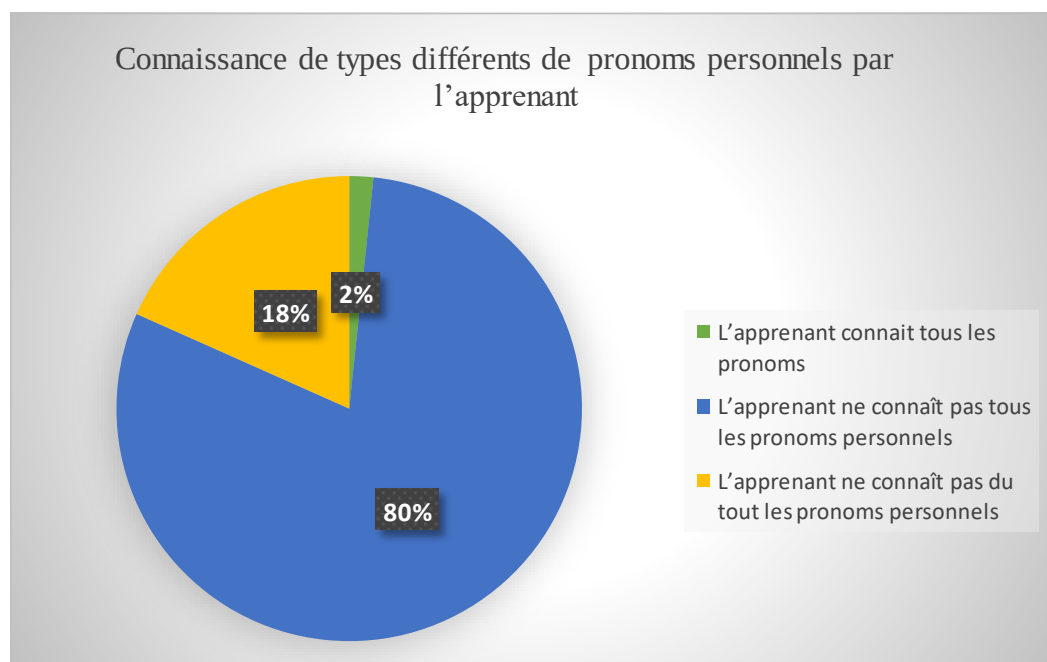
Notre étude des données recueillies lors de l'enquête, témoigne que les apprenants du FLE à Iringa, rencontrent des difficultés énormes en ce qui concerne l'utilisation des pronoms personnels. D'où les erreurs que nous avons dégagées de leurs corpus du test que nous leur avons administré et de leurs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

L'observation de Souza et Bakah (2012) est que cela est probablement dû au fait que les apprenants ne parviennent pas à identifier les verbes qui vont avec soit COD soit 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, rencontrer, regarder, chercher, accueillir, entre autres. Les verbes qui vont avec COI sont des verbes tels que: demander à, téléphoner à, rendre à, dire à, sourire à, écrire à, murmurer à, donner à, transmettre à, proposer à, voler à,

obéir à, souhaiter à, expliquer à, répondre à, avoir besoin de, rêver de, entre autres. 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 différentes catégories de verbes. Leur conclusion était basée sur le fait que 79,7% de leurs répondants éprouvaient beaucoup de difficultés en ce qui concerne la 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 transitifs ou intransitifs.

Comme nous allons voir ci-dessous, les apprenants du 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 80%) connaissaient les pronoms personnels; mais ils ne connaissaient pas tous les types,
- Les autres apprenants (soit 18%) étaient incapables de reconnaître aucun pronom personnel et,
- Ceux qui reconnaissaient tous les pronoms personnels ne constituaient qu'un petit nombre (soit 2%).
- Un certain nombre d'apprenants (soit 30%) ont avoué qu'ils reconnaissent 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.

#### **4.3.1 Observation du déroulement d'une classe de FLE dans un contexte multilingue**

L'enseignement du FLE en Tanzanie se fait dans un contexte multilingue, où le swahili, l'anglais et plus de 120 langues ethniques coexistent (graphique 4.6, p. 83). Les pratiques linguistiques des apprenants / enseignants, à 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), dont les effets se reflètent 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 multilingue d'interactions. En effet, l'appropriation du FLE en Tanzanie se fait dans un milieu plurilingue, où les partenaires de la classe parlent au moins quatre langues; la langue maternelle, le swahili, l'anglais et le français. Le brassage intense, des langues ethniques, fait que certains apprenants 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 swahili. 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 swahili 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 swahili ou de la langue ethnique, c'est pour surmonter ces blocages. Certains apprenants ont avoué qu'ils ont recours au swahili 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.

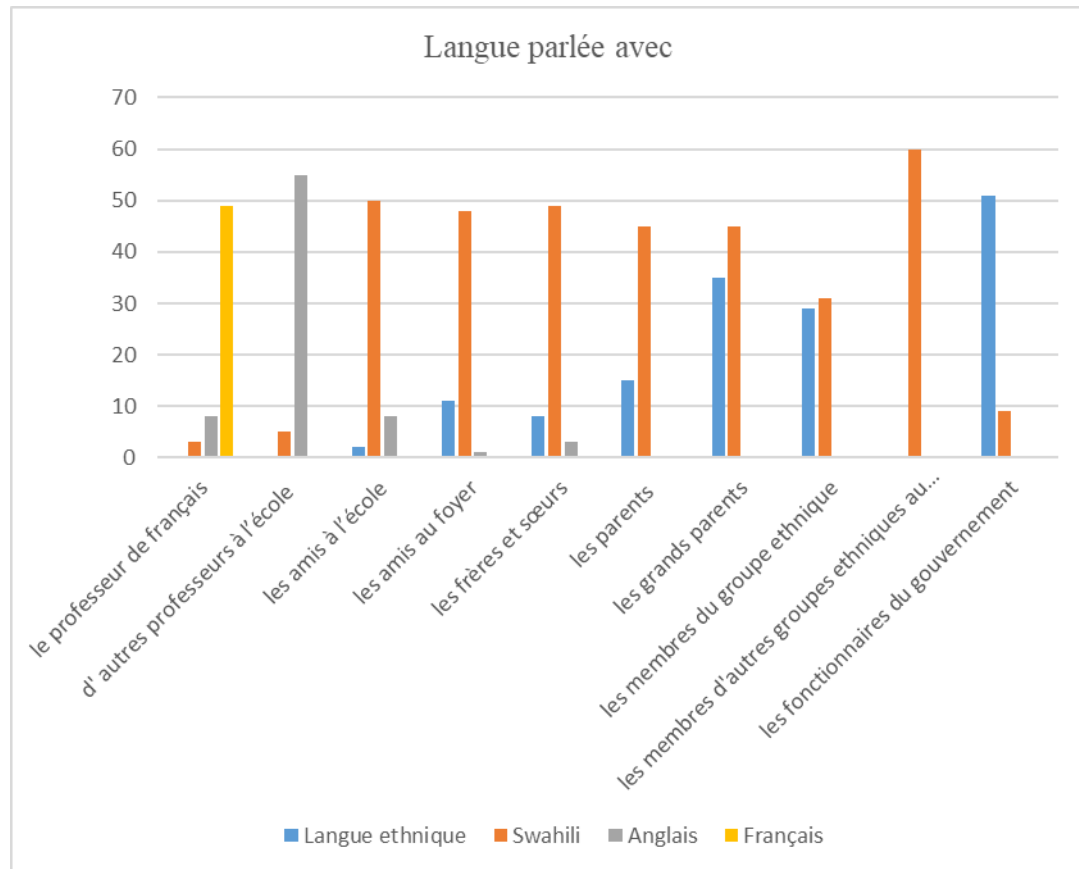
L'analyse des données a permis de constater que, contrairement aux pratiques extrascolaires, les pratiques linguistiques scolaires sont plus contraignantes. Elles sont caractérisées par une politique scolaire qui favorise l'usage de l'anglais et le français, au détriment des langues ethniques. C'est 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 swahili. 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 conséquences directes sur le comportement linguistique des tanzaniens, et sur l'enseignement du FLE.

Selon Nguyen (2004), Richards (1974), 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 d'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, p.83 ci-dessous montre le contexte diglossique dans lequel fonctionnent nos informateurs tanzaniens. Ce graphique 4.6 permet d'avoir un aperçu du profil sociolinguistique 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 81,7% parlent le français avec leur professeur de français à l'école, 8 apprenants soit 13,3% parlent l'anglais et 3 apprenants soit 5% parlent le swahili avec leur professeur de français. Ces apprenants utilisent l'anglais pour communiquer avec les autres professeurs à l'école, disons 55 apprenants soit 91,7%% sauf 5 apprenants soit 8,3%, qui utilisent le swahili. 50 apprenants, soit 83,3% ont témoigné qu'ils utilisent le swahili quand ils parlent avec leurs amis à l'école. 60 apprenants soit 100% utilisent le swahili avec d'autres membres

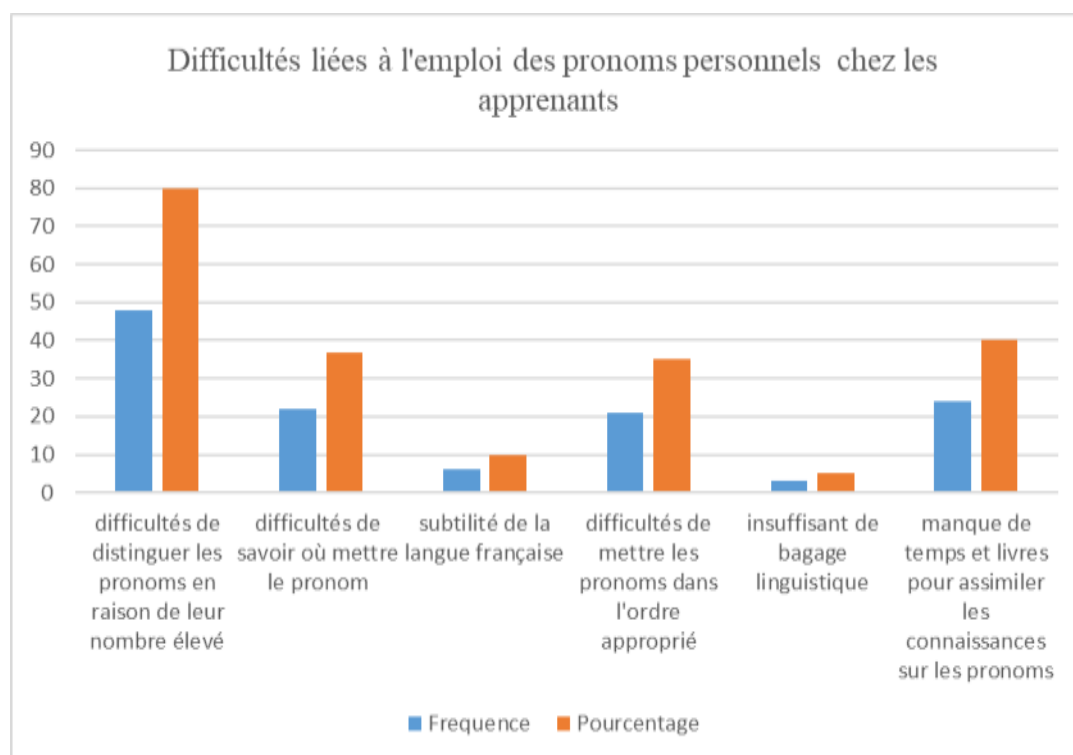
de la communauté (au marché, au football, à l'église, entre autres). Nous avons également constaté que ces apprenants utilisent leurs langues ethniques lorsqu'ils parlent avec leurs grands-parents (35 apprenants soit 58,3%), et les autres (25 apprenants soit 41,7%) utilisent le swahili pour communiquer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

Souza et 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 LE 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 (LE), 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 du Bahreïn et de la 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'encontre de ce qui est préconisé par les pédagogues internationaux.

Par conséquent, le bagage linguistique des apprenants du 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 plaint 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



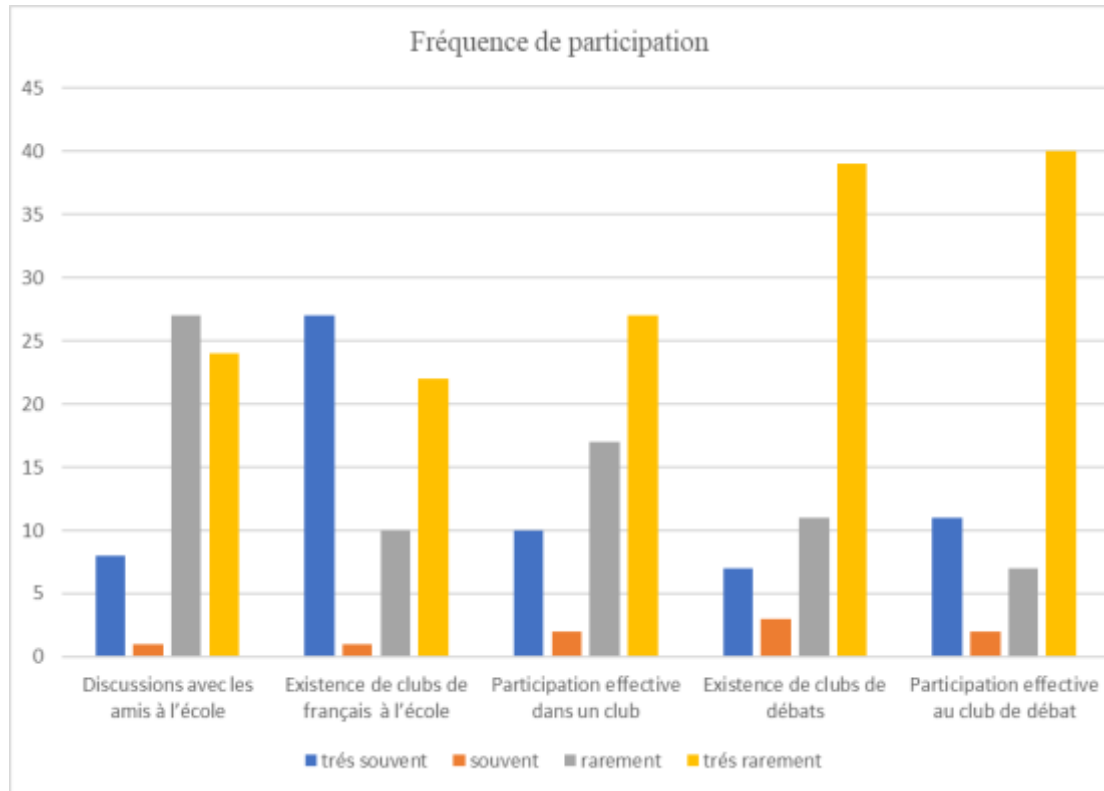
*Source : Enquête ; Septembre-Octobre 2019*

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 80%) subissent les difficultés de les reconnaître et de les confondre. 22 apprenants (soit 36,7%) ont des difficultés de mauvais emplacement, 21 apprenants (soit 35%) ont les difficultés de les mettre dans le bon ordre. En plus, 24 apprenants (soit 40%) n'ont pas le temps et les livres pour lire et faire la révision. 6 apprenants (soit 10%) ont signalé la subtilité de de la langue comme un problème. 3 apprenants (soit 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 leur professeurs. Les types de difficultés exprimées par nos informateurs (graphique 4.7, p.85 ci-dessus) sont très liées au profil sociolinguistique de l'apprenant à Iringa en Tanzanie. En effet, diverses erreurs, commises par nos informateurs, semblent résulter de ce profile sociolinguistique.

La graphique 4.8, p.87 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. À 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 d'écoles n'ont pas d'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.

### 4.3.2 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 (2002), qui a fait une distinction nette entre les termes. Le plus souvent, l'apprenant *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'apprenant peuvent être résolues à l'aide individuelle et ponctuelle.

Par contre, dans le cas de l'apprenant *en échec*, il s'agit d'un mal plus profond. L'apprenant se trouve en rupture par rapport à l'institution scolaire et aux savoirs qui y sont 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 empêcheraient de cerner de façon claire, les phénomènes relatifs à l'échec scolaire 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 lequel 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 apprenant 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 prérequis 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'apprenant 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 apprenant accumule 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, d'insatisfaction et d'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 (Lulandala, 2015). 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 apprenant 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 apprenant 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 du lien très étroit, entre l'apprenant, l'enseignant, l'établissement, le contexte social, le Ministère de l'Education, entre autres. 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 trouve 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 apprenant. 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 écarté 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'encontre du devoir du gouvernement, de satisfaire les besoins (socio-professionnelles, socio-politiques, socio-économiques, entre autres.) 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 apprenants, en vue de remplir les fonctions ciblées.

D'évidence les définitions de l'échec scolaire relative à l'apprenant sont étroitement liées aux comportements de celui-ci, et aux caractéristiques d'ordres socio-éducatif, psychosociologique et/ou socio-professionnel. Ces manifestations peuvent être repérées 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'apprenant.

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, entre autres). 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 au 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 corrélation cause-effet entre la réussite scolaire et l'intégration scolaire, sociale et professionnelle. C'est pourquoi depuis l'indépendance de la Tanzanie en 1961, 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.

#### **4.4 Analyse critique des insuffisances des matériels didactiques utilisés à**

##### **Iringa en Tanzanie**

#### **4.4.1 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 LE (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** » constitue une série de trois tomes. Notre étude du contenu s'est appuyée sur « **On y va 2** », qui est le tome utilisé par les apprenants de la troisième et la quatrième année des écoles du niveau secondaire (voir annexe 5). 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 utilise une 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. Celle-ci 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 tanzanien. 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 renommée 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, sociolinguistique, culturelle, géographique, entre autres. 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 du FLE,
- De la situation de communication dans laquelle le FLE s'enseigne/s'apprend,
- Du profil sociolinguistique et culturel des apprenants du 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 du 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 du 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 sociolinguistiques, socio-culturels, ethnolinguistiques 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, sociolinguistiques, 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 refléterait 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, entre autres, 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 du 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 du 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 persiste.

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, entre autres, 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, entre autres. 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 du 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 (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.

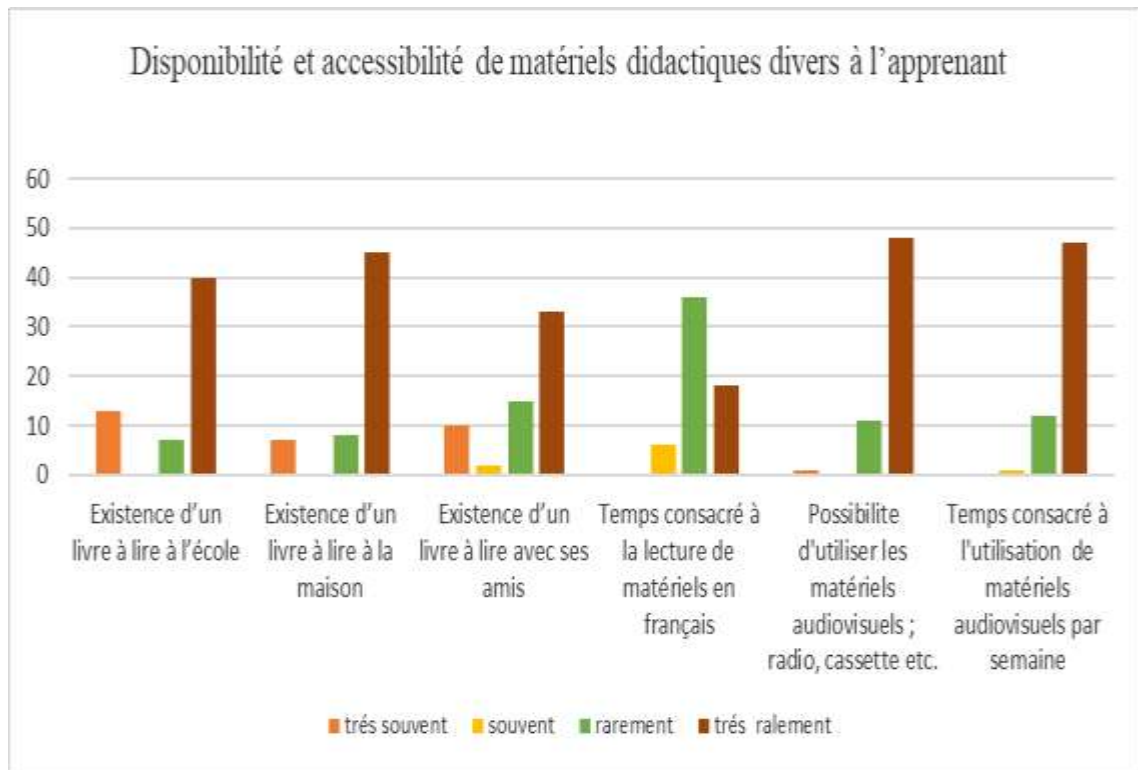
Selon Seguin (1989), l'adaptation est une solution de compromis réaliste. C'est la meilleure option lorsque le pays ne dispose pas de moyens et de ressources nécessaires, à la production locale de manuscrits nationaux. Les pédagogues Graves (2000) et Klett (2012), donnent raison à cette affirmation en 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, entre autres) se mettent ensemble pour concevoir et fabriquer le manuel de leur pays. À 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, p.106 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 de 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 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, entre autres. 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 (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 du FLE.

Dans le monde contemporain, l'utilisation de ressources d'apprentissage/d'enseignement électroniques contribuerait à améliorer l'apprentissage interactif et autodirigé. 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 du 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. 58), les enseignants tanzaniens ne sont ni bien formés, ni expérimentés.

Les enseignants des six écoles de notre échantillon ont avoué qu'à part 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 LE devraient utiliser régulièrement des dictionnaires bilingues (pour éviter les erreurs d'équivalence), et des dictionnaires monolingues pour lutter contre les erreurs intralinguales (voir la graphique 4.9, p. 106). En ce qui concerne les matériels audio-visuels d'appui au manuel, aucune école n'en avait.

#### **4.4.2 Conclusion partielle**

Les analyses que nous avons faites jusque-là témoignent que la complexité et l'interdépendance des origines de l'échec scolaire, autorisent 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, entre autres. 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 apprenants 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.

## **CHAPITRE CINQUIÈME : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**

### **5.0 Introduction**

Ce chapitre présente la 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 apprenants 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.

### **5.1 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 intralinguales et interlinguales. En effet, la majeure partie des erreurs commises par les apprenants étaient intralinguales. Notamment (69.7%) d'erreurs étaient attribuables aux subtilités de la langue française elle-même. Cette catégorie était qualifiée d'erreurs intralinguales. Cependant, il y a encore un nombre considérable d'erreurs provenant d'interférence de L1 des apprenants, autrement appelées les erreurs interlinguales.

En ce qui concerne les types d'erreurs commises par les apprenants, nous avons relevé diverses erreurs commises par eux. 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 compléments, c'est là où les apprenants avaient plus de difficultés. En plus, les apprenants commettent beaucoup d'autres erreurs portant sur d'autres catégories grammaticales. Ceci montre qu'il existe d'autres défis par rapport à l'apprentissage du FLE à part de ceux-ci.

Par ailleurs, les multiples erreurs étaient commises 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 l'apprentissage, voire la maîtrise des pronoms personnels par les élèves, Nous avons également fait 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, ils ont souligné six problèmes qu'ils rencontrent par rapport l'emploi des pronoms personnels. Ces problèmes y compris : les difficultés de distinguer les pronoms en raison de leur nombre plus élevé, les 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 des livres pour assimiler les connaissances sur les pronoms personnels. Il paraît que la question de matériels didactiques tels que des livres, dictionnaires, ordinateurs, radio,

télévision, entre autres, est l'un de grand problème chez les apprenants à Iringa. Les apprenants et les enseignants ont les défis de l'insuffisance de matériels didactiques et les difficultés dans l'accès de ceux-ci. La situation devient pire surtout quand il s'agit de matériels audiovisuels. Ceci prouve que le français est enseigné dans un contexte complexe. Ceci est de même censé d'être l'un des sources d'erreurs.

Le profil sociolinguistique des apprenants du FLE à Iringa montre que la plupart d'apprenants parlent le swahili 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 ont à l'école avec leur professeur dans le période de cette matière. 13,3% utilisent l'anglais et 5% utilise le swahili avec leur professeur. Les observations montrent que 60 apprenants soit 100% parlent le swahili 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 rencontrées 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 des 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. C'est rare de trouver une école qui dispose de deux professeurs. Pire encore, la réglementation de 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. Quelques enseignants affirment de 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 de la formation non seulement du français, mais aussi 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 concernant le manuel « *On y va* » ont condamné l'inadaptation de ce manuel au contexte tanzanien, car il ne tient pas compte de besoins des apprenants et le contexte de l'apprenant.

De cette étude, nous voulions aussi savoir les sources possibles des erreurs manifestées chez les apprenants à travers un test. 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 la simplification. Pourtant, il paraît que la plupart de ces erreurs étaient celles d'intra linguales, 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 LE.

Selon les chercheurs qui ont conçu le prisme (graphique 2.1, ci-dessus p.42), 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 (LE). Collier et Wayne ne sont pas du tout d'accord avec ces chercheurs. Ceux-ci insistent que, pour qu'il y ait une bonne réussite en français, par exemple, il ne suffit pas d'avoir des apprenants 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 LE. Celle-ci devrait disposer de tout le matériel et l'équipement nécessaires pour l'enseignement de LE. 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 LE.

## **5.2. 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 que les experts tanzaniens en collaboration avec TIE puissent rédiger un manuel qui prend en compte le contexte tanzanien 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 que les organes responsables, en collaboration avec ambassades de

France de se pencher sur cette question avec un effet immédiat afin d'améliorer les compétences des enseignants.

- iii) En ce qui concerne la carence des enseignants du FLE, nous recommandons que le ministère d'éducation et de la formation professionnelle embauche les enseignants.
- iv) Nous recommandons que le gouvernement assure la disponibilité et l'accessibilité de matériels didactiques adéquats. Ceci aidera la performance des apprenants du FLE.
- v) Le temps consacré à la didactique du français devrait être rectifié. Nous recommandons que les concepteurs du programme doivent en actualiser.
- vi) En ce qui concerne les méthodes didactiques dont s'inspirent les manuels utilisés pour l'enseignement et apprentissage du français en Tanzanie, nous recommandons le recours aux manuels qui privilégient l'intégration de l'approche actionnelle.

### **5.3 Propositions d'études futures possibles**

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

- i) Faible performance dans le domaine de la production orale.
- ii) Une étude contrastive du français et d'autres langues préalablement acquises/acquises par l'apprenant tanzanien.
- iii) Les effets de la diglossie sur l'apprentissage du 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 l'expression écrite en général.
- vi) Une étude sur l'intégration de TIC 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
- Cas des élèves de 4ème AM d'Amizour
- 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. (2009). Educating English learners for a transformed world [print and electronic ed.]. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico-Fuente 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.
- 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. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 18 161-170
- 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)
- 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.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University. pp 40-55
- Forquin Jean-Claude et Boudon R. (2017). *Sociologie du curriculum* Rennes : PUR, 2008. – 202 p.
- 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<sup>e</sup> Édition. CLE International. Paris pp 90,104,124-132 pp 90,104,124-132
- 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 etsakophones : *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
- Jubb, M. et Rouxville, A. (2014): French Grammar in Context. Fourth edition published in USA and Canada
- 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
- Kernou, S. (2015). Analyse contrastive et enseignement du français, Analyse et remédiation des erreurs syntaxiques : Cas des élèves de 4<sup>ème</sup> AM d’Amizour. Université Abderrahmane MIRA, pp.21-71
- 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.
- KIE (1994). *Parlons Français book 1*, MINISTRY OF EDUCATION, Nairobi
- Klett, E. (2012). *Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus*. Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 10-13
- 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
- Lulandala, M. J.(2015). Ressources plurilingues en classe de FLE: représentations, normes et pratiques pédagogiques dans le contexte sociolinguistique tanzanien.Thèse de doctorat : Univ. Genève, no. L. 838, pp.43-50, 148-161
- Mazauric, C. et Sirejols, E. (2010). On y va! Méthode de Français. CLE INTERNATIONAL, FRANCE
- 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, (2016). Students' items response analysis report for Form Two National Assessment (FTNA) 2015: French language. Dar es salaam
- NECTA. (2014). Candidates' item response analysis report for the Certificate of Secondary Education Examination (CSEE) 2013: 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 .
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan Press. p. 7
- 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
- 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/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/). pp. 9-13
- 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. (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.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*
- Roux, Y. P. (2011). *Elaboration du manuel*. Cap-Vert : Ciep, pp 10-26
- Rugemalira, J. (2013). *Language Policy and Planning – the Tanzania Experience* , University of Dar es Salaam, pp.1-34
- Schachter, J. & Mrianne, C. M. (1977). Some Reservations Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*. 2.4, pp.446-449
- Seguin Roger (1989): *L'Elaboration des Manuels Scolaires Guide Méthodologique*. UNESCO
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(3): pp. 209-231
- 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/>
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. Elsevier Ltd: Reproduit de, volume 4, 1994, Elsevier Ltd. pp.1715-1719
- TIE, (2010). Programme d'enseignement de Français dans des écoles secondaires : Niveau élémentaire 1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> année. Dar es Salaam-Tanzanie.
- TIE, (2011). Guide de l'enseignant de Français Langue Etrangère dans des écoles secondaires Tanzaniennes : Niveau Collège (O-Level) 1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> 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
- 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>
- 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 !

## ANNEXES

## Annexe 1 : Approbation du projet d'étude



**KENYATTA UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL**

E-mail: [dean-graduate@ku.ac.ke](mailto:dean-graduate@ku.ac.ke)

Website: [www.ku.ac.ke](http://www.ku.ac.ke)

P.O. Box 43844, 00100  
NAIROBI, KENYA  
Tel. 020-8704150

---

**Internal Memo**

---

**FROM:** Dean, Graduate School **DATE:** 9<sup>th</sup> August, 2019

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

**SUBJECT:** **APPROVAL OF RESEARCH PROPOSAL**

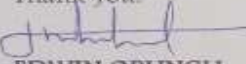
=====

This is to inform you that Graduate School Board, at its meeting on 7<sup>th</sup> August, 2019, approved your Research Proposal for the M.A. Degree entitled, “*Les Difficultés Liées A L’emploi Des Pronoms Personnels En Français: Le Cas Des Elèves De La Region D’Iranga 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 Mulama  
C/o Department of Literature, Languages & Linguistics  
Kenyatta University

## Annexe 2: Autorisation de recherche



**KENYATTA UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL**

E-mail: [dean-graduate@ku.ac.ke](mailto:dean-graduate@ku.ac.ke)

Website: [www.ku.ac.ke](http://www.ku.ac.ke)

P.O. Box 43844, 00100  
NAIROBI, KENYA  
Tel. 020-8704150

---

Our Ref: C50EA/39309/2016

DATE: 9<sup>th</sup> August, 2019

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

Dear Sir/Madam,

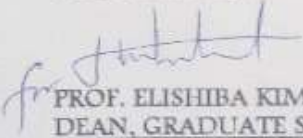
**RE: RESEARCH AUTHORIZATION FOR MR. ELIMU KUHANGA DIMBWE –  
REG. NO. C50EA/39309/2016**

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 Elèves De La Région D’Iringa En Tanzanie.*”

Any assistance given will be highly appreciated.

Yours faithfully,



**PROF. ELISHIBA KIMANI  
DEAN, GRADUATE SCHOOL**

## Annexe 3 : 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](mailto:vc@admin.udsm.ac.tz)  
Website address: [www.udsm.ac.tz](http://www.udsm.ac.tz)

Ref. No: AB3/12(B) Date: 30<sup>th</sup> 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 4<sup>th</sup> 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**.

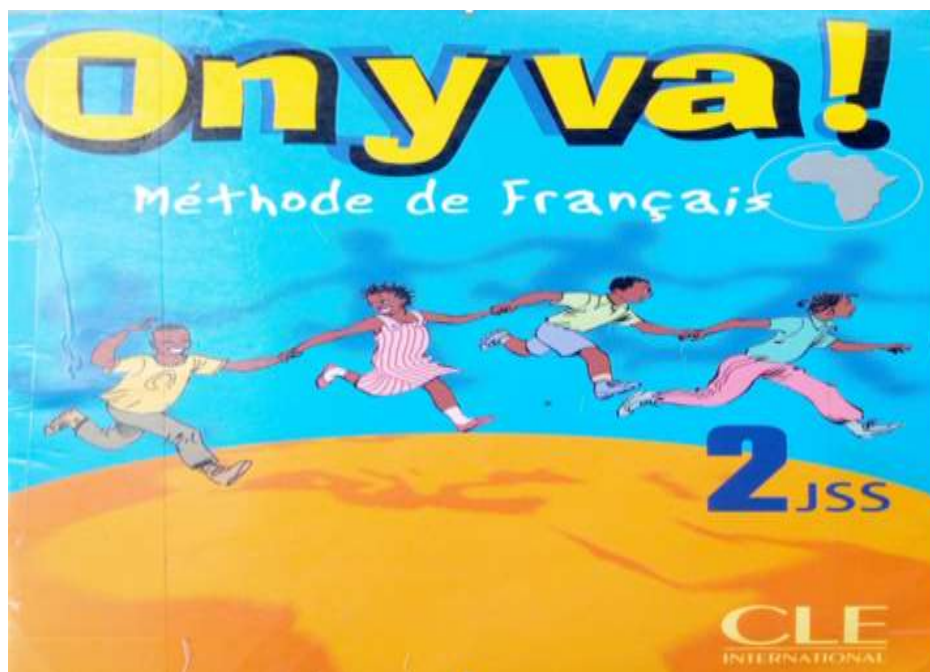
Should there be any restriction, you are kindly requested to advise us accordingly. In case you may require further information, please do not hesitate to contact us through the Directorate of Research and Publication, Tel. +255 22 2410500-8 Ext. 2084 or +255 22 2410727 and E-mail: [research@udsm.ac.tz](mailto:research@udsm.ac.tz)

Yours sincerely, **VICE CHANCELLOR**  
  
**UNIVERSITY OF DAR-ES-SALAAM**  
**P.O. Box 35091**  
**DAR-ES-SALAAM**  
Prof. William A. L. Anangisye  
**VICE CHANCELLOR**

**Annexe 4 : Zones administratives de la région d'Iringa**



**Annexe 5 : Manuel « On y va »**





### Annexe 6 : Corpus II, la production écrite de l'un de nos informateurs à Iringa

5 (a)  
 Je habitais a Sadan Village, Nous avons onze (11) personnes  
 a notre famille, La profession du pere a (Mkulima) Activités  
 de ma mere (Mfanya biashara)  
 Je fais avant d'entres a l'école de la famille le  
(I was help my parent working at home), J'ai mais  
(piece) travaillent in ma famille.

### Annexe 7 : 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'Éducation) par l'intermédiaire de l'Université Kenyatta. Elle a été accordée (voir documents, annexes 1 à 3). 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 du FLE

|                            |  |
|----------------------------|--|
| 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, entre autres*)



## 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. Swahili 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, entre autres) |  |

### 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 de .....cette 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-parents, entre autres.*
- *Comment vivent-ils ? Quelle est la relation entre les parents et leurs enfants ? la société ? entre autres.*
- *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, entre autres.*
- *Ce que tu faisais avant d'entrer à l'école et les activités de la famille pendant les vacances, entre autres.*
- *Qu'est-ce que tu aimais/détestais dans la famille ? Pourquoi ?*