



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

L'idéal et la pratique de « l'approche communicative » en didactique du français langue étrangère : l'Ouganda comme étude de cas

Abubakar Kateregga

Université du Rwanda

ganafa2002@yahoo.co.uk

<https://orcid.org/0000-0002-0205-8375>

Reçu le 16-10-2020 / Évalué le 26-02-2021 / Accepté le 19-04-2021

Résumé

Ce travail s'articule autour de « l'approche communicative » et comment cette dernière caractérise l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles secondaires ougandaises. Il se donne d'analyser diverses composantes de cette approche en évaluant l'efficacité des démarches et techniques déployées par les enseignants pour satisfaire aux présupposés de cette approche. Le travail cherche à résoudre le problème de réglage méthodologique qui se pose encore à certains enseignants qui ne semblent pas savoir quoi garder et rejeter lorsqu'ils pratiquent l'éclectisme préconisé par l'approche communicative. Une enquête à laquelle 20 sujets ont participé a été menée dans plusieurs écoles secondaires ougandaises où le français est enseigné et appris comme langue étrangère (FLE). Des questionnaires et entretiens ont été administrés auprès des sujets d'enquête sur leur compréhension de cette approche, ce qu'ils considèrent comme éléments constitutifs d'un cours construit autour de l'approche communicative, les problèmes rencontrés dans sa réalisation et enfin, les éléments de réponse pouvant remédier aux insuffisances des enseignants face à cette problématique.

Mots-clés : Approche communicative, didactique du FLE, didactique des langues

The ideal and practice in using the “communicative approach” to teach/learn French as a Foreign language: Uganda as a case study

Abstract

This work deals with the concept of 'communicative approach' and how the latter characterizes the teaching/learning of French in Uganda's secondary schools. It seeks to analyze various components of this approach by assessing the effectiveness of the techniques and strategies used by Ugandan teachers to conform to the methodological requirements of this approach. The work seeks to solve the problem of methodological adjustment which is still met by some teachers who do not seem to know what to keep or reject while implementing the eclectic method advocated by the communicative approach. A survey in which 20 subjects participated was conducted in several Ugandan secondary schools where French is taught as a foreign language. Survey questionnaires were sent to teachers to elicit their understanding about the 'communicative approach', what they consider to be its integral parts,

the problems encountered in implementing this approach and some suggestions to solve the challenges faced by teachers.

Keywords: Communicative approach, Teaching/Learning of French as a foreign language, language education

Introduction

L'Ouganda est un pays anglophone situé en Afrique de l'est. Son système éducatif a connu des réformes importantes suite au rapport publié sous l'appellation « *Kajubi Report* » (MES, 1992). Parmi les réformes qui se rapportent à l'enseignement du français au secondaire, on peut citer le changement méthodologique en faveur de « l'approche communicative » (MOE, 1995). Reste à savoir si les pratiques de classe que proposent les enseignants se conforment à la visée éclectique préconisée par « l'épistémologie complexe » (Morin, 2015 ; Puren, 1988) qui situe cette approche.

La méthode *On y va !* (Mazauric, Siréjols, 2003), élaborée pour l'enseignement de la langue française dans les collèges d'Afrique francophone et lusophone, sur laquelle les enseignants de collège (*O level*) se basent pour construire leurs cours, est un manuel assez riche en vertu de sa charge communicative. Certes, elle adhère à une « souplesse méthodologique » (Puren, 2013) au niveau des démarches envisagées. Mais, pour que cette méthode atteigne ses objectifs, il faut qu'elle soit maniée par des enseignants compétents. Notre expérience dans le domaine de l'enseignement du français en Ouganda montre que, dans les faits, la méthodologie que proposent les enseignants est dépourvue d'éclectisme souhaité par l'approche communicative. On peut rencontrer beaucoup d'enseignants pour qui la langue française et les stratégies méthodologiques seraient lacunaires à certains égards. Ainsi, certains enseignants peuvent avoir des difficultés qui les empêchent de s'appuyer sur des ressources hors méthode (documents authentiques, matériel audiovisuel, journaux, bande dessinées, faits divers, jeux de rôle et simulations, etc.). D'autres peuvent présenter des difficultés au niveau de l'intégration des habilités linguistiques en un seul cours (expression écrite/orale et compréhension écrite/orale).

Il en résulte qu'au nom de l'approche communicative, de nombreux enseignants peuvent facilement dépasser, sans le savoir, les limites envisagées par ladite approche. Nous avons l'impression que la langue en tant qu'instrument d'action sociale peut s'avérer très imprévisible pour être maniée d'une manière fine par certains enseignants peu avertis. Cela peut être dû au fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le maniement de « l'éclectisme » préconisé par l'approche communicative (Morin, 2015 ; Puren, 2013). D'où le travail qui ambitionne d'étudier

les acquis dont disposent les enseignants ougandais ainsi que leurs insuffisances dans la mise en pratique d'une approche communicative. Enfin, le présent travail cherche à proposer quelques perspectives pour rentabiliser l'enseignement du FLE en Ouganda.

1. Hypothèse et problème de mauvaise gestion méthodologique

Nous posons l'hypothèse selon laquelle les cours de français dispensés par les enseignants ougandais seraient - à certains égards - en déphasage à l'avis des auteurs de *On y va !* qui est la méthode officielle recommandée par le Ministère de l'éducation nationale et des sports. Nous avons pu constater que très peu d'enseignants introduisent d'autres supports pédagogiques en dehors de cette méthode, contrairement à ce qui est préconisé par l'approche communicative. Il y a tendance à suivre le manuel chronologiquement du fait que le but semble être celui de couvrir les leçons du manuel au détriment d'une approche plus enrichissante, visant à compléter *On y va !* avec d'autres supports pédagogiques.

Après avoir observé les cours dispensés par certains enseignants stagiaires en cours de formation, nous avons pu conclure que l'éclectisme souhaité est mal géré puisque les variables qu'il faut prendre en compte sont d'ordres multiples. On peut en énumérer quelques-uns : objectifs d'enseignement et d'apprentissage, objectifs linguistiques, communicatifs et civilisationnels..., compétences linguistiques et socioculturelles, données situationnelles et matérielles, ressources disponibles dans chaque institution (horaires, livres, enseignants), niveaux diversifiés des apprenants (élèves médiocres, moyens et performants), problèmes liés à la gestion de la pédagogie centrée sur l'apprenant, etc.

2. Cadre conceptuel/théorique situant l'approche communicative

En didactique des langues étrangères (DDL), la tendance actuelle est de privilégier un cadre épistémologique qui tient compte de l'hétérogénéité notamment en ce qui concerne les théories de référence. Il s'agit d'une « épistémologie complexe » (Morin, 2015 ; Puren, 2013) qui est structurée autour d'un ensemble de théories relevant de diverses disciplines comme la pragmatique, la philosophie du langage, la linguistique de l'énonciation, l'analyse textuelle, la sémiotique, la sociolinguistique, la psychologie cognitive, l'analyse conversationnelle, l'analyse des besoins, l'autonomie, etc. (Morin, 1990). Toutes ces disciplines justifient le fait que, dans le cadre de l'approche communicative (ci-après l'AC), la didactique ne peut plus être dominée par un seul courant méthodologique comme la « linguistique appliquée » ou le « béhaviorisme » (Chris, Beacco, 2005 ; Bérard, 1991). L'épistémologie

complexe se justifie par divers facteurs qui influent sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Entre autres, on peut citer les profils d'apprenants/enseignants, les objectifs à atteindre, les stratégies et méthodes d'apprentissage, les conditions d'enseignement/apprentissage, les institutions, les contenus et matériels d'enseignement, les situations de communication...

3. La notion d'éclectisme

Le courant dominant en méthodologie du FLE soutient une visée éclectique, c'est-à-dire une variation des modes d'enseignement/apprentissage (Puren, 2013). Par éclectisme, on entend le fait de diversifier des pratiques d'enseignement/apprentissage par rapport à celles qui sont prévues dans les méthodologies antérieures - méthode traditionnelle, méthode directe (MD) méthode audio-orale (MAO), méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

L'évolution de la didactique au cours des années 1950 et 1970 a vu naître, grâce aux travaux du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) notamment, des méthodes audiovisuelles comme *Voix et Images de France* en 1961, élaborées sur la base de propositions cohérentes issues du *français fondamental* et de la méthode verbo-tonale (Georges Gougenheim, Petar Gubérina, Paul Rivenc pour ne citer qu'eux) et des méthodes communicatives comme *Archipel* en 1982. On visait à établir une cohérence entre la théorie et le matériel pédagogique (Puren, 2013 :17). Or selon l'« épistémologie complexe » il ne faut jamais sur-simplifier la réalité des choses autour des notions d'ordre mathématique. Au contraire, il faut concevoir une épistémologie qui garde un certain niveau d'équilibre entre la « rationalité » et la « rationalisation », c'est-à-dire un équilibre gérant la cohérence théorique et la combinaison aléatoire au niveau de l'élaboration des matériels pédagogiques et au niveau des pratiques de classe proposées (Morin, 1991 :16). Selon Cousin, l'épistémologie complexe prévoit que tout système philosophique doit exprimer non seulement la vérité totale, mais aussi des sous-vérités aléatoires sur lesquelles chacune d'entre elles appuie pour s'articuler. C'est ainsi que trois démarches sont proposées à partir desquelles l'éclectisme actuel en didactique des langues doit se formuler : au niveau des pratiques de classe, au niveau des matériels pédagogiques et au niveau du discours méthodologique (Puren, 2013).

L'évolution des méthodologies fut caractérisée par une série d'éclectismes contradictoires signalant les réactions et contre-réactions propres à chaque étape méthodologique. Par exemple, la « méthode traditionnelle » s'est distinguée de la « méthode directe » (MD) grâce à son introduction des différentes formes d'éclectisme comme le recours à l'ordre de l'écrit pour atténuer l'accent que la

méthode directe mettait sur l'oral. En ce qui concerne la méthode audio-orale, on a introduit des « exercices structuraux » pour fixer les éléments de grammaire chez l'apprenant. Plus tard, les « textes authentiques » ont remplacé des dialogues préfabriqués. Cette évolution méthodologique a abouti à la croisée des méthodes qu'on a réalisée grâce à une démarche éclectique. D'autres tendances éclectiques liées à la méthodologie directe (MD) étaient pratiquées par la « traduction des textes littéraires » qu'on ignorait auparavant. Quant à la conception des matériels pédagogiques, on pratiquait une méthode qualifiée d'« éclectisme d'adaptation » qu'on concevait à trois niveaux : conception de cours, techniques de pratique de classe et innovation de l'enseignant (Puren, 1988).

Enfin, en ce qui concerne l'éclectisme se rapportant au discours didactique, il s'agissait d'une « *méthodologie mixte* » qui cherchait à intégrer le concept d'autonomie et son objectif de centration sur l'apprenant. Cette technique se présentait comme moyen de varier les méthodes d'enseignement tout en tenant compte de l'imprévisibilité du cerveau humain. L'inclusion d'une grande variété de méthodes visait à accroître les chances d'apprentissage de nouvelles informations (Puren, 2013 ; Morin, 1990).

4. La compétence/situation de communication

La notion de « compétence de communication » et celle de « situation de communication » justifient la référence aux théories hétérogènes lorsqu'on s'attèle à pratiquer l'AC. Ces notions fournissent des modèles pour rendre compte de diverses composantes de l'AC. Elles intègrent aussi diverses dimensions qui s'impliquent lorsqu'on apprend une langue étrangère - aspects culturels, sociaux, psychologiques et situationnels. C'est ainsi que Bérard (1991) dresse une liste de composantes de la situation/ compétence de communication :

- Composante linguistique
- Composante sociolinguistique
- Composante discursive/énonciative
- Composante stratégique

La composante linguistique inclut la totalité des habilités linguistiques que l'apprenant doit s'approprier - compréhension et expression orales et écrites. Elle implique la connaissance du vocabulaire, des règles de grammaire, de la syntaxe, de la phonologie, de la morphologie, etc. La composante sociolinguistique sensibilise les apprenants aux règles sociales d'utilisation de la langue leur permettant d'adapter ces règles au niveau de la grammaire, du vocabulaire et de la situation de communication, c'est-à-dire le statut social, l'âge, le sexe, le lieu

de l'échange, etc. Pour que la communication se réalise, les règles sociales doivent s'impliquer pour donner des réponses aux questions suivantes : qui parle à qui, où, comment, pourquoi, quand ? Les règles sociales permettent aux interlocuteurs d'avoir l'accès aux « implicites socioculturelles » dont les apprenants ont besoin pour communiquer sans équivoque. S'agissant de la composante discursive/énonciative, elle interprète l'intention de communication qui s'exprime via différents types de discours et actes de parole (donner un ordre, obtenir des renseignements, donner des explications, etc.). La composante discursive/énonciative répond au « pourquoi » de l'énoncé pour justifier l'utilisation de telle ou telle compétence sociolinguistique. Enfin, pour ce qui est de la composante stratégique, il s'agit d'un ensemble de stratégies - verbales et/ou non verbales - que le locuteur peut utiliser pour compenser une communication imparfaite. Cette composante vise à donner plus de clarté au discours proféré par un interlocuteur. Il peut s'agir de l'emploi des gestes et mimiques, etc. (Bérard, 1991).

5. Présupposés didactiques de l'approche communicative

À partir des composantes de la situation/ compétence de communication, Puren (1988) parvient à en tirer des présupposés didactiques qui caractérisent l'approche communicative :

- Présupposés linguistiques
- Présupposés non linguistiques (présupposés pragmatiques et psychologiques)
- Présupposés pédagogiques.

Selon Baylon (1996) et Hymes (1982), on n'apprend pas à communiquer en langue étrangère à travers l'acquisition de la « compétence linguistique » au sens saussurien du terme. Bien au contraire, on apprend à communiquer en s'appropriant la « compétence de communication » qui comporte des savoir et savoir-faire suivants :

- Un savoir linguistique permettant de produire et comprendre des phrases bien formées
- Un savoir-faire sociolinguistique, psychologique et culturel permettant d'adapter ces phrases à des situations particulières.

Baylon (1996 :71) émet l'hypothèse selon laquelle : « une langue est un instrument de communication, c'est-à-dire un système de règles et/ou de signes et un instrument d'interaction sociale ». Il découle de cette hypothèse que pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système de langue, mais il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. En didactique des

langues (DDL) et selon l'appropriation de la « compétence de communication », les compétences grammaticale et linguistique (règles de grammaire et vocabulaire) sont considérées comme nécessaires mais insuffisantes. À elles seules, les compétences grammaticale et linguistique ne peuvent pas adapter les formes linguistiques à la situation de communication (âge, statut de l'interlocuteur, rang des interlocuteurs, où se passe le discours) et à l'intention de communication.

Ainsi l'AC présuppose que la forme linguistique doit s'adapter en même temps à l'intention de communication et à la situation de communication. C'est ce que Germain (1993 : 203) qualifie de « *double dimension adaptative de la langue* ». Quant à Baylon (1996 : 71), il signale l'importance de la « situation de communication » en termes précis : « Tant qu'un apprenant ne sait pas comment utiliser les ressources d'une grammaire pour énoncer des messages doués de sens dans des situations de la vie réelle, on ne peut pas dire qu'il connaît une langue ».

Dans l'AC, le sens communiqué résulte d'une interaction qui est négociée entre deux interlocuteurs. Cette négociation se réalise selon les paramètres culturels, contextuels et institutionnels qui sont médiatisés par les apports non verbaux qui accompagnent toute communication pour compenser les « ratés du discours », c'est à dire les expressions du visage, les mimiques, les gestes, etc. (Martinez, 2014 ; Puren, 1988). Ainsi, selon l'approche communicative il ne faut pas enseigner la « grammaire explicite ». La grammaire doit être enseignée selon la « méthode inductive » que les enfants utilisent dans le processus d'acquisition de leur langue maternelle.

En ce qui concerne les présupposés pragmatiques, on considère le langage comme un moyen d'agir sur l'interlocuteur à travers l'emploi des actes du langage (Austin, 1970). Cette caractéristique situe le langage dans un contexte spécifique d'une situation de communication à partir de laquelle les interlocuteurs peuvent se comprendre. L'AC confère à la langue une autre fonction, la fonction transdisciplinaire, c'est-à-dire qu'on se sert de la langue pour apprendre d'autres disciplines. Il découle de cet apport qu'il faut donner la priorité aux « actes de langage » qui déterminent l'adéquation entre deux énoncés dans le même discours (Castellotti, Chalabi, 2006 ; Moeschler, 1986).

S'agissant des présupposés psychologiques, il est considéré que la psychologie cognitive est l'une des disciplines de référence de l'AC. On part du constat selon lequel l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe où la pensée de l'individu qui apprend la langue étrangère s'implique aussi dans la découverte constante de choses. L'apprentissage est considéré comme un processus actif chez l'individu dont on ne connaît pas parfaitement le mécanisme. En effet,

comme précise Germain (1991 :75), l'état actuel des connaissances ne fournit pas exactement ce qui se passe à l'intérieur du cerveau humain :

[...] ce qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu n'est pas évident. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même [...].

Contrairement à ce qu'envisageaient les behavioristes, l'apprenant de langue étrangère n'est pas une « bouteille vide » qui doit recevoir passivement les enseignements qu'on lui donne. Il n'est pas obligé d'apprendre tout ce qu'on lui enseigne. Au contraire, selon l'AC, l'apprentissage implique un traitement d'information selon lequel le cerveau fait une opération de tri à partir de laquelle certaines informations sont acceptées alors que d'autres sont rejetées (Puren, 2013). L'apport didactique qui en découle est qu'il faut varier des solutions proposées par l'enseignant pour relativiser et rentabiliser les méthodes d'enseignement selon les individus, selon les situations et selon les cultures.

Enfin, en ce qui concerne les présupposés pédagogiques, l'AC préconise qu'on pratique l'éclectisme au niveau des activités pédagogiques (Puren, 2013 ; Martinez, 2014). Les enseignants doivent alors intégrer les habiletés linguistiques - expression écrite et orale, compréhension écrite et orale - selon une visée éclectique sans donner priorité à l'oral comme c'était le cas dans la méthodologie SGAV. Dans ce contexte, la pratique de classe basée sur l'AC préconise l'enseignement simultanée de l'écrit, de l'écoute, de l'oral et de la lecture. Il découle de ce constat que les activités proposées aux apprenants ne devraient pas être les « exercices structuraux » ou ceux de répétition mais les activités qui sont imprégnées de créativité comme les jeux, les jeux de rôle, les simulations ou les activités de résolution de problèmes.

Pédagogiquement, l'AC préconise la centration sur l'apprenant comme l'une des activités qui permet à l'enseignant de varier ses stratégies. Grâce à l'AC, l'apprenant peut réaliser un auto apprentissage (autonomie physique) s'il travaille seul. Il peut également agir avec d'autres apprenants en exécutant des tâches en groupes (autonomie sociale) ou il peut s'évaluer lui-même en fonction de ses points forts ou faibles (autonomie cognitive). Dans certaines pratiques communicatives, il se peut que les compétences linguistiques soient développées en fonction de besoins et d'intérêts des apprenants. L'apprenant ne devient autonome que s'il peut résoudre des problèmes qui lui sont présentés au cours de l'apprentissage (Puren, 2004).

5. Méthodologie

Notre objectif était d'analyser les techniques et activités de classe proposées par les enseignants ougandais lorsqu'ils dispensent des cours de français. Selon les enseignants enquêtés, il y aurait plus de 250 écoles secondaires où on enseigne et apprend le français. Cependant, à Kampala, la capitale, on peut trouver quelques écoles primaires où on dispense des cours de français, cela en tant qu'option facultative. C'est cette connaissance antérieure en langue française qui serait responsable des niveaux hétérogènes des apprenants d'école secondaire (débutants, faux débutants...). Nous avons mené la présente recherche afin d'évaluer si les cours proposés souscrivent aux présupposés de « l'approche communicative » ou pas. Pour atteindre cet objectif, nous avons élaboré des questionnaires et interviews que nous avons envoyés aux enseignants dans 10 écoles. Au total, 20 enseignants ont participé à cette enquête. Les sujets qui ont fait l'objet de cette enquête ont été sélectionnés grâce à la technique d'échantillonnage aléatoire. La présente étude suit une démarche qualitative-quantitative ayant pour but de dévoiler les stratégies et activités proprement dites déployées par les sujets sondés. En premier lieu, nous avons voulu savoir les interprétations que les sujets de l'enquête associaient au concept d'AC. Ensuite, nous avons cherché à nous faire une idée des problèmes qu'ils rencontrent lors de leurs pratiques de classe. Enfin, nous avons voulu savoir ce qu'ils proposent pour résoudre les problèmes rencontrés. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse systématique.

7. Analyses et discussion

7.1 Décrire le concept d'approche communicative

Nous avons demandé aux sujets enquêtés d'utiliser leurs propres mots pour décrire le concept d'approche communicative et de dire ce qu'ils pensent quant aux facteurs de sa mise en pratique. Leurs réponses sont reproduites ci-dessous :

- *Pour moi, par l'approche communicative, on entend une méthodologie qui met l'accent sur la communication, surtout l'expression orale des étudiants.*
- *Quand un professeur suit l'approche communicative, il donne la chance à chaque étudiant de parler et de s'exprimer avec le but de communiquer en langue cible.*
- *Dans l'approche communicative, les professeurs doivent utiliser ce que nous appelons les documents authentiques. Cependant, puisque ceux-ci sont difficiles à trouver, les enseignants basent uniquement leurs cours sur le manuel de classe.*

- *Je pense que c'est compliqué de définir l'approche communicative parce que cette approche exige beaucoup d'activités à faire alors que les professeurs ougandais ont très peu d'outils et de matériels pédagogiques pour satisfaire aux besoins de cette approche.*
- *D'après ce que nous avons appris, dans l'approche communicative, les enseignants doivent enseigner la grammaire implicite au lieu d'enseigner la grammaire explicite mais je trouve que cela est trop compliqué. Raison pour laquelle beaucoup d'enseignants ougandais font la grammaire explicite. C'est plus facile et pratique.*
- *Je ne peux pas dire que tous les enseignants ougandais pratiquent l'approche communicative parce que beaucoup se concentrent sur la grammaire, c'est-à-dire on enseigne aux étudiants les conjugaisons, l'emploi des temps verbaux, des prépositions, des articles, etc.*
- *Je constate que beaucoup de professeurs utilisent le manuel de classe seulement et donc pour moi, ils ne pratiquent pas l'approche communicative.*
- *Selon moi, l'approche communicative c'est tout ce qui permet à l'étudiant de parler et s'exprimer en langue cible mais tous les étudiants n'ont pas le même niveau, beaucoup d'étudiants ne parlent jamais.*
- *Les niveaux hétérogènes des élèves ne permettent pas que nous pratiquions l'approche communicative à la lettre.*

En examinant l'intégralité de ces réponses, on peut en déduire une appartenance définitionnelle à quatre classifications distinctes. D'une part, la classification caractérisant l'AC comme un courant « fourre-tout » c'est-à-dire d'ouverture maximale. En tant que tel, les enseignants rencontrent des difficultés énormes pour la faire réaliser. Selon eux, l'AC « exige aux enseignants de pratiquer beaucoup d'activités » ce qui les oblige « de tout faire pour faire parler leurs étudiants » au niveau individuel et collectif. Cela rend cette approche, selon certains sujets, « trop exigeante ».

Dans la littérature consultée, la souplesse méthodologique de l'AC fait qu'on la qualifie d'un « projet pédagogique à géométrie variable » (Puren, 2013 :15) cherchant à « s'approprier la langue, en même temps comme système et comme action sociale » (Cuq, 2004). Or les sujets enquêtés estiment que « dans les écoles ougandaises, toutes les conditions ne sont pas réunies pour permettre une bonne pratique de l'AC ». Par exemple, ils signalent le problème de manque d'outils et de matériels pédagogiques souhaités comme l'équipement audiovisuel, les documents authentiques, etc. ». Ils signalent également le problème de « niveaux antérieurs

hétérogènes de nos apprenants » qui fait que les classes de FLE soient constituées de faux-débutants et de ceux qui ne le sont pas.

Les résultats obtenus sont corroborés par Puren (2013 :61) qui remet en cause « *l'approche maximaliste* » de l'AC qui semble être trop ambitieuse. Ainsi, « son projet de faire communiquer les élèves en langue étrangère comme des natifs serait quasiment impossible ». Pour satisfaire aux présupposés de cette approche, les enseignants ougandais sont induits à transgresser et à « *dépasser les limites envisagées* » (idem).

D'autre part, la deuxième classification s'articule autour de la portée des compétences à acquérir. Par exemple, certains enseignants pensent que l'AC doit forcément se *focaliser sur la langue parlée*. Selon ce cas de figure, communiquer n'a rien à faire avec l'écrit ou l'écoute ; bien au contraire, *communiquer c'est parler*. Ceci va à l'encontre de l'éclectisme préconisé par l'AC (Morin, 1990). Dans la littérature étudiée, on élabore la notion de « méta-point de vue » de l'éclectisme qui doit rendre compte des activités et stratégies qu'il faut suivre lors de la mise en pratique de l'AC (Puren, 2013 :115). Par cette notion, on entend « *toute activité qui permet d'intégrer et de dépasser la réflexion du départ* » de la méthode (idem). Par exemple, les « *activités métalinguistiques* » de l'AC servent à réaliser une réflexion sur les aspects variés de la langue - grammaire, lexique, morphologie, phonétique, phonologie, etc. Une autre notion complémentaire d'« *activités métaculturelles* » rend compte de tout phénomène socioculturel qu'on peut associer à la langue (idem). Ensuite, la notion d'« *activités méta-communicatives* » se réfère aux activités que l'enseignant doit mobiliser pour aborder une réflexion sur les rapports entre les « situations de communication » et les usages de la langue. Il s'agit des règles sociales qui répondent à une série de questions évoquées pour réaliser la communication - qui parle, à qui, où, comment, pourquoi, quand - permettant d'avoir l'accès à un « réseau d'implicites socioculturelles » dont l'apprenant a besoin pour interpréter les énoncés linguistiques (idem). Enfin, les « *activités méta-méthodologiques* » de l'AC rendent compte d'une réflexion sur une pédagogie que Richerich (1985) qualifie de « *pédagogie de négociation* ». Cette pédagogie comporte une analyse des besoins et intérêts des apprenants pour arriver à une attente permettant à l'enseignant de faire les choix méthodologiques qui sont adaptés aux besoins des apprenants.

La troisième classification des données recueillies porte sur ce que l'AC « *n'est pas* ». Dans ce cas de figure, on signale que « *dans l'AC on n'enseigne pas la grammaire de manière explicite* », et qu'on « *ne doit pas baser les enseignements sur le seul manuel de classe pour construire un cours de langue* ». Au contraire, on doit diversifier et rentabiliser les ressources didactiques pour mener à bien le

projet d'enseignement de la langue étrangère. Par exemple, les sujets ont identifié les supports suivants : « *documents authentiques, bandes dessinées, faits divers, etc.* ».

Nous avons demandé aux sujets de préciser leur satisfaction vis-à-vis de la disponibilité de ressources et matériels pédagogiques dans leurs écoles puisqu'aucun ouvrier ne peut travailler sans outil. Les résultats recueillis se présentent sous forme de tableau.

Catégorie de sujets	Nombre de sujets	Oui	Non	Je ne sais pas
Enseignants	20	20%	70%	10%

Tableau 1 : Niveau de satisfaction vis-à-vis de la disponibilité de ressources/matériels pédagogiques

À étudier les résultats dans ce tableau, on peut constater que la majorité des enseignants (estimés à 70%) ne sont pas satisfaits par les ressources dont disposent leurs écoles pour mener à bien la tâche d'enseignement du français. Les sondés insistent sur le manque en équipements audiovisuels comme les *postes de télévision et de radio* mais également *les ordinateurs, les livres, les méthodes de classe, les magazines et les journaux, les bandes dessinées et les documents authentiques*. Cependant, ceux qui sont satisfaits - estimés à 20% - enseignent dans « *de bonnes écoles urbaines où les parents d'élèves jouissent d'un statut socioéconomique privilégié* ». Par ailleurs, 10% des enquêtés sont indécis. Nous proposons donc que les écoles augmentent les budgets consacrés aux matériels de lecture et aux équipements audiovisuels.

7.2. Contraintes liées à la gestion des pratiques communicatives

Nous avons demandé aux sujets d'identifier les facteurs qui influent sur la mauvaise gestion des pratiques communicatives en classe de FLE. Ceux-ci se résument comme suit :

- *Je sais qu'à l'université, nous avons appris beaucoup de choses sur l'approche communicative, mais il y a encore beaucoup qu'on ne nous a pas dit que nous découvrons nous-mêmes sur le terrain, au fur et à mesure.*
- *Selon les mentalités des acteurs du système éducatif (étudiants, parents, professeurs, direction d'écoles), apprendre le français se situe au rang inférieur par rapport aux autres matières, notamment scientifiques. Il y a tendance à croire que l'apprentissage du français mène nulle part.*

- *A mon avis, on ne montre pas aux enseignants en formation diverses vidéos où on gère bien/mal toutes les composantes de l'approche communicative.*
- *En Ouganda, les niveaux hétérogènes des étudiants ne facilitent pas la tâche pour le professeur. Quand on pose des questions, la majorité des étudiants se taisent.*
- *Beaucoup d'enseignants ougandais accordent peu d'importance à la préparation du cours de français. Ils pensent qu'ils ont assez d'expérience. Même ceux qui ont suivi le cours de méthodologie à l'université, ils respectent les étapes méthodologiques nécessaires au moment où ils sont observés pendant le stage pédagogique.*
- *D'après moi, les heures fixées pour l'enseignement du français sont insuffisantes. Dans les écoles où les pratiques communicatives sont relativement mieux gérées, on trouve que la direction de l'école accorde assez de temps pour l'enseignement du français.*
- *Comment peut-on bien gérer les pratiques communicatives si l'école n'a pas assez de matériel pédagogique ?*
- *J'ai constaté que dans beaucoup d'écoles surtout rurales, plusieurs apprenants partagent un seul manuel de classe.*
- *A mon avis, les enseignants de secondaire sont mal payés, alors ils sont démotivés. Cela tue leur esprit créatif et novateur.*
- *Le système d'enseignement des langues en Ouganda ne donne pas la chance aux activités de co-enseignement où les professeurs expérimentés peuvent soutenir les professeurs moins expérimentés dans la même classe.*

Les déclarations ci-dessus sont en même temps hétérogènes mais intéressantes. Elles définissent le problème de gestion méthodologique qui caractérise la situation d'enseignement du français en Ouganda. Ces déclarations pointent le doigt sur la baisse en qualité des enseignements, baisse due à la problématique de gestion du tandem « situations/pratiques » qui serait responsable de produire des effets négatifs en rapport avec les résultats escomptés (Puren, 2013). Les résultats de la présente enquête attribuent cette baisse en qualité à plusieurs facteurs - formation initiale lacunaire des enseignants, problème de mentalités vis-à-vis du statut du français en Ouganda qui semble être menacé par les matières scientifiques, celles-ci étant préférées par les acteurs dans le domaine de l'éducation, niveaux hétérogènes des apprenants, préparations inadéquates de cours, problèmes de motivation des enseignants....

En effet, dans la littérature étudiée, le problème de formation lacunaire des enseignants de FLE est également signalé par Bérard (1991) qui propose que pour s'en sortir, il faudrait que les enseignants soient bien formés. Puisque c'est bien l'enseignant qui comprend mieux la situation sur le terrain, alors l'institution scolaire et le Ministère de l'éducation nationale doivent assurer sa motivation pour lui permettre de s'impliquer fructueusement dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ces résultats sont corroborés par Puren (2013) qui dit que seul l'enseignant est dans une meilleure position de gérer la « polarisation de type situation/pratique » pour rentabiliser les différents présupposés de l'AC dont la « centration sur l'apprenant ». Puren (2013 :115) fait ce constat :

« Je pense aussi que l'AC elle-même, qui a été le facteur décisif de ce basculement : la centration sur l'apprenant, mise en avant par cette approche, invalide en effet la polarisation de type théorie/ matériel, qui justifie les méthodologies à prétentions universalistes, et légitime au contraire la polarisation de type situation/ pratiques, dans la mesure où seul l'enseignant est capable, sur le terrain et en temps réel, d'opérer une telle centration ».

Les données recueillies évoquent également des mécanismes insuffisants de renforcement des capacités des enseignants notamment au stade de la formation initiale et de la formation continue. Les sujets sondés remettent en cause « cette formation initiale qui ne permet pas une bonne maîtrise de toutes les pratiques communicatives ». Raison pour laquelle ils proposent qu'au cours de la formation initiale « diverses vidéos où on gère bien toutes les composantes de l'approche communicative » soient montrées aux apprenants stagiaires. Ils proposent une « augmentation de séances d'observation des cours dispensés par les enseignants expérimentés ».

Pour résoudre le problème de mauvaise gestion des pratiques de classe, nous avons demandé aux sujets de proposer les acteurs qui peuvent remédier à ce problème et de justifier leurs choix. Leurs réponses se résument sous forme de tableau :

Catégorie d'acteurs	Fréquence	Pourcentage
Enseignants	0	0
Ministère de l'Éducation nationale et des sports	8	40
Ambassade de France en Ouganda	10	50
Direction des institutions scolaires	2	10
Total	20	100

Tableau 2 : Acteurs porteurs de solutions à la mauvaise gestion des pratiques de classe

Selon ces résultats, les enquêtés pensent que parmi tous les acteurs, c'est l'Ambassade de France qui peut jouer un rôle plus prépondérant (estimé à 50%) que les autres acteurs concernant la didactique du FLE. Ils signalent que « la France dispose d'assez de moyens et d'expertise » en la matière. Ensuite, les sondés pensent que le Ministère de l'éducation nationale et des sports (40%) ainsi que la direction des institutions scolaires (10%) ne peuvent pas facilement changer la situation actuelle. Ils signalent la corruption dans beaucoup d'institutions scolaires qui se sont transformées en institutions à but lucratif si bien qu'au lieu de procurer des matériels pédagogiques scolaires satisfaisants, la tendance actuelle est celle de satisfaire aux intérêts individuels. Selon les résultats obtenus, aucun sondé pense que les enseignants ougandais peuvent contribuer à la résolution de ce problème confirmant les propos de Bérard (1991 :57) qui pense que les enseignants sont toujours considérés comme les « *parents pauvres du dispositif* » du projet d'enseignement. Cependant, contrairement à l'avis de Bérard, la présente enquête a tout de même signalé que, grâce à la technique de co-enseignement, les enseignants expérimentés peuvent accompagner les enseignants moins expérimentés pour mener à bien le projet d'enseignement/apprentissage du FLE.

7.3. Pour en finir avec de mauvaises pratiques de classe en FLE

Enfin, on a demandé aux sujets d'enquête de proposer des solutions qui peuvent remédier aux mauvaises pratiques de classe en FLE. Voici ce qu'ils ont suggéré.

- Il faut mener des recherches pour mettre à jour les acteurs du système éducatif sur l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le pays.
- L'association des professeurs de français en Ouganda doit défendre les besoins et intérêts des enseignants/étudiants de français auprès des instances supérieures de prise de décisions pour éviter que le français ne soit supprimé du cursus d'enseignement.
- Il faut que les écoles aient des départements spécialisés en matière de conseils et de métiers. Ceux-ci doivent expliquer aux étudiants l'importance liée à l'apprentissage du français.
- Il faut que l'Ambassade de France motive de bons professeurs de français en leur proposant des stages de perfectionnement linguistique en France.
- Il faut que l'Ambassade de France organise des stages de formation pédagogiques dans les pays francophones.
- Il faut que les écoles introduisent la pratique de co-enseignement où deux professeurs participent au même cours.

- Les institutions scolaires doivent accroître le budget consacré aux matériels didactiques pour acheter des postes de télévision et de radio, des ordinateurs, des livres, des magazines et journaux, des BD, etc.
- Il faut organiser des stages de formation continue consacrés à la méthodologie d'enseignement du FLE au moins deux fois par an.
- Il faut ériger et consolider une équipe permanente d'inspection du français au niveau national. Cette équipe doit collaborer avec l'Ambassade de France.
- *Il faut une collaboration entre les écoles* où le français est enseigné, cela pour encourager le partage d'idées entre les professeurs.

Il ressort de ces données que le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Ouganda semble être menacé à bien des égards : perceptions négatives de différents acteurs vis-à-vis du français en tant que matière d'enseignement, menaces de fermeture de départements de français dans beaucoup d'écoles, enseignants peu motivés, budgets scolaires insuffisants consacrés au français, matériels pédagogiques insuffisants, problèmes d'inspection, etc. Pour tenter de résoudre de tels problèmes, il est proposé de suivre une didactique de type gestionnaire tenant compte de l'adaptation des pratiques aux situations et aux objectifs d'enseignement (Castellotti, Chalabi, 2006 ; Puren, 1988). Pour ce qui est de la situation ougandaise, cette didactique doit se soumettre à une problématique protéiforme soulignant l'implication de l'ensemble des acteurs du système d'éducation (enseignants, apprenants, parents d'élèves, direction de l'institution scolaire, Ministère de l'éducation nationale, Ambassade de France, etc.). Pour que les instances supérieures sachent ce qui se passe dans le domaine de l'enseignement du français, il faut que les enseignants mènent et publient des recherches pour que les responsables de l'éducation soient tenus au courant de l'état des lieux actuel de l'enseignement du français.

Puren (2000 : 45) explique comment la didactique de type « gestionnaire » doit être gérée :

« [...] Ma thèse fondamentale est donc qu'en didactique du FLE nous sommes en train de basculer [...] d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire [...] que nous sommes entrés dans une nouvelle ère éclectique »

La littérature étudiée signale que pour mener à bien la gestion de l'ère éclectique actuelle, il faut surtout intégrer la dimension sociale au sens large du terme. Le social envisage et inclut : la politique, l'idéologie, l'économie, les demandes, les besoins, les atteintes en langues de la société, etc. Puren (2013 :115) précise que la

dimension sociale est le facteur décisif en ce qui concerne le changement vers toute innovation dans l'enseignement des langues étrangères. Il souligne que la dimension sociale est le moteur du changement :

« [...] est le niveau décisif, parce que c'est là que se trouve à la fois le moteur et le modèle du changement, tous deux essentiels puisque toute la didactique des langues aussi bien sur son versant recherche que sur son versant formation, à la fois se justifie par le changement et justifie le changement : le moteur du changement est principalement économique et le modèle de changement est idéologique[...] ».

En ce qui concerne la gestion de la dimension sociale en Ouganda, l'éclectisme en DLE doit s'articuler autour d'une recherche de solutions à des problèmes spécifiques signalés plus haut. Ces solutions comportent, entre autres, la consolidation des départements scolaires chargés de conseiller les apprenants en matière de futures carrières. Il faut aussi consolider le département d'inspection du français au niveau national pour faire en sorte que les enseignants de français et les enseignants d'autres matières soient traités d'égal à égal.

En dernière analyse, nous avons demandé aux sujets de dire laquelle des solutions proposées est la plus efficace. Leurs réponses :

Solutions proposées	Fréquence	%
<i>Mener des recherches sur l'enseignement du français</i>	7	35
<i>L'APFO doit jouer un rôle clef auprès des instances supérieures</i>	1	5
<i>La mise en place des départements spécialisés en matière de conseils et de métiers</i>	2	10
<i>Une équipe permanente d'inspection du français au niveau national</i>	10	50
Total	20	100

Tableau 3 : Stratégies pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français en Ouganda

Selon les données, 50% des sondés pensent qu'une équipe nationale d'inspection pédagogique spécialisée peut contribuer à l'amélioration de la qualité d'enseignement du français dans le pays. En deuxième place, 35% pensent « *qu'il n'existe pas assez de recherches sur l'enseignement du français en Ouganda alors que celles-ci peuvent largement contribuer à sensibiliser les acteurs clefs pour y apporter des solutions* ». Cependant, certains d'autres encore (5 %) font peu de confiance à l'APFO - organisation nationale rassemblant tous les professeurs de français - disant que celle-ci « *n'a pas dans ses attributions le rôle de contrôler la performance des*

enseignants ». Le reste (10%) se plaint notamment de la contribution des départements de conseils et de métiers dans beaucoup d'écoles. Cette catégorie de sondés constate que ces derniers sont « *maniés par des équipes incompetentes mais surtout non spécialisées* ». Ainsi, pour que les enseignants ougandais jouent leur rôle, il faut qu'ils mènent et publient eux-mêmes leurs propres recherches afin de se faire entendre auprès d'un public plus élargi.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'analyser les démarches méthodologiques suivies par les enseignants ougandais dans l'enseignement du FLE et de dire si ces démarches souscrivent à l'éclectisme préconisé par l'approche communicative. À cet effet, nous avons utilisé des questionnaires et entretiens pour sonder les avis des enseignants sur leurs stratégies et techniques de classe ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent pour mener à bien leur projet d'enseignement. Les résultats obtenus révèlent que, dans les faits, le problème de réglage méthodologique se pose encore aux enseignants ougandais, à quelques exceptions près. Leurs démarches méthodologiques ne semblent pas réunir tous les présupposés de l'approche communicative et l'éclectisme qui en découle. D'abord, les enseignants ne conçoivent pas le concept d'AC de la même façon. Puis, chaque institution scolaire impliquée dans cette enquête présente des problèmes qui lui sont propres. Il s'agit des problèmes qui connaissent une variabilité importante - manque de matériels pédagogiques, niveaux hétérogènes des apprenants, formation initiale et continue inadéquates, centration des enseignements sur le manuel de classe, charges horaires insuffisantes, etc. Enfin, et pour conclure, ce travail propose une didactique de type « gestionnaire » selon laquelle les pratiques d'enseignement dans chaque école doivent être adaptées aux situations et aux objectifs d'enseignement. Alors, aux problèmes spécifiques pour chaque école correspondent également des solutions spécifiques.

Bibliographie

- Austin, J. L. 1970. *Quand dire c'est faire*, Traduction en français par G. Lane. Paris : Editions du Seuil.
- Baylon, C. 1996. *Sociolinguistique, société, langue et discours*. Paris : Nathan Université.
- Bérard, E., 1996. *L'approche communicative, Théorie et pratique*. Paris : CLE International.
- Castellotti, V., Chalabi, H. 2006. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : Harmattan.
- Courtillon, J., Raillard, S. 1982. *Archipel 1*. Cours CREDIF. Paris : Didier.
- Chris, J-L., Beacco, J-C. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.

- CREDIF. 1961. *Voix et images de France. Première partie, livre de l'élève*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. 2004. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier-Hatier.
- Germain C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Hymes, D. 1982. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier CREDIF.
- Martinez, P. 2014. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Mazauric, C., Siréjols, E. 2003. *On y va ! Méthode de français*. Paris : CLE International.
- MES, 1992. *Uganda Government White Paper on the Education Review Commission Report*, Kampala: Government Printers.
- Morin, E. 2015. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du Seuil.
- Morin, E. 1991. *La méthode 4 « : Les idées. Leurs habitats, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : ESF.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF.
- Moeschler, J. 1985. *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : CREDIF, Hatier LAL
- MOE, 1995. *Programme d'enseignement du français au premier cycle du secondaire*. Kampala : NCDC.
- Puren, C. 2013. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris : CREDIF-DIDIER
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Richerich, R. 1985. *Besoins langagières et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.