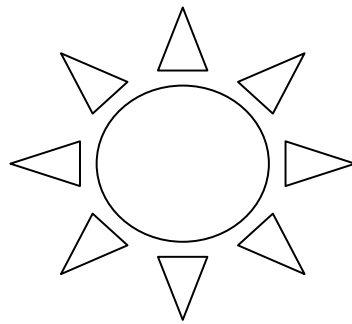


**GROUPE D'ÉTUDES LINGUISTIQUES
ET LITTÉRAIRES
G. E. L. L.**

**UNIVERSITÉ GASTON BERGER
DE SAINT-LOUIS, SÉNÉGAL**



LANGUES ET LITTÉRATURES

**REVUE DU GROUPE D'ÉTUDES
LINGUISTIQUES ET LITTÉRAIRES**

**N°8
Janvier 2004**

**UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS
B. P. 234, SAINT-LOUIS, SENEGAL**

SOMMAIRE

EDITORIAL	3
L'écrivain et la marche tourmentée du monde : quelques considérations théoriques sur l'oeuvre en son contexte	5
Locha MATESO	
Le poète dans la nation	11
Augustin AINAMON	
Roman africain et littérature orale : rapport du romancier burkinabe Etienne Sawadogo avec la littérature orale moaaga	23
Alain SISSAO	
Représentation du diptyque savoir et violence dans la littérature post- coloniale	45
Baydallaye KANE	
Transgressions des tabous sexuels dans les romans féministes de l'Afrique de l'ouest, du centre et du monde germanophone	63
Mosé CHIMOUN	
Esquisse d'une sociologie du roman camerounais postcolonial	77
Valentin NGA NDONGO	
Réécrire l'Afrique : expériences et perspectives nouvelles du roman africain d'expression anglaise.	103
Omar SOUGOU	
La dystopie anglaise et les grands défis politiques et moraux de notre temps : l' <i>Orange Mécanique</i> d'Anthony Burgess	121
Mamadou CAMARA	
Théorie étendue de la polyphonie romanesque	147
Boubacar CAMARA	
Defoe, Zola et Ekwensi ou les limites d'un comparatisme mal mené.	169
Bernard NGANGA	
Évolution et réformes dans l'enseignement du français langue étrangère au Malawi	185
Allan L. LIPENGA	
Diversité des occurrences de « comment » en français moderne : illustration dans <i>La Peste</i> d'Albert Camus	199
Birahim DIAKHOUNPA	
L'article ø : un emploi très prépondérant dans la langue wolof et dans la langue anglaise	215
Oumar FALL	
The English of requests	237
Bolaji AREMO	
Der begriff der treue in der übersetzung: allgemeine erwägungen und sprachwissenschaftliche analysen.	253
Justin Abo KOUAME	

ÉVOLUTION ET RÉFORMES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU MALAWI

Allan L. LIPENGA *

Abstract

In Malawi, the teaching of French as a foreign language at both secondary as well as university levels dates back to the 1960s. Since that time, a lot of changes have taken place in the domain and these include the teachers and their background, the syllabus and its objectives, the textbooks adopted, etc. In this connection, the paper sets out to examine not only the historical aspects of French language teaching in Malawi but also some of the challenges which presently undermine its development. The relevance of the study derives from the fact that French has just been adopted as one of the three official languages of communication for the Southern Africa Development Community (SADC) and therefore, its teaching needs to be enhanced in the whole sub-region.

INTRODUCTION

L'enseignement du français langue étrangère a été introduit dans le programme scolaire malawien à la suite d'un décret ministériel en 1961. Depuis cette date, l'enseignement du français au secondaire a subi des évolutions et des réformes, notamment en termes d'enseignants et de leur formation, de manuels utilisés et de la formulation des contenus et des objectifs. En effet, pour la première fois, nous avons vu la publication du programme d'objectifs et de contenus du secondaire en 2001. Ceci nous semble paradoxal dans la mesure où le processus de définition et de fixation des objectifs d'apprentissage précède d'ordinaire toute entreprise d'enseignement et d'apprentissage, et non pas l'inverse. Mais comme on s'efforcera de montrer dans la rapide étude à laquelle nous procédons, le paradoxe semble caractériser l'évolution de l'enseignement du français au Malawi.

* University of Malawi.

Allan L. LIPENGA

Les premiers enseignants et leur formation

Après la prise de décision concernant l'introduction du français au secondaire, il semblerait qu'au départ, les cours étaient assurés par soit des missionnaires (dans le cas des écoles sous la gestion des catholiques et des protestants, à savoir : Mtendere, Lilongwe Girls, Zomba Catholic, etc.) soit des Américains travaillant dans le cadre d'une organisation humanitaire d'*American Peace Corps* (dans le cas des écoles de Chiradzulu, de Henry Henderson Institute et de Mzimba).

Des ressortissants Français sont arrivés sur la scène quelques années plus tard. Six professeurs Français sont arrivés en novembre 1965 pour la rentrée de 1966. Il s'agissait de Messieurs Jean Boutrouche, Denis Fourniez, Georges Roche, Jean-Pierre Babin, Jean-Jacques Hetzel et Jacques Delaroue. Bien que ceux-ci soient des natifs de la langue française, une analyse de leur formation révèle que certains d'entre eux n'étaient pas dotés d'une formation d'enseignant. Le tableau ci-dessous nous fournit un aperçu de leur formation :

Nom et Prénom	Diplôme	Profession	Ecole d'affectation
BOUTROUCHE Jean	Certificat d'études littéraires générales		Blantyre
FOURNIEZ Denis		Instituteur	Lilongwe Girls
ROCHE Georges	Certificat d'aptitude pédagogique	Instituteur	Livingstonia
HETZEL Jean-Jacques	Certificat d'aptitude pédagogique	Instituteur	Dedza
BABIN Jean-Pierre	Licence en Droit		Kongwe
DELAROUÉ Jacques	Licence en Droit		Mtendere

Ainsi que nous l'avons souligné plus haut, ce groupe de professeurs est caractérisé par des formations qui, dans certains cas, n'ont rien à voir avec l'enseignement langagier. Mis à part Messieurs D.Fourniez, G.Roche et J-J.Hetzel qui ont, au moins, une expérience

Évolution et réformes dans l'enseignement du français au Malawi

professionnelle dans l'enseignement élémentaire, les autres ne semblent pas avoir ni la formation ni l'expérience de l'enseignement langagière au secondaire. En effet, si l'on considère que la formation d'instituteur prépare quelqu'un à l'enseignement du niveau primaire en France, on déduira que personne n'était qualifiée pour l'enseignement du français au secondaire. Soulignons que dans ce contexte, un professionnel est quelqu'un qui « *pratique son art en l'appuyant autant que possible sur des connaissances théoriques expérimentalement validées* » (V. De Landsheere, 1992, p. 354). Il nous semble que c'est en fonction de cette constatation que le Ministère de l'Éducation a décrété, dans une note de service du 22 février 1966, que dès lors, il était indispensable de faire valider les compétences et la formation des enseignants Français avant leur arrivée au Malawi.

Le deuxième groupe de ressortissants Français est arrivé au Malawi le 27 septembre 1966 afin de renforcer l'enseignement du français dans les écoles secondaires. C'était un groupe de 9 enseignants dont les caractéristiques, sur le plan de la formation, étaient semblables au premier. A la différence du premier groupe, presque tous les enseignants du deuxième groupe ont atteint un niveau d'études universitaires (sauf M. Philippe Blanchet). Toutefois, l'un des professeurs a eu une licence en droit (il s'agit de M. Henry Aubry) et les autres étaient titulaires soit d'une licence de lettres soit d'un certificat d'études générales.

Malgré le problème de formation du corps enseignant, il importe de faire remarquer que les cours du français se sont généralisés dans les écoles secondaires malawiennes en très peu de temps. En 1967, on comptait 28 écoles secondaires (publiques et privées) qui offraient des cours du français sur un total d'une quarantaine d'établissements. Depuis cette date, les effectifs n'ont pas cessé de croître.

Les enseignants Malawiens

A l'heure actuelle, la quasi-totalité des enseignants du français dans les écoles secondaires sont des autochtones. En 1995, on comptait 78 professeurs Malawiens assurant des cours de français dans 55 établissements publics et privés (A.Lipenga, 2001, p. 103). Aujourd'hui, on compte plus de 100 professeurs du français.

En ce qui concerne leur formation, on constate que la majorité des enseignants sont titulaires soit d'un diplôme (de trois ans) soit d'une licence en sciences de l'éducation obtenus à l'Université du Malawi. D'une façon générale, cette formation est centrée en particulier sur l'apprentissage des théories et des techniques nécessaires à

Allan L. LIPENGA

l'exercice de leur métier. En plus de cette formation, le Gouvernement Français octroient chaque année des bourses à un petit nombre de professeurs pour qu'ils suivent des stages de perfectionnement (linguistique et/ou méthodologique) soit en France soit à la Réunion. Il semble qu'on reconnait l'acuité du problème de formation dans la mesure où les professeurs autochtones se heurtent au double problème de maîtrise de la langue étrangère d'une part et de connaissances méthodologiques et pédagogiques d'autre part.

Les manuels utilisés

Au départ, on utilisait deux méthodes simultanément, à savoir :

- Pratt et Bhely-Quenum (1965) : *Practical French, Book 1* (pour le niveau 1) et *Book 2* (pour le niveau 2) ;
- W.F.H. Whitmarsh (1953): *A First French Book* (pour le niveau 1) et *A Second French Book* (pour le niveau 2).

Plus tard, un troisième manuel a été adopté. Il s'agissait de *Pierre et Seydou*, conçu par le Bureau pour l'Enseignement et la Diffusion de la Langue et de la Civilisation Françaises (B.E.L.C.) sous la direction de Jacques David. En l'occurrence, *Pierre et Seydou* a remplacé les autres manuels par la suite.

Il est difficile de déterminer les raisons qui ont motivé ces choix. Notre hypothèse à ce sujet est qu'en ce qui concerne le manuel de *Practical French* de Pratt et Bhely-Quenum, les auteurs prétendent, dans la préface de l'ouvrage, qu'il est destiné aux apprenants de toute l'Afrique. Il nous semble que cette affirmation est le seul critère justifiant le choix de ce manuel ainsi que les autres qui l'ont succédé. D'ailleurs, les auteurs de *Pierre et Seydou* soulignent que celle-ci est une méthode spécialement conçue pour l'Afrique anglophone. De la même manière, les auteurs de *Transafrique* (un manuel qu'on vient d'adopter au Malawi) font remarquer que cette méthode est « *specially written for junior secondary school pupils in English-speaking Africa* » (R. Godard, A. Pachtod, C. Paisant, 1991, *Transafrique 1*, p. 3).

Notons que le débat à propos des manuels appropriés pour les pays africains est d'actualité car on reconnaît qu'il y a un vide à combler concernant, entre autres, des spécificités du public et du contexte, les objectifs de formation à atteindre et l'approche méthodologique à adopter. Mais il semblerait que les options de remédiation, c'est-à-dire la conception des manuels contextualisés, se heurtent à plusieurs difficultés : l'ampleur de la tâche, la mobilisation des équipes compétentes et plus particulièrement, les enjeux financiers

Évolution et réformes dans l'enseignement du français au Malawi

concernant le coût des produits destinés à un marché économiquement faible (*Actes du colloque de Maputo*, mai 1998, p. 10). Dans ce contexte, il nous semble que la solution facile à ce problème semble être l'adoption des méthodes élaborées « pour l'Afrique » ou des méthodes universalistes. Or, une telle conception nous paraît erronée. Comme l'écrit E. Roulet en 1976 : « *Les cours proposés, le plus souvent linéaires, monolithiques, strictement programmés et destinés à un public indifférencié, ignorent dans une large mesure les caractéristiques des utilisateurs et prétendent enseigner à tout le monde la même matière de la même manière, ce qui explique leur échec partiel* » (p. 58).

Le danger que comporte la tâche de l'élaboration d'un manuel passe-partout est que l'on est tenté de gommer certains caractéristiques du terrain qui sont pertinents. A titre d'exemple, *Transafrique*, qui a été adopté au Malawi en janvier 1996 pour remplacer *Pierre et Seydou*, a été conçu sur la base horaire de 2 à 3 cours hebdomadaires de 35 minutes chacun. Or, au Malawi, l'horaire hebdomadaire officiel consacré au français varie entre 3 à 4 cours de 40 minutes chacun pour les deux premières années du secondaire et de 4 à 5 cours en troisième et quatrième années. Ainsi, on s'aperçoit tout d'un coup que le temps imparti à l'enseignement du français dépasse largement le contenu proposé dans le manuel. D'ailleurs, le palier secondaire du système éducatif malawien s'étale sur 4 ans alors que *Transafrique*, lui, ne comprend que trois niveaux (destinés aux élèves du collège). Par conséquent, pour contourner cette anomalie, l'on a proposé une programmation très artificielle pour les 4 ans du secondaire, à savoir :

- Première année : 10 premières unités de *Transafrique 1* ;
- Deuxième année : 2 dernières unités de *Transafrique 1* et 8 premières unités de *Transafrique 2* ;
- Troisième année : 4 dernières unités de *Transafrique 2* et 5 premières unités de *Transafrique 3*
- Quatrième année : 7 dernières unités de *Transafrique 3*.

Dans cette manière de délimiter le contenu d'un programme scolaire, il y a de quoi désorienter non seulement les enseignants les plus chevronnés mais aussi les élèves motivés. C'est difficile de déterminer les critères utilisés pour délimiter le nombre d'unités d'un programme langagier d'une année scolaire quelconque. Toutefois, ce problème est révélateur du fait que l'adoption de *Transafrique* n'a pas pris en considération les spécificités institutionnelles du système éducatif malawien.

Allan L. LIPENGA

Formulation d'objectifs et de contenus langagiers

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'un des paradoxes de l'enseignement du français langue étrangère au Malawi a été l'absence, depuis 1961, d'une formulation explicite des objectifs pédagogiques du programme langagier. Jusqu'à une date récente, les objectifs pédagogiques qui devraient préciser les buts à atteindre et guider l'action éducative en matière d'enseignement du français n'ont pas été explicitement articulés pour tous les acteurs. Les enseignants se contentaient de suivre la progression du contenu du manuel en vigueur. Ainsi, la mise en garde de D'Hainaut (1988) à ce propos est pertinente, selon laquelle l'éducation est « *une entreprise trop fondamentale pour qu'on puisse accepter le risque de l'aborder sans avoir conçu un projet de l'action pédagogique et de la conclure sans avoir vérifié qu'elle a porté ses fruits* » (p. 21). Et en ce qui concerne l'enseignement langagier, L. Porcher (1996) souligne que si les décisions sont d'abord d'ordre politique, elles deviennent ensuite technologiques dans la mesure où la tâche des spécialistes du domaine « *consiste à dégager des priorités, à les hiérarchiser, puis à fixer les modalités de l'action, qui ont à articuler le court et le long terme* » (p. 10). En l'absence de ces données, c'est difficile de déterminer non seulement la politique linguistique poursuivie mais aussi une évaluation adéquate de l'enseignement du français au Malawi. Or, la parution en 2001 du « *Syllabus pour l'enseignement à l'école secondaire : Le français* » semble remédier à cette situation. Dans cette section, nous proposons d'étudier les objectifs pédagogiques pour l'enseignement du français en troisième et quatrième années du secondaire.

Objectifs pédagogiques du *Syllabus pour l'enseignement à l'école secondaire : Le Français*

Tout d'abord, les auteurs de l'ouvrage énumèrent les fins et les buts de l'éducation malawienne. Ces buts sont essentiellement des objectifs généraux, des énoncés de principe qui indiquent l'orientation générale de toute l'action éducative. Ils se répartissent en sept catégories, parmi lesquelles se trouvent le développement économique du pays, l'acquisition des savoir-faire ainsi que des valeurs éthiques, développer le goût pour la recherche scientifique et technique, pour ne citer que quelques uns.

Concernant l'apprentissage du français en troisième et quatrième années, on vise la maîtrise de quatre compétences langagières, à savoir :

- la compréhension orale ;

Évolution et réformes dans l'enseignement du français au Malawi

- la compréhension écrite ;
- la production orale ;
- la production écrite.

En plus de ces quatre compétences langagières, les élèves sont censés être capables d'identifier les différents genres littéraires (poésie, nouvelle, roman, biographie, etc). Du point de vue thématique, on devra traiter la culture, la politique, la démocratie, le SIDA, l'environnement, l'agriculture, l'économie, entre autres. Le tableau ci-dessous résume le contenu langagier du programme de troisième et de quatrième années :

3 ^e ANNEE					
Communication/acte de parole	Conjugaison	Grammaire	Lexique/vocabulaire	Civilisation	Phonétique
<ul style="list-style-type: none"> • rédaction d'une lettre amicale, carte postale • formuler les réponses (accepter, refuser...) • exprimer son opinion, ses idées et ses sentiments • clarifier une idée • être capable de décrire une action et un événement par écrit • conseiller • exprimer le désir /souhait • exprimer un besoin • exprimer la probabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • futur • révision des temps :présent, passé composé, imparfait, futur, concordance des temps, subjonctif (sensibilisation) : il faut que... • impératif • conditionnel (présent) • passé composé des verbes pronominaux (systématisation) 	<ul style="list-style-type: none"> • discours indirect/rapporté • systématisation de l'appartenance (pronom possessif) • pronoms relatifs : qui/que, où et dont (sensibilisation) • hypothèse : si + présent • il y a (cela fait).../depuis... temps et durée • adverbes (-ment) • pronoms 	<ul style="list-style-type: none"> • formule de politesse pour lettres amicales • accidents/incidents • sentiments et valeurs • agriculture • environnement, écologie • utiliser le vocabulaire qui nécessitent les actes de parole et civilisation • langue courante vs langue soignée 	<ul style="list-style-type: none"> • culture : tradition et coutumes • connaissance du monde francophone • agriculture • environnement • les proverbes 	<ul style="list-style-type: none"> • consolidation des intonations • éléments non-verbaux • ponctuation

<ul style="list-style-type: none"> • reprocher • résumer un court texte • description d'un objet et de son utilisation 		<ul style="list-style-type: none"> démonstratif (ceci, cela...) • formes passives • adjectifs qualificatifs • comparatifs/superlatifs (systématisation) 			
4^e ANNEE					
Communication/acte de parole	Conjugaison	Grammaire	Lexique/vocabulaire	Civilisation	Phonétique
<ul style="list-style-type: none"> • formuler des hypothèses • évaluer et comparer par écrit • désapprouver et réclamer par écrit • être capable de rapporter un discours 	<ul style="list-style-type: none"> • conditionnel présent • subjonctif présent • sensibilisation au plus-que-parfait • participe présent 	<ul style="list-style-type: none"> • pronoms interrogatifs, démonstratifs, indéfinis et relatifs : où et dont (systématisation) • sensibilisation pronoms relatifs • reprise 	<ul style="list-style-type: none"> • formules de politesse pour lettres formelles 	<ul style="list-style-type: none"> • égalité des sexes • influence du groupe • grandes villes francophones : présenter Paris • les droits de l'homme, de la 	<ul style="list-style-type: none"> • consolidation des intonations • éléments non-verbaux

<ul style="list-style-type: none"> • rédiger une lettre formelle • rassurer/tranquiliser • recommander • exprimer la crainte • contredire, argumenter • écrire un curriculum vitae 	<ul style="list-style-type: none"> et conditionnel passé • sensibilisation au passé simple • passé composé des verbes pronominaux (systématisation) • futur antérieur 	<ul style="list-style-type: none"> comparatif/superlatif (systématisation) • subordonnées : cause/conséquence, temps, lieu • expression de la concession, opposition • gérondif • adverbe (systématisation) • locution adverbiale (ne...que) • complément d'objet indirect, complément d'objet direct • les verbes formés à partir des adjectifs 		<ul style="list-style-type: none"> femme, de l'enfant • les proverbes 	<ul style="list-style-type: none"> ux • ponctuation
--	---	--	--	---	---

Evolution et réformes de l'enseignement du français au Malawi

Remarques

Cette formulation du contenu langagier appelle quelques remarques. Si les objectifs généraux du programme sont en conformité avec ceux qu'on trouve dans d'autres pays, le contenu langagier, lui, manque de cohérence et il semble être élaboré sans rigueur ni cadre méthodologique de référence précise.

Premièrement, nous constatons que les objectifs généraux de l'enseignement du français au Malawi sont conformes aux objectifs des programmes scolaires étrangers. A titre d'exemple, les instructions officielles de l'enseignement des langues vivantes en France stipulent, entre autres, que :

-Cet enseignement vise à apprendre aux élèves à communiquer oralement et par écrit en langue étrangère. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée, sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite.

-Au lycée comme au collège [...], l'enseignement conserve un triple objectif communicationnel, culturel et linguistique.

Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

[...]

-Une maîtrise reconnue en langue vivante étrangère ajoute aussi une valeur appréciable aux formations professionnelles, scientifiques ou technologiques de notre temps.

(Extrait des Instructions officielles citées dans C. Puren, P. Bertocchini, E. Constanzo, 1998, p. 17).

On peut donc conclure que les fins et les buts de l'enseignement du français au Malawi ressemblent à ceux qu'on trouve dans les instructions officielles ailleurs. D'ailleurs, leur formulation, selon J. Pocztar (1982), est basée sur un ensemble de critères précis : soit en disant ce que la société veut devenir dans son ensemble, soit en décrivant le type d'homme qu'on veut former, soit en indiquant les valeurs que chacun sera appelé à reconnaître, soit encore la philosophie de l'existence que l'on souhaite voir partagée par les membres de la communauté.

Au contraire, la formulation du contenu langagier du programme de troisième et de quatrième années du secondaire laisse beaucoup à désirer. Il est évident que les auteurs ont élaboré le programme langagier sans disposer d'un outillage adéquat en matière de cadre conceptuel. Comme le souligne C. Puren (2002), il est indispensable de « disposer d'un minimum de concepts de didactique générale des langues,

Allan L. LIPENGA

ainsi que des repères concernant l'évolution historique et la situation actuelle de cette didactique » (p. 23). La justification de l'importance d'un cadre de référence est qu'un programme, tout comme un manuel, relève d'habitude d'une méthodologie bien définie. Les enseignants s'appuient sur cette méthodologie de référence pour faciliter leur travail d'enseignement. Or, un examen du programme langagier malawien révèle un mélange hétérogène de différents modèles de grammaire de la langue. Les classements des mots par catégorie (par exemple : verbes, pronoms, adjectifs, adverbes, ...) ainsi que leur morphologie relèvent de la grammaire dite « traditionnelle ». Egalement, on trouve des éléments de la grammaire textuelle dans le programme. Les objectifs du type : *rédiger une lettre, décrire une action, résumer un texte*, etc. portent sur des ensembles des phrases orales ou écrites (« textes ») et ceux-ci sont liés au phénomène de cohésion et de cohérence textuelles. Aussi, on trouve des objectifs langagiers qui sont liés aux actes de paroles ou aux *fonctions langagières*, par exemple : *exprimer son opinion, remercier, contredire, reprocher...* Ces concepts-ci relèvent de la grammaire dite « notionnelle-fonctionnelle ».

Bien que la situation actuelle de la didactique des langues soit caractérisée par un « *éclectisme généralisé* », selon les termes de C. Puren (2002), le programme du français du Malawi revêt un caractère d'amalgame hétéroclite sur le plan de la méthodologie de référence. L'incompatibilité des différentes méthodologies est une indication de l'incohérence du programme. Dans la grammaire traditionnelle, par exemple, l'unité d'analyse est la phrase alors que dans la grammaire textuelle, on va au-delà de la phrase pour s'intéresser aux textes ou aux « *différents genres du discours* », selon l'appellation de M. Bakhtine (1979).

De plus, le résultat de l'amalgame des éléments disparates est que le cadre du contenu langagier du programme semble dépasser celui de *Transafrique 2* et *3* qui sont en vigueur en troisième et quatrième années du secondaire. A titre d'exemple, on préconise une approche textuelle dans le programme alors que les auteurs de *Transafrique* ne semblent pas intégrer différents types de textes dans le manuel d'une façon systématique. Ces décalages entre le contenu langagier du programme et celui du manuel donne l'impression que le programme a été élaboré sans que ce processus soit accompagné d'une réflexion adéquate. D'ailleurs, on se demande si les auteurs du programme ont la formation requise en matière d'élaboration des programmes scolaires. Il nous semble que c'est la tâche des spécialistes, que D. Hameline (1979) appelle des « *technologues de l'éducation* », d'opérationnaliser les objectifs pédagogiques généraux de toute entreprise éducative.

Evolution et réformes de l'enseignement du français au Malawi

Conclusion

L'histoire de l'enseignement du français langue étrangère au Malawi date depuis une quarantaine d'années mais le bilan que nous avons tenté de dresser met en évidence quelques uns des problèmes auxquels cet enseignement se heurte et qui le fragilise. L'un des problèmes est l'adoption d'un manuel qui a été conçu pour le collège en Afrique de l'ouest où l'organisation institutionnelle est très différente du système éducatif du Malawi. Aussi, nous avons constaté qu'à l'heure actuelle, l'enseignement du français est assuré par un corps d'enseignants composé presque totalement d'autochtones et ceux-ci ont besoin d'une formation linguistique et méthodologique très solide. Plus particulièrement, nous avons établi que le problème majeur est l'adéquation entre les objectifs pédagogiques du programme et la délimitation d'un contenu langagier correspondant. Mais ce bilan que nous avons dressé pour le Malawi ressemble, à certains égards à celui des autres pays de la région d'Afrique australe. Les participants du colloque de Maputo (1998) ont fait remarquer que l'enseignement du français dans la majorité des pays de la région se heurte aux mêmes défis, à savoir :

- des finalités et des objectifs trop peu clairs pour guider l'action pédagogique ;
- des politiques linguistiques qui, tout en affichant un intérêt dans l'enseignement du français, ne lui accordent pas suffisamment de moyens et de place dans le curriculum pour que son enseignement produise des effets escomptés ;
- des manuels scolaires soit désuets soit inappropriés ;
- une formation inadéquate des enseignants.

Pour l'avenir, nous pensons que tous les acteurs concernés s'efforceront de trouver des solutions à ces problèmes pour un renouveau de l'enseignement du français non seulement au Malawi mais dans toute la région d'Afrique australe où, depuis quelques années, le français est devenue l'une des langues de communication de la SADC (Communauté de développement de l'Afrique australe). Ce nouveau statut du français confère à cette langue un rôle fonctionnel important dans une région où l'anglais a été dominant jusqu'ici. Ainsi, cet aspect fonctionnel nécessite la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage qui répond aux exigences du nouveau statut de la langue française.

Allan L. LIPENGA

RÉFÉRENCES

- Actes** (1998) : *Premières Rencontres Régionales sur l'enseignement du Français* du 15 au 18 mai 1998, Maputo, Mozambique.
- Bakhtine M.** (1979) : *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. Traduit du russe Alfreda Aucouturier du titre original : *Estatika slovesnogo tvorchestva*, Editions Iskoustvo.
- De Landsheere V.** (1992) : *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- D'Hainaut L.** (1988) : *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel pour une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Editions Labor.
- Hameline D.**, (1979) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Godard R., Pacthod A., Paisant C.** (1991) : *Transafrique 1. Student's Book*. Paris : Hachette.
- Lipenga A.** (2001) : *Considérations curriculaires en didactique du français langue étrangère. Le cas du Malawi*. Thèse de doctorat, Université Denis Diderot-Paris VII.
- Ministère de l'Education** (2001) : *Syllabus pour l'enseignement à l'école secondaire : Le français*. Lilongwe : Image Printing Works.
- Pocztar J.** (1982) : *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris : Les Editions ESF.
- Porcher L.** (1996) : « *Politiques linguistiques : orientations* ». In : *Les Cahiers de l'ASDIFLE, no. 7 : Les politiques linguistiques. Actes de 15^{ème} et 16^{ème} Rencontres. Paris, janvier 1995 – Montpellier, septembre 1995*. Paris.
- Puren C.** (2002) : « *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire* ». In : *Les Langues modernes*, no. 1, 2002, Paris, APLV.
- Puren C., Bertocchini P., Constanzo E.** (1998) : *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Roulet E.** (1976) : « *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés* ». In : *Etudes de Linguistique Appliquée*, no. 21, janvier-mars 1976. Paris : Didier-Erudition.