

**CONTINUITÉS ET/OU DISCONTINUITÉS DES POLITIQUES
LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU KENYA (De 1963 à 2017)**

Clara Bulili

**THÈSE SOUMISE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT
EN ÉTUDES FRANÇAISES DE L'UNIVERSITÉ DE SCIENCE ET
TECHNOLOGIE MASINDE MULIRO**

MAI 2022

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GENERALE

1.0 Cadre général de l'étude

Notre étude porte sur les continuités et/ou discontinuités des politiques linguistiques et éducatives à l'école, avec un accent particulier mis sur l'enseignement/apprentissage du français. Plusieurs études portant sur la politique linguistique ont été effectuées par des chercheurs, ailleurs en Afrique et dans le monde. Au Kenya, des recherches sur la politique linguistique ont été réalisées en rapport avec l'anglais, le kiswahili et les langues locales.

Notre étude revêt un caractère interdisciplinaire du fait qu'elle touche, tour à tour, à la politique linguistique, à la sociolinguistique et à la didactique des langues, disciplines relevant des sciences du langage, de l'homme et de la société, et qu'elle explore un ensemble de concepts comme politique linguistique, cohabitation des langues, réforme, statuts, fonctions et prestige de celles-ci.

S'agissant de la politique linguistique, Calvet (1996), la considère comme « la détermination de grands choix en matière de relations entre langues et société ». Pour cet auteur, la mise en pratique de la politique linguistique est ce qu'il appelle « planification linguistique ». Pour Boyer (2017), la politique linguistique « désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de l'Etat en matière de langue (s), choix objectifs et orientations, suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra-ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique ». Selon Cuq (2003), la politique linguistique « tient à la disposition d'objectifs généraux (statut, emploi et

fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication). C'est cette conception de la politique linguistique développée par Cuq qui nous intéresse dans la présente étude car, elle reprend les préoccupations qui sont les nôtres, notamment : statut, fonctions des langues et leur implication s'agissant de l'éducation et de la formation scolaires.

La présente étude concerne aussi la didactique des langues, qui a pour objet, d'après Cuq et Gruca (2005), l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. Ces auteurs affirment que les langues étrangères s'inscrivent au sein de la didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers. D'après Castro et Alarcão (2006), cette didactique des langues est considérée comme « didactique du plurilinguisme », qui a pour finalité de comprendre et intervenir sur un objet d'étude, « l'enseignement/apprentissage des langues ». Pour Coste, Moore et Zarate (1997), cette discipline a pour visée, le développement d'un répertoire linguistico-communicatif donnant l'espace à plusieurs langues dans une volonté de rencontrer l'autre et de vouloir le comprendre. Pour Alarcão, Andrade, Araújo et Melo-Pfeifer (1997), la didactique du plurilinguisme considère les langues comme des objets à valeur cognitive, économique, politique, sociale et culturelle, comme des objets (trans) curriculaires et comme des facteurs de construction du sujet, des groupes et des communautés. Ce concept de didactique du plurilinguisme nous intéresse dans cette étude, sachant qu'il existe, à l'école kenyane, plusieurs langues ayant de statuts juridiques/officiels différents.

Enfin, l'étude touche à la sociolinguistique, discipline considérée par Baylon (1991), comme ayant affaire à des phénomènes très variés: les fonctions et les usages du

langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur (s) langue (s), la planification et la standardisation linguistique... Elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel ».

Ainsi conçue, la sociolinguistique nous intéresse au plus haut point dans ce travail qui a pour préoccupation d'identifier les statuts, le (s) fonctions, les opinions et jugements, ainsi que le prestige du français à l'école kenyane.

1.1 Origine de l'étude

Après l'indépendance en 1963 jusqu'aujourd'hui, le français est enseigné dans certaines écoles primaires privées, dans des écoles secondaires privées et publiques, presque dans toutes les régions du pays et même dans les institutions tertiaires et universitaires kényanes. En tant qu'élève ayant appris le français à l'école secondaire, nous avons suivi le système éducatif 7-4-2-3 (7 ans d'études au niveau primaire, 4 ans au niveau secondaire, 2 ans au niveau secondaire supérieur et 3 ans au niveau universitaire) où il nous avait été demandé de choisir entre le kiswahili et le français comme langue à apprendre. Nous avons porté notre choix sur le français. A cette époque (de 1976 à 1982), le français était au même plan que le kiswahili, langue nationale du Kenya.

En notre qualité d'enseignante du français à l'école secondaire (1987 à 2008), nous avons vécu le système 7-4-2-3 et le système 8-4-4 (8 ans d'études au niveau primaire, 4 ans au niveau secondaire et 4 ans au niveau universitaire). Avec le système 8-4-4, le français n'était plus dans le même groupe que le kiswahili. Il s'est retrouvé tantôt dans le groupe 4 (avec les matières telles que l'allemand, l'art, la musique, le commerce,

l'économie, la comptabilité et la dactylographie (K.I.E, 1981), tantôt dans le groupe 3 (l'histoire et gouvernement, la langue de signes, la géographie, la littérature en kiswahili, les études religieuses, l'arabe, l'éducation sociale et éthique, l'allemand et la littérature en anglais. Koech Report, 1999), et finalement dans le groupe 5 (avec les matières telles que la langue de signes, l'arabe, les études de comptabilité, l'économie, l'allemand et la musique, K.N.E.C. (2005).

En tant que chercheuse, nous nous sommes posé plusieurs fois la question de savoir d'où venaient tous ces changements et quelles étaient leurs implications sur le sort du français à l'école. La recherche de réponse à ce questionnement nous a conduite à procéder à l'analyse des documents relatifs aux politiques linguistiques et éducatives kenyanes, notamment les rapports de différentes commissions chargées d'organiser les réformes du secteur éducatif.

1. 1.1 Situation sociolinguistique du Kenya

Il est utile, pour la présente étude, d'étudier les moments historiques du Kenya parce que ceux-ci marquent et influencent toute politique linguistique et éducative. Nous prenons en compte la période coloniale et post coloniale, car nous croyons que les politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre, avant et après l'indépendance, ont joué et jouent encore un rôle important dans l'organisation de l'enseignement du français dans ce pays.

L'histoire coloniale du Kenya débute avec la création d'un protectorat allemand sur des possessions du Sultan de Zanzibar en 1885, puis l'arrivée de la British East African Company en 1888. Les rivalités entre ces deux pays, l'Allemagne et le Royaume-Uni,

cessent lorsque l'Allemagne renonce à ses possessions côtières en faveur du Royaume-Uni en 1890. Le Kenya est devenu un protectorat du Royaume-Uni en 1895. De 1920 à 1963, année où ce pays a accédé à l'indépendance, le Kenya était un Etat colonial de l'Empire britannique, sous le nom de « l'Afrique orientale britannique » (Lloyd, 1996).

Les politiques linguistiques pratiquées en Afrique, avant et après l'indépendance, ont été, en général, en faveur de la langue ou des langues européennes héritées de la colonisation (l'anglais, le français, le portugais, etc.). Ces langues étaient considérées comme des langues de communication internationale et ont de nos jours, dans presque tous les pays africains, un statut de langue officielle (CRDI, 1997). Etant donné que la *lingua franca* des autorités britanniques au Kenya était l'anglais, cette langue a été héritée et est devenue après l'indépendance, la langue officielle. L'anglais est donc la langue utilisée pour tous les services étatiques : langue du gouvernement, de cours et tribunaux, de documents administratifs et juridiques, langue de l'enseignement (...).

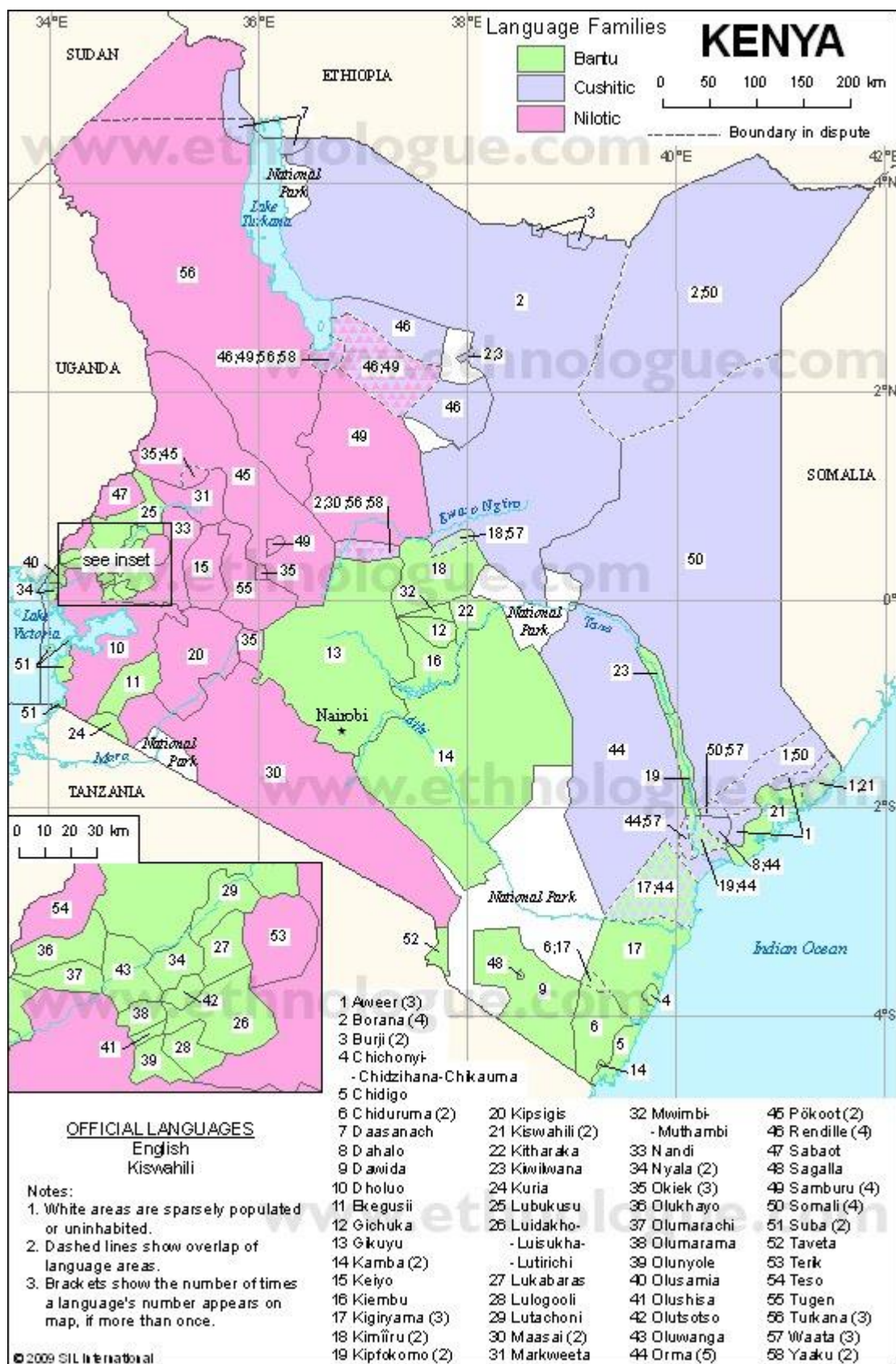
Les documents qui sont conservés aux archives nationales ainsi que tous les autres textes officiels, sont rédigés en anglais. La principale langue d'instruction, c'est l'anglais, enseigné de façon formelle à partir de l'école maternelle jusqu'à l'université. Il sied de noter que l'anglais, n'existe pas seul dans l'environnement sociolinguistique du Kenya. Il coexiste avec environ 68 langues locales, appartenant à trois familles (Mwaura, 1980), selon leur patrimoine linguistique et culturel: les langues bantoues, les langues couchitiques et les langues nilotiques. Le nombre exact des langues locales est difficile à discerner du fait que quelques-unes de ces langues sont considérées comme des dialectes. La plupart de ces langues sont associées à un groupe ethnique, c'est-à-dire qu'elles portent les noms des groupes qui les parlent. Ces langues se pratiquent surtout

en famille et sont valorisées dans les milieux ruraux (Mwaura, opcit). Les langues bantoues majoritaires, comprennent les groupes suivants: Luhya, Kisii et Kuria qui sont les bantoues de l'ouest du pays ; Kikuyu, Kamba, Meru, Embu, Tharaka et Mbeere, qui occupent le centre du pays, Mijikenda, Giriama, Taveta, Taita, Bajun, Pokomo et Swahili qui se trouvent à la côte du Kenya. Chez les Luhya, nous avons plusieurs dialectes qui sont : wanga, kisa, tsotso, marama, isukha, idakho, nyore, maragoli, tiriki, kabras, nyala, marachi, khayoy, samia, bukusu et tachoni.

Les langues couchitiques incluent le somali, le rendille, l'orma, l'el molo, le boran, le burji, le gabbra, le sakuye, le boni, le wata, le daholo, le yaaka et le galla. Les peuples qui parlent ces langues occupent le nord-est du pays et ils sont en général des pasteurs et des nomades. Pour les langues nilotiques, nous avons le luo, dont les usagers occupent les territoires qui voient le lac victoria ; le teso, le turkana, le masai (masai, samburu, njemps), et kalenjin (nandi, kipsigis, elgeyo, sabaot, marakwet, tugen, pokot). La majorité des peuples qui parlent ces langues se trouvent dans les régions de la grande Vallée du Rift (Simons et al, 2017).

La carte linguistique du Kenya se trouve ci-après :

CARTE 1: Carte linguistique du Kenya



Source: maps-Kenya-ke.com

L'article 7(2) de la constitution kenyane promulguée en 2010 reconnaît l'anglais et le kiswahili comme les deux langues officielles de la république. L'article 7(1) de cette constitution affirme que le kiswahili est la langue nationale. Celui-ci est une langue africaine, parlée non seulement au Kenya, mais aussi dans d'autres pays d'Afrique tels que la Tanzanie, l'Ouganda, la République démocratique de Congo, le Soudan du Sud, la Somalie, le Mozambique, le Malawi, la Zambie Mayotte et Comores. Vu le grand nombre de langues ethniques existantes au Kenya, c'était nécessaire d'identifier une langue qui a non seulement une fonction unificatrice, mais aussi une langue à laquelle les kenyans peuvent s'identifier. Le kiswahili est la langue qui a été choisie ; elle a deux statuts : langue officielle et langue nationale. Pour jouer cette fonction de l'unification, l'emploi des langues et dialectes ethniques n'est pas autorisé au sein des bureaux publics ou à l'intérieur des lieux qui sont utilisés pour rendre service au public. Malgré le fait que les langues étrangères par exemple le français, l'allemand, le chinois, parmi tant d'autres, ne sont pas mentionnées dans la constitution de 2010, ces langues sont parlées au Kenya, avec le statut de langues étrangères. Le pays abrite aussi des minorités asiatiques, somaliennes et arabes.

1.1.2 Bref aperçu historique de l'éducation au Kenya, de 1890 à 1963

1.1.2.1 La période coloniale

Durant cette période, la politique linguistique coloniale au Kenya a eu un impact énorme sur la politique linguistique postcoloniale. Selon Nabea (2009), la politique linguistique kenyane actuelle trouve son fondement dans la politique linguistique coloniale, suite à l'invasion et à l'annexion du continent africain par les puissances européennes, qui ont eu lieu vers la fin du XIXe siècle.

Le début de l'éducation au Kenya est lié aux activités des missionnaires, au cours du 19ème et 20ème siècle. Les missionnaires chrétiens avaient la vocation de convertir et former les convertis, ce qu'ils ne pouvaient faire que par le moyen de l'éducation. La première école missionnaire a été établie en 1846, à Rabai, près de Mombasa, par les missionnaires de Church Missionary Society (CMS), Ludwig Krapf et John Rebmann (Otiende et Sifuna, 1992). Les apprenants dans cette école ont appris les éléments de base de la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Le point de départ du développement de l'éducation était en 1903, quand Charles Elliot, gouverneur du protectorat du Kenya à l'époque, a encouragé ses compatriotes à venir s'installer dans ce pays (Mackatiani, 2016). Il est important de noter que pendant cette période, chaque puissance coloniale n'a fait que transposer dans ses territoires colonisés, sa politique linguistique interne (Diallo, 2002).

Une fois installés, ils ont eu besoin de l'éducation pour leurs enfants et donc en 1908, la Commission de Fraser a été instituée. En 1911, un département de l'éducation a dû être créé pour s'occuper de l'éducation dans la colonie (Mackatiani, 2016).

L'une des recommandations de la commission Fraser était la division de l'éducation en trois secteurs : pour les Européens, les Africains et les Indiens. Les écoles spécifiques étaient désignées pour chaque groupe. Les élèves de chacun de ces groupes avaient des langues d'instruction différentes dans les écoles ; l'enseignement était en anglais pour les Européens et pour les Indiens, c'était en gujarati, hindi ou urdu (Kingei, 2001). En ce qui concerne les Africains, les langues d'instruction étaient le kiswahili et les langues locales. L'objectif était, pour les missionnaires, de pouvoir enseigner la Bible, ainsi que d'autres textes religieux, dans les langues vernaculaires des Africains. C'était, d'après eux, le moyen le plus facile de faire passer le message de Dieu (Abdoulaziz, 2003). Les colonisateurs ont limité l'instruction à l'anglais, afin d'empêcher que l'Africain profite de cette instruction pour chercher à se libérer (Diallo, 2002). Le contenu de l'enseignement était aussi spécifique pour chaque groupe. Les Indiens ont reçu une éducation pour les aider à exécuter des travaux de niveau moyen tels que celui des artisans, et quant aux Européens, ils avaient un système d'éducation spécialisé pour qu'ils occupent des postes de commande après leurs études. Dans les écoles africaines, l'accent a été mis sur l'enseignement des langues locales, les compétences professionnelles et l'éducation morale (Wolhuter, 2014).

L'éducation et la formation étaient discriminatoires, étant conçues pour répondre aux besoins du régime colonial; ces besoins étaient à leur tour déterminés par la structure d'un système social colonial , dans lequel tous les emplois de direction et de supervision étaient réservés aux Européens et aux Indiens, tandis que les Africains étaient principalement relégués aux villages pour occuper des emplois subalternes, ou encore se lancer dans l'agriculture de subsistance, dans les plantations de colons.

Il est évident que la politique des colonisateurs, en ce qui concerne l'éducation, était plutôt au bénéfice des Européens, car le rôle des Africains était de fournir la main d'œuvre pour les plantations des Européens, dans le but de promouvoir l'agriculture. Il est important de noter que de 1846 à 1911, les missionnaires étaient responsables des écoles sans l'aide financière du gouvernement.

En 1919, La Commission de l'Education a été constituée pour étudier le statut insatisfaisant de l'éducation pour les Européens, les Indiens et les Africains dans le protectorat. Cette Commission a recommandé que le gouvernement devrait jouer un rôle important dans l'organisation de l'éducation, bien que c'étaient les missionnaires qui s'en occupaient. C'est ainsi que le gouvernement a commencé à financer l'éducation (Bogonko (1992). Plusieurs autres commissions ont été constituées dans le but d'améliorer l'enseignement dans le protectorat ; Devonshire White Paper (1923), Phelps Stokes (1924), Beecher Commission (1949) et Binns Commission (1952).

Le livre blanc du Devonshire (1923) était un document concernant le statut des colons et des indigènes dans la colonie kenyane. Il devait servir de compromis entre les intérêts Indiens et ceux des Européens, tout en tenant compte du fait que l'éducation des Africains était aussi très importante. Tout de même, ce document permettait l'amélioration, quoique lente, des conditions des Africains, telles que la création d'écoles techniques pour ces derniers.

C'est la Commission Phelps-Stokes de 1924 (Mazrui et Mazrui, 1998), qui a recommandé que le kiswahili ne soit pas utilisé comme langue d'instruction, sauf dans des zones ou régions où il était la langue maternelle des apprenants. Cette Commission a

aussi recommandé que la langue locale soit enseignée dans les trois premières classes (*early primary*).

Le kiswahili devait être enseigné comme matière pendant cette période. L'anglais devrait être enseigné depuis la quatrième classe (*upper primary*) jusqu'à l'université.

Suite à la pression des groupes religieux au Kenya, le régime britannique a institué une commission sous la direction de l'évêque Leonard Beecher en 1949. La commission était chargée de proposer une politique linguistique qui serait mise en pratique dans la situation multilingue du pays. Cette commission a recommandé l'utilisation des 20 langues vernaculaires kenyans à l'école comme medium d'enseignement dans leurs régions respectives. Ces langues étaient le kamba, le dabiba, le gikuyu, l'elmaa, le meru, le nandi, le luhyia, le Luo, le giriamia, le pokomo, le galla, le sagalla, le taveta, le suk, le gusii, le tende, le teso, le borana, le turkana, et le somali. Elle a recommandé que le kiswahili reste la langue d'enseignement dans les villes et dans les zones d'implantation de l'école et que l'anglais remplace le kiswahili comme langue d'enseignement, ce qui a été exécuté en 1959, quatre ans avant l'indépendance. Le kiswahili s'est imposé comme langue véhiculaire locale, faisant du Kenya (sous l'angle de la typologie sociolinguistique des États africains indépendants), un état linguistiquement hétérogène, doté d'une ou plusieurs langues africaines dominante (Alexandre, 1967).

Le rapport de Binns de 1951 constituait le document de politique de l'éducation le plus important au cours de cette période, parce qu'il a posé des questions sur l'efficacité de l'éducation en vue de répondre aux besoins du pays (Sifuna, 1990). Il a recommandé fortement de préserver certaines langues vernaculaires ou tribales tout en préconisant

l'élimination générale du kiswahili, à l'exception de là où le kiswahili était la langue locale. Il a fait valoir que le maintien du kiswahili comme lingua franca entravait l'apprentissage du vernaculaire et de l'anglais. Binns a recommandé quatre années d'enseignement en langue vernaculaire en tant que moyen d'instruction jusqu'en 4^{ème} année de l'école primaire.

De la 5^{ème} année jusqu'à la fin de l'école primaire, l'anglais était la langue d'instruction. Suite à de mauvais résultats dans les écoles asiatiques et africaines à l'examen de fin de l'école primaire, le ministère de l'éducation a créé un centre spécial pour étudier et proposer des solutions. Le centre a introduit l'anglais comme langue d'instruction en première année de l'école primaire, dans les écoles asiatiques en 1957. Cette approche a été expérimentée dans les écoles africaines en 1961.

De ce qui précède, nous constatons qu'au cours de la période coloniale, les colonisateurs ont plaidé en faveur de l'enseignement des langues vernaculaires et du kiswahili dans les écoles africaines. Le kiswahili a ensuite été interdit dans les années 1950. Son élimination visait à empêcher sa croissance et son expansion, car il était utilisé par les Africains comme moyen de communication pendant la lutte pour la liberté (Mazrui et Mazrui, 1998). L'anglais n'était pas enseigné dans les écoles des Africains parce que les administrateurs coloniaux craignaient l'eupéanisation des Africains à travers l'anglais. L'anglais a été introduit dans les classes primaires supérieures lorsque le Kenya a accédé à l'indépendance parce que le colonialiste avait besoin d'un groupe d'élites anglophones pour représenter leurs intérêts après l'indépendance (Nabea, 2009).

L'enseignement du français au Kenya, existait même avant la fondation de l'Alliance Française à Nairobi en 1949 (Ufaransa Leo, n° 27). Cette langue n'était pas enseignée dans les écoles pour des Africains et des Indiens Il était enseigné dans les écoles européennes, réservées aux enfants blancs, qui suivaient le même système éducatif qu'en Angleterre. Après leurs études secondaires, ces élèves devaient continuer leurs études universitaires en Grande Bretagne et l'une des qualifications obligatoires était la connaissance d'une langue étrangère ; le français, l'allemand, le latin et le russe. De plus, étant donné que les administrateurs au Kenya devaient communiquer avec leurs collègues dans les pays francophones, il était nécessaire pour les jeunes Anglais d'apprendre cette langue. C'était dix ans plus tard que le français a été incorporé dans certaines institutions qui s'occupaient de la formation des fonctionnaires de l'Etat (Ooko, 2006).

1.1.2.2 La période postcoloniale

Après l'indépendance dans beaucoup de pays décolonisé, et surtout en Afrique, les nouveaux dirigeants ont décidé de retenir la langue des colonisateurs, soit l'anglais soit le français, pour l'utiliser dans les domaines scientifiques et officiels, afin d'ouvrir le pays au développement économique et scientifique (Ricento, 2000). Le Kenya a accédé à l'indépendance en 1963 et le parti au pouvoir après l'indépendance, la KANU (Kenya African National Union) a décidé d'avoir l'anglais comme langue officielle et administrative.

Tout de suite après l'indépendance, le ministre de l'éducation a institué une commission (Ominde Commission of Inquiry, 1964), pour revoir les ressources existantes en

éducation au Kenya et conseiller le gouvernement dans sa tâche de formulation et de mise en œuvre des politiques nationales et éducatives exprimant des attentes et valeurs culturelles, appropriées pour le pays (Wanjigi, 1981).

L'une des recommandations de cette commission était la création d'un système unifié, sans ségrégation des races différentes ; le gouvernement devrait être responsable de l'organisation de l'éducation dans tous les secteurs. Pendant l'ère coloniale, un grand budget était réservé pour l'éducation des Européens, puis pour celle des Indiens ; le gouvernement ne finançait pas suffisamment l'éducation des Africains. Compte tenu de frais de scolarités qui étaient très élevés dans les écoles des Européens et des Indiens, le gouvernement a donné des bourses aux élèves Africains qui méritaient, pour qu'ils puissent poursuivre leurs études dans les écoles qui étaient, à l'époque coloniale, réservées aux Européens. En 1966, la population des Africains dans ces écoles était à 30%, 65% en 1969 et presque 100% en 1970. L'acte parlementaire de 1968 a donné le pouvoir de formuler les politiques éducatives nationales, au ministre de l'éducation (Mackatiani, 2016).

Le Kenya est devenu membre de l'Organisation de l'Unité Africaine le 25 décembre 1963. Étant membre, il a fallu disposer de moyens de communication avec les autres pays membres, qui étaient pour la plupart des francophones. Mombasa et Nairobi étaient aussi des centres pour des conférences régionales et internationales, lors desquelles le français était la deuxième langue de communication. Aussi, pendant cette époque, certains cadres fonctionnaires dans le Ministère des Affaires Etrangères, du Tourisme ainsi que dans les ambassades à l'étranger, apprenaient le français ; d'où la nécessité de continuer à promouvoir l'enseignement du Français (Chokah, 2012).

Suite aux recommandations de la commission Ominde (1964), l'anglais est devenu la langue d'instruction dès la première année de l'école primaire tandis que le kiswahili était une matière obligatoire. En 1964, la langue française a été insérée dans le curriculum du secondaire telle que discipline spéciale (« special subject ») (Chokah, 2012). Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au niveau secondaire étaient les suivants :

- i) Pourvoir les apprenants des écoles secondaires avec les compétences linguistiques de base afin qu'ils puissent communiquer en français là où l'on aura besoin.
- ii) Accorder aux apprenants l'accès aux matériels/documents oraux et écrits en français.
- iii) Faciliter les études supérieures dans les établissements francophones.
- iv) Promouvoir la paix mondiale à travers la compréhension et l'appréciation des cultures des peuples francophones, par une perception positive des étrangers et leurs cultures (K.I.E., 2002)

Les apprenants pouvaient le choisir parmi d'autres disciplines ou selon les propositions des établissements. Cette langue était enseignée surtout, dans les écoles dites européennes, telles que Prince of Wales établi en 1902 (actuellement Nairobi School), European Girls High School établie en 1908 (actuellement The Kenya High School), et Highlands School en 1923 (actuellement Moi Girls High School, Eldoret), Lenana Boys (Duke of York), Pangani Girls (Duchesse of Gloucester), ainsi qu'à Alliance Girls High School, Alliance Boys High School, Shimo La Tewa et Jamhuri Boys (Chokah, 2012).

Le fait que cette langue était enseignée dans les écoles dites européennes, lui a donné du prestige, une langue pour l'élite de la société kenyane.

Dans le but de fournir du personnel qualifié, le gouvernement kenyan a décidé depuis 1969, d'intégrer l'apprentissage des langues étrangères, entre autres le français, dans la formation destinée aux étudiants en gestion hôtelière à Kenya Polytechnic de Nairobi (actuellement Technical University of Kenya). En 1975, cette formation a été étendue à Utalii College (Chokah, 2012). Jusqu'à présent, le collège décerne des certificats et diplômes aux étudiants ayant appris le français en hôtellerie, restauration et agence de voyages.

Au cours des années 70, le français était enseigné dans quelques écoles secondaires surtout dans la capitale, Nairobi. L'enseignement de cette langue commence en première année du secondaire. Les apprenants de ce niveau qui sont âgés de douze à dix-huit ans, parlent déjà au moins trois langues : l'anglais, le kiswahili et une langue vernaculaire. Quelques-unes de ces écoles, surtout dans les milieux ruraux, qui ont choisi d'offrir cette discipline, ont engagé des enseignants immigrés des pays comme le Rwanda, le Burundi et la République Démocratique du Congo, pour enseigner cette langue. L'apprentissage du français dans le cycle primaire est limité à un public très restreint ; cette langue est enseignée surtout dans les écoles internationales et quelques écoles privées, surtout au sein des grandes villes (Chokah, 2012).

En 1970, Kenyatta University College a introduit deux programmes pour la formation des professeurs qui seraient enseignants du français dans les écoles secondaires : Diplômes en Education et Licence en Education. Le français reste la langue étrangère la

plus enseignée au Kenya parce qu'elle était la première langue étrangère à être enseignée dans les écoles et universités kenyanes (Kamale, 1991).

Dès les années 80 à nos jours, le nombre des écoles dans lesquelles le français est enseigné continue à augmenter partout dans le pays. Actuellement, nous comptons environ 400 écoles offrant le français, toujours en tant que discipline optionnelle, selon les statistiques de K.N.E.C. (2018). Le français langue étrangère est enseigné dans tous les régions administratives de ce pays ; Nairobi, la Vallée de Rift, la Côte, le Nord-est et dans les régions de Nyanza, Centrale, de l'Ouest et de l'Est.

La langue française est enseignée à l'Alliance Française ; au Kenya, il en existe trois centres : à Nairobi, Mombasa et Eldoret. Ces centres attirent des apprenants pendant toute l'année (Ufaransa leo 2009, No 27).

Après la commission Ominde, le gouvernement s'est mis à reformer l'éducation en mettant en place diverses commissions de temps en temps, selon le besoin, dans le but ultime de proposer des stratégies visant à élargir la participation, à garantir l'équité et à améliorer la qualité de l'éducation au Kenya. Les recommandations de ces commissions ont été utilisées pour réformer et développer l'enseignement/apprentissage et elles ont donc, façonné ou modifié le système éducatif dès l'indépendance jusqu'à nos jours. Dans tous leurs rapports, le thème récurrent a toujours été que l'éducation serait le principal moyen par lequel le Kenya chercherait à transmettre des connaissances et à développer les compétences nécessaires dans une économie en modernisation (Bogonko, 1992). Ces commissions et rapports ont été étudiés pour établir ceux qui ont un lien avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et qui pourraient fournir des

informations nécessaires pouvant donner des réponses correspondant aux objectifs de notre étude.

1.2 Problématique de l'étude

Avec son statut de langue étrangère, maintes fois confirmé à l'issue de chaque réforme éducative au cours des années, le français, matière d'enseignement facultative (non obligatoire), est perçu et vécu comme non utile par les acteurs éducatifs au sein des écoles, avec comme conséquences la diminution progressive des effectifs apprenants: il y a toujours un grand nombre d'élèves en première et deuxième année (s) d'études secondaires, mais à partir de la troisième année, ces effectifs diminuent quand ces apprenants doivent choisir des matières à apprendre en vue des examens du K.C. S. E. Cette observation peut se lire à travers les statistiques de quelques écoles offrant le français ci-après :

Tableau 1*Effectifs des apprenants des écoles offrant le français (année 2020)*

École	Première	Deuxième	Troisième	Quatrième	Population totale des
	Année	Année	Année	Année	apprenants de FLE
Bunyore Girls High School	100	103	43	37	1610
Kisumu Girls High School	97	84	41	45	1438
Murray Girls High School	35	30	22	14	1000
Jamhuri Boys High School	73	65	16	9	1060
St Georges Girls High School	100	102	40	40	1200

Source : K.A.T.F 2020

Nous observons des diminutions sensibles des effectifs d'apprenants, à partir de la troisième année d'études jusqu'en quatrième, à Bunyore Girls, à Murray Girls et à Jamhuri Boys. Cette situation, qui est presque générale pour toutes les écoles secondaires à travers le pays, devrait interpeler tout celui qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage du FLE au Kenya.

L'adjectif « étranger » qui accompagne cette langue entraîne des perceptions négatives vis-à-vis de celle-ci, faisant d'elle une langue des autres (les Français et les francophones). D'où le rejet, les échecs et les abandons en cours de formation.

La présente étude chercherait à établir si les différentes réformes éducatives opérées au Kenya, de 1963 à 2017, ont eu un impact, non seulement sur les effectifs des apprenants du français, mais aussi et surtout sur les images, les attitudes, le prestige ainsi que le volume-horaire de l'enseignement/apprentissage de cette langue, au fil des années.

1.3 Questions de recherche

La présente étude a tenté de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif à travers le temps ?
2. Quel est/Quels sont le/les statut (s) des langues d'enseignement à l'école kenyane durant la période concernée par l'étude ?
3. Quelles sont les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane ?
4. Quels sont les termes et/ou expressions utilisés pour référer au prestige du français dans les textes du corpus de l'étude ?
5. Lesquelles de ces langues de l'école ont été reprises de manière continue dans tous les textes du corpus de l'étude ?

1.4 Objectifs de l'étude

La présente étude poursuit les objectifs suivants :

1. Identifier les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif à travers le temps.

2. Etablir le (s) statut(s) des langues d'enseignement à l'école kenyane durant la période concernée par l'étude.
3. Préciser les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane.
4. Repérer les termes et/ou expressions utilisés dans les textes du corpus, qui réfèrent au prestige du français.
5. Identifier les langues continuellement reprises dans les textes du corpus de l'étude.

1.5 Choix et délimitation du sujet

Cette étude porte sur les continuités et/ou discontinuités des politiques linguistiques et éducatives en rapport avec l'enseignement du FLE au Kenya, de 1963 à 2017. L'année 1963 marque l'accession du pays à l'indépendance ; Après celle-ci, le pays devait élaborer et implémenter ses propres politiques linguistiques et éducatives. L'année 2017 marque l'entreprise de la grande réforme de l'éducation et la mise en œuvre du curriculum 2-6-6-3, adopté au Kenya en 2019 (Sessional Paper No 1, September 2019). Seuls les textes officiels à caractère éducatif incluant les langues de l'école et seules les écoles secondaires publiques organisant l'enseignement/apprentissage du français ont été retenues pour la présente recherche. Au niveau de l'école primaire, le FLE n'est pas enseigné dans les écoles publiques mais cette langue est enseignée dans quelques écoles privées suivant le système éducatif kenyan, surtout dans les grandes villes. Nous nous sommes limitée à cinq des 47 comtés dans le pays : Nairobi, Mombasa, Kisumu, Vihiga et Kakamega.

La présente étude laisse de côté l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités kenyanes, parce que les disciplines offertes à ce niveau dépendent des programmes de chaque université. Dans toutes les universités au Kenya, le français n'est pas offert aux étudiants à titre obligatoire.

1.6 L'utilité de l'étude

Cette étude s'inscrit dans l'ensemble des études qui prennent en compte les langues dans leurs rapports avec la société et l'école au Kenya. Elle s'appuie visiblement sur le français, langue étrangère qui nous intéresse, dans sa coexistence avec les autres langues et matières d'enseignement/apprentissage à l'école, un processus bien complexe dont la compréhension de son fonctionnement exige la prise en considération de plusieurs facteurs, notamment les facteurs politiques, économiques et socioculturels. La présente étude intéresse donc les décideurs politiques, les responsables scolaires, les enseignants et élèves des écoles secondaires organisant l'enseignement du français, les formateurs de ces enseignants, ainsi que les chercheurs du domaine des langues à l'école. Les résultats de l'étude pourraient fournir aux décideurs politiques des informations utiles, pouvant conduire à la conception et la réévaluation des politiques linguistiques et éducatives, pour les rendre plus pertinentes et réalistes.

Quant aux responsables scolaires et les enseignants, ce travail leur apporterait des informations utiles à leur sensibilisation et concientisation au statut égalitaire des langues, aux fonctions et à leur importance, ainsi qu'à la gestion non conflictuelle des langues scolaires. Aux apprenants, ces résultats pourraient leur donner des informations nécessaires relatives à l'importance et les bénéfices de l'enseignement/apprentissage des langues en général et les langues étrangères, dont le français, en particulier. Enfin, pour

les chercheurs du domaine des langues à l'école, les résultats ainsi que les suggestions pour les études ultérieures pourraient donner les pistes de réflexion pour d'autres études dans ce domaine.

1.7 Cadre théorique de l'étude

1.7.1 Théorie du capital humain

La présente étude repose sur la théorie du capital humain développée par Becker (1962). Celle-ci énonce que « toute dépense susceptible d'améliorer le niveau de formation d'un individu augmente sa productivité, et par conséquent ses revenus futurs, d'où le nom de capital humain ».

Becker définit le capital humain comme *"l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc."*

D'après lui, « chaque travailleur a un capital propre, qui lui vient de ses dons personnels, innés, et de sa formation. Son stock de capital immatériel peut s'accumuler ou s'user. Il augmente quand il investit, ce qui détermine les différences de productivité, et, par hypothèse, de revenu.

C'est dans cette logique que Becker développe la théorie du capital humain qui fait de la connaissance accumulée et de la santé des investissements. Il s'intéresse surtout à l'éducation et à la connaissance dont les implications économiques sont plus riches. Selon Becker, le capital humain est un actif, un patrimoine, un stock susceptible de procurer un revenu. Il en est de même pour le capital humain qui est un sous-ensemble dans cette notion globale de capital : il est un stock de connaissances et d'expériences, accumulé par son détenteur tout au long de sa vie par des investissements. Si un investissement est une opération réalisée par un agent économique consistant à

acquérir des moyens de production, dans le cas particulier du capital humain, il s'agit pour l'investisseur d'accroître son potentiel productif, sa productivité future et donc son salaire. Le salaire est considéré comme le rendement du capital humain, la rémunération de l'investissement dans l'éducation. Cette théorie a été amplifiée par Grin (1999) et Civico (2019). Le premier a ajouté au capital humain l'aspect de l'économie en éducation tandis que le second a développé l'aspect des relations entre langue et rémunération. Ce nouveau courant de recherche considère la langue dans ses rapports avec l'économie.

Dans les années 60, la langue était considérée comme un attribut ethnique, tandis qu'à partir des années 70, affirme Civico, l'étude des relations entre langue et rémunération a subi l'influence de la théorie du capital humain et de l'économie de l'éducation. Avec cette théorie, on a commencé à estimer économétriquement la rentabilité de la langue, en tant que forme du capital humain plutôt qu'attribut ethnique (Grin et Vaillancourt, 1997). Dans les années 80, Vaillancourt a inauguré une nouvelle approche de recherche qui traite la langue, à la fois comme « attribut ethnique » et « élément du capital humain ».

Cette théorie trouve sa place dans cette étude par le fait qu'elle permet, comme le signale Grin (2003), de supporter la formulation, l'évaluation et l'analyse comparative des différentes politiques et par conséquent, de faciliter la prise de décision. Nous nous appuyons également sur les écrits de Ross (1993) rapportés par Civico (opcit) et qui déclare :

« L'enseignement des langues étrangères (en Chine) pourrait être interprété comme un baromètre du niveau d'interaction avec les peuples étrangers que les leaders jugent approprié. Le soutien à l'enseignement des langues étrangères est plus fort quand

l'activité à niveau internationale est considérée comme compatible avec les intérêts politiques et économiques de la Chine (...). »

Ce qui est dit par cet auteur de la Chine vaut également pour les autres pays du monde. Et pour le Kenya, les langues étrangères en général et le français en particulier jouent des rôles importants et utiles sur le plan politique et économique.

La connaissance des langues étrangères apporte des bénéfices évidents, et aux individus qui les apprennent, et aux gouvernements qui soutiennent leur apprentissage à l'école, non sans raisons.

1.7.2 Concepts connexes à cette théorie

Sous cette rubrique, nous clarifions les concepts connexes à la théorie du capital humain et de l'économie de l'éducation, développée dans le cadre de la présente étude. Il s'agit de : langue, langue et éducation, langue et économie, langue et commerce et bien d'autres (politique linguistique, politique éducative).

1.7.2.1 Le concept de « langue »

D'après le dictionnaire des définitions (2011), le concept de langue peut désigner un système de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels permettant la communication au sein d'une communauté humaine. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008) propose à ce concept cette définition sur le plan strictement linguistique : une langue est « un système structuré de signes vocaux (et graphiques quand la langue a été transcrite), utilisé par les individus d'une communauté distincte pour communiquer entre eux ». Pour le même dictionnaire pratique de didactique du

FLE, la langue est une réalité sociale mais aussi historique qui évolue avec le temps et les besoins de la société qui la pratique.

Sur le plan didactique, nous nous référons à Cuq et Gruca (op.cit) qui considère la langue comme un « objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture ». Ces mêmes auteurs distinguent les langues maternelles, étrangères et secondes.

La langue maternelle selon le dictionnaire de Linguistique & Sciences du langage (1994) est « la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat ». Le dictionnaire de didactique et du français langue étrangère et seconde (2003) définit la langue maternelle comme une langue « acquise la première par le sujet dans un contexte où elle est également la langue utilisée au sein de la communication. » Pour Herlitz et autres (2007), une langue maternelle est « la langue des premiers échanges, développée dès l'enfance, avant les apprentissages scolaires ». Ainsi compris, le français n'est pas la langue maternelle des Kenyans.

La langue étrangère est, elle, définie par le dictionnaire de linguistique & Sciences du langage (1994) en ces termes : « une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage ; elle s'oppose à la langue maternelle ». Pour Cuq et Gruca (2005), « le concept de langue étrangère se construit en opposition de celui de langue maternelle... ». Pour ces deux auteurs, « toute langue non maternelle est une langue étrangère » ; selon ces mêmes auteurs, la langue étrangère n'est pas « ... la langue de première socialisation, elle n'est pas la première

dans l'ordre d'appropriation linguistique ». S'agissant du français au Kenya, il est une langue étrangère.

1.7.2.2 Langue et éducation

L'éducation dont il s'agit ici est scolaire. Nous considérons la langue dans ses rapports avec l'instruction. Il n'y aurait pas d'éducation scolaire sans langue. A l'école, la ou les langue (s) est/sont utilisée (s) soit pour véhiculer l'enseignement/apprentissage, soit comme matière à apprendre. L'enseignement/apprentissage d'une langue à l'école vise à faire assimiler les aspects phoniques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques, sans oublier les règles sociales qui dictent son usage dans la communauté sociolinguistique où elle est utilisée. L'école vise à développer chez l'apprenant d'une langue donnée les compétences de compréhension orale et écrite, de production orale et écrite, sans oublier les autres compétences telles que les compétences linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles. Parlant de l'éducation aux langues, Fleming et Little (2010), reconnaissent que celle-ci ne se limite pas à la seule « langue comme matière ». Des compétences linguistiques sont également nécessaires dans toutes les autres disciplines parfois décrites à tort comme des disciplines « non linguistiques ».

1.7.2.3 Langue, économie et commerce

Il n'existe pas de communauté humaine sans langue et sans économie. Cette dernière conditionne l'existence et la survie de l'homme. Dubois, LeBlanc et Beaudin (2006) qui se sont intéressés aux rapports entre la langue et l'économie, affirment que la connaissance d'une seconde ou troisième langue constitue un capital humain, au même titre que l'éducation, entendue dans son sens général. Ces auteurs poursuivent en disant

que la compétence en deux langues dans un environnement bilingue peut s'avérer bénéfique, notamment en ce qui concerne l'accès au marché de l'emploi, d'une part et la rémunération, d'autre part. De son côté, Grin (2002), des compétences linguistiques particulières peuvent être interprétées comme un domaine dans lequel les individus et la société peuvent investir avec profit, comme une source économique.

Le concept de « capital humain » nous paraît fondamental pour mieux saisir le rapport entre langue, éducation, économie et commerce. Ce concept est entendu par le dictionnaire Larousse (2008), comme « l'ensemble de biens possédés ». D'après OCDE (1998), le capital humain est « l'ensemble des connaissances, des qualifications, des compétences et des caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien être personnel, social et économique ». Pour cet organisme, le capital humain constitue le stock résultant d'un investissement en éducation et en formation permanente ». Quant à Becker (1998), le capital humain est :

« l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques... Il s'agit de connaissances techniques et de qualifications qui caractérisent la force de travail d'une nation... ».

Pour cet auteur, le capital humain est constitué « d'un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité ». Nous retenons, de ce qui précède, que la langue véhicule l'éducation sur tous les plans : physique, intellectuel, social, économique, culturel, etc. Le français, langue de prédilection dans cette étude, joue ces rôles dans le monde en général et au Kenya, en particulier. Il facilite les rapports économiques, commerciaux et diplomatiques entre ce pays de l'Afrique de

l'Est (le Kenya) et les pays du monde francophone (la France, la Belgique, la Suisse, les pays francophones d'Afrique, etc).

Un autre concept qui nous intéresse dans cette étude est celui de « l'économie de la politique linguistique » développé par Grin (1999). D'après cet auteur, la plupart des études économiques sur la politique linguistique portent sur la position d'une langue par rapport à d'autres langues ou sur la question plus vaste de la diversité linguistique. Les questions de statuts des langues occupent une place centrale dans l'approche économique de la politique linguistique, concept que nous essayons de clarifier dans les lignes qui suivent.

1.7.3 Politique linguistique

1.7.3.1 Parcours terminologique

Pour Porcher et Faro-Hanoun (2003), « Une politique linguistique, c'est l'action menée par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue (s) qui y circule (nt). Cette communauté peut être publique (un État, une région, un département, une ville) ou privée (une entreprise, une aîne médiatique, une association) [...].

Selon Calvet (1999), c'est « ...l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine de rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale. Tout en parlant de la politique linguistique, l'auteur évoque en même temps le concept de « planification linguistique » qu'il entend comme « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique ». Les choix auxquels il fait allusion ici sont en général opérés par un État ou une autorité

internationale, nationale ou régionale, afin de répondre à des phénomènes émergeant de la relation entre les langues et la société. Selon Boyer (1996), l'expression « politique linguistique » est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action de la politique sur la/les langue (s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales), de perspectives qui sont celles d'une politique linguistique.

D'après Kaplan et Baldauf (1997, « une politique linguistique est un corps d'idées, de lois, règlements, règles et pratiques visant à réaliser le changement de la langue prévu dans la société, groupe ou système ».).

Quant à Cuq et Gruca (2005), la politique linguistique désigne « les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent ». D'après ces deux auteurs, une politique linguistique peut être nationale, régionale ou internationale.

D'après Beacco et Byrum (2007), la politique linguistique est « une action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...) visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères...), dans leurs formes (par ex : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par ex : choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement ».

1.7.3.2 Politique linguistique et termes apparentés

A. Politique linguistique et aménagement linguistique

Certains auteurs considèrent la politique linguistique comme synonyme du terme « aménagement linguistique » (Robillard, 1997). Néanmoins, Calvet et Boyer en voient une différence. Pour Calvet (1996), la politique linguistique « c'est la détermination de grands choix en matière de rapports entre les langues et la société ; la planification ou l'aménagement linguistique étant sa mise en pratique ».

Selon Boyer (2017), l'aménagement linguistique est la mise en place d'une ou de plusieurs dispositions pour qu'une politique linguistique ne s'arrête pas au niveau des déclarations, mais se manifeste dans des faits concrets. Pour cet auteur, l'aménagement linguistique est donc « la gestion d'une ou de plusieurs langues dans leurs formes et dans leurs usages ».

Plusieurs définitions existent pour ce vocable. L'aménagement linguistique peut être considéré comme « un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus » (Robillard, 1997). Pour ce même auteur, l'aménagement linguistique :

« vise délibérément à influencer les comportements linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales, etc. ».

Loubier (2002) définit l'aménagement linguistique comme l'« organisation des situations sociolinguistiques qui résultent de l'autorégulation et de la régulation externe de l'usage des langues au sein d'un espace social donné ». Le terme « régulation externe » fait référence à l'aménagement du statut de la langue. L'aménagement du statut d'une langue concerne l'ensemble des mesures qu'un État décide d'adopter, afin d'attribuer un statut spécifique sur son territoire ; une langue peut avoir le statut de langue officielle, nationale, régionale, étrangère ou privilégiée (Kaplan et Baldauf, 1997).

Ces mêmes auteurs distinguent l'aménagement du statut de celui du code. Ce dernier peut prendre différentes formes dont la purification de la langue, la modernisation du lexique, la simplification linguistique, l'unification terminologique ainsi que la revitalisation de la langue. Fishman (2006) affirme que ces deux formes, l'aménagement du code et l'aménagement du statut d'une langue sont indissociables parce que « pour satisfaire la politique d'aménagement du statut et rendre une langue utilisable dans un contexte social et politique, on doit préalablement veiller à l'aménagement du code linguistique ».

Les aménagements linguistiques portent aussi sur « des élaborations de la pluralité linguistique : diglossie, bilinguisme, plurilinguisme, », etc., c'est-à-dire sous la forme de construction de normes et de standardisation (Bulot et Blanchet, 2013).

Quant à Chaudenson (1996), « l'aménagement linguistique est la mise en œuvre concrète, nécessairement différenciée et adaptée, des actions définies dans le cadre de la politique et programmées dans celui de la planification ».

Ces terminologies « politique linguistique », « planification linguistique », « aménagement linguistique » et « glottopolitique » se diffèrent dans leurs connotations, mais elles renvoient toutes au même noyau de concept qui est lié à « des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue (s) et vie sociale » (Calvet, 1996).

B. Politique linguistique et planification linguistique

Le terme « planification linguistique », qui se traduit en anglais par « language planning », a été utilisé pour la première fois par Einer Haugen en 1959, à propos des efforts de standardisation linguistique en Norvège. Ce terme fait référence « (...) à tout type d'intervention sur le système linguistique et une discussion des problèmes de standardisation du code lui-même » (Haugen, 1959). Pour ce linguiste « la planification est une activité humaine qui vient du besoin de trouver une solution à un problème. Elle peut être complètement informelle et ad hoc, mais elle peut aussi être organisée et délibérée ». De même, il observe qu'une planification bien faite doit comprendre des étapes telles que la recherche extensive de données, la prise en compte de plans d'actions alternatifs, la prise de décisions et sa mise en œuvre. Le premier modèle de Haugen sur la planification linguistique, qui était inspiré de celui d'Herbert Simon, analysait les différentes étapes comme une « procédure de décision : les problèmes ; les décideurs, les alternatives, l'évaluation et la mise en œuvre (Calvet, 1996).

Pour Fishman (1974), « la planification est la mise en œuvre d'une politique linguistique, ce que Calvet (1996), considère comme « la mise en pratique d'une politique linguistique ». Pour s'assurer qu'une politique linguistique (c'est le cas pour

toute autre politique : économique, éducative, sanitaire, etc.) ne s'arrête pas au niveau des déclarations et se traduit dans les faits, il est nécessaire de mettre en place un/des dispositif(s) et des dispositions ; c'est le niveau de planification (Boyer, 2017).

Dubois et al (1999) considèrent la planification linguistique comme *l'ensemble des mesures ordonnées prises par un État pour la normalisation d'une langue ou de son emploi*. Elle peut être à elle toute seule la politique linguistique ou en former seulement une des parties.

Kloss (1969) a élargi le concept de planification linguistique en introduisant une distinction entre « planification de corpus et planification de statut ». Pour ce linguiste, la planification sur le corpus et les interventions sur la forme de la langue elle-même, telles que les modes d'appropriation, la fixation d'une norme, la régulation de l'orthographe, la terminologie, etc. La planification sur le statut concerne les interventions sur les fonctions de la langue comme le statut législatif et social, la diffusion, la promotion, des utilisations ainsi que ses rapports avec les autres langues.

Au Québec, sous l'influence de Jean-Claude Corbeil, le terme « planification linguistique » a été remplacé par celui de « aménagement linguistique ». Diverses appellations synonymes ont été également utilisées sur le terrain. En Catalogne par exemple, les Catalans ont parlé de « normalisation ». Il s'agit pour eux de « normaliser » (au sens de « rendre normal » ou de généraliser), pour désigner le processus de généralisation de l'usage du Catalan dans toutes les sphères sociales (Boyer, 1991).

Cooper (1989) a introduit une troisième dimension- la planification linguistique dans l'éducation. Il a proposé des questions qui visent à clarifier les objectifs du champ de

recherche, à savoir : « qui essaie d'intervenir sur quel comportement langagier de quel public pour quel objectif, dans quel contexte, par quels moyens, à travers quel processus et pour quels effets ? ».

Ces questions permettent d'étudier les problématiques dans un contexte plus large. Notre point de vue sur cette troisième dimension est que l'éducation joue un rôle important dans la formulation des pratiques ainsi que les représentations linguistiques pour l'actuelle et future génération. La planification linguistique dans l'éducation est donc très importante.

Haarmann (1990) a introduit une quatrième dimension, la planification de prestige. D'après lui, l'attitude de la population joue un rôle important dans la réussite ou l'échec d'un projet gouvernemental. Alors, pour qu'un projet de planification linguistique réussisse, il faut travailler à créer une bonne image de la langue en question de la part de la population concernée. La notion de prestige, mérite donc l'attention dans la planification linguistique.

C. Politique linguistique et glottopolitique

Aux termes d'aménagement linguistique, de planification linguistique, de « politique de langue » et même de politique linguistique se substituent, selon certains sociolinguistes français, celui de « glottopolitique » (Guespin et Marcellessi, 1986). Le concept de « glottopolitique » a été élaboré par Guespin (1985) qui le définit comme « toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société ».

D'après ces deux linguistes, « toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale ». Pour eux donc, cette notion de « glottopolitique est nécessaire

pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme de politique » (Marcellessi et Guespin, idem.). Calvet (2002) utilise le terme « interventions sur la/les langues » au lieu de la notion de glottopolitique.

De ce qui précède, la glottopolitique couvre des aspects micro-sociolinguistiques, par exemple les interactions quotidiennes, ainsi que les aspects macro-sociolinguistiques, c'est-à-dire des interventions plus globales du « pouvoir politique sur les langues », telles que planifications, politique et aménagements linguistiques (Bulot et Blanchet, 2013)

1.7.4 Politique éducative

1.7.4.1. Autour du concept même de politique éducative

L'expression « politique éducative » peut être utilisée en faisant référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation. Le cadre d'action défini par « politique éducative » peut avoir un sens général quand il s'agit d'un pays entier ; elle peut aussi être limitée lorsqu'il s'applique à une entité locale par exemple canton, district, comté, etc...

D'après le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), la politique éducative qui a pour but, la modification d'un système éducatif, « est un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». Une politique éducative est donc influencée par divers déterminants par exemple les déterminants sociaux, économiques, idéologiques, etc. et elle est formulée en tenant compte des valeurs qui caractérisent un pays donné. La mise en œuvre d'une politique éducative se traduit par de « textes officiels » publiée par l'État par exemple

des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, programmes, circulaires, instructions officielles, etc.

La politique linguistique et éducative relève de l'État, car c'est celui-ci qui a le pouvoir de faire des interventions systématiques et stratégiques visant à s'assurer l'enseignement ou l'apprentissage d'une /des langues, dans un pays donné.

L'adjectif « éducative », qui accompagne le vocable « politique », réfère à une activité qui permet aux individus d'apprendre et de s'approprier les connaissances et de développer une prise de conscience comportementale et culturelle. La politique éducative fait allusion donc à l'ensemble des règles, normes et procédures que se donne un gouvernement pour gérer les apprentissages scolaires. Pour Beacco et Byrum (2007), la politique linguistique éducative est « l'ensemble d'actions visant la place des langues dans l'enseignement national ou privé/associatif ».

Beacco et Byrum font remarquer qu'avec le temps, le concept de politique linguistique s'est élargi et les perspectives se sont diversifiées. Aujourd'hui, la politique linguistique peut être décidée et mise en place par différents agents situés à différents niveaux de la société, non seulement l'Etat/le gouvernement, mais aussi les entreprises, les écoles, les familles et d'autres institutions sociales. Ces nouvelles perspectives se trouvent dans les définitions ci-après :

« Une politique linguistique se réfère à l'ensemble des orientations, implicites ou explicites, prises par une autorité politique, ou par d'autres acteurs sociaux, ayant pour but ou pour effet de régir l'usage des langues au sein d'un espace social donné » (Loubier, 2002).

« La politique linguistique est élaborée et mise en œuvre, implicitement ou explicitement, consciemment ou inconsciemment, à deux niveaux reliés : par des instances collectives (gouvernement et administrations étatiques ou locales, organisations non gouvernementales, associations) et par des acteurs sociaux ou collectifs (familles, groupes informels, etc. ») (Blanchet, 2012).

1.7.4.2 Politique éducative et termes connexes

A. Réforme éducative

Le substantif « réforme » vient du verbe « réformer » qui signifie « modifier » ou « amender ». C'est un changement important ou radical apporté à quelque chose en vue de l'améliorer. Il s'agit de rétablir un ordre à sa discipline d'origine (Larousse, 2008). « Réforme » a le sens de correction, changement profond, transformation, par des moyens conformes aux règles existantes, se dit de quelque chose en vue de la réorganiser, d'améliorer son fonctionnement, ses résultats. La présente étude explore la place, le prestige et le(s) rôle(s) de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école secondaire au Kenya, à partir de l'analyse des politiques linguistiques et éducatives passées et présentes. Après l'indépendance jusqu'à présent, le système éducatif a subi plusieurs réformes soit sur le système éducatif soit sur d'autres aspects d'enseignement/apprentissages des différentes matières au secteur de l'école primaire et au niveau secondaire.

B. Révision du système éducatif

Ce nom vient du verbe « réviser ». L'action de revoir ou d'examiner de nouveau, s'il y a lieu, en vue de corriger ou de modifier ». Ce nom a pour synonyme les substantifs

suivants : rectification, réforme, remaniement, reprise, vérification, modification, correction, amélioration (Larousse, 2008). Il s'agit du fait d'examiner quelque chose, l'étudier en vue de la vérifier, de le modifier ou de l'amender éventuellement.

Comme d'autres systèmes éducatifs dans le monde, le système éducatif kenyan a subi des révisions par l'état, de temps en temps, en vue de rectifier ou améliorer l'enseignement/apprentissage dans tous les secteurs- primaires et secondaires. Notre étude va établir si les révisions du système éducatif au Kenya ont pris en compte l'enseignement/apprentissage du français concernant sa place, son prestige et ses rôles, à travers le temps.

1.7.5 Texte et termes inséparables du texte

A. Autour du terme « texte »

Un texte est une suite de propositions (phrases ou énoncés) qui sont caractérisés par la cohérence (qui est un attribut sémantique) et par la cohésion transphrastique (la cohésion étant un attribut syntaxique) (Charolles, 1978, Ogutu, 2009). Un texte peut aussi être défini comme « une acception générale désignant toute séquence langagière orale ou écrite, produite dans une situation de communication donnée » ou bien comme « une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs » (Holtzer, 2002, Vigner, 1979). Un texte n'est acceptable que s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'information (Bertocchini et al., 1989). Pour Riceur (1970), un texte est « tout discours fixé par l'écriture ». Selon lui la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même. »

D'après Adam (1989, 1991, 1997), un texte est considéré comme un produit (écrit ou transcrit) sorti de son contexte (d'énonciation), pour être soumis à l'analyse. Il importe de faire remarquer que nous n'excluons pas les conditions et les intentions dans lesquelles le texte est conçu et produit. Exclure ces conditions et intentions de la production d'un texte reviendrait à ignorer totalement sa dimension pragmatique, qui est une composante essentielle de sa composition et de son interprétation (Bronckart, 1996). Adam (idem.), développe 'une théorisation' qui prend en compte l'aspect structurel du texte. Dans ce sens, il le définit comme « une structure séquentielle, hiérarchique et complexe, comprenant n séquences (...) de même type ou de types différents, articulées selon différents modes (alternance, imbrication etc.) et progressant vers une fin. Pour qu'un texte soit digne de son nom, les unités qui le constituent doivent répondre à certains critères, notamment la cohérence, la cohésion et la progression thématique ».

Les informations dans un texte doivent être livrées au lecteur dans un certain ordre, selon le message à transmettre. Dans la présente étude, ce terme « texte » réfère aux rapports des commissions constituées par le gouvernement relatif aux politiques linguistiques éducatives au Kenya de 1963 à 2017. Ces rapports ont tous, les caractéristiques relatives au « texte » en ce qui concerne la cohérence, la cohésion et la progression thématique à l'intérieur de chacun de ces rapports.

A1. Texte et énoncé

Énoncé est un terme polysémique. Ce terme est employé dans les théories du texte et du discours, mais également dans le cadre des analyses de la phrase. Sa comparaison avec la phrase amène à distinguer trois approches de l'énoncé :

– la linguistique énonciative, française notamment, définit l'énoncé comme le produit de l'acte d'énonciation ;

- le développement de la pragmatique définit l'énoncé comme la réalisation particulière d'une phrase (Nølke, 1993) pour cet auteur, l'énoncé est « le résultat de l'énonciation (l'acte de réalisation dans une situation) de la phrase ».
- certains auteurs, tels Bakhtine (1984), emploient *énoncé* pour parler d'une suite de syntagmes, de phrases et même de textes.

Le texte est chez Benveniste (1966) le produit de l'énonciation et pour Jakobson (1963), c'est la « matière énoncée ». Benveniste définit l'énoncé par l'énonciation. Pour lui, le processus de l'énonciation, c'est-à-dire le fait d'un sujet énonciateur de dire quelque chose, prend forme dans un énoncé. Quant à Dubois (1969), l'énoncé est « un texte réalisé » ...

De ce qui précède, un texte est un énoncé écrit ou oral, structuré pour avoir la cohérence, la cohésion et la progression thématique à l'intérieur de celui-ci.

A2. Texte et discours

Le terme « discours » connaît plusieurs acceptions. Pour Maingueneau (1991), le *discours* « *c'est un énoncé ou un ensemble d'énoncés en situation de communication.* »

Chez Benveniste (1966), le *discours* est défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ».

Quant à Ducrot & Todorov (1979) *discours* = (*acte d'*) *énonciation* : « on appelle *situation de discours* l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral) ».

Pour J.-M. Adam (1990), « un discours réel se caractérise par sa dominante (argumentative, par exemple) et par le mélange de séquences de types différents (pas de narration sans description, une argumentation recourt souvent au récit, à l'explication et à la description, etc.) ».

Selon ce même auteur, la distinction qu'il fait de ses deux termes « texte » et « discours » peut être résumé comme illustré ci-après :

$$\text{DISCOURS} = \text{Texte} + \text{Conditions de production}$$
$$\text{TEXTE} = \text{Discours} - \text{Conditions de production.}$$

D'après Adam (1990), « le discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles, mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte serait un objet plus abstrait obtenu par la soustraction du contexte au discours concret ». La définition d'Adam (op.cit), résonne à celle que propose Slakta (1976) quand il distingue « le texte, **objet formel abstrait** du discours, **pratique sociale concrète** ». D'après cet auteur, le texte appartient au discours, alors que le discours est le texte en situation ; il est relié à un acte communicatif qui recourt à une langue.

A3. Texte et acte de communication

Le dictionnaire Larousse (2008) définit *communication* comme étant « l'action de communiquer, de transmettre des informations ou des connaissances à quelqu'un. »

Pour Pierre (1975), la communication est « tout comportement qui a l'objectif de susciter une réponse ou un comportement spécifique de la part d'une personne ou d'un groupe spécifique. »

Quant à Libaert (2014), « la communication » est un processus dynamique au cours duquel un émetteur et un récepteur échangent des informations, des idées, des opinions, des sentiments ou des réactions. Ce que nous pouvons déduire de ces définitions est que la communication sert à transmettre des informations entre un émetteur et un récepteur.

Jakobson (1963) définit un acte de communication comme consistant « à transmettre au récepteur un concept, une idée, une pensée ou une information ». Un acte de communication est ainsi toute expression servant à transmettre ou partager quelque chose. Nous pouvons déduire de ces définitions qu'un texte est un acte de communication parce qu'il transmet soit un concept, une idée, une pensée ou une information au lecteur. Les textes dont nous parlons dans la présente étude sont les documents officiels s'agissant des rapports des commissions concernant les politiques linguistiques et éducatives dans ce pays.

D'après Jakobson (1963), six éléments sont impliqués dans tout acte de communication. Nous discutons ces éléments dans les lignes qui suivent.

- a) l'émetteur qui est aussi appelé locuteur en cas de communication orale et « scripteur » dans la communication écrite, produit le message. L'intention de la communication est rapportable à l'émetteur.
- b) le récepteur : il s'agit de celui qui reçoit le message.
- c) le canal ou contact correspond à la voie matérielle empruntée par le message pour circuler de l'émetteur au récepteur.

d) le code : Un code peut être composé de signes tels que des sons (code linguistique), des signes écrits (code graphique), des gestes, des images ou des symboles (logo).

e) le contexte ou le « référent » est ce sur quoi porte le message, ce dont il parle.

f) le message : vise à exprimer quelque chose par les mots qui le constituent ; c'est l'ensemble d'informations qui est envoyé.

Pour qu'il y ait de la communication entre l'émetteur et le récepteur, tous ces éléments doivent être présents. Des textes documentaires issus de notre étude ont tous ces six éléments c'est-à-dire, l'émetteur (ceux qui ont rédigé ces textes), le destinataire (celui qui reçoit le message), le référent (le thème du message), le message (texte/ informations transmises), le code (la langue) et le canal (le media).

A 4. Texte et intertextualité

D'après le dictionnaire Larousse (2008), *intertextualité* est « l'ensemble des relations qu'un texte et notamment un texte littéraire, entretient avec un autre ou avec d'autres tant au plan de sa création (...) qu'au plan de sa lecture et de sa compréhension, par les rapprochements qu'opère le lecteur ».

Dans le dictionnaire d'analyse du discours (2002), ce terme désigne « à la fois, une propriété constitutive de tout texte et l'ensemble des solutions explicites ou implicites qu'un texte ou un groupe de texte déterminé entraînent avec d'autres textes... ».

La notion d'*intertextualité* inventée par Kristeva se caractérise ainsi : « Dans l'espace d'un texte, plusieurs énoncés pris à d'autres textes se croisent et se neutralisent. Le texte

est une combinatoire, le lieu d'un échange constant entre des fragments que l'écriture redistribue en construisant un texte nouveau, à partir des textes antérieurs, détruits, niés, repris ». (Piégey-Gros, 1998).

Kristeva (1958) définit ce terme comme « cette inter-action textuelle qui se produit à l'intérieur d'un seul texte ». Genette (1982) va dans le même sens et définit l'intertextualité comme : « la présence effective d'un texte dans un autre ». Pour Letellier et Miguet-Ollaguié (1998), l'intertextualité « caractériserait l'engendrement d'un texte à partir d'un ou de plusieurs textes antérieurs, l'écriture comme interaction produite par des énoncés antérieurs et préexistantes ».

Pour Barthes (1984), « tout texte est un intertexte : d'autres textes sont présents en lui à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables... »

Cet aspect d'« intertextualité » s'observe dans les rapports des commissions constituées par le gouvernement relatif aux politiques linguistiques éducatives au Kenya de 1963 à 2017.

En 1964, le rapport d'Ominde a recommandé que l'anglais soit la langue universelle d'instruction dès la première classe en primaire et le swahili devait être matière obligatoire dès la première classe lorsque c'était possible. Ce rapport a également recommandé que le swahili soit considéré comme langue d'unité nationale. En ce qui concerne les langues étrangères, ce rapport a permis de faire entrer le français et d'autres langues étrangères dans le système éducatif du Kenya (« The Kenya Education Commission Report », 1964).

Le rapport de Wamalwa de 1972 s'est occupé de la question de la communication au niveau international. Ce rapport a aussi traité l'anglais, kiswahili et les langues locales. Rappelons que les langues étrangères, surtout l'emploi du français et de l'allemand, sont des aspects qui ont été abordé par le rapport Ominde de 1964. En outre, l'enseignement/apprentissage du français et de l'allemand a été recommandé, pour fournir la main d'œuvre qui pouvait travailler comme interprètes lors des conférences régionales et internationales, et en tant que professionnels dans le secteur du tourisme. L'importance de ces langues a été d'abord signalée par le rapport Ominde avant d'être repris par le rapport Wamalwa.

Un autre cas d'intertextualité se manifeste dans le rapport de Mackay (1981). La commission Mackay a maintenu la politique linguistique proposée dans le rapport Gachathi de 1976. Premièrement, la commission a proposé de rendre le kiswahili obligatoire et matière à examiner aux niveaux primaire et secondaire. La commission a également préconisé que l'anglais reste la langue d'enseignement, alors que le kiswahili devient une matière obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire. Le K.I.E, (aujourd'hui K.I.C.D), institution chargée de formulation du curriculum du pays au niveau primaire et secondaire a fait un groupement des matières à enseigner au niveau secondaire. Le français a été mis dans le groupe 5 avec des matières telles que la langue de signes, l'arabe, les études de comptabilité, l'économie, l'allemand et la musique.

A 5. Texte et contexte

D'après le Dictionnaire de Linguistique (2002) « on appelle *contexte* ou *contexte verbal* l'ensemble du texte dans lequel se situe une unité déterminée, c'est-à-dire les éléments qui précèdent ou qui suivent cette unité, son environnement ». Ce même dictionnaire considère *contexte situationnel* ou *contexte de situation* comme étant :

« l'ensemble des conditions naturelles sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé ou un discours. Ce sont des données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances de chacun des deux ».

« Contexte » désigne les réalités, linguistiques ou non, qui entourent le texte et sa production. Pour Rastier (1989), ce concept de contexte est indispensable à l'interprétation d'un texte : « [...] il est utilisé soit pour réintroduire une forme limitée de globalité dans l'interprétation, soit pour lier la langue à une extériorité en conditionnant la construction du sens à la connaissance de cette extériorité ».

Dans la présente étude, nous considérons contexte et texte comme étant indissociables. Les textes de politiques linguistiques et éducatives ne peuvent être compris qu'en contexte, c'est-à-dire en tenant compte de la situation globale où se situe ces politiques linguistiques et éducatives. D'après Sperber et Wilson (1989) plus un texte est contextualisé plus il est simple à comprendre et plus il est pertinent. En outre, il demande aussi moins de travail d'interprétation au lecteur.

A 6. Texte et cotexte

Le cotexte, « c'est l'environnement qui entoure l'unité à analyser, les éléments qui précèdent ou qui suivent l'unité et qui facilitent son interprétation » Maingueneau (1996). Pour Costa (2006), ce terme signifie « le texte autour d'un énoncé ». D'après cet auteur, « le cotexte peut être défini comme l'interprétation des énoncés immédiatement précédents, servant ainsi de prémisse à la production d'un énoncé donné ». D'après ce même auteur, la notion de cotexte est appropriée pour les anaphores, les connecteurs, et les marques d'opération comme les déterminants. Selon Cursin-Berche (2003), « le cotexte (environnement linguistique), permet de prendre en compte la distribution de l'unité et d'approfondir l'analyse sémantique, en établissant un champ sémantique ».

De ce qui précède, la présence du cotexte facilite la compréhension du texte. Par rapport à la présente étude, le cotexte est nécessaire pour dégager le sens des textes de politiques linguistiques et éducatives au Kenya, de 1963 à 2017.

A 7. Texte et évaluation sociale

Le Petit Robert (1999) définit « évaluer » de la façon suivante : c'est « porter un jugement sur la valeur de... ». Le Petit Larousse (2000) va dans le même sens et définit ce mot ainsi : « déterminer la valeur, le prix, l'importance de... ». Ce même dictionnaire définit « sociale » comme étant « relatif à la société, à une collectivité humaine ».

Pour Ketele (1986), l'évaluation c'est « le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. ». Quant à Noizet et Gavarni (1978),

l'évaluation « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s) ».

Nous pouvons donc définir évaluation sociale comme : le processus de porter un jugement sur la valeur/importance d'un événement, d'un individu ou d'un objet, d'un système etc., par des membres d'une société, à partir de(s) critère(s), en vue de prendre une décision quelconque.

Le système éducatif kenyan de 8-4-4, mis en place en 1985, a subi plusieurs reformes par exemple, concernant le nombre de matières enseignées, les heures d'enseignement par semaines accordées à chaque cours, les groupements des matières etc., toujours dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation offerte aux kenyans par le gouvernement. Ceci a été effectué après une évaluation sociale mis en place par les différentes commissions d'éducation instituées par le gouvernement, ce qui a résulté finalement à un changement total du système éducatif de 8-4-4 à celui de 2-6-3-3 qui a été mis en place en 2019. Le français a bien sûr subi des changements aussi. Avec la réforme de 2017, le français parmi d'autres langues étrangères telles que l'allemand et le mandarin, seront enseignés au niveau primaire en tant que matières facultatives.

B. Types de textes

D'après Crépin et al. (1988), un texte « appartient à tel ou tel type selon ce que l'auteur veut que son lecteur connaisse ou réalise ». Les types de textes se trouvent dans le Tableau 2 (Annexe 1 p. 224)

De ce tableau, il ressort qu'il y existe cinq types de textes, à savoir, narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et injonctif. Chaque type de texte joue une fonction donnée et a des caractéristiques spécifiques qui le décrit. Nous allons parler de ces deux tournures dans les lignes qui suivent :

- Le texte narratif sert à raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires.
- Le texte descriptif a la fonction de donner les caractéristiques d'un être, d'une chose, d'un lieu, d'un personnage ou d'un sentiment et de permettre au lecteur ou à l'interlocuteur de *visualiser* ou *d'imaginer* ce qui est décrit.
- Le texte explicatif : ce type de texte sert à expliquer, informer, faire comprendre, enseigner ou instruire ainsi qu'à mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles.
- Le texte argumentatif a pour objectif, de persuader, convaincre le destinataire (celui à qui le texte s'adresse). Ce type de texte a une thèse à défendre, ce qu'il fait à l'aide d'arguments.
- Le texte injonctif propose une action ; il conseille ou ordonne un comportement à un destinataire.

D'après ces mêmes auteurs, un texte « est rarement construit sur un seul type ; la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types ». Pour classer un texte dans tel ou tel type, on cherche les caractéristiques de surface dominantes dans lesdites textes.

Nous allons décrire les caractéristiques de ces cinq types de textes cités ci-dessus, dans les lignes suivantes :

- Le texte narratif : ce type de texte comprend la fréquence de l'imparfait, du passé simple ou présent de narration, des événements, des actions, des péripéties situés dans un lieu et dans le temps ainsi que la présence de repères chronologiques.
- Le texte descriptif : ce texte comprend un sujet/thème, c'est-à-dire l'élément principal à caractériser. Il y a aussi la prédominance de l'imparfait ou du présent intemporel.
- Le texte explicatif : ce type de texte peut comprendre plusieurs aspects : un lien de causalité par exemple, phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions ; une réponse à une question ou à un problème posé de façon explicite ou implicite ; un énonciateur neutre offrant un point de vue objectif.
- Le texte argumentatif : ce type de texte comprend un message, une opinion ou un point de vue, la présence d'une thèse, des arguments et des contre-arguments soutenus par des exemples et une prise de position engagée ou un point de vue neutre.
- Le texte injonctif : c'est un texte qui propose une action ou donne des instructions à un destinataire. Il y a l'emploi de l'impératif, du futur de l'indicatif et parfois de l'infinitif.

1.7.6 Statuts des langues

Le dictionnaire Larousse (2008) définit le statut de la langue comme « la position de celle-ci dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique ; cette position étant liée aux fonctions remplies par elle, et la valeur sociale relative conférée à ces fonctions, aux institutions » (Robillard, 1997).

D'après le Trésor de la langue française informatisé (2021), le statut d'une langue est la situation de fait dans laquelle se trouve cette langue relativement à son usage ou à la reconnaissance juridique dont elle jouit ».

Au Kenya, le français est enseigné comme langue étrangère, statut qui lui est fait conféré dans les textes officiels à caractère éducatif. La présence du français se voit, dans ce sens, surtout à l'école. Si les statuts officiels/juridiques des langues : langue officielle, langue nationale, langue locale, langue étrangère...sont bien connus, il existe, par contre, le statut dit « sociologique » que Ngalasso (1993) considère l'« indice de puissance sociale affecté à la langue, dans son rapport dynamique aux autres langues locales, vernaculaires ou véhiculaires ». Pour cet auteur, l'indice est mesuré par les paramètres objectifs, tels que l'étendue du territoire ou l'aire d'influence, le nombre de locuteurs, le type de fonctionnalité, la fréquence d'emploi à l'oral, la production littéraire et le degré de prestige social. Chaudenson (1994) évoque les paramètres sociolinguistiques comme « les caractères statutaires, fonctionnels, socio-économiques, mais aussi diverses dimensions de la réalité des usages et des dynamiques linguistiques (modes d'appropriation, compétences, productions linguistiques) ».

Parlant du statut sociologique du français au Kenya, Kazadi (2006) s'est référé à la présence du français dans la société et à l'école et a identifié 23 mots du français dans la ville de Mombasa seulement. Pour lui, ces mots attestent la présence du français hors de l'école kenyane. Si l'enquête s'élargissait au niveau du pays, ce nombre de mots irait sans doute dans le sens de la hausse.

Pour notre part, nous saisissons le statut sociologique du français en prenant en compte le nombre de Kenyans formés en cette langue, depuis que le français est à l'école, les mémoires de Master et thèses de doctorats réalisés dans le domaine du français et rédigés en cette langue, au Kenya et en dehors du Kenya, les documents traduits de l'anglais en français dans ce pays lors des colloques, conférences et ateliers internationaux. Nous pensons aussi aux personnels des ambassades francophones accrédités au Kenya, etc. Nous retenons, de ce qui précède, qu'il ne suffit pas de prendre en compte le seul statut officiel d'une langue, mais aussi le statut sociologique de celle-ci, lorsqu'il arrive à débattre des politiques linguistiques et éducatives dans un pays donné.

CHAPITRE 2

ETUDES ANTERIEURES

2.0 Introduction

Des études portant sur les politiques linguistiques et éducatives ont déjà été effectuées par d'autres chercheurs, ailleurs et au Kenya, comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

2.1 Dans le monde et en Afrique

Alarcón (2005) a mené une étude intitulée: « La politique linguistique et l'avenir du français au Mexique : étude du cas de l'Université de Veracruz ». L'objectif de cette étude était d'établir si la volonté d'apprendre d'autres langues étrangères, en particulier le français, a vraiment disparu dans la situation actuelle de l'offre. Pour répondre à cette question de recherche, il fallait trouver des réponses aux questions précises sur la politique linguistique des langues étrangères au Mexique, l'état actuel du français, les raisons instrumentales ou affectives liées à l'apprentissage des langues étrangères. Le public pour cette recherche était des étudiants et des professeurs ainsi que des responsables des établissements où l'on enseigne le français et les employeurs de la région. L'enquête était composée des questionnaires et entretiens.

Cette étude a pu montrer que le courant du « tout anglais » implanté par le gouvernement dans les institutions éducatives publiques n'est pas accepté par la communauté car il ne répond pas à leurs attentes. Il est nécessaire d'établir une politique qui tienne compte des souhaits du public à l'égard du français. Cette étude est différente

de la nôtre parce qu'elle compare deux langues étrangères dans ce pays, le français et l'anglais et dans sa politique linguistique, le gouvernement veut imposer l'enseignement de l'anglais mais au contraire, la population désire apprendre le français.

Haque (2016) a réalisé une étude intitulée « Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales ». L'étude qui s'appuyait sur les approches monographique, ethnographique et sociolinguistique, portait sur les pratiques langagières, la représentation et l'idéologie langagière, de familles indiennes immigrantes dans quatre pays européens, à savoir la France, la Suède, la Norvège et la Finlande. La recherche a abordé la politique linguistique familiale qui se penche sur les décisions et les choix effectués par les parents quant à l'emploi des langues au sein du foyer vis-à-vis la politique linguistique nationale et éducative du pays. La collecte des données s'est reposée sur les questionnaires, les entretiens et l'enregistrement de conversations familiales. L'étude a abouti aux constats suivants : a politique linguistique familiale assume un rôle important dans chacune des quatre familles ; chaque participant pratique et connaît la langue parentale ; l'usage de la langue du pays d'accueil a été observé dans tous les foyers ; l'importance de l'anglais dans tous les foyers parce que cette langue est utile dans leur vie sociale, à l'école et au travail.

Tandis que nôtre étude porte sur les politiques linguistiques et éducatives en rapport avec l'enseignement du français langue étrangère au Kenya, celle-ci traite la politique linguistique familiale et prend en considération quatre familles indiennes migrantes dans quatre pays de l'Europe.

Abouzaïd (2011) a mené une recherche au Maroc, sur la nouvelle politique en ce qui concerne l'enseignement de l'amazighe (ou le berbère), l'une des langues qui ne bénéficiaient d'aucun statut ni d'aucune reconnaissance par les autorités étatiques, dans tout le pays. Cette recherche a eu pour objectif d'expliquer les processus et les résultats de l'aménagement et de l'enseignement de l'amazighe au Maroc, ainsi pour aborder des généralités valides sur les processus d'aménagement linguistique de cette langue. L'enquête s'est déroulée dans plusieurs régions du Maroc où le chercheur a rencontré et interrogé 30 enseignants qui enseignaient l'amazighe dans leurs programmes scolaires. Le chercheur a organisé aussi des entretiens avec des aménageurs de l'amazighe, des responsables scolaires, des responsables du projet, des inspecteurs de la langue, des linguistes, des professeurs d'université, des sociologues, des membres d'associations culturelles. Le chercheur a fait des observations des faits relatifs à cette politique linguistique et finalement, il a procédé à une analyse des documents relatifs à la politique linguistique et couverture médiatique des activités qui y sont liées. Après l'analyse des données, il a pu dégager que le travail d'aménagement linguistique est complexe, en ce qui concerne le rehaussement du statut de la langue, tout comme celui plus technique, de la standardisation. Le chercheur a pu aussi démontrer que l'introduction de la langue dans le système éducatif semblait avoir des répercussions très positives en termes d'image, de prestige et de réconciliation identitaire. Cette recherche est différente de la nôtre car elle traite une langue non officielle au Maroc, mais qui a été introduite dans le système scolaire à travers une politique linguistique éducative donnée.

Notre recherche est différente du fait qu'elle traite une langue étrangère, le français, dans un pays anglophone.

Assomo (2012) a fait une recherche sur « le français dans le système éducatif anglophone au Cameroun ». Ce travail concernait l'aménagement linguistique, des statuts et des fonctions attribuées aux langues ainsi que l'action de l'homme sur les langues. Cette étude, comme la nôtre, prend une perspective historique car le Cameroun a connu trois colonisateurs- les Allemands, les anglais et les français. Chacun d'eux voulait solidifier l'enseignement afin de promouvoir sa langue. Cette étude a également examiné les statuts et fonctions attribués aux langues (le français et l'anglais), l'une des préoccupations de la présente étude. Elle diffère de la présente étude du fait que le français au Cameroun est non seulement intégré dans des programmes d'enseignement aux anglophones comme matière et langue d'enseignement, mais le français est aussi une langue co-officielle, avec l'anglais. Par contre, le français au Kenya est enseigné dans le système scolaire en tant que langue étrangère.

Nadjiba (2011) a mené une étude sur « Politique linguistique en Algérie : arabisation et francophonie ». La recherche tentait de répondre aux questions suivantes : Quels sont les fondements culturels et idéologiques de la politique linguistique appliquée en Algérie? La langue française occupe-t-elle une place dans cette politique? Parle-t-on de Francophonie en Algérie? Le chercheur a constaté que la politique linguistique a été désignée de sorte que « l'arabisation devient un moyen d'affirmer l'identité arabe parce que l'arabe classique, langue officielle, est associée à des représentations de valeurs sacralisantes : langue de Coran, langue nationale, symbole de la culture et d'unité nationale... » (Benrabeh, 1999). La langue française par contre, est considérée comme la

première langue étrangère et jouit aussi de statut de langue véhiculaire. Elle est définie comme la première langue étrangère, mais elle reste dominante dans les institutions administratives et économiques. Nous constatons, d'après cette étude, que bien que le français se définit comme langue étrangère en Algérie et au Kenya, cette langue a des statuts et des fonctions différentes dans les deux pays.

Mulinda (2014), a fait une étude sur « le français au sein du multilinguisme tanzanien : défis et perspectives ». Dans sa recherche, il a examiné les raisons qui ont conduit à l'introduction de la langue française dans le système éducatif de la Tanzanie. Il a également évalué la coexistence des langues dans le système social en général et il a présenté le fonctionnement des langues dans le système éducatif. La recherche a montré la menace à laquelle fait face la langue française en Tanzanie, illustrée par la baisse des effectifs aux cours du français à l'université, ainsi que la diminution des écoles offrant le français comme discipline. Cette étude est différente de la nôtre du point de vue des objectifs : les raisons qui ont conduit à l'introduction de la langue française dans le système éducatif de la Tanzanie, la coexistence des langues dans le système social en général et le fonctionnement des langues dans le système éducatif. Néanmoins, les résultats de cette recherche sont utiles pour la présente étude parce que le Kenya, à l'instar de la Tanzanie, sont des pays anglophones. Le français est enseigné comme langue étrangère dans ces deux pays.

Une étude réalisée par Mulinga (2006) a porté sur « Gérer le français en Afrique de l'Est : quelle place pour le français dans les politiques linguistiques nationales ? L'étude a révélé que dans les pays d'Afrique de l'Est, les gouvernements ont opté pour l'enseignement du français dans leurs écoles conformément à leurs politiques

linguistiques respectives. Le choix de cette langue a été fait parce que le français est une langue de communication internationale et étant langue de communication entre les pays voisins, elle favorise le commerce et l'intégration régionale. Cependant, la gestion du français en Afrique de l'est fait partie des questions soulevées par les parties prenantes: Quelle place pour le français dans les politiques linguistiques nationales de ces pays ? D'après ce chercheur, les gouvernements d'Afrique de l'Est devraient encourager des attitudes positives envers la langue française même si la région n'est pas francophone.

Pour Weinstein (1983), l'attitude envers une langue donnée est favorisée par les intellectuels, les fonctionnaires du gouvernement, les enseignants et les dirigeants politiques. Cette étude a des similitudes avec la nôtre. Elle concerne les politiques linguistiques dans les pays de l'Afrique de l'est. Le Kenya fait partie de l'Afrique de l'Est et la présente étude s'occupe des politiques linguistiques et éducatives au Kenya, tout en examinant, elle aussi, la place du français dans les politiques linguistiques de ce pays ; elle diffère de celle-ci en ce qui concerne les objectifs. La nôtre a pour objectifs d'identifier les langues d'enseignement dont parlent les différents textes à caractère éducatif à travers le temps ; d'établir le (s) statut(s) des langues d'enseignement à l'école kenyane ; de préciser les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane ; de repérer les termes et/ou expressions utilisés dans les textes du corpus, qui réfèrent au prestige du français et d'identifier les langues continuellement reprises dans les textes du corpus de l'étude. D'après ce chercheur, les gouvernements d'Afrique de l'est devraient encourager des attitudes positives envers la langue française même si la région n'est pas francophone. Comme affirme Weinstein (1983), l'attitude envers une langue donnée est favorisée par les

intellectuels, les fonctionnaires du gouvernement, les enseignants et les dirigeants politiques.

2.2 Au Kenya

Des études suivantes ayant porté sur les politiques linguistiques et éducatives au Kenya ont été réalisées au Kenya, en langue anglaise.

Oduor (2010) a réalisé une étude intitulée « A SWOT analysis of the language policies in Kenya and Ethiopia » (Une analyse sur les points forts, les faiblesses, les opportunités et les menaces de la politique linguistique au Kenya et en Ethiopie). Dans cette étude, le chercheur a étudié le rôle que joue les langues internationales (dans ce cas l'anglais) et les langues vernaculaires par exemple comme langue d'enseignement dans ces deux pays. Le but de cette étude était d'aider les responsables à penser à une politique linguistique en éducation susceptible de rendre plus fort les statuts des langues vernaculaires pour que celles-ci coexistent au même niveau que les langues dominantes dans le système éducatif.

Cette étude a montré que l'anglais n'est pas maîtrisé en Éthiopie, bien qu'elle soit la langue d'instruction. Au Kenya, aucune des langues vernaculaires n'est enseignée car il n'y a pas de professeurs pour enseigner ces langues. De plus, il n'y a pas de formation pour l'enseignement de ces langues y compris le manque des supports pédagogiques. Le kiswahili est enseigné non pas comme langue vernaculaire, mais comme discipline, étant donné qu'elle est l'une des langues officielles. L'étude d'Oduor porte sur la politique linguistique en Ethiopie et au Kenya, mais elle diffère de la nôtre du fait qu'elle

s'occupe de l'enseignement des langues vernaculaires, tandis que la présente étude concerne l'enseignement du FLE.

Wanjiku-Omollo (2012) a mené une recherche intitulée « Effects of language policy in the school on the learning of Kiswahili in Kapseret Division Uasin Gishu County, Kenya » (les effets de la politique linguistique en rapport avec l'enseignement de kiswahili à l'école dans la division de Kapseret, comté de Uasin Gishu). Cette recherche avait pour objectif d'établir les effets de la politique linguistique dans les écoles primaires, en rapport avec l'enseignement du kiswahili. Le public pour cette recherche était 15 écoles primaires, 30 enseignants, une classe d'élèves et le chef de section de kiswahili. Pour recueillir les données, le chercheur a utilisé des questionnaires et guides d'observation. Les résultats de cette étude ont révélé que le kiswahili est rarement le moyen de communication pour les élèves et les professeurs à l'école. Le fait que cette langue n'est pas utilisée efficacement dans le contexte de l'école est cité comme une des raisons qui justifient les mauvais résultats obtenus par les élèves à l'examen de K.C.P.E, qui marque la fin du cycle primaire dans le système éducatif kenyan. Cette étude est différente de la nôtre en ce qui concerne la langue cible (le kiswahili), et le fait qu'elle est limitée aux élèves d'une école primaire. Néanmoins, elle pourrait être utile parce que les résultats peuvent être applicables à l'enseignement du français. Si le professeur de français n'utilise pas ladite langue comme langue d'enseignement et celle de la communication avec ses apprenants, ces derniers auront des difficultés pour s'exprimer en français. Cette étude a pu montrer également que la motivation des apprenants par le professeur joue un rôle important dans la performance de ces derniers, un aspect qui est aussi primordial dans l'enseignement du FLE à l'école secondaire.

Mukhwana (2013) a mené une étude dont l'intitulée est : « A new language policy but old language practises : the case of Kenya after 2010 constitution » (Une nouvelle politique linguistique mais des vieilles pratiques langagières : cas du Kenya après la constitution de 2010). Cette étude avait pour objectif, d'établir si les nouvelles politiques linguistiques en rapport avec l'utilisation de l'anglais et du kiswahili sont actuellement exécutées dans la vie quotidienne dans le pays. L'étude a révélé que d'après la nouvelle constitution, le kiswahili et l'anglais sont considérés comme des langues officielles. Néanmoins, le kiswahili n'a pas encore acquis le statut de langue officielle car cette langue est rarement utilisée dans les cadres administratifs, par exemple au parlement, au tribunal et dans les bureaux. De plus, les gens qui communiquent en utilisant des signes ne peuvent pas communiquer au niveau national parce que ce mode de communication n'a pas été inclus dans les politiques linguistiques qui ont donné à l'anglais et au kiswahili, le statut de langue officielle et nationale.

Cette étude a établi que le Kenya a eu des politiques linguistiques et éducatives très ambitieuses lors de la formulation de la nouvelle constitution, en ce qui concerne les deux langues, l'anglais et le kiswahili. Lesdites politiques sont difficiles à exécuter à cause de plusieurs facteurs. Tout d'abord, une version de la nouvelle constitution en Kiswahili n'existe pas, ce qui montre que cette langue n'a pas encore une place réellement importante au Kenya. Le gouvernement, de sa part, n'a pas mené une recherche scientifique pour établir les attitudes des Kenyans envers ces deux langues. De plus, il n'y a ni ressources financières ni main d'œuvre pour mettre en place l'utilisation de cette langue, le Kiswahili. La politique linguistique qui était en place avant la nouvelle constitution en 2010 est donc la même que celle utilisée aujourd'hui.

L'étude est différente de la nôtre car elle traite de la politique linguistique de l'anglais et du kiswahili dans le contexte de la nouvelle constitution, tandis que la nôtre concerne surtout le français, langue étrangère au Kenya. Cette étude traite de la politique linguistique après 2010 (période post coloniale), tandis que la nôtre traite la politique linguistique en rapport avec l'enseignement/apprentissage du français pendant les deux périodes (coloniale et post coloniale). Elle peut être utile pour la présente étude parce qu'elle peut servir comme point de comparaison pour la politique linguistique en rapport avec l'enseignement du FLE, surtout pour l'aspect de la politique et de l'exécution de celle-ci.

Nous constatons qu'au Kenya, les recherches réalisées sur les politiques linguistiques et éducatives sont en rapport avec l'enseignement de l'anglais, du kiswahili et des langues maternelles/locales, mettant de côté les langues étrangères. Elles sont, en général, rédigées en anglais. Aucune étude sur les politiques linguistiques et éducatives au Kenya, mettant l'accent sur les langues étrangères en général et sur le français en particulier, n'a été réalisée en langue française.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.0 Introduction

Sous cette rubrique, les aspects suivants sont développés: la perspective méthodologique, le terrain de l'étude, la population, l'échantillon, le corpus, les techniques de collecte et d'analyse de données.

3.1 Perspective méthodologique de l'étude

Pour établir les continuités et/ou discontinuités des politiques linguistiques et éducatives relatives à l'enseignement/apprentissage du français au Kenya, nous avons opté pour une enquête à double perspective, à la fois historique (diachronique) et synchronique (descriptive).

3.1.1 Perspective historique

Pour Dubois et al (2007), on qualifie d'historique « la grammaire, les études, les recherches, qui s'occupent d'une langue ou plusieurs ». D'après ces auteurs, historique est synonyme de « diachronique ». Le mot, forgé par Saussure, un linguiste du grec ancien, est composé de « dia » (à travers), et de « khronos » (temps). La diachronie est « pratiquement l'histoire de la langue, l'étude diachronique faisant objet de la linguistique historique » (Dubois, 2002). Pour Dubois et al (op.cit), est caractérisé comme diachronique, « des études, des recherches, une linguistique, dans la mesure où elles ont comme point de vue, *la diachronie* ».

D'après Saussure, « la linguistique diachronique étudie, non plus les rapports entre termes coexistant d'un état de langue, mais entre termes successifs qui se substituent les uns aux autres dans le temps » (Saussure, 1916). Est dite donc *diachronique*, « une perspective qui s'intéresse à l'évolution d'une langue au cours de son histoire ».

La linguistique diachronique, étudie l'intervention du facteur temps dans la langue. Son domaine est celui *des phases successives* de l'évolution d'une langue. Elle étudie *les changements* que le temps fait subir aux unités linguistiques (évolution) (Dubois, 2002).

La perspective historique est importante par rapport à une étude des politiques linguistiques et éducatives parce que celles-ci ne sont jamais statiques ; elles sont toujours en évolution non seulement pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues, mais aussi en vue de rendre plus efficient un système éducatif donné.

Nous nous intéressons à la perspective historique pour la présente étude parce qu'elle étudie l'évolution de l'enseignement du FLE au niveau du secondaire au Kenya, de 1963 à 2017, à travers les politiques linguistiques et éducatives qui ont marqué l'enseignement/apprentissage de cette langue. Dans la présente étude, nous avons sélectionné et soumis à l'analyse des textes officiels à caractère éducatifs, de 1963 à 2017, qui ont affaire à l'enseignement/apprentissage des langues et en particulier, du français, selon les objectifs de la recherche.

3.1.2 Perspective synchronique

La synchronie « est l'état de la langue à un moment déterminé, indépendamment de son évolution » (Larousse, 2008). Pour Dubois et al (2007), synchronie se réfère à « un état

de langue considéré dans son fonctionnement à un moment donné de temps, sans référence à l'évolution qui l'aurait amené à cet état ».

Quant à Saussure, « La synchronie est soit la perspective selon laquelle une langue est considérée à un moment donné comme constituant un système, soit l'ensemble des faits de langue étudiés ainsi ou situés à un moment déterminé du temps et conçus comme formant un système, ou d'une manière plus générale la discipline de la description linguistique » (Saussure, 1916).

Une étude synchronique de la langue suppose une perspective statique à son égard, la langue étant conçue comme un système fermé, supposé immobile, qu'on peut étudier en elle-même, sans référence à l'évolution qui l'a amenée à son stade au moment où elle est décrite. (Bussman, 1998).

Nous nous intéressons à la perspective synchronique car dans la présente étude, nous considérerons l'état des politiques linguistiques et éducatives du Kenya au moment présent, c'est-à-dire en 2017, au moment de la réforme du système éducatif du pays. Cette prise en compte de la synchronie passe par l'enquête par questionnaire qui permet d'enregistrer les opinions, jugements et attitudes des acteurs éducatifs, intéressés au problème des langues à l'école secondaire kenyane.

3.2 Terrain de l'étude

Les enquêtes ont été réalisées au Kenya, un pays de l'Afrique de l'Est. Ce pays a une superficie de 582.646km². Le Kenya partage cinq frontières avec d'autres pays africains. Au Nord, ce pays est limité par le Soudan et l'Ethiopie, la Somalie se trouve à l'est ; au

sud, le Kenya partage une frontière avec la Tanzanie et à l'Ouest avec l'Ouganda ; l'océan indien se trouve au sud-est.

Etant une ancienne colonie britannique, le Kenya fait partie des pays anglophones. Nous constatons également qu'aucun pays francophone partage une frontière avec le Kenya.

Ci-après la carte administrative du Kenya qui montre les comtés ainsi que les pays voisins :

CARTE 2: Carte administrative du Kenya



Source: maps-Kenya-ke.com

La carte administrative du Kenya ci-dessus montre les 47 comtés du Kenya, qui ont été créés en 2010, suite au referendum pour la nouvelle constitution. Cette carte montre également les pays limitrophes du Kenya : le Soudan et l’Ethiopie, la Somalie, la Tanzanie l’Ouganda et l’océan indien.

La capitale du Kenya est Nairobi et c’est dans cette ville que siègent les pouvoirs politiques et administratifs ; c’est ici qu’on trouve les institutions nationales telles que K.I.C.D et les Archives Nationaux où sont préservés les textes officiels des politiques linguistiques et éducatives du Kenya de 1963 jusqu’à nos jours.

3.3 Population de l’étude

La population ou « univers de l’enquête » est « l’ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l’enquête » Mucchielli (1990). Pour D’Hainaut (1975), la population d’étude est « l’ensemble des éléments parmi lesquels on aurait pu choisir l’échantillon, c’est- à - dire l’ensemble des éléments qui possèdent les caractéristiques que l’on veut observer ».

Le Kenya compte environ 400 écoles secondaires publiques, offrant le français comme matière facultative, distribuées dans les 47 comtés. Le nombre d’enseignants à ce niveau est approximativement 500. D’une population d’à peu près 35,000 élèves du français au niveau secondaire (première à quatrième année), c’est seulement 2000-3000 de ceux-ci qui passent l’examen de K.C.S.E. (KATF, 2019). En 2019 par exemple, 3050 élèves ont passé l’examen de K.C.S.E (K.N.E.C, 2019).

Notre population est composée donc, des responsables scolaires des écoles secondaires où le français est offert comme une des disciplines à l'examen de K.C.S.E ainsi que des enseignants du FLE au niveau secondaire. Les responsables scolaires sont importants pour la présente étude parce qu'ils influencent le choix des disciplines offertes aux apprenants dans leurs institutions. Les responsables scolaires, étant décideurs et leaders pédagogiques, sont en mesure de connaître ce qui se passe en classe et à l'école, lorsque les enseignants leur rendent compte. Comme superviseurs, ils ont le rôle de déployer du personnel, d'organiser l'horaire des matières enseignées à l'école, de fournir du matériel pédagogique/d'apprentissage et de créer une atmosphère propice à un enseignement/apprentissage efficace.

Les enseignants ont été choisis parce qu'ils s'occupent de la mise en oeuvre de la politique linguistique et éducative du pays. C'est eux qui appliquent à la lettre les recommandations du ministère de l'éducation et qui sont en contact avec les élèves au quotidien. Nous avons laissé de côté les élèves du français parce qu'au niveau secondaire, leur comportement langagier et leurs connaissances des textes juridiques/administratifs sont limités ; par conséquent, ils ne peuvent pas suffisamment répondre aux questionnaires.

Quant aux parents, ils n'ont pas participé à l'enquête parce qu'il se peut qu'ils ne sont pas au courant des politiques linguistiques et éducatives concernant l'enseignement/apprentissage du français à l'école secondaire.

Ainsi, selon Mucchielli (1990), nous avons retenu 1/10 du nombre de comtés au Kenya, soit 47 pour nos enquêtes, ce qui nous a donné 5 comtés pour notre étude. De 47 comtés

que compte le pays, nous avons sélectionnés ceux qui ont le plus grand nombre d'écoles secondaires publiques offrant le français. Ceux-ci sont récapitulé dans le tableau suivant :

Tableau 3

Comtés, écoles et effectifs de responsables scolaires et d'enseignants

Comté	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre de responsables
Vihiga	18	26	18
Kakamega	26	26	26
Nairobi	29	37	29
Kisumu	22	28	22
Mombasa	6	9	6
Total	101	126	101

Source : Enquête de terrain (2020)

Pour notre enquête, nous avons retenu 5 comtés - Vihiga, Kakamega, Kisumu, Mombasa et Nairobi. Dans l'ensemble, 101 écoles offrent le français dans ces comtés. Par comté, Vihiga compte 18 écoles, Kakamega 26, Kisumu 22, Mombasa 6 et Nairobi 29 écoles. Quant aux enseignants de français, nous avons dans l'ensemble 126 enseignants. Par comté, nous avons 26 à Vihiga, 26 à Kakamega, 28 à Kisumu, 9 à Mombasa et 37 à Nairobi. En ce qui concerne les responsables scolaires, ils sont dans l'ensemble au nombre 91. Par comté, ils sont 18 à Vihiga, 26 à Kakamega, 22 à Kisumu, 6 à Mombasa et 29 à Nairobi.

3.4 Échantillon de l'étude

En ce qui concerne la récolte des données de cette étude, nous avons opté de recourir aux questionnaires. Compte tenu du grand nombre d'écoles où le français est enseigné, éparpillées dans les 47 comtés, il serait très difficile de parcourir tout le pays afin d'atteindre tous les responsables scolaires dans ces écoles et tous les enseignants du français, pour qu'ils puissent remplir les questionnaires.

Ne pouvant travailler avec tous les 217 sujets dont 126 enseignants et 101 responsables scolaires, nous avons préféré travailler avec un échantillon représentatif de la population mère. Pour Vilatte (2007), un échantillon « est un sous ensemble de la population à partir duquel on tente d'inférer des mesures sur la population elle-même ». Selon Mugenda et Mugenda (1999), le terme échantillon désigne « un petit groupe de personnes, d'individus représentatifs d'un groupe beaucoup plus vaste, c'est - à - dire d'éléments pouvant présenter l'ensemble ».

D'après Warwick et Linegar (1995), « le principal facteur pris en compte pour déterminer la taille de l'échantillon est la nécessité de la maintenir suffisamment gérable ». L'échantillon utilise un groupe restreint de la population, à partir duquel on va procéder à une généralisation des résultats. Nous avons utilisé le critère établi par Mucchielli (1990) pour déterminer notre échantillon. Selon ce critère, 1/10 (10/100) d'une population étudiée est significative et représentative de toute cette population. Mugenda et Mugenda (1999) affirment aussi qu'entre 10% à 30%, ce nombre est suffisant et représentatif pour ce genre d'étude.

Pour la présente étude, nous avons utilisé entre 10% et 30% de la population pour établir notre échantillon, avec le résultat que de 47 comtés, nous avons retenu 5 comtés pour notre recherche: Vihiga, Kakamega, Kisumu, Mombasa et Nairobi. Ces comtés ont été choisis parce qu'ils ont un grand nombre d'écoles où le français est offert comme discipline. La plupart de ces écoles sont aussi bien établies et elles ont une longue histoire de l'enseignement de cette langue.

Un échantillonnage aléatoire ciblé a été utilisé pour sélectionner les écoles de chaque comté où le français est enseigné. Les écoles que nous avons dans notre échantillon ont chacune un responsable scolaire et un, deux ou trois enseignant(s) de français. Nous avons administré des questionnaires à 17 responsables scolaires et à 51 enseignants, un total de 68 participants.

Le tableau ci-après montre le nombre d'enseignants et responsables scolaires enquêtés :

Tableau 4

Effectifs d'écoles, d'enseignants et de responsables scolaires enquêtés

Comté	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre de responsables scolaires
Vihiga	5	12	3
Kakamega	8	11	2
Nairobi	8	10	4
Kisumu	7	9	2
Mombasa	6	9	6
Total	34	51	17

Source : enquête de terrain (2020)

Nous avons utilisé 30% de la population pour arriver au nombre d'écoles et de responsables scolaires de l'échantillon pour notre enquête. C'est seulement pour Mombasa que nous avons retenu la population de 6 écoles car ce chiffre est très petit en comparaison avec les 4 autres comtés retenus pour la présente étude. Nous avons donc 5 écoles à Vihiga, 8 à Kakamega, 7 à Kisumu, 6 à Mombasa et 8 à Nairobi, au total 34 écoles. Pour les responsables scolaires, nous avons dans l'ensemble travaillé avec 17 directeurs ; 3 à Vihiga, 2 à Kakamega, 2 à Kisumu, 6 à Mombasa et 4 à Nairobi.

En ce qui concerne les enseignants, il y avait des écoles qui ont un ou deux et même trois enseignants. Dans l'ensemble donc nous avons travaillé avec 12 enseignants à Vihiga, 11 à Kakamega, 9 à Kisumu, 9 à Mombasa et 10 à Nairobi, au total 51 enseignants.

3.4.1 Caractéristiques des sujets de l'échantillon

Dans cette partie, nous mettons en évidence les caractéristiques des répondants de l'échantillon, c'est -à -dire les enseignants de français et les responsables scolaires des écoles qui offrent le français.

a) Caractéristiques des enseignants de français

Pour les enseignants de français, nous avons pris en compte les variables suivantes : âge et sexe, langues parlées, formation, niveau de formation et expérience professionnelle.

Ces informations apparaissent dans les tableaux ci-après :

3.4.1.1 Age et sexe

Tableau 5

Répartition âge et sexe

	21-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51-60 ans	Total
Femmes	5	13	9	5	32
Hommes	3	3	4	3	13
Total	8	16	13	8	45

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Nous observons du tableau ci-dessus que les enseignants de français qui ont fait part de l'enquête sont âgés de 21 jusqu'à 58 ans ; concernant le sexe, 13 hommes et 32 femmes ont fait partie de cette étude. De ces chiffres, nous observons que plus de femmes que d'hommes ont participé à l'enquête. 8 répondants sont âgés de 21 à 30 ans, 16 de 31 à 40 ans, 13 de 41 à 50 ans et 8 de 51 à 60 ans. Aucun d'entre eux n'avait plus de 60 ans (l'âge de la retraite au Kenya). Ces enseignants comprennent ceux qui viennent de commencer leur carrière d'enseignement (catégorie de 21 à 30 ans) et ceux qui sont assez expérimentés dans l'enseignement du français (ceux qui sont âgés de 31 à 60 ans).

3.4.1.2 Langues parlées

Tableau 6

Répartition selon les langues parlées

Langues parlées	F	%
Français et une autre	2	4.4%
Français et deux autres	13	28.9%
Français et trois autres	30	66.7%
Total	45	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Le tableau 6 fait ressortir que les répondants dans la présente étude parlent d'autres langues à part le français. D'après leurs réponses, ils parlent l'anglais, le kiswahili et une ou plusieurs langues locales. 13 répondants parlent français et deux autres langues tandis que 30 parlent français et trois autres langues. Ces répondants peuvent donc efficacement discuter à propos des langues enseignées à l'école kenyane ainsi que d'autres langues au Kenya parce qu'ils connaissent et parlent déjà ces langues.

3.4.1.3 Etat de formation des répondants

Tableau 7

Niveau de formation, fréquence et pourcentages

Diplôme	F	%
Diploma	3	6.7%
Licence	39	86.7%
Master	3	6.7%
Total	45	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Selon les qualifications requises par le gouvernement pour les enseignants à l'école secondaire, il faut avoir au moins un diplôme. Ce tableau nous montre que tous les enseignants sont formés pour enseigner le français au niveau secondaire. Il relève du tableau 8 que 86.7% sont titulaires d'une licence en FLE et 6.7% sont titulaires d'un master. Ils sont donc qualifiés pour entreprendre l'enseignement du français au niveau secondaire.

3.4.1.4 Expérience professionnelle

Tableau 8

Répartition des enseignants selon l'expérience

Période	2-10 ans	11-19 ans	20-28 ans	29-36 ans	Total
Effectifs	19	10	11	5	45

Source : Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, tous les répondants ont de l'expérience dans l'enseignement de cette langue. Ils ont enseigné la langue française pendant des périodes variées : 19 enseignants ont entre 2 à 10 ans d'expérience, 10 de 11 à 19ans, 11 de 20 à 28 ans et 5 de 29 à 36 ans. Ils sont donc tous capables d'avoir une opinion sur cette matière et ils peuvent ainsi répondre efficacement à notre questionnaire.

b) Caractéristiques des responsables scolaires

17 questionnaires ont été envoyés aux responsables scolaires ; nous avons reçu 14 questionnaires (dont 6 hommes et 8 femmes) dûment remplis représentant 82.4% de l'échantillon. Pour les responsables scolaires, nous avons pris en compte les variables âge, sexe et la durée de l'enseignement du français dans leurs écoles.

Les statistiques des répondants selon les comtés sont les suivantes:

3.4.1.5 Statistiques des répondants

Tableau 9

Comté, fréquences, et pourcentages

Comté	F	%
Mombasa	3	21.4%
Nairobi	4	28.6%
Kisumu	2	14.3%
Kakamega	2	14.3%
Vihiga	3	21.4%
Total	14	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Les responsables scolaires avec lesquels nous avons travaillé étaient des comtés de Mombasa (21.4%), Nairobi (28.6%), Kisumu (14.3%), Kakamega (14.3%) et Vihiga (21.4%).

3.4.1.6 Statistiques des responsables scolaires selon la variable âge

Tableau 10

Fréquences et pourcentages selon l'âge

Age	F	%
40 - 47	4	28.57%
48 - 55	6	42.85%
56 - 60	4	28.57%

Total	14	100%
-------	----	------

Source : Enquête par questionnaire (2020)

L'observation de Tableau 10 montre que les responsables scolaires avec lesquels nous avons travaillé ont entre 40 et 60 ans. La plupart sont âgés de 48 à 55 ans tandis que 28.57% ont 40 à 47 ans et 56 à 60 ans. Aucun n'avait plus de 60 ans, l'âge de la retraite au Kenya.

3.4.1.6 Statistiques des responsables scolaires selon la variable sexe

Tableau 11

Sexe, fréquences pourcentages

Sexe	F	%
Homme	6	42.9%
Femme	8	57.1%
Total	14	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Dans l'ensemble, il relève de ce tableau que 6 responsables scolaires soit 42.9% sont des hommes et 8 directeurs soit 57.1%, sont des femmes.

3.4.1.7 Durée de l'enseignement du français dans leurs écoles.

Tableau 12

Durée de l'enseignement du français

Durée	Fréquences	Pourcentage
-------	------------	-------------

2-5 ans	4	28.6%
6-10 ans	6	42.9%
11-20 ans	2	14.3%
Plus de 20 ans	2	14.3%
Total	14	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

D'après les répondants, le français était enseigné dans leurs écoles pendant des durées différentes comme indiqué dans ce tableau 13. Pour 42,9% des répondants, le français a été enseigné dans leur école pour une durée de 6 à 10 ans, de 2 à 5ans pour 28,6% des répondants, et de 11 à plus de 20 ans pour 14,3% des répondants.

3.5 Corpus de l'étude

Le corpus de la présente étude est constitué de neuf textes officiels sous formes de rapports de commissions relatifs à la politique linguistique et éducative au Kenya, pour la période de 1963 à 2017. La source de ces textes était K.I.C.D (L'Institut kenyan pour l'élaboration des programmes). Le Kenya Institute of Curriculum Development (KICD), initialement appelé Kenya Institute of Education (KIE), est le centre national de développement du curriculum établi dont la fonction principale est de mettre au point des programmes d'études et des matériels d'appui aux programmes fondés sur la recherche pour l'enseignement et la formation de base et tertiaires en dessous de l'université. KICD est également chargé de la responsabilité d'initier et de mener des recherches pour éclairer les politiques, la révision et le développement du curriculum.

Nous avons également trouvé quelques textes officiels dans les Archives Nationales à Nairobi.

3.5.1 Présentation des textes du corpus

Texte 01

Genre d'écrit : Rapport de la Commission de l'Education du Kenya (Kenya Education Commission Report)

Type de texte : Injonctif

Année: 1964

Source : Kenya Institute Curriculum Development

Enonciateur: Prof. Simeon Ominde

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Cette commission a été constituée toute suite après l'indépendance par le gouvernement avec l'objectif de revoir les ressources existantes en éducation et de conseiller le gouvernement dans sa tâche de formulation et de la mise en œuvre des politiques nationales et éducatives. Cette commission a proposé le système éducatif de 7-4-2-3.

Texte 02

Genre d'écrit : Etude du Développement du Programme d'enseignement au Kenya (A Study of Curriculum Development In Kenya)

Type de texte : descriptif

Année: 1972

Source : Archives Nationales

Enonciateur: Gordon S. Bessey

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Suite aux indications par le Rapport de la Commission de l'Education du Kenya (1964) que des changements et un développement étaient nécessaires dans le système existant d'écoles primaires et secondaires et dans les écoles normales ainsi que des preuves de la nécessité d'examiner des alternatives pour élargir le niveau supérieur du système scolaire secondaire kenyan, cette commission a été instituée par le gouvernement kenyan pour mener l'étude du programme proposé.

Texte 03

Genre d'écrit: Le Comité de la revue de la formation - le Rapport de Wamalwa (The Training Review Committee- Wamalwa report)

Type de texte : explicatif

Année: 1972

Source : Archives Nationales

Enonciateur: W.N. Wamalwa

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Ce comité a été constitué par le gouvernement pour évaluer la formation des différents cadres dans le pays. Suite à la question pertinente sur la communication au niveau international, il a proposé « that strong emphasis should be placed on programs teaching foreign languages such as French and German, in order to promote international trade, tourism and diplomacy ». En français : qu'il convient de mettre l'accent sur les programmes d'enseignement des langues étrangères telles que le français et l'allemand, pour promouvoir le commerce international, le tourisme et la diplomatie.

Texte 04

Genre d'écrit : Comité Nationale sur les objectifs et politiques pédagogiques (Le Rapport de Gachathi) (The National Committee on Education Objectives and Policies (Gachathi Report))

Type de texte : descriptif

Année: 1976

Source : Kenya Institute Curriculum Development

Enonciateur: Peter K. Gachathi

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Ce comité a été constitué par le gouvernement pour évaluer le système éducatif kenyan et définir des nouveaux objectifs de la deuxième décennie de l'indépendance et formuler des programmes pour faire cesser la migration rurale,

proposer des moyens de créer des emplois ainsi que suggérer comment réduire le budget de l'éducation de 15% à 7%.

Ce comité a fait 338 recommandations dont des innovations sur la pédagogie, la langue d'instruction, l'enseignement des langues étrangères, l'éducation TIC, la structure du curriculum et de l'évaluation.

Texte 05

Genre d'écrit : Rapport de groupe du travail Présidentiel pour l'établissement de la deuxième université au Kenya (le rapport de Mackay) (Second University in Kenya: Report of the Presidential Working Party - Mackay Report)

Type de texte : injonctif

Année: 1981

Source : Kenya Institute Curriculum Development

Enonciateur: Dr C.B. Mackay

Destinataire : Président de la République-Daniel T. arap Moi

Contenu

Cette commission a été constituée par le gouvernement pour travailler sur l'établissement de la deuxième université au Kenya. A part l'établissement de la deuxième université- Moi University, cette commission a décidé de restructurer totalement le système éducatif kenyan, avec le résultat de changement de l'ancien système 7-4-2-3 au nouveau système 8-4-4.

Texte 06

Genre d'écrit : rapport de groupe du travail présidentiel sur l'éducation et la formation de la main-d'œuvre pour la prochaine décennie et au-delà (Report of the Presidential Working Party on Education and Manpower Training for the next decade and Beyond)

Type de texte : explicatif

Année: 1988

Source : Archives Nationales

Enonciateur: James Mwangi Kamunge

Destinataire : Président de la République-Daniel T. arap Moi

Contenu

Cette commission a été constituée par le gouvernement afin de faire la revue de l'éducation et de la formation nationale pour la décennie suivante et au-delà de ladite décennie et de proposer des recommandations.

Texte 07

Genre d'écrit : Une éducation et formation de qualité totalement intégrées: rapport de la commission d'enquête sur le système éducatif du Kenya) Totally Integrated Quality Education and Training TIQUET: Report of the Commission of Inquiry into the Education System of Kenya

Type de texte : argumentatif

Année: 1999

Source : Archives Nationales

Enonciateur: Dr Davy K. Koech

Destinataire : Président de la République-Daniel T. arap Moi

Contenu

Cette commission a été constituée par le gouvernement pour faire une évaluation du système éducatif kenyan et de faire des recommandations conduisant à la fourniture d'une éducation de qualité.

Texte 08

Genre d'écrit : Taskforce sur le rapprochement du secteur de l'éducation avec la Constitution du Kenya 2010 : vers une éducation de qualité compétitive à l'échelle mondiale pour le développement durable (Taskforce on the Re-alignment of the Education Sector to the Constitution of Kenya 2010 : Towards a globally competitive quality education for sustainable development)

Type de texte : injonctif

Année: 2012

Source: Kenya Institute of Curriculum Development

Enonciateur: Prof. Douglas Odhiambo

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Le comité devrait faire une revue du système éducatif existant pour s'assurer qu'il est réaligné avec la Constitution de 2010 et la Vision de 2030 du pays, et de donner des recommandations qui pouvaient guider l'éducation et la formation, en conformité avec la Constitution 2010 et la Vision 2030.

Texte 09

Genre d'écrit : Cadre du Programme d'éducation de Base (Basic Education Curriculum Framework)

Type de texte : injonctif

Année: 2017

Source: Kenya Institute of Curriculum Development

Enonciateur: Kenya Institute of Curriculum Development

Destinataire : Gouvernement du Kenya

Contenu

Le contenu de ce travail est la mise en œuvre des recommandations du rapport d'Odhiambo (2012). La vision des réformes des programmes d'éducation de base est de permettre à chaque Kenyan de devenir un citoyen engagé, autonome et éthique. Cet objectif sera atteint en fournissant à chaque apprenant kényan des normes de classe mondiale en ce qui concerne les compétences et les connaissances qu'il mérite et dont il a besoin pour s'épanouir au XXI^e siècle. Cela doit être accompli grâce à la fourniture d'un excellent enseignement, d'environnements et de ressources scolaires et d'un programme visionnaire durable qui offre à chaque apprenant un apprentissage de haute qualité transparent et basé sur les compétences qui valorisent chaque apprenant.

3.5.2 Description des textes de corpus

Tableau 13

Texte, année et genre d'écrits

Texte	Année	Genre d'écrits
Texte 01	1964	Rapport de la Commission de l'Education du Kenya
Texte 02	1972a)	Rapport de l'étude du Développement du Programme d'enseignement au Kenya
Texte 03	1972b)	Rapport du Comité de la revue de la formation
Texte 04	1976	Rapport du comité National sur les objectifs et politiques pédagogiques
Texte 05	1981	Rapport de groupe du travail Présidentiel pour l'établissement de la deuxième université au Kenya
Texte 06	1988	Rapport de groupe du travail présidentiel sur l'éducation et la formation de la main-d'œuvre pour la prochaine décennie et au-delà
Texte 07	1999	Rapport de la commission d'enquête sur le système éducatif du Kenya
Texte 08	2012	Rapport de Taskforce sur le rapprochement du secteur de l'éducation avec la Constitution du Kenya 2010
Texte 09	2017	Cadre du Programme d'éducation de base (KICD)

Source : recherche documentaire (2020)

Il ressort du tableau ci-dessus que pour la présente étude nous avons analysé un total de neuf textes officiels dont 8 rapports de commissions (Texte 01 à Texte 08) et un cadre de

programme (Texte 09). Nous développons ces deux genres d'écrits dans les lignes qui suivent. Tout d'abord nous définissons le mot *commission*. Une commission est « un groupe de personnes choisies pour accomplir une mission précise » (Larousse, 2019). D'après le toupidictionnaire consulté en ligne le 14 mars 2021, une commission est « un organisme temporaire ou permanent à qui l'on délègue une tâche, une mission spéciale ». Ce mot a pour synonyme *comité, assemblée, groupe*.

Un rapport de commission peut être considéré comme « un exposé ou compte rendu d'un organisme ou groupe de personnes qui ont été choisi pour accomplir une mission précise ».(Centre national de ressources textuelles et lexicales consulté en ligne le 14 mars, 2021).« C'est un document (écrit) qui décrit les résultats de recherches, d'enquêtes, d'observation ou d'autres études et qui est soumis en premier lieu à la personne ou à la collectivité pour laquelle l'étude a été réalisée ou par qui elle était commanditée » (Dictionnaire le parisien consulté en ligne le 14 mars, 2021). Autrement dit, c'est un exposé dans lequel on rend compte d'un travail fait par un comité ou par une commission.

Le texte 09 est un cadre du programme d'études. « Un cadre du programme d'études » peut être défini comme étant « l'ensemble des matières d'un cycle scolaire » ou bien ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou activités pédagogiques constituant un enseignement ». (Dictionnaire reverso consulté en ligne le 14 mars, 2021).

Ce cadre du programmes d'étude est le résultat d'un large engagement des parties prenantes, d'une étude nationale d'évaluation des besoins, des délibérations d'une conférence nationale sur la réforme des programmes et de plusieurs études de référence

élaborées pour actualiser les réformes des programmes au niveau pré-primaire, primaire et secondaire au Kenya. Son objectif est de fournir une conceptualisation complète des réformes de l'éducation de base; enseignement pré-primaire, enseignement primaire, enseignement secondaire et éducation inclusive. Le Cadre décrit la vision des réformes curriculaires y compris la mission globale, les piliers des réformes, l'organisation de l'éducation de base, les compétences de base à acquérir, les approches curriculaires adoptées dans le Cadre, les résultats d'apprentissage généraux, les matières à enseigner ainsi que les politiques nécessaires qui faciliteront la mise en œuvre des réformes curriculaires.

Les types de textes de notre corpus sont les suivants : injonctif (textes 1, 5, 8, et 9), descriptif (textes 2, 4), explicatif (3, 6) et argumentatif (texte 7). Ces textes sont décrits dans les lignes qui suivent :

a) Textes injonctifs

Ces textes ci-après sont tous des textes injonctifs parce qu'ils ont l'objectif de proposer une action ; de conseiller ou d'ordonner un comportement à un destinataire.

Texte 01 : constituée pour la revue du système éducatif kenyan existant, la commission a proposé le système éducatif de 7-4-2-3, qui a été adopté par le gouvernement.

Texte 05 : cette commission a été constituée pour travailler sur la possibilité d'établir la deuxième université au Kenya. A part l'établissement de ladite université, cette commission a recommandé la restructuration en totalité du système éducatif kenyan, avec le résultat de changement de l'ancien système 7-4-2-3 au nouveau système 8-4-4.

Texte 08 : ce comité a fait une revue du système éducatif existant pour qu'il soit réaligné avec la Constitution de 2010 et la Vision de 2030 du pays, et de donner des recommandations qui pouvaient guider l'éducation et la formation, en conformité avec la Constitution de 2010 et la Vision 2030.

Texte 09 : Le contenu de ce travail est la mise en œuvre des recommandations du rapport d'Odhiambo (2012) qui avait pour vision des réformes des programmes d'éducation de base et de permettre à chaque Kenyan de devenir un citoyen engagé, autonome et éthique, et une restructuration du système éducatif kenyan c'est-à-dire l'adoption du système 2-6-6-3.

b) Textes descriptif

Les deux textes décrits ci-après sont des textes descriptifs parce qu'ils donnent les caractéristiques du système éducatif kenyan et permettent au lecteur ou à l'interlocuteur de *visualiser* ou *d'imaginer* ce qui est décrit.

Texte 02

Quelques années après la mise en œuvre des recommandations du rapport de la Commission de l'Education du Kenya (1964), cette commission a été instituée par le gouvernement kenyan pour mener l'étude du programme proposé. Cette commission a fait ceci en donnant des descriptions du programme et a fait des recommandations dans le but d'améliorer ce programme.

Texte 04

Ce comité a été constitué par le gouvernement pour : évaluer le système éducatif kenyan, définir de nouveaux objectifs de la deuxième décennie de l'indépendance et formuler des programmes pour faire cesser la migration rurale, proposer des moyens de créer des emplois ainsi que suggérer comment réduire le budget de l'éducation de 15% à 7%.

Ce comité a fait 338 recommandations dont des innovations sur la pédagogie, la langue d'instruction, l'enseignement des langues étrangères, l'éducation TIC, la structure du curriculum et de l'évaluation.

c) Texte explicatif

Le texte explicatif : ce type de texte sert à expliquer, informer, faire comprendre, enseigner ou instruire ainsi qu'à mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles.

Texte 03

Ce comité qui a été constitué pour évaluer la formation des différents cadres dans le pays a recommandé l'introduction des cours de formation en swahili. Cette recommandation devrait aboutir à faire du swahili la langue de communication pour offrir des services dans le secteur public. Quant à la communication à l'échelle internationale, l'enseignement de français et d'allemand a été recommandé pour former des personnes qui pouvaient travailler comme interprètes lors des conférences régionales et internationales, ainsi que dans le tourisme et la diplomatie.

Texte 06

Cette commission a été constituée par le gouvernement pour faire la revue de l'éducation et de la formation nationale pour la décennie suivante et au-delà de ladite décennie. Suite à cette revue, la commission a fait quelques recommandations parmi lesquelles une revue du programme de quatre années de l'enseignement secondaire afin d'assurer une couverture efficace de son contenu et de renforcer l'orientation professionnelle.

d) Texte argumentatif

Le texte argumentatif a pour objectif, de persuader, convaincre le destinataire (celui à qui le texte s'adresse). Ce type de texte a une thèse à défendre, ce qu'il fait à l'aide d'arguments.

Texte 07

Cette commission a été constituée par le gouvernement avec l'objectif de faire une évaluation du système éducatif kenyan et de faire des recommandations conduisant à la fourniture d'une éducation de qualité. Cette commission a fait quelques recommandations parmi lesquelles :

1. Que le système 8-4-4 soit remplacé par TIQET. Cela visait à donner à chaque enfant kényan la possibilité d'accéder au minimum d'enseignement secondaire sans passer par des procédures restrictives.

2. L'Introduction d'une approche d'apprentissage modulaire et accumulation de crédits dans l'enseignement postsecondaire. Cela visait à permettre les transferts de crédits d'un établissement d'enseignement à un autre, par exemple, ceci est hautement applicable dans les écoles secondaires au Kenya.

3. Que le nombre de matières proposées au niveau secondaire soit réduit. Il s'agissait de fournir un contenu curriculaire de qualité et gérable à tous les niveaux de l'éducation, qui ne surchargent pas les apprenants et les enseignants.

Toutes les recommandations faites ont été soutenues par des arguments, comme illustrées ci-dessus.

3.6 Techniques de recherche

3.6.1 Techniques de recueil de données

Dans la présente étude, nous recourrons aux techniques documentaires et à l'enquête par questionnaires pour la collecte des données.

3.6.1.1. Techniques documentaires

La recherche documentaire est un processus qui consiste à trouver des informations, des ressources, afin de s'informer sur un sujet, répondre à une question ou réaliser un travail (Castellanos et al, 2012).

Pour Pochet et al. ((2005), « la recherche documentaire est une démarche qui consiste à identifier, collecter et traiter des informations sur un sujet donné, en s'appuyant sur des sources fiables ».

Quant à Bailey (1994), la recherche documentaire se réfère à l'analyse des documents qui contiennent l'information concernant les phénomènes qu'on voudrait étudier. Les informations récoltées à partir de la recherche documentaire sont utiles pour développer, renforcer ou approfondir les connaissances sur le sujet étudié. Elle permet également de trouver des réponses à certaines interrogations de départ. Dans une recherche documentaire, on étudie les documents tels que les périodiques spécialisés, les documents statistiques ou graphiques ainsi que les documents officiels édités par l'État (lois, décrets, règlements, rapports, marchés publics, etc.)

Pour la présente recherche, nous avons fait une étude des textes officiels à caractère éducatif du Kenya, de 1963 à 2017, que nous avons trouvés dans les archives nationales et à K.I.C.D., portant sur les politiques linguistiques et éducatives. Ces textes sont présentés dans le tableau 13 (p.89).

Durant la période 1963-2017, plusieurs commissions ont été constituées par le gouvernement dans le but d'améliorer l'éducation et le système éducatif dans ce pays. Tous les rapports de ces commissions ne figurent pas dans ce tableau. Nous nous sommes intéressés seulement aux rapports qui ont donné des informations sur l'enseignement/apprentissage des langues et en particulier le français, la langue à laquelle nous nous intéressons pour la présente étude.

3.6.1.2 Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. « Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel

point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ». (Combessie, 2007).

Un questionnaire est « un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet donné » (Javeau, 1991). D'après Ghiglione (1987), un questionnaire « est un ensemble de questions posées dans un ordre précis, construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux questions de l'évaluation ». Cette information est collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'évaluation. Une enquête par questionnaire est « une recherche d'informations reposant sur des questions et des témoignages et qui, une fois analysées, permettront de mieux connaître une situation pour mettre en place ou évaluer une action » (Mugenda et Mugenda, 1999).

Selon Quivy et Campenhoudt (2006), l'enquête par questionnaire a trois caractéristiques indispensables notamment :

- « - des qualités de clarté, de précision : les termes doivent être définis, la problématique facilement compréhensible.
- des qualités de faisabilité : la question doit être réaliste sur le plan matériel et technique.
- des qualités de pertinence : pas de présupposé, l'objectif est de découvrir un aspect d'un phénomène étudié de façon plus approfondie ».

L'emploi du questionnaire dans une recherche a plusieurs avantages. Tout d'abord, cette technique favorise une meilleure uniformité parce que tous les répondants répondent aux mêmes questions. Le questionnaire réduit également le biais puisqu'il n'y a pas de possibilité pour l'intervieweur d'influer sur les réponses de façon intentionnelle ou non.

En outre, c'est une manière pratique de collecter des données car il permet au chercheur de rassembler de grandes quantités de données sur n'importe quel sujet et il y a une possibilité de couvrir tous les aspects du sujet du chercheur. Avec le questionnaire, l'enquêteur peut recueillir l'avis d'un grand nombre de personnes rapidement. Un autre avantage est que l'anonymat de l'enquête l'encourage à répondre de façon sincère aux questions.

La méthode de recueil des données par questionnaire a aussi des désavantages/inconvénients. L'enquêteur peut faire une récolte des réponses qui reflètent une pensée d'un individu, qui n'est pas forcément la réalité. Etant donné que l'administrateur du questionnaire ne présente pas les questions aux utilisateurs en face-à-face, chacun des enquêtés peut avoir des interprétations différentes de celles-ci. Ce défaut de communication peut par conséquent, mener à des résultats tronqués. Un autre désavantage est que la partialité peut être un problème parce que ceux qui participent à l'enquête peuvent avoir un intérêt caché pour le sujet traité dans les questionnaires (Javeau, 1981).

3.6.1.3 Types des questionnaires

3.6.1.3.1 Elaboration d'un questionnaire

Pour la présente étude, nous avons élaboré deux questionnaires pour la collecte des données ; un questionnaire destiné aux responsables scolaires des écoles offrant le français et l'autre, pour les enseignants de français dans ces écoles. L'élaboration d'un questionnaire suit quelques étapes. Tout d'abord, il s'agit de poser des questions principales par rapport à l'objet de l'enquête. Le questionnaire doit être aussi bref que

possible, chaque question devant être justifiée dans le cadre des objectifs de l'étude et ces questions doivent être courtes, neutres et sans ambiguïtés (Vilatte, 2007).

Le questionnaire destiné aux responsables scolaires était rédigé en anglais, parce que ceux qui ont participé à l'enquête ne parlaient pas français. Le questionnaire comprenait 18 questions (à choix multiples et ouvertes) (voir Annexe 6). La partie A correspondait au profil de ces responsables scolaires (âge, sexe, les langues parlées, le nombre d'années en tant que directeur/directrice dans l'école). Dans la partie B, nous avons cherché à relever l'état du français dans leurs établissements, c'est-à-dire les résultats à l'examen de K.C.S.E, la place du français vis-à-vis de l'anglais et du kiswahili à l'école, l'amélioration du prestige du français dans leurs écoles, les problèmes associés à l'enseignement/apprentissage du français dans leur école et leur proposition des solutions à ceux-ci. Nous avons cherché à connaître leur point de vue concernant l'importance et l'avenir de l'enseignement du français au Kenya, ainsi que leur connaissance des textes juridiques/administratifs sur l'enseignement de la langue française dans ce pays.

Le questionnaire destiné aux enseignants de français était rédigé en français. Ils ont répondu à un questionnaire à 26 questions (ouvertes/fermées et à choix multiples) (voir Annexe 7). Les questions de la partie A correspondaient au profil des enseignants (âge, sexe, langues parlées, formation et expérience professionnelle). La partie B comprenait des questions portant sur l'importance de l'enseignement/apprentissage du français, l'introduction du français au niveau des écoles primaires, leur connaissance des textes officiels sur l'enseignement du français, la place du français face aux autres langues d'enseignement, les domaines de la vie nationale kenyane où le français est

indispensable, leur implication dans la conception, réalisation et évaluation des réformes de la politique linguistique, les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français au Kenya et leur proposition des solutions à ceux-ci.

Les questions ont été formulées autour des thèmes suivants :

- L'objectif de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya ;
- Le programme de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya ;
- L'importance de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya ;
- Les représentations sociolinguistiques du français au Kenya ;
- Connaissances des textes juridiques/administratifs sur l'enseignement/apprentissage du français au Kenya.

Nous avons formulé trois types de questions, à savoir les questions à choix multiples, les questions ouvertes et les questions fermées. Avec les questions à choix multiple, les enquêtés sont invités à sélectionner une ou plusieurs options dans une liste de réponses déjà fournies. Ce type de questions ont été choisi parce qu'étant donné que les réponses sont fournies, il est plus facile pour les répondants de répondre à celles-ci.

Exemples des questions à choix multiples : Q 7 et Q 12 (Annexe 6)

Quant aux questions ouvertes, elles sont celles qui exigent aux participants de répondre en développant leurs propres pensées ou sentiments. L'avantage de ce type de questions est que c'est une bonne façon d'obtenir des informations sans orienter la réponse de l'enquêté. Elles permettent à l'enquêteur « d'aborder n'importe quel sujet et d'obtenir des informations utiles » (Ghiglione, 1987).

Exemples des questions ouvertes : Q1, 3,5, 16 (Annexe 6)

3.6.1.3.2 Le pré-test

Après avoir rédigé nos deux questionnaires nous avons passé à l'étape incontournable, celle du pré-test. Le questionnaire doit être testé sur un petit groupe, avant d'être retenu définitivement, avant de passer l'enquête. Le pré-test est indispensable parce qu'il permet de déceler et de corriger les questions mal posées et inaccessibles.

Ces questions peuvent être transformées et améliorées pour les rendre plus intelligibles (Ghiglione, 1987).

Vilatte (2007) suggère qu'un questionnaire devrait être essayé sur le terrain avec un petit groupe pour tester son utilité, sa précision et sa validité. La pré-enquête est une étape cruciale dans une recherche car elle permet d'éviter des erreurs coûteuses. Cette étape « aide à vérifier la clarté des questions, la facilité à répondre et la fluidité du questionnaire ». Selon Mugenda et Mugenda (1999), le pré-test permet au chercheur de façonner le questionnaire en corrigeant les fautes et omissions typographiques. Elle aide aussi à corriger l'ambiguïté ainsi que des problèmes de compréhension issus des questions mal formulées. Les sujets devraient être encouragés à faire des commentaires et des suggestions concernant les instructions, la clarté des questions et la pertinence. Ils suggèrent aussi que les sujets de l'échantillon réel ne doivent pas être utilisés dans le pré-test.

Selon Muchielli (1992), les individus qui participent au pré-test doivent avoir pour caractéristiques d'appartenir à la population de l'enquête ultérieure, mais d'un nombre

reduit. L'échantillon de pré-test est compris entre 1% et 10% selon la taille de l'échantillon (Mugenda et Mugenda, 1999). Nous avons donc testé nos deux questionnaires dans quatre écoles du comté de Vihiga, (2% de la population) qui compte 18 écoles où le français est offert (MoEST, 2019), pour nous assurer de leurs adaptabilités au public visé dans la présente étude, avant l'utilisation sur terrain. Ces quatre écoles sont Mudavadi Girls, Kegoye Mixed, Senende Boys et Magui Secondary. Nous avons testé nos questionnaires avant l'enquête proprement dite. Les quatre enseignants et quatre responsables scolaires du pré-test, n'ont pas participé à l'enquête proprement dite.

Avant le prétest, le questionnaire destiné aux enseignants de français était composé de 28 questions. Après le prétest, 7 questions ont été supprimées car ces questions n'étaient pas claires par exemple :

- Pourquoi a-t-on décidé d'introduire le français à l'école ?

Parmi les questions supprimées, il y avait aussi des questions répétées par exemple :

- quel est le rôle du français au Kenya, aujourd'hui ?

- Quelles sont les fonctions que joue le français ?

- a) Dans la société kenyane en général ?

- b) À l'école secondaire kenyane ?

Nous avons supprimé la première question et retenu la deuxième, car bien que c'était la même question, la deuxième traitait deux - dans la société kenyane, en général et à l'école secondaire.

Il fallait reformulées 5 questions pour les rendre plus claires par exemple :

- Quelles améliorations pourraient être apportées dans l'enseignement /apprentissage du français ?

Nous avons reformulé cette question et l'avons mis à sa place : Quelles solutions pouvez-vous proposer à ces problèmes ? suite à la question « Quels sont les problèmes liés à l'enseignement du français à l'école secondaire kenyan »?

- Quelle est la place du français dans le système éducatif kenyan ?

Nous avons reformulé cette question pour avoir la question suivante :

- D'après vous, quelle place occuperait le français à l'école secondaire kenyane ?

- a) première place à côté de l'anglais et du kiswahili ()
- b) deuxième place après l'anglais et le kiswahili ()
- c) troisième place après l'anglais (1^{ère} place) et le kiswahili (2^{ème} place) ()
- d) indécis ()

Cette question est plus pertinente quant à l'objectif 2 de notre étude.

Nous avons ajouté deux questions au questionnaire définitif. Il s'agit des questions suivantes :

18. a) Avez-vous déjà été impliqué(e) dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de la politique linguistique éducative dans votre pays ?

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b)

Si oui, laquelle/lesquelles ?.....

19. Quelle a été votre rôle dans cette/ces réformes ?

Nous avons ajouté ces questions parce qu'elles touchent l'objectif 5 de notre étude, concernant des politiques linguistiques et éducatives au Kenya.

Après la révision, la modification, la vérification et l'organisation de ces questions, 20 questions ont été retenues pour le questionnaire proprement dit, en vue de la collecte des données utiles à l'étude.

Le questionnaire destiné aux responsables scolaires était composé de 16 questions avant le pré-test. Après le pré-test, nous avons reformulé 3 questions et ajouté deux questions au questionnaire définitif.

Les questions que nous avons reformulées étaient présentées de la manière suivante :

10. What is the place of French in Kenya?

Après la restructuration, la question était présentée ainsi :

What is the place of French in the Kenyan secondary school?

- a) First place next to English and Kiswahili ()
- b) Second place after English and Kiswahili ()
- c) Third place after English (1st place) and Kiswahili (2nd place) ()
- d) Undecided ()

La question 12. What is the status of French in the Kenya? a été reformulée pour avoir la question suivante:

12. What is the status of French in the Kenyan secondary school today?

La question 9 était présentée ainsi: What is the function of French in Kenya? Cette question a été reformulée pour être:

What is the function of French

a) In the kenyan society in general?

b) In secondary school ?

Nous avons ajouté deux questions au questionnaire définitif.

Question 7. What recommendations can you give for improvement of the prestige of French in your school? Cette question est étroitement liée à l'objectif 4 de notre recherche.

Question 16. In your opinion, what is the future of teaching/learning of French in Kenya?

Cette question est liée à l'objectif 2 de notre recherche.

Suite à la modification et à l'organisation de ces questions, 18 questions ont été retenues pour le questionnaire proprement dit, destinées aux responsables scolaires, en vue de la collecte des données utiles à l'étude.

3.6.1.3.3 Questionnaire proprement dit

Suite au pré-test, le questionnaire conçu, destiné aux enseignants, était composé de 20 questions parmi lesquelles :

- 11 questions fermées
- 8 questions ouvertes

- 1 question à choix multiples.

Quant au questionnaire élaboré à l'intention des responsables scolaires, il était composé de

- 9 questions fermées
- 6 questions ouvertes
- 3 question à choix multiples.

Ces deux questionnaires ont été administré aux individus faisant partie de notre échantillon.

3.6.1.3.4 Administration des questionnaires

Après les phases de pré-test et élaboration du questionnaire proprement dit, l'enquêteur doit décider le mode d'administration du questionnaire aux individus faisant partie de l'enquête. Mugenda et Mugenda (1999), distingue deux méthodes principales d'administration des questionnaires : des questionnaires auto-administrés (administration directe), où l'individu interrogé remplit lui-même le questionnaire, et questionnaires administrés par l'enquêteur (administration indirecte), où l'enquêteur complète le questionnaire à partir des réponses données par le répondant. Nous avons choisi l'administration directe où l'individu interrogé a complété le questionnaire de manière autonome et sans assistance. Cette méthode a l'avantage de donner assez du temps à l'enquêté de répondre au questionnaire quand il le souhaite ; il a donc du temps pour bien comprendre les questions et de réfléchir avant d'y répondre. Le grand désavantage de cette méthode est lié aux difficultés à s'assurer de la qualité de compréhension du questionnaire et du sérieux avec lequel il est complété.

Cinq comtés du Kenya - Mombasa, Nairobi, Kisumu, Vihiga et Kakamega ont été retenus pour la présente étude. Au total, 51 questionnaires ont été envoyés aux enseignants de français et 17 questionnaires aux responsables scolaires des écoles où les professeurs de français ont participé dans l'enquête.

Le tableau représentant le taux de réponse se trouve ci-après :

Tableau 14

Taux de réponse

Questionnaires	Questionnaires distribués	Questionnaires reçus	Questionnaires retenus	Pourcentage
Enseignants	51	48	45	88,23%
Directeurs	17	14	14	82,35%
Total	68	62	59	86,77%

Source : Enquête par questionnaires (2020)

Des 51 questionnaires envoyés aux enseignants, nous avons reçu 48. De ceux-ci, 3 ont été rejetés car ils étaient incomplets. Nous avons donc retenu 45 questionnaires. Des 17 questionnaires envoyés aux responsables scolaires, nous avons reçu 14. Cela traduit un taux de réponse de 82.35 % pour les enseignants et de 88.23% pour les responsables scolaires.

Sur le total de 68 questionnaires distribués, un total de 59 a été retenu pour la présente étude. Cela nous donne un taux de réponse moyen de 87%, ce qui est très bon et représentatif de notre population. Ce taux de réponse est conforme à la recommandation de Muchielli (1992) qui affirme qu'un taux de 50% est acceptable, et à celle de

Mugenda et Mugenda (1999) qui déclarent qu'un taux de 50% est adéquat ; 60% est bon tandis que 70% est excellent.

Nous avons envoyé par mél nos questionnaires auprès des enseignants de français ainsi qu'aux responsables scolaires où le français est offert comme discipline dans les comtés suivants: Vihiga, Kakamega, Kisumu, Mombasa et Nairobi.

3.6.1.3.5 Difficultés rencontrées

L'administration des questionnaires a été faite pendant la pandémie de Covid-19 soit de juillet à septembre 2020. Les écoles étaient fermées et c'était donc difficile de rencontrer les enseignants et responsables scolaires en personne. Nous leur avons envoyé des questionnaires par mél. Tout d'abord, il a fallu convaincre quelques-uns d'entre eux à participer dans ce type d'enquête. Ensuite, il a fallu appeler d'autres à plusieurs reprises pour qu'ils puissent retourner les questionnaires remplis. Trois participants parmi les enseignants n'ont pas rempli et retourné les questionnaires. Trois autres parmi les directeurs ont retourné des questionnaires à moitié rempli. Nous n'avons pas pris ces questionnaires en compte lors de l'analyse des données.

3.7 Techniques d'analyse de données

Les techniques d'analyse sont destinées à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysées. Pour la présente étude, nous avons recueilli deux types de données- celles issues de textes officiels et celles des questionnaires. La technique qui a paru la plus appropriée pour l'analyse de ces données est celle de l'analyse de contenu. Faire une analyse de contenu d'un document ou d'une communication, c'est « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou

cette communication » (Mucchielli, 1990). Pour Berelson, (1971), c'est « une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter ».

Quant à Ghiglione et Beauvois (1980), « l'analyse de contenu n'est pas une pratique théorique et technique fermée sur elle-même, il s'agit d'un outil qui permet d'apporter des éléments de réponse aux problèmes qui ont suscité sa mise en œuvre et qui répond à des objectifs d'étude bien déterminés ». Selon Bardin (1989), : « l'analyse de contenu apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (et de réception) de ces messages ».

D'après Quivy et Campenhoudt (2006), l'analyse de contenu peut être quantitative ou qualitative. Il s'agit, dans une analyse qualitative, d'un processus d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idée) et de clarification de lien (Tesch, 1990). L'analyse qualitative de contenu est « une méthode de recherche pour l'interprétation subjective du contenu des données d'un texte par un processus de classification systématique de codage et l'identification de thèmes ou patterns »(Hsieh & Shannon, 2005). Elle consiste à faire des descriptions, des commentaires, des interprétations.

En outre, l'analyse quantitative est un processus « de quantification qui consiste à évaluer, mesurer, dénombrer, calculer les fréquences d'apparition des mots et des catégories » (Wanlin, 2007). Ce type d'analyse permet de faire des déductions logiques et de rapprocher certaines variables aux objectifs de la recherche.

D'après les définitions de deux types d'analyse de contenu, l'analyse qualitative a paru la plus appropriée pour l'analyse des textes officiels tandis que l'analyse qualitative et quantitative ont été utilisées pour les questionnaires.

D'après Bardin (1998), la réalisation de l'analyse de contenu comprend trois aspects :

- Le pré analyse, qui comprend le choix des documents à analyser ou la détermination du format de « contenant » désiré.
- L'exploitation des documents, qui consiste à procéder aux opérations de codage. Celles-ci consistent à découper le contenu en unités d'analyse, par exemple en thèmes, et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche.
- Conclusions : interpréter les résultats, les synthétiser et en tirer des références.

Les données qui ont été recueillies des textes officiels et celles des questionnaires ont été analysées en fonction de ces trois aspects comme illustrés dans les lignes qui suivent. Pour analyser les données issues des textes officiels, des rapports des commissions relatives aux politiques linguistiques et éducatives de 1963 à 2017, ces textes ont été d'abord sélectionnés pour ne retenir que ceux qui avaient des informations sur l'enseignement/ apprentissage des langues. Ensuite, nous avons procédé au codage et à la catégorisation de ces textes en tenant compte de nos objectifs de recherche. Finalement nous avons passé à l'interprétation des résultats, à les synthétiser et à répondre aux questions de recherche pour la présente étude. Quant aux questionnaires,

ceux qui seront soumis à l'analyse ont été sélectionnés. Seulement ceux qui étaient remplis entièrement ont été retenus. Ensuite, les réponses aux questions ont été regroupées, en tenant compte des objectifs de la recherche, pour obtenir des fréquences qu'on a transféré en pourcentages. Puis, ces résultats ont été interprétés et synthétisés, pour répondre aux questions de recherche de notre étude.

3.7. 1 Analyse des textes officiels

Selon Mucchielli (1974), le contenu « comprend tout document parlé, écrit ou même sensoriel, qui révèle une quantité d'information sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel il appartient, sur un phénomène, sur le monde, sur des réactions observées ». Pour cet auteur, « le message que véhicule le contenu n'est pas toujours celui qui se présente en premier (contenu explicite). Une partie de l'information nécessite souvent l'apport d'une analyse plus profonde pour décoder le message qui s'en dégage réellement (contenu implicite) ».

D'après Bardin (1998), ces deux types de contenu sont le contenu manifeste (contenu explicite) et le contenu latent (contenu implicite). Le contenu manifeste « désigne le matériel tel qu'il se présente à nos yeux, c'est-à-dire un contenu qui renvoie au signifié immédiatement accessible de la communication » (Mucchielli, 1974; Bardin, 1998). Pour ces auteurs, c'est ce qui est explicitement exprimé : Opinions, idées, croyance, idéologie. En ce sens, étudier le contenu d'un discours consiste à faire ressortir les thèmes les plus souvent abordés, les mots clés, les prises de position et les arguments invoqués pour les justifier ». Pour notre étude, le contenu manifeste concerne les rapports des politiques linguistiques et éducatives au Kenya de 1963 à 2017 sur l'enseignement des langues.

Pour le contenu implicite, « il représente ce qui est sous-entendu. Étudier le contenu latent consiste donc à découvrir le non-dit. L'examen du contenu latent pourrait mettre en lumière la signification de la place accordée à chaque thème, l'absence de certains thèmes dans le discours, les valeurs non exprimées qui semblent découler des prises de position » (Bardin, 1998). D'après ces auteurs, « cette dernière problématique dépasse le cadre de l'analyse de contenu en tant que tel ; elle relève de l'analyse énonciative ». Pour la présente étude, nous avons examiné ce qui n'est pas explicitement dit en ce qui concerne l'enseignement des langues dans les rapports des commissions sur la politique linguistique et éducative au Kenya.

Les unités d'enregistrement (éléments du corpus considéré), le thème, sont les langues d'enseignement dans le système éducatif kenyan, au niveau secondaire, comme présentées dans les rapports de commissions sélectionnés de 1963 à 2017. Nous avons pris en compte ce qui est dit du thème, en procédant par l'analyse des unités de contexte (la phrase ou l'énoncé), selon les questions de recherche de la présente étude.

3.7.2 Analyse des questionnaires

Pour la présente étude, deux questionnaires différents ont été administrés : ceux destinés aux enseignants de français et ceux à l'intention des responsables scolaires dans les écoles où le français est enseigné. Une fois récoltées, les données issues de ces deux questionnaires ont été analysées, pour répondre aux questions de recherche de l'étude. Bardin (1998) propose trois types d'analyse: analyse thématique, analyse formelle et analyse structurale. L'analyse formelle porte sur la forme et l'enchaînement du discours (analyse d'expression et sur le discours en tant que tel (analyse de l'énonciation). Quant

à l'analyse structurale, elle porte sur la façon dont les éléments du message sont agencés, c'est-à-dire la mise en évidence des aspects implicites du message.

L'analyse thématique met en évidence des représentations sociales ou jugements des locuteurs en examinant certains éléments constitutifs de leurs discours. D'après ce même auteur, Bardin (1998), l'analyse thématique est constituée de l'analyse catégorielle et l'analyse d'évaluation. L'analyse catégorielle consiste à calculer et comparer la fréquence de certaines caractéristiques, telles que les thèmes qui sont regroupés en catégories selon leur signification. L'analyse d'évaluation porte sur les jugements portés par les locuteurs (fréquence des jugements ou évaluation qui peut être positive ou négative). Dans ce type d'analyse, la fréquence des jugements est calculée.

Pour la présente étude nous avons opté pour l'analyse catégorielle de contenu. Ce type d'analyse nous a permis de comparer les réponses des enquêtés à la question des langues d'enseignement où nous avons considéré des langues d'enseignement comme étant l'unité d'enregistrement et les énoncées comme les unités de contexte. L'évaluation numérique des réponses des deux participants a été effectuée par l'analyse statistique à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) pour obtenir des fréquences faciles à transformer en pourcentage. Ces unités d'énumération (fréquences et pourcentages) ont été présentées dans les tableaux de fréquences. Les informations qui ressortent de ces tableaux nous ont permis de répondre à nos questions de recherche.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons les résultats et discussions de la présente recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

4.0 Introduction

Le présent chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats qui découlent de l'analyse de données récoltées à partir de deux sources : celles relevant de l'analyse des textes officiels à caractère éducatif et celles issues des questionnaires destinés aux enseignants et aux responsables scolaires des écoles offrant le français.

4.1 Résultats issus de l'analyse des textes officiels à caractère éducatif

4.1.1 Langues d'enseignement reprises dans les textes officiels, à caractère éducatif de 1963 à 2017

Il importe de rappeler que l'objectif 1 de la présente étude a consisté à identifier les langues d'enseignement repris dans les textes du corpus de l'étude. Le relevé des langues de l'école à travers les textes officiels de la période de 1963 à 2017 a permis d'établir les faits ci-après :

Texte 01 1964

Le rapport Ominde a donné les recommandations suivantes en ce qui concerne les langues d'enseignement (Recommandations 279, 280, 281):

- Recommandation 279

« For the foreseeable future, English will, in our opinion, continue to be the language of instruction in secondary and higher education... »

« Dans un avenir prévisible, l'anglais restera, à notre avis, la langue d'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. » (Notre traduction)

Dans cette recommandation, est cité comme langue d'enseignement, l'anglais.

- Recommendation 280

“We wish to urge the importance of Kiswahili as a subject of instruction. Kiswahili is the principal common medium of East Africa and beyond. We agree with the overwhelming majority in desiring to see Kiswahili established as a national language in Kenya and we recommend that it should be made a compulsory subject of study in the secondary school. In the meantime, we think that the secondary schools are on the right lines in using English as the main language of great practical importance for the economic development and the political influence of Kenya and its cultural intercourse with other peoples.”

« Nous souhaitons insister sur l'importance du kiswahili en tant que matière d'enseignement. » (Notre traduction)

Le kiswahili est la langue d'enseignement cité (e) dans cette recommandation.

- Recommendation 281

“As regards other languages, we place French high up on the list of options, because it is the common language of the more numerous half of Africa. Latin has a certain relevance as the basis for the academic study of English....other languages of which Russian and German are examples, should be offered in particular schools, wherever facilities can be provided ...”

« En ce qui concerne les autres langues, nous plaçons le français en haut de la liste des options, car c'est la langue commune de la moitié la plus nombreuse de l'Afrique. Le latin a une certaine pertinence en tant que base pour l'étude académique de l'anglais.... D'autres langues, dont le russe et l'allemand sont des exemples, devraient être proposées dans des écoles particulières, qui ont les capacités d'enseigner ces langues... » (Notre traduction)

Les langues en tant que matière d'enseignement reprises dans cette recommandation sont :

le français ;

le latin ;

l'anglais ;

le russe ;

l'allemand.

La lecture de ce texte de 1964 a permis d'identifier les langues suivantes comme langues d'enseignement : anglais, kiswahili, français, allemand, latin, russe.

Texte 02 1972a)

Le rapport de Bessey a donné les recommandations suivantes sur l'enseignement des langues :

Recommandation 1

“The rising status of Kiswahili is reflected in changes at the level of the School Certificate examination, where from 1972, the Swahili examination will call for all

answers to be written in that language...this will be followed in 1973 by the introduction of a Swahili paper in literature...the mission accepts this upgrading of the subject in academic terms as being entirely desirable...It is gratifying to learn that the University of Nairobi is aware of this problem and that within the Faculty of Arts has been established the Department of Linguistics and African Languages. This must result in new standards of research and teaching which in due course will give Swahili enhanced academic status and which will lead to a better position of this subject in the schools... ”

« Le statut croissant du kiswahili se traduit par des changements au niveau de l'examen du certificat scolaire, où à partir de 1972, l'examen en swahili exigera que toutes les réponses soient écrites dans cette langue ... En 1973, il y aurait un examen de littérature en kiswahili...la mission accepte cette mise à niveau de la matière en termes académiques comme étant tout à fait souhaitable... Il est gratifiant d'apprendre que l'Université de Nairobi est consciente de ce problème et qu'au sein de la Faculté des arts a été créé le Département de linguistique et des langues africaines. Cela doit aboutir à de nouvelles normes de recherche et d'enseignement qui, au cours temps, donneront au kiswahili un statut académique amélioré et qui conduiront à une meilleure position de cette matière dans les écoles. » (Notre traduction)

Est mentionnée comme langue d'enseignement le Kiswahili.

Recommandation 2

“English is the medium of instruction for all other subjects except Swahili and modern languages and enjoys heavy weighing when preparation periods are allocated to students”.

« L'anglais est la langue d'enseignement pour toutes les autres matières, à l'exception du swahili et des langues modernes, et bénéficie d'un poids important lorsque des périodes de préparation sont attribuées aux étudiants ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, les langues d'enseignement citées sont :

- l'anglais ;
- le kiswahili ;
- les langues modernes.

Recommandation 3

“French teaching in Kenya is aimed at producing people to serve the highest cadres of governmental work and to provide liaison with French-speaking Africa. The subject is offered in a number of selected schools. We endorse the methods of teaching employed. Special courses in French and German for young adults in the hotel and catering trades be initiated. Some German in Form 1-4 could form part of the option pattern...”.

« L'enseignement du français au Kenya a pour but de former des personnes pouvant servir comme hauts fonctionnaires de l'administration et assurer la liaison avec l'Afrique francophone. Cette matière est proposée dans un certain nombre d'écoles sélectionnées...Des cours spéciaux de français et d'allemand pour jeunes adultes dans les métiers de l'hôtellerie et de la restauration doivent être initiés ... L'enseignement de l'allemand, de la première à la quatrième année d'études pourrait faire partie du modèle d'option. ». (Notre traduction)

Le français, l'allemand sont les deux langues mentionnées dans cette recommandation comme langues d'enseignement.

Dans l'ensemble du texte, les langues ci-après sont repertoriées comme langues d'enseignement :

- le kiswahili ;
- l'anglais
- les langues modernes ;
- le français ;
- l'allemand.

Ce texte parle de langues modernes, sans pour autant les préciser. Pouvons-nous penser qu'il s'agit de langues étrangères ? La question reste posée, d'autant plus que le français et l'allemand sont clairement cités et ils sont connus comme langues étrangères dans ce pays.

Texte 03 1972b)

Le comité de Wamalwa a été chargé d'étudier la révision des politiques de formation des ressources humaines du gouvernement kenyan et de recommander les changements nécessaires. Il a formulé deux recommandations importantes sur les langues, à savoir :

- a) "That strong emphasis should be placed on programmes teaching foreign languages such as French and German, in order to promote international trade, tourism and diplomacy".

Dans cette recommandation, les langues étrangères, le français et l'allemand, sont mentionnées comme langues d'enseignement.

b) “That since most civil servants did not have a good command of Kiswahili, the national language; special in-service courses should be mounted at all training colleges for such staff”.

a) Que l'accent devrait être mis sur les programmes d'enseignement des langues étrangères comme le français et l'allemand, pour promouvoir le commerce international, le tourisme et la diplomatie ;

b) Que, puisque la plupart des fonctionnaires ne maîtrisaient pas bien le kiswahili, langue nationale, des cours spéciaux en cours d'emploi devraient être organisés dans tous les instituts de formation, pour ce personnel. (Notre traduction)

Dans cette deuxième recommandation, c'est le kiswahili qui est cité comme langue de l'école.

Dans l'ensemble, ce texte (3) de 1972 reprend les langues suivantes comme langues de l'école :

- le français ;
- l'allemand
- le kiswahili.

Texte 04 1976

Le rapport Gachathi a fait des recommandations suivantes sur les langues d'enseignement :

1. “To use as a language of instruction the predominant language spoken in the schools catchment area for the first three years of primary education”.

« Utiliser comme langue d'enseignement, la langue locale dominante parlée dans la région, au cours de trois premières années de l'enseignement primaire ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, les langues locales dominantes sont citées comme langues d'enseignement.

2. "To introduce English as a subject from Primary 1 and to make it supercede the predominant local language as the medium of instruction in Primary 4".

« Introduire l'anglais comme matière à partir de la première année de l'école primaire et faire qu'il remplace la langue locale dominante comme langue d'enseignement, à partir de la quatrième année du niveau primaire ». (Notre traduction)

Sont mentionnées comme langues d'enseignement dans cette recommandation : la langue locale dominante de la région où est implantée l'école et l'anglais.

3. "To teach Kiswahili as a compulsory subject and to include it in the Certificate of Primary Education Examination or its successor".

« Enseigner le kiswahili comme matière obligatoire et l'inclure parmi les matières examinées en vue du certificat d'enseignement primaire ». (Notre traduction)

Le kiswahili est la langue citée comme langue d'enseignement dans cette recommandation.

4. "To make Kiswahili a compulsory and examinable subject in secondary schools and to take the necessary steps to train sufficient teachers".

« Que le kiswahili soit une matière obligatoire au niveau secondaire et que le gouvernement prenne des mesures nécessaires pour former un nombre suffisant d'enseignants ». (Notre traduction)

C'est encore le kiswahili qui est repris ici comme langue d'enseignement.

5. "Kiswahili is the national language for Kenya. It must therefore be made available to schools in the most appropriate form educationally. The study and teaching of Kiswahili at university institutions should be promoted."

« Le kiswahili est la langue nationale du Kenya. Il doit donc être mis à la disposition des écoles sous la forme pédagogique la plus appropriée. L'étude et l'enseignement du kiswahili dans les institutions universitaires devraient être encouragés ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, le kiswahili est une fois de plus cité comme langue d'enseignement.

6. "To increase the teaching of cultural subjects, giving emphasis to local culture and history, but exposing the pupils to the best of other traditions with particular reference to enriching their experience of language".

« Accroître l'enseignement des matières culturelles, en mettant l'accent sur la culture et l'histoire locales, mais en exposant les élèves aux meilleures pratiques comparées aux autres traditions, avec une référence particulière à l'enrichissement de leur expérience de la langue ». (Notre traduction)

Langue d'enseignement : non spécifiée.

La recommandation 6 se contente de parler de la culture et lie celle-ci à la langue qui la véhicule. Ce qui fait penser à la langue locale dominante ou la langue du milieu des apprenants.

Il y a lieu de retenir les langues suivantes comme langues de l'école pour ce texte de 1976 :

- langues locales dominantes ;
- anglais ;
- kiswahili

Texte 05 1981

Cette commission a fait des recommandations suivantes :

(a) "That a Division incorporating the teaching of Kiswahili and other Kenyan languages be started in the Faculty of Social. Cultural and Development Studies in the new university that was to be started".

« Qu'une division incorporant l'enseignement du kiswahili et d'autres langues kenyanes soit incluse à la Faculté d'études sociales, culturelles et de développement au sein de la nouvelle université qui devait être créée ». (Notre traduction)

(b) "That the teaching and examination of Kiswahili be expanded and intensified throughout the educational system up to university level".

« Que l'enseignement et l'examen du kiswahili soient étendus et intensifiés tout au long du système éducatif jusqu'au niveau universitaire ». (Notre traduction).

Les langues d'enseignement mentionnées dans ce texte, à travers les deux recommandations sont : kiswahili, langues locales kenyanes.

Texte 06 1988

La commission Kamunge a fait des recommandations suivantes :

- a) Introduction de cours en cours d'emploi.
- b) Paiement intégral des frais d'alimentation et de pension pour tous les niveaux académiques.
- c) L'enseignement primaire est classé comme obligatoire.
- d) Élimination du classement des écoles en tant que coût bas ou élevé.
- e) Il est proposé que les études universitaires durent au moins cinq ans.

Aucune de ces recommandations n'est directement en rapport avec la ou les langue (e) d'enseignement, mais plutôt avec l'administration et la législation scolaires. Néanmoins, le texte contient, en annexe (p.160), un tableau reprenant les matières à enseigner, de la première à la quatrième année d'études que nous exploitons au point 4.1.2 (statuts des langues d'enseignement).

Texte 07 1999

La commission Koech a fait un certain nombre d'observations et de recommandations relatives aux langues d'enseignement, à savoir :

1. "The medium of instruction in Lower Primary be the learners' mother tongue or the dominant language within the schools' catchment area and that in Nairobi City, Municipalities and Urban centres (where the population is made up of people from different ethnic groups), Kiswahili be the medium of instruction. In

Upper Primary, English be used as the medium of instruction throughout the country”.

« Que la langue d'enseignement au premier cycle du primaire soit la langue maternelle des apprenants ou la langue dominante de la région où l'école est implantée. Pour la ville de Nairobi, des municipalités et des centres urbains (où la population est composée de personnes de différents groupes ethniques), le kiswahili soit la langue d'instruction. Au primaire supérieur, l'anglais doit être utilisé comme langue d'enseignement dans tout le pays ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, les langues de l'école sont :

- la langue locale dominante de la région où est implantée l'école ;
- le kiswahili ;
- l'anglais.

2. Kiswahili and English be made compulsory examination subjects in both primary and secondary schools.

« Que le kiswahili et l'anglais soient des matières d'examen, obligatoires dans les écoles primaires et secondaires ». (Notre traduction)

Le kiswahili et l'anglais sont cités comme langue d'enseignement dans cette recommandation.

3. “The Commission noted that foreign languages such as French, German, and Arabic are offered in a few secondary schools. Kenyatta University also prepares French and Arabic graduate teachers. The Commission notes the importance of foreign languages due to their unique position in trade and tourism, which will

invariably call for a requirement for other languages besides English and Kiswahili when candidates are seeking placement in some international organizations. It should also be noted that most tourists coming to Kenya need language assistance. The Commission, therefore, recommends that the training of teachers in sign language and in foreign languages such as French, German, Arabic, Japanese and Russian at local universities be initiated and /or expanded”

« La Commission a noté que des langues étrangères telles que le français, l'allemand et l'arabe sont proposées dans quelques écoles secondaires. L'Université Kenyatta prépare également des professeurs diplômés de français et d'arabe. La Commission note l'importance des langues étrangères en raison de leur position unique dans le commerce et le tourisme, ce qui obligera invariablement à exiger d'autres langues que l'anglais et le kiswahili lorsque les candidats recherchent un placement dans certaines organisations internationales. Il convient également de noter que la plupart des touristes venant au Kenya ont besoin d'une assistance linguistique. La Commission recommande donc que la formation des enseignants en langue des signes et en langues étrangères telles que le français, l'allemand, l'arabe, le japonais et le russe dans les universités locales doit être initiée et / ou élargi ». (Notre traduction)

Les langues d'enseignement mentionnées dans cette recommandation sont : le français, l'allemand, l'arabe, le japonais et le russe.

Dans l'ensemble, les langues d'enseignement dans le texte 7 sont les suivantes :

- L'anglais ;
- Le kiswahili ;
- Les langues locales :

- Le français ;
- L'allemand,
- L'arabe ;
- Le japonais ;
- Le russe.

Texte 08 2012

Ce comité d'Odhiambo a fait des recommandations qui pouvaient guider l'éducation et la formation, en conformité avec la Constitution 2010 et la Vision 2030. En ce qui concerne les langues d'enseignement, le comité a proposé :

1. "The teaching of languages for global competitiveness".

« L'enseignement des langues afin que les apprenants puissent être compétitifs au niveau mondial ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, les langues d'enseignement ne sont pas spécifiées.

2. "In lower primary (P1-P3), the following languages be taught for foundation of communication skills: language of catchment area, English and Kiswahili. English and Kiswahili will be taught to enhance communication skills at Upper Primary (P4-P6)".

« Dans le premier cycle du primaire (P1-P3), les langues suivantes doivent être enseignées pour l'acquisition d'une base de compétences en communication : la langue de la zone de recrutement des écoles dans le primaire (Classe 1-3) l'anglais et le kiswahili. Ces mêmes langues, l'anglais et le kiswahili seront

enseignées pour améliorer les compétences en communication au primaire supérieur (P4-P6) ». (Notre traduction)

Sont mentionnées comme langues d'enseignement dans cette recommandation : la langue locale dominante de la région où est implantée l'école, l'anglais et le kiswahili.

3. "At Junior Secondary (J1-J3), advanced communication skills will be attained by teaching of English, Kiswahili and as options French, German and Chinese".

« Au premier cycle du secondaire (J1-J3), des compétences avancées en communication seront acquises grâce à l'enseignement de l'anglais, du kiswahili et, en option, le français, l'allemand et le chinois ». (Notre traduction)

Dans cette recommandation, les langues d'enseignement mentionnées sont : l'anglais, le kiswahili, le français, l'allemand et le chinois.

La lecture de ce texte 8, nous a permis d'identifier les langues d'enseignement suivantes : l'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français, l'allemand et le chinois.

Texte 09 (2017)

Le contenu de ce rapport vise la mise en œuvre des recommandations du rapport Odhiambo de 2012. Quatre recommandations ressortent de ce contenu:

Recommandation 1

"The Constitution of Kenya 2010, accords English the status of one of the official languages while according to the language policy of 1976, it is the language of instruction from Grade four onwards, including colleges and universities. In addition, English is a language of communication at both local

and international levels. Those who master English reap many academic, social and professional benefits. In the school setting, success in education will largely depend on an individual's proficiency in English.”

« La Constitution du Kenya de 2010 accorde à l'anglais le statut de l'une des langues officielles, alors que selon la politique linguistique de 1976, c'est la langue d'enseignement à partir de la quatrième année, y compris les collèges et les universités. En plus, l'anglais est une langue de communication aux niveaux local et international. Ceux qui maîtrisent l'anglais récoltent de nombreux avantages académiques, sociaux et professionnels. Dans le cadre scolaire, la réussite scolaire dépendra en grande partie de la maîtrise de l'anglais de l'individu ». (Notre traduction)

Est repris comme langue d'enseignement dans ce texte l'anglais.

Recommendation 2

“Kiswahili is both a national language and one of official languages of the republic of Kenya (Constitution of Kenya, 2010). Because different communities across Kenya use different languages, there is a need for a unifying language. Kiswahili is this language, and should be learned by all citizens. This need was observed as early as 1965 when the Ominde Commission proposed that Kiswahili be taught as a compulsory subject at both primary and secondary school levels. The language has been recognized as the unifying language in the East African community making it the lingua franca of the region. The language is also one of the official languages of the African Union (AU)”.

« Le kiswahili est à la fois une langue nationale et l'une des langues officielles de la République du Kenya (Constitution du Kenya, 2010). Parce que différentes communautés à travers le Kenya utilisent des langues différentes, il est nécessaire d'avoir une langue unificatrice. Le kiswahili est cette langue et devrait être appris par tous les citoyens. Ce besoin a été constaté dès 1965 lorsque la Commission Ominde a proposé que le kiswahili soit enseigné comme matière obligatoire aux niveaux primaire et secondaire. La langue a été reconnue comme la langue unificatrice de la communauté est-africaine, ce qui en fait la lingua franca de la région. La langue est également l'une des langues officielles de l'Union africaine (UA) ». (Notre traduction)

Le kiswahili est la langue citée dans ce texte comme langue de l'école.

Recommendation 3

“To promote national consciousness and foster positive attitudes towards other nations. Kenya is part of the larger international community and therefore learners shall be given the opportunity to learn other languages apart from the national, official and the indigenous languages learned in lower primary. These languages will be learned as academic disciplines that will form a springboard for future advancement. The foreign languages include Arabic, French, German and Mandarin ».

« L'enseignement des langues étrangères se trouve dans la finalité d'éducation n° 7 : promouvoir la conscience nationale et favoriser une attitude positive envers les autres nations. Le Kenya fait partie de la communauté internationale- par conséquent, il est important que les apprenants aient l'opportunité d'apprendre

d'autres langues, à part les langues nationales, officielles ou maternelles apprises au premier cycle du primaire. Ces langues, le français, l'allemand, l'arabe et le mandarin, seraient enseignées en tant que disciplines scolaires, servant de base à l'apprentissage de ces langues, plus tard dans l'avenir des apprenants. Ces langues étrangères sont l'arabe, le français, l'allemand et le mandarin. Au niveau des classes terminales de l'école primaire (Upper Primary), ces langues étrangères seront enseignées en tant que matières optionnelles ». (Notre traduction)

Les langues d'enseignement dont parle le texte 9 sont : l'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français, l'allemand et le mandarin.

Recommandation 4

“The Constitution of Kenya, Chapter 2, Article 7 (3) commits the Government to promote and protect the diversity of languages of the people of Kenya and promote the development and use of the indigenous languages. Learners will be exposed to various forms of cultural expression such as literature, arts, traditional celebrations, information mass media and publications. This will be through field trips to places rich with appropriate resources and activities such as the Bomas of Kenya.”

« La Constitution du Kenya, chapitre 2, article 7 (3) engage le gouvernement à promouvoir et protéger la diversité des langues du peuple du Kenya et à promouvoir le développement et l'utilisation des langues autochtones. Les apprenants seront exposés à diverses formes d'expression culturelle telles que la littérature, les arts, les célébrations traditionnelles, les médias d'information et les

publications. Cela se fera par des visites sur le terrain dans des endroits riches en ressources et activités appropriées telles que les Bomas du Kenya ». (Notre traduction)

Les langues d'enseignement mentionnées dans cette recommandation sont les langues locales du Kenya.

Les langues d'enseignement dont parle le texte 9 sont : l'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français, l'allemand et le mandarin.

Le tableau suivant est une synthèse des langues d'enseignement des textes officiels de 1963 à 2017.

Tableau 15*Textes officiels, année et langue d'enseignement*

Texte	Année	Langues d'enseignement
01	1964	L'anglais, le kiswahili, le français, l'allemand, le latin, le russe.
02	1972a)	L'anglais, le kiswahili, le français, l'allemand, les langues modernes
03	1972b)	Le français, l'allemand, le kiswahili
04	1976	Les langues locales dominantes, l'anglais, le kiswahili
05	1981	Le kiswahili, les langues locales kenyanes
06	1988	L'anglais, le kiswahili, le français, l'allemand
07	1999	L'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français, l'allemand, l'arabe, le japonais, le russe.
08	2012	L'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français l'allemand et le mandarin
09	2017	L'anglais, le kiswahili, les langues locales, le français, l'allemand et le mandarin.

Source: textes à caractère éducatif (2020)

La lecture attentive des informations contenues dans ce tableau permet de retenir ce qui suit :

1. Les langues suivantes sont celles présentes à l'école kenyane de 1963 à 2017. Il s'agit de (d') (l') :

- anglais ;
 - kiswahili ;
 - langue (s) locale (s);
 - français ;
 - allemand ;
 - russe ;
 - latin ;
 - mandarin ;
 - arabe.
 - japonais
2. Au total, 10 langues ou plus sont langues d'enseignement à l'école kenyane, selon les textes officiels à caractère éducatif étudiés
 3. L'anglais et le kiswahili sont les deux langues de l'école, reprises dans tous les textes du corpus, ce qui permet de dire qu'il y a continuité (s) de politique linguistique et éducative du Kenya par rapport à la présence de ces langues à l'école. Autrement dit, ces langues sont omniprésentes ou permanentes dans tous les programmes scolaires, à travers les temps.
 4. Huit langues ne sont pas reprises dans tous les textes du corpus. Il s'agit de langues locales kenyanes, du français, de l'allemand, du latin, du russe, du japonais, du mandarin et de l'arabe. Il y a lieu de noter des discontinuités dans la politique linguistique et éducative du Kenya, quant à ces langues.
 5. Le français, langue qui nous intéresse dans ce travail, est présent (e) dans 7 textes du corpus (78%) et est absent du texte de 1976 (Gachathi) et de celui de 1981(Mackay),

soit (22%). Ce qui illustre l'importance de cette langue dans l'enseignement au Kenya.

6. Les langues locales sont absentes de textes 01, 02, 03 et 06, soit 4 textes sur 9. Ce qui représente environ 44% de l'ensemble. Ce pourcentage est assez élevé pour déplorer l'absence de ces langues à l'école kenyane et leur sous-estimation par rapport à l'anglais et au kiswahili.
7. Plusieurs langues d'enseignement coexistent sur un même espace géographique. C'est cela que les uns et les autres, spécialistes en la matière appellent communément « multilinguisme ». Pour Beacco et Byram (2007), le multilinguisme « renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée - qu'elle soit limitée ou étendue – de plus d'une « variété de langues » (c'est-à-dire le mode d'expression d'un groupe social) reconnue officiellement ou non comme langue ... ». Il a l'avantage de permettre à l'individu de parler et de communiquer avec les populations d'autres pays, ce qui permet aussi de mieux comprendre différentes cultures et pratiques culturelles. (Reding, 2003) Pour cet auteur, l'apprentissage des langues joue un rôle important : il vise à connaître, comprendre, apprécier les cultures des autres. Il joue ainsi le rôle de sauvegarde de la paix entre les différentes communautés. Etre multilingue facilite l'ouverture au monde extérieur.

4.1.2 Statuts des langues à l'école secondaire kenyane, de 1963 à 2017

Rappelons que l'objectif 2 de l'étude a consisté à établir le (s) statut (s) des langues d'enseignement à l'école kenyane. Les désignations « langue d'instruction », « langue véhicule d'enseignement, langue matière d'enseignement », « langue matière

d'enseignement facultative », « langue matière d'enseignement obligatoire », sont celles qui sont reprises dans les textes du corpus pour référer aux statuts des langues à l'école kenyane. Le tableau 16 (Voir Annexe 2, p. 226), reprend ces désignations

Il se dégage des informations reprises dans ce tableau les observations suivantes :

1. Deux désignations sont à retenir comme statuts des langues à l'école kenyanes :

langue véhicule de l'enseignement et langue matière d'enseignement.

La désignation « langue véhicule de l'enseignement » a pour synonyme « langue d'instruction », « langue d'enseignement », « medium d'enseignement ».

La désignation « langue matière d'enseignement » regroupe en son sein « langue matière d'enseignement obligatoire » et « langue matière d'enseignement facultative ».

2. L'anglais et le kiswahili sont les deux langues qui jouissent du statut de langue d'instruction et de celui de langue matière d'enseignement obligatoire.
3. Les langues locales et étrangères sont langues d'instruction pour elles-mêmes et langues matières d'enseignement obligatoires et facultatives : langues matières d'enseignement obligatoires pour les langues locales dominantes (dans les régions d'implantation de l'école) et langues matières d'enseignement facultatives pour les langues étrangères (pour l'ensemble du pays).

4.1.2.2 Statuts des langues de l'école et niveaux d'enseignement

Le tableau 17 de Statuts des langues de l'école et niveaux d'enseignement se trouve à l'annexe 3 (p. 229)

Il ressort de ce tableau les observations suivantes :

A. Au niveau primaire :

1. Les langues matières d'enseignement et langues véhicules d'enseignement, au niveau primaire, ne sont pas citées dans les textes de 1964, 1972a), 1972b) et 1988.
2. L'anglais, le kiswahili et les langues locales sont langues matières et langues véhicules d'enseignement dans les textes de 1976, 1999, 2012 et 2017.
3. Dans le texte de 1981, le kiswahili est la seule langue matière d'enseignement et véhicule d'enseignement à ce niveau.
4. Les langues étrangères sont citées comme langues matières et langues véhicules d'enseignement dans les textes de 2012 et 2017.

B. Au niveau secondaire

1. A ce niveau, l'anglais, le kiswahili et les langues étrangères sont langues matières et langues véhicule d'enseignement dans tous les textes de notre corpus.
2. Les langues locales sont les langues matière d'enseignement et langues véhicule d'enseignement dans les textes de 1981, 2012 et 2017.

C. Au niveau supérieur et universitaire

1. Quant au niveau supérieur et universitaire, l'anglais et le kiswahili sont langues matières et langues véhicules d'enseignement dans tous les textes de notre corpus.
2. Les langues locales sont langues matières d'enseignement et langues véhicules d'enseignement dans les textes de 1981, 2012 et 2017 à ce niveau.

3. Les langues étrangères sont langues matières et langues véhicules d'enseignement au niveau supérieur et universitaire, dans sept (7) textes du corpus. Il s'agit de textes de 1964, 1972a), 1972b), 1988, 1999, 2012 et 2017.

De ce qui précède, il y a lieu de retenir, s'agissant de statuts des langues à l'école kenyane, que l'anglais et le kiswahili jouissent de statut de langue d'instruction et langue matière d'enseignement obligatoire, du niveau primaire au niveau supérieur et universitaire. Quant aux langues locales, elles jouissent du statut de langue d'instruction pour elles-mêmes, au niveau primaire, essentiellement (où elles ont été d'application en milieux ruraux, dans certaines écoles du pays). Il en est de même de langues étrangères, parmi lesquelles le français et l'allemand sont celles qui sont les plus citées. Ces langues sont langues d'instruction pour l'enseignement/apprentissage du français et de l'allemand...comme matières. Si l'on considère la présence des langues dans les différents textes du corpus, on notera qu'il y a continuités des statuts par rapport à l'anglais et le kiswahili, qui sont repris dans tous les textes du corpus, à travers la période considérée. Les autres langues (les langues locales et étrangères sont absentes dans certains textes du corpus (discontinuités ou présences partielles).

Prenant en compte les différents cycles d'études du système d'enseignement kenyan, l'on observe que toutes les langues (anglais, kiswahili, langues locales et langues étrangères) sont reprises à tous les niveaux. Il y a donc continuités des statuts des langues d'enseignement.

Mais si l'on considère le nombre d'écoles, de collèges et universités où s'enseignent et s'utilisent ces langues, on retiendra que l'anglais le kiswahili et le français sont ces

langues qui accusent une présence totale, à tous les niveaux de l'enseignement, malgré le fait que le français est enseigné et appris à tous les niveaux, dans quelques écoles primaires, secondaires, collèges et universités du pays. Il y a présence partielle pour les langues locales kenyanes (langues utilisées surtout au niveau primaire, dans certaines écoles du pays). Comme l'affirme le CRDI (opcit), la langue maternelle, puisque c'est d'elle qu'il s'agit quand on évoque la langue, n'est pas valorisée en tant que langue d'instruction (elle ne sert qu'en zone rurale ». L'enseignement des langues locales, affirme le CRDI, est difficile à mettre en place, parce que les enseignants ne sont pas formés pour enseigner dans ces langues. Du reste, elles sont perçues comme incapables de servir comme langues d'instruction. Pour ce Centre, Il n'existe que du matériel d'alphabétisation et des bibles en ces langues. Au Kenya, seul la langue kikuyu possède une littérature abondante.

Kinyanjui (1997) signale que les langues locales de la communauté linguistique sont utilisées comme langues d'instructions durant les premières années de l'école primaire, le kiswahili est langue matière obligatoire dès la première année de l'école primaire à la dernière année du niveau secondaire. Il est également langue véhiculaire de l'enseignement durant les trois premières années de l'enseignement primaire ; et l'anglais est langue matière obligatoire à partir de la première année de l'école secondaire et sert de langue véhiculaire de l'enseignement à partir de la 4^{ème} année primaire à l'université. Ce qui montre clairement que l'anglais et le kiswahili sont ces langues valorisées à l'école kenyane, par rapport aux langues locales.

4.1.3 Fonctions des langues à l'école

Le troisieme objectif de la présente étude est de préciser les fonctions que jouent chaque langue d'enseignement à l'école kenyane. Ces fonctions sont présentées dans le tableau 18 (Annexe 4 p.233)

Il ressort du tableau, les observations suivantes :

1. L'anglais a la fonction de véhiculer le savoir pour toutes les matières enseignées au primaire, secondaire, au collège et à l'université (sauf pour le kiswahili, les langues locales et les langues étrangères). Cette langue a également pour fonction de permettre la communication au niveau local et international.
2. Le kiswahili joue la fonction d'unir les communautés locales kenyanes et régionales. Cette langue permet aussi la communication entre les communautés ayant des langues maternelles différentes.
3. Les langues locales véhiculent l'enseignement de ces langues et véhiculent la/les culture (s) kenyane (s).
4. Quant aux langues étrangères, et pour notre étude le français, cette langue a les fonctions suivantes :
 - permettre la communication à l'échelle africaine et internationale ;
 - produire des personnes qui pourraient travailler comme traducteurs et interprètes, lors des conférences régionales et internationales,
 - produire des professionnels dans les secteurs du tourisme et de la diplomatie.

4.1.4 Prestige du français à l'école et dans la société kenyane (s)

L'objectif 4 de la présente étude a consisté à identifier les termes et expressions utilisés pour référer au prestige du français à l'école et dans la société kenyane. La lecture des textes officiels de la période de 1963 à 2010 a permis d'établir les constats ci-après :

Texte 01 1964

Recommandation 281

“As regards other languages, we place French high up on the list of options, because it is the common language of the more numerous half of Africa...Latin has a certain relevance as the basis for the academic study of English....other languages of which Russian and German are examples, should be offered in particular schools, wherever facilities can be provided...”

« En ce qui concerne les autres langues, nous plaçons le français en haut de la liste des langues, matières à enseigner, car c'est la langue commune de plus de la moitié des pays de l'Afrique. Le latin a une certaine pertinence en tant que base pour l'étude académique de l'anglais.... D'autres langues, dont le russe et l'allemand sont des exemples, devraient être proposées dans des écoles particulières, qui ont les capacités d'enseigner ces langues... ». (Notre traduction)

De ce qui précède, le français occupe la première place sur la liste des langues étrangères à enseigner/apprendre dans le système éducatif, tout de suite après l'indépendance. Il faut rappeler qu'aux premières années de l'indépendance du Kenya, l'enseignement/apprentissage du français a été organisé dans les écoles dites

« européennes », parmi elles, Prince of Wales school (actuellement Nairobi School), European Girls High School (actuellement The Kenya High School), Highlands School (actuellement Moi Girls High School, Eldoret), Lenana Boys (Duke of York), Pangani Girls (Duchesse of Gloucester), ainsi qu'à Alliance Girls High School, Alliance Boys High School, Shimo La Tewa et Jamhuri Boys (Chokah, 2012). Le fait que cette langue ait été placée en tête de la liste et qu'elle ait été enseignée dans les écoles dites européennes a fait d'elle une langue prestigieuse. Ajoutons à cette affirmation le fait que cette langue est parlée et utilisée dans plusieurs pays de l'Afrique francophone comme langue officielle. Ces pays ont été tous colonisés par la France et la Belgique. Il s'agit de la République du Congo, de la République Centrafricaine, du Gabon, du Tchad, du Cameroun, du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Togo, du Sénégal, de la Guinée (Conakry), du Niger, du Mali et de la Mauritanie, Djibouti, du Maroc, de la Tunisie et de l'Algérie (pour la France) ; du Burundi, du Rwanda et de la République Démocratique du Congo (pour la Belgique).

Texte 02 1972a)

“French teaching in Kenya is aimed at producing people to serve the highest cadres of governmental work and to provide liaison with French-speaking Africa. The subject is offered in a number of selected schools... Special courses in French and German for young adults in the hotel and catering trades be initiated ...Some German in Form 1-4 could form part of the option pattern. Such an option could use the same technical facilities as the course in French and the expense of introducing a further new language could be quite small...”

« L'enseignement du français au Kenya a pour but de former des personnes pouvant servir comme hauts fonctionnaires de l'administration et assurer la liaison avec l'Afrique francophone. Cette matière est proposée dans un certain nombre d'écoles sélectionnées...Des cours spéciaux de français et d'allemand pour jeunes adultes dans les métiers de l'hôtellerie et de la restauration doivent être initiés ... L'enseignement de l'allemand, de la première à la quatrième année d'études pourrait faire partie du modèle d'option. ». (Notre traduction)

Dans ce texte, le français est **la première langue étrangère enseignée, une langue utile** pour la formation des cadres supérieurs de la fonction publique, en même temps des agents de liaison avec le monde francophone africain.

Texte 03 1972b)

“That strong emphasis should be placed on programmes teaching foreign languages such French and German, in order to promote international trade, tourism and diplomacy”.

« Que l'accent devrait être mis sur les programmes d'enseignement des langues étrangères comme le français et l'allemand, afin de promouvoir le commerce international, le tourisme et la diplomatie ». (Notre traduction)

Dans ce passage, les deux langues étrangères, le français et l'allemand sont celles à enseigner. Encore une fois, il est fait référence à l'utilité du français comme langue du commerce, du tourisme et de la diplomatie, domaines importants de la vie de toute nation, le Kenya ne faisant exception.

Texte 04 1976

Ce texte est demeuré muet à propos de l'enseignement des langues étrangères.

Texte 05 1981

Avec la réforme de 1981, le français comme langue d'enseignement a été placé dans le groupe 4, groupe différent de celui du kiswahili et de l'anglais, comme on peut le lire dans le tableau ci-après :

Tableau 19

Disciplines proposées dans le système éducatif 8-4-4 au niveau secondaire

Disciplines	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
obligatoires			
Anglais,	Études religieuses :	Sciences domestiques,	Français
Kiswahili,	- études chrétiennes	agriculture	Allemand,
Mathématiques	- Islam	Construction des bâtiments	Art,
Biologie,	- Hindou	Électricité	Musique
Physique	éducation sociale	Dessin	Commerce
Chimie	et éthique	Menuiserie	Économie
Histoire &	(matières à choix)	Mécanique électrique	Comptabilité
Gouvernement		(matières à choix)	Dactylographie
Géographie			

Source: K.I.E (1981)

Il ressort de ce tableau que le français figure dans le groupe 4, avec les matières telles que l'allemand, l'art, la musique, le commerce, l'économie, la comptabilité et la dactylographie. Dans ce groupe, toutes les matières sont facultatives.

Le français n'est plus avec les autres langues, l'anglais et le kiswahili, qui sont, elles, dans le premier groupe, le groupe des disciplines obligatoires. Il n'est plus au second ni au troisième groupe. Il est au quatrième et dernier groupe du tableau. Ce placement ne peut pas manquer de répercussions sur la perception de la langue par les apprenants, les enseignants, les responsables scolaires, et pourquoi pas les parents des apprenants. Dès lors, le prestige de la langue est entamé.

Texte 06 1988

La commission a recommandé une révision du programme de quatre années de l'enseignement secondaire, afin d'assurer une couverture efficace de son contenu et de renforcer l'orientation professionnelle.

Les disciplines offertes aux apprenants au niveau secondaire se trouvent reprises dans le tableau 20 (Voir Annexe 5 p.236)

Dans ce tableau, le français se retrouve au même groupe (groupe 4), cette fois avec des disciplines comme l'allemand, le dessin, la musique, la comptabilité, le commerce, l'économie et la dactylographie. Toutes ces matières sont optionnelles. Une fois de plus, le prestige de français continue à être entamé.

Texte 07 1999

La commission a noté que des langues étrangères telles que le français, l'allemand et l'arabe sont proposées dans quelques écoles secondaires...La commission note l'importance des langues étrangères en raison de leur position unique dans le commerce et le tourisme, ce qui obligera invariablement à exiger d'autres langues que l'anglais et le kiswahili, lorsque les candidats recherchent un placement dans certaines organisations internationales...

Dans ce passage, l'accent est mis sur l'importance du français comme langue du tourisme, du commerce et langue de l'emploi dans les ONGs intrenationales. Par rapport aux langues étrangères, le français occupe la première place.

Ce même texte reprend un tableau des matières à enseigner à l'école secondaire kenyane, que nous présentons ci-après :

Tableau 21*Disciplines proposées par TIQUET*

Group 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Disciplines obligatoires	Les Sciences (une discipline)	(une discipline)	(une discipline)
Les mathématiques	La biologie	L'histoire et gouvernement	L'agriculture
Le kiswahili	La physique	La langue des signes	Gestion de la maison
L'anglais	La chimie	La géographie	Beaux-arts
	Les sciences biologiques	La littérature en kiswahili	La musique
	Les sciences physiques	Les études religieuses	L'informatique
		L'arabe	Alimentation & nutrition
		Le français	Vêtements et textiles
		L'éducation sociale et éthique	L'éducation physique
		L'allemand	
		La littérature en anglais	

Source: Rapport de la commission d'enquête sur le système éducatif du Kenya (1999)

Dans ce tableau, le français figure dans le groupe 3, avec les matières suivantes : littérature, allemand, histoire et gouvernement, langue des signes, géographie, littérature en kiswahili, études religieuses, arabe, éducation sociale et éthique.

Ce qui est remarquable dans ce tableau, c'est le fait que le français s'est passé de groupe 4 (Tableau 20), au groupe 3. Dans le groupe 4, le français était parmi 7 matières optionnelles mais dans le groupe 3, il y en a 9 matières différentes- les sciences sociales, les langues étrangères (allemand et arabe) et la littérature en anglais et en kiswahili. Encore une fois, ce placement du français peut engendrer des discussions sur le prestige de cette langue, non seulement à l'école mais aussi dans la société kenyane en général.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons le tableau des matières à enseigner qui a été proposé après la révision du programme d'études en 2002.

Tableau 22*Matières proposées actuellement dans le système éducatif de 8-4-4*

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Matières obligatoires	Matières Scientifiques Obligatoires	Sciences sociales Facultatives	Matières techniques	Facultatives
- Anglais	- Biologie	- Histoire	-Sciences ménagères	-Français
- Kiswahili	- Chimie	- Géographie	- Informatique	-langue des
- Mathématiques	- Physique	- Instructions Religieuses (Islam/christianisme/ Hindi)	- Agriculture - Beaux-Arts - Aviation	signes - Arabe - L'économie - Allemand -Musique -Les études de comptabilité

Source : K.N.E.C (2005)

Il apparaît clairement que le français est relayé au groupe 5, avec des matières toutes facultatives comme la langue de signes, l'arabe, la comptabilité, l'économie, l'allemand et la musique.

Texte 08 2012

“At Junior Secondary (J1-J3), advanced communication skills will be attained by teaching of English, Kiswahili and as options French, German and Chinese”.

« Au premier cycle du secondaire (J1-J3), des compétences avancées en communication seront acquises grâce à l'enseignement de l'anglais, du kiswahili et, comme langues optionnelles, le français, l'allemand et le mandarin ». (Notre traduction)

Dans le nouveau système éducatif, le français est retenu comme langue de communication dont il faut développer les compétences au même titre que l'anglais, le kiswahili, l'allemand et le mandarin.

Texte 09 2017

“To promote international consciousness and foster positive attitudes towards other nations. Kenya is part of the larger international community and therefore learners shall be given the opportunity to learn other languages apart from the national, official and the indigenous languages learned in lower primary. These languages will be learned as academic disciplines that will form a springboard for future advancement. The foreign languages include Arabic, French, German and Mandarin ».

L'enseignement des langues étrangères se trouve dans la finalité d'éducation n° 7 : « promouvoir la conscience internationale et favoriser une attitude positive envers les autres nations. Le Kenya fait partie de la communauté internationale- par conséquent, il est important que les apprenants aient l'opportunité d'apprendre d'autres langues, à part les langues nationales, officielles ou maternelles apprises au premier cycle du primaire.

Ces langues, le français, l'allemand, l'arabe et le mandarin, seraient enseignées en tant que disciplines scolaires, servant de base à l'apprentissage de ces langues, plus tard dans l'avenir des apprenants. Au niveau des classes terminales de l'école primaire (Upper Primary), ces langues étrangères seront enseignées en tant que matières optionnelles ».

(Notre traduction)

La lecture de ce passage fait voir que le français est une langue internationale, langue pouvant favoriser la compréhension entre les nations. Il en est de même pour les autres langues étrangères.

Il ressort de la lecture des informations ci-dessus, les observations suivantes :

1° les mots et expressions suivants ont été utilisés dans les textes pour référer au prestige du français :

- français, langue placée en haut de la liste des langues étrangères matières à enseigner ;
- français langue pour former des hauts fonctionnaires pour l'administration,
- français, langue utile pour assurer la liaison avec l'Afrique francophone ;
- français, matière proposée dans un certain nombre d'écoles sélectionnées ;
- français, langue des métiers de l'hôtellerie, de la restauration, du commerce, du tourisme et de la diplomatie ;
- français, langue de l'emploi dans les ONGs internationales ;
- français, langue pour promouvoir la conscience internationale et pour favoriser une attitude positive envers les autres nations.

2° le caractère fluctuant de la place et du prestige du français dans les politiques linguistiques et éducatives du Kenya, de 1964 à 2017. Tantôt langue des écoles des Blancs, tantôt dans le même groupe que les langues officielles/nationales kényanes, tantôt matière du groupe 3, 4 et 5, cette langue perd de son prestige à l'école kényane depuis 1985 à ces jours.

4.2 Résultats issus de l'enquête par questionnaires.

Sous cette rubrique, nous présentons les résultats qui découlent de deux questionnaires : celui adressé aux enseignants de français et celui soumis aux responsables des écoles offrant le français. Tout d'abord, nous présentons des résultats pour les questions communes aux deux catégories des répondants : les enseignants et les responsables scolaires.

A. Réponses aux questions communes aux enseignants et aux responsables scolaires

4.2.1 Importance de l'enseignement du français

Q5a) /1a - Pensez-vous que c'est important d'enseigner/apprendre le français à l'école kényane ?

Tous les répondants des deux catégories (45 enseignants et 14 responsables scolaires), soit 100% ont répondu à l'affirmative. Pour tous les répondants donc, il est important d'enseigner/apprendre le français à l'école kényane

Les questions 5 b (pour le questionnaire adressé aux enseignants) et 1b (pour celui adressé aux responsables scolaires) ont cherché à savoir pourquoi il est important d'enseigner et apprendre le français à l'école kényane. Les raisons suivantes ont été avancées :

Tableau 23*Importance de l'enseignement du français*

Raisons	Enseignants	Responsables scolaires
C'est une matière professionnelle	21(46.7%)	8 (57.1%)
Une langue pour la communication avec les pays francophones	11(24.4%)	3 (21.4%)
Une langue pour les relations internationales	11(24.4%)	2(14.3%)
Une langue qui facilite l'emploi	-	1 (7.1%)
Une langue pour le commerce	2 (4.4%)	-
Total	45(100%)	14(100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Trois raisons avancées par les sujets enquêtés sont déterminantes pour justifier l'importance de l'enseignement/apprentissage du français à l'école kenyane. Il s'agit de : français, matière professionnelle, langue pour la communication avec les pays francophones et langue pour les relations internationales. Ces raisons ont obtenu plus de 10% de justifications chez les sujets répondants.

D'après les raisons avancées, nous observons que 46.7% des enseignants et 57.1% des responsables scolaires pensent que le français est principalement important en tant que matière professionnelle, c'est-à-dire une matière susceptible de conduire à une profession.

Les sujets qui ont avancé cette raison ont déclaré ce qui suit :

- « diversify in future carrier development » (S.9, responsable scolaire).

« Diversifie le développement de la carrière à l'avenir » (Notre traduction).

- « Because it is a carrier subject » (S.13, responsable scolaire).
- « Parce que c'est une matière professionnelle » (Notre traduction).
- « C'est important pour choisir les professions différentes » (S.15, enseignant).
- « Aide à trouver les opportunités vastes de travail ouvertes aux francophones » (S.16).

24.4% d'enseignants et 21.4% de responsables scolaires sont d'avis que le français est une langue de communication avec les francophones.

Parmi ceux qui ont soutenu cette affirmation, nous avons noté :

- « The world is a global village and learners can communicate with francophone countries » (S.6, responsable scolaire).
- “Le monde est un village planétaire et les apprenants peuvent communiquer avec les pays francophones” (Notre traduction)
- « Le français est une langue qui permet la communication entre nous (les Kenyans) et les gens d'autres pays (francophones) (S.17, enseignante).

La raison « le français, langue des relations internationales vient en 3^{ème} position, avec 24.4% d'enseignants et 14.3% de responsables scolaires qui y ont adhéré.

Ceux-ci ont argumenté en ces termes :

- « C'est une langue importante pour les relations internationales » (S.19, enseignant).
- « A foreign language which plays an important role when dealing with international relations » (S.8, responsable scolaire).
- “ Une langue étrangère qui joue un rôle important dans les relations internationales » (Notre traduction).

Deux raisons ont eu moins de 10% de justifications. Il s'agit de : langue du commerce et langue qui facilite l'emploi. S'agissant de cette dernière, nous apercevons qu'il y a une

contradiction avec la première (langue matière professionnelle). Les deux termes étant pour nous des synonymes (profession et emploi).

Ces raisons diffèrent de celles enregistrées par Kazadi (2006), qui a établi que 10.93% des sujets interrogés avaient choisi cette langue pour devenir enseignant de français, Seule cette raison était significative, les autres ayant obtenu moins de 10% de choix. 9.87 % pour communiquer en français et 8.53% pour travailler dans les organisations internationales, parmi tant d'autres.

4.2.2 Niveau scolaire et enseignement/apprentissage du français comme matière

La question 5e du questionnaire destiné aux responsables scolaires et la question 2 partie Bdu questionnaire destiné aux enseignants ont visé à savoir à quel niveau scolaire le français pouvait être enseigné et appris à l'école kenyane. Les niveaux ci-après ont été retenus :

Tableau 24

Niveau scolaire proposé pour l'enseignement/apprentissage du français

Niveau	Enseignants	Responsables scolaires
Niveaux primaire, secondaire supérieur et universitaire	27(60.0%)	7(50.0%)
Niveau primaire	13 (28.9%)	4(28.6%)
Niveau primaire et secondaire	4 (8.9%)	2 (14.3%)
Indécis	1(2.2%)	1(7.1%)
Total	45(100%)	14(100%)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Ce tableau montre que 60.0% (enseignants) et 50.0% (responsables scolaires) souhaiteraient que le français soit enseigné et appris à tous les niveaux scolaires - primaire, secondaire, supérieur et universitaire. 28.9% (enseignants) et 28.6% (responsables scolaires) aimeraient que l'enseignement/apprentissage de cette langue s'effectue au niveau primaire. Les sujets enquêtés aimeraient que l'enseignement /apprentissage du français commence au niveau primaire et continue jusqu'à l'université. Ce sont les enseignants qui ont plus souhaité que le français soit enseigné à tous les niveaux (60% contre 50%). Toutes les deux catégories de sujets se sont exprimées de la même manière en faveur de l'enseignement/apprentissage du français au niveau primaire. Les responsables scolaires se sont plus prononcés pour les niveaux primaire et secondaire. Sachant que le français existe déjà au niveau secondaire et universitaire, il n'a pas été opportun de justifier le choix, pour ces deux niveaux. Par contre, la question 3 a (questionnaire des enseignants) a cherché à établir si ceux-ci seraient d'accord avec l'introduction du français au niveau des écoles primaires publiques kényanes et justifier leur prise de position.

Les réponses ci-après ont été enregistrées :

Tableau 25

Occurrences, fréquences et pourcentage

Occurrences	F	%
Oui	41	91.1%
Non	4	8.9%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il relève du tableau 25 que 91.1% des enseignants sont d'accord que l'enseignement/apprentissage du français devrait commencer au niveau de l'école primaire. Seulement 8.9% sont d'avis que l'enseignement de cette langue ne devrait pas commencer à ce niveau. Ce pourcentage étant inférieur à 10%, il nous paraît insignifiant, statistiquement parlant.

Voulant justifier leur prise de position, les sujets qui ont exprimé l'accord ont déclaré ce qui suit :

Q3b) Justifiez votre réponse.

Tableau 26

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	F	%
C'est plus facile de comprendre cette langue	22	48.9%
pour que les apprenants puissent avoir une base solide	11	24.4%
Pour satisfaire la curiosité des apprenants	7	15.6%
C'est important de commencer tôt	5	11.1%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, nous observons que 48,5% des répondants préfèrent que les apprenants commencent à apprendre le français au niveau primaire, parce que la compréhension de cette langue serait plus facile. 24,4% pensent qu'à ce niveau, les apprenants auraient une base plus solide dans la langue. 15.6% des répondants pensent cette langue devrait être

introduite au niveau primaire pour satisfaire la curiosité des apprenants ; au niveau secondaire donc, ils auraient déjà rencontré cette langue et ils ne la considéreraient plus comme une langue « **étrange** », c'est-à-dire « **inconnue** », « **qui fait peur** » ...pour reprendre certaines images qui circulent chez les apprenants (notre propre expérience en tant qu'enseignante à Madira Girls 2000-2008).

4.2.3 Classement du français dans un groupe

La question 6 du questionnaire destiné aux responsables scolaires et la question 6 du questionnaire destiné aux enseignants ont visé à savoir dans quel groupe de matière figurerait le français en tant que langue matière à apprendre. Les réponses enregistrées se trouvent reprises dans le tableau 30 ci-après de la manière suivante :

Tableau 27

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Groupe 5	33 (73.3%)	13 (92.9%)
Groupe des langues étrangères	5 (11.1%)	1 (7.1%)
Groupe des matières facultatives	4 (8.9%)	-
Même groupe que l'anglais	3 (6.7%)	-
Même groupe que l'anglais	3 (6.7%)	-
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Ce tableau montre que 73.3% des enseignants et 92.9% des responsables scolaires ont opté pour le groupe 5, un groupe où figurent le français avec des matières comme l'arabe, l'allemand, la musique, le langage de signes, les études de comptabilité et

l'économie (K.N.E.C.,2005). Pour 11,1% des enseignants, le français devrait figurer dans le groupe des langues étrangères. Ces langues sont l'allemand et l'arabe. Qu'il s'agisse du groupe 5 ou de celui des langues étrangères dont parlent les sujets enquêtés, les deux sont constitués de matières facultatives.

Répondant à la question 6 b (dans les deux questionnaires) pour justifier leur prise de position, ces sujets ont émis les opinions ci-après :

Tableau 28

Avis des sujets enquêtés sur les regroupements

Opinions	Enseignants	Responsables scolaires
Le groupe 5 n'est pas bon; le français doit être placé dans le groupe des langues	30 (66.7%)	9 (64.3%)
Il n'y a pas de problème avec le groupe 5	15 (33.3%)	5 (35.7%)
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort de ce tableau que 66,7 % des enseignants et 64.3% des responsables scolaires ne sont pas d'accord avec la présence du français dans le groupe 5. Ils suggèrent que la langue française soit placée dans le groupe des langues. Ce point de vue est partagé par Chokah (2013). D'après cette chercheuse, le système de regroupement des matières dans les écoles secondaires a eu un **impact négatif** sur toutes les langues étrangères :

“French is then put **in unfair competition** with subjects such as agriculture, religion, fine art, in addition to German, Arabic, Sign Language, Music and Business Studies”.

33,3% (enseignants) et 35.7% (responsables scolaires) semblent être en accord avec le placement du français dans le groupe 5. Il n'y a pas d'écart significatif entre les regroupements des enseignants et des responsables scolaires (66.7% contre 64.3% soit un écart faible de 2.4%).

4.2.4 Disposition à permettre à son enfant à apprendre le français

Cette préoccupation a été exploré par les questions 8 du questionnaire des responsables scolaires et 9a du questionnaire des enseignants. Les réponses à ces questions sont reprises dans le tableau 29 ci-après :

Tableau 29

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Oui	45 (100%)	13 (92.9%)
Non	-	-
Indécis	-	1 (7.1%)
Total	45 (100%)	14 (100)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

100% des enseignants et 92.9% des responsables scolaires ont dit « oui » à ces questions. Ils sont d'accord qu'ils pourraient permettre à leurs enfants d'apprendre le français à l'école. Si l'unanimité chez les enseignants ne soulèverait point de discussion, celle des responsables scolaires étonnerait plus d'uns, du fait qu'ils ne connaissent ni ne parlent le français. Il s'agit d'une attitude tout de même favorable à une langue qu'ils ont acceptée d'être enseignée dans leurs écoles respectives. Le contraire serait surprenant.

4.2.5 Fonctions que joue le français dans la société kenyane

A la question 9a du questionnaire destiné aux responsables scolaires et la question 5a du questionnaire destiné aux enseignants, les sujets enquêtés ont fourni les réponses ci-dessous :

Tableau 30

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Français, langue de communication avec les francophones	20 (44.4%)	6 (42.9%)
Français, langue facilitant l'emploi	15 (33.3%)	4 (28.6%)
Français, langue du tourisme	7 (15.6%)	2 (14.3%)
Français, langue du commerce	3 (6.7%)	2 (14.3%)
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, nous retenons que 44.4% des enseignants et 42.9% des responsables scolaires pensent que le français est langue de communication avec les francophones ; 33.3% (enseignants) et 28.6% des responsables scolaires sont d'avis que le français facilite l'emploi. Pour 15.6% (enseignants) et 14.3% (responsables scolaires), le français est une langue utilisée dans le secteur du tourisme.

Il importe de faire remarquer que ces fonctions reconnues au français dans la société kenyane en général ne sont pas différentes de celles reconnues à l'école, celle-ci étant une émanation et une micro-structure de la société.

Quant aux fonctions du français à l'école kenyane, plus précisément à l'école secondaire, les répondants aux questions 9b et 5b des questionnaires des enseignants et des responsables scolaires ont juste mentionné, à l'unanimité, que c'était une matière d'enseignement, pas plus.

4. 2.6 Place du français à l'école secondaire kenyane

Q 10/7 : D'après vous, quelle place occuperait le français à l'école secondaire kenyane, par rapport aux autres langues ?

Tableau 31 Place du français à l'école secondaire kenyane

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
troisième place après l'anglais (1ère place) et le kiswahili (2ème place)	37(82.2%)	7(50.0%)
deuxième place après l'anglais et le kiswahili	6 (13.3%)	2 (14.3%)
première place à côté de l'anglais et du kiswahili	1(2.2%)	3 (21.4%)
Indécis	1(2.2%)	2 (14.3%)
Total	45 (100%	14 (100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Ce tableau révèle que 82,2% des enseignants et 50.0% des responsables scolaires sont d'accord que le français viendrait à la troisième place, après l'anglais (1ère place) et le kiswahili (2ème place), à l'école secondaire kenyane.

13.3% des enseignants et 14.3% des responsables scolaires sont d'avis que le français occuperait la deuxième place (après l'anglais et le kiswahili). Cependant, pour 21.4% des responsables scolaires, le français occuperait la première place à côté de l'anglais et du kiswahili.

L'on constate, avec étonnement bien sûr, que ce sont les responsables scolaires qui souhaitent que le français soit considéré au même titre que l'anglais et le kiswahili, à l'école, contrairement aux enseignants de cette langue. Les responsables scolaires accordent plus d'importance et de prestige au français que l'autre groupe.

4. 2.7 Avenir du français dans le système éducatif kenyan

Q11/8-Pensez-vous que le français peut un jour devenir une langue et matière d'enseignement/apprentissage obligatoire au Kenya ?

Tableau 32

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Non	29 (64.5%)	6 (42.9%)
Oui	10 (22.2 %)	5 (35.7%)
Indécis	6 (13.3%)	3 (21.4%)
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

La grande majorité des sujets enquêtés pensent que le français ne pourrait pas devenir une langue et matière d'enseignement/apprentissage obligatoire à l'école kenyane. 64.5% des enseignants et 42.9%, des responsables scolaires, ont répondu « non » à ces questions. Malgré le fait que tous les répondants (100%) ont reconnu l'importance de cette langue (voir 4.2.1), ils ne sont pas d'avis que cette langue devienne un jour une langue et matière d'enseignement/apprentissage obligatoire au Kenya. Il importe de faire remarquer que ce sont les enseignants qui sont plus opposés à cette éventualité, comparé aux responsables scolaires (64.5% contre 42.9%).

22.2% des enseignants et 35.7% des responsables scolaires ont répondu à l'affirmative ; pour ces répondants, le français peut un jour devenir une langue et matière d'enseignement/apprentissage obligatoire au Kenya. 13.3% ne se sont pas prononcés.

Les responsables scolaires ont avancé les points de vue suivants, montrant pourquoi le français ne pourrait pas devenir une langue d'enseignement/apprentissage obligatoire à l'école kenyane :

- le Kenya est un pays anglophone (S. 3);
- le français s'aligne avec d'autres langues étrangères comme le chinois, dont les résultats sont meilleurs que ceux du français (S. 4);
- pas assez de personnel/ d'enseignants pour enseigner cette matière (S. 5, S.8) ;
- avec l'introduction de CBC (curriculum basé sur les compétences) dans le nouveau système éducatif au Kenya, l'accent est mis sur plusieurs langues étrangères et cela met le français en concurrence avec ces dernières (S.10).

Du côté des enseignants, il a été noté ce qui suit :

- c'est une langue non-parlée par la plupart de la population donc il n'y a pas de chaîne de radio/television diffusant en français langue étrangère (S.43);
- la politique linguistique du pays ne met pas cette langue dans le groupe de matières obligatoires (S. 30) ;
- l'histoire coloniale du Kenya- c'est un pays anglophone- rendre le français obligatoire est presque impossible (S. 17) :
- implications en termes de coûts – l'enseignement du français serait trop cher en raison de la nature des examens - l'examen orale, par exemple, prendra plusieurs jours et nécessitera beaucoup de personnel. L'examen de compréhension orale serait très coûteux à réaliser dans toutes les écoles du pays (S.39) ;
- dans les objectifs de l'éducation kenyane, le kiswahili et l'anglais sont considérés en premier lieu en raison de leurs fonctions dans le pays (S. 34).

4.2.8 Statut du français à l'école kenyane

Le statut du français à l'école kenyane a été exploré par la question 4 adressée aux enseignants. A cette question, les réactions obtenues des enseignants sont reprises dans le tableau ci-après :

a) Connaissance du/des statut (s) du français à l'école kenyane

Tableau 33

Occurrences, fréquences et pourcentages respectifs

Occurrences	F	%
Non	21	46.7%
Oui	18	40.0%
Indécis	6	13.3%
Total	45	100%

Source : Enquête par questionnaire (2020)

La majorité des répondants (46.7%) ne connaissent pas le statut de la langue française à l'école, bien qu'ils soient enseignants de cette langue. 40% affirment connaître le statut de cette langue à l'école, tandis que 13,3% ne se sont pas prononcés quant à la connaissance du statut du français à l'école kenyane. Le fait de ne pas connaître le statut de cette langue par les enseignants a des conséquences regrettables sur le plan de principes, méthodes, procédés et stratégies d'enseignement. A propos de l'enseignement du français à l'école secondaire kenyane, Auma (2019) fait remarquer que les enseignants recourent aux mêmes stratégies que celles utilisées pour enseigner l'anglais et le kiswahili dans leurs classes. Cette chercheuse signale que l'on ne peut pas enseigner

le français de la même façon que l'on enseigne l'anglais et le kiswahili car ces trois langues sont du statut différent : langue étrangère, langue officielle et langue nationale.

Cherchant à connaître avec précision le statut du français à l'école kenyane, les questions 4b du questionnaire des enseignants et la question 12 du questionnaire des responsables scolaires ont permis d'enregistrer les réactions suivantes :

Tableau 34

Statut du français à l'école kenyane

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Le français est enseigné en tant en tant que langue étrangère	-	12 (85.7%)
Le français est la deuxième langue étrangère à l'école kenyane	1 (2.2%)	-
Le français occupe la troisième place après l'anglais et le kiswahili	-	1 (17.1%)
Le français est la première langue étrangère à l'école kenyane	16 (35.6%)	1(17.1%)
C'est une langue « supplémentaire » sans prestige	1 (2.2%)	-
Indécis	27 (60%)	-
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort de ce tableau que 85.7 % des responsables scolaires sont d'avis que cette langue est enseignée en tant que langue étrangère. 60% des enseignants n'ont pas répondu à cette question. Nous constatons que bien que ces répondants soient enseignants de français, la plupart d'entre eux ne connaissent pas le statut de cette langue à l'école. 35.6% des enseignants et 17.1% des responsables scolaires pensent que le français est la première langue étrangère à l'école kenyane. Ce point de vue confond « statut » et « classement » des langues de l'école.

Nous retenons, de ce qui précède, que ce sont les responsables scolaires qui connaissent mieux le statut du français à l'école secondaire kenyane.

4. 2. 9 Sort du français à l'école kenyane

Q13/10- Le Kenya, peut-il se passer du français aujourd'hui ?

Tableau 35

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Non	39 (86.7%)	10 (71.4%)
Oui	-	1 (7.1%)
Indécis	6 (13.3%)	3 (21.4%)
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort de ce tableau que 86,7% des enseignants et 71.4% des responsables scolaires pensent que le Kenya ne peut pas se passer du français. 13.3% des enseignants et 21.4% des responsables scolaires n'ont pas réagi aux questions posées.

Les sujets qui ont répondu par « non » ont justifié leur réponse de la manière suivante :

« The world is a global village and French being one of the top languages, it can not be ignored » (S.10, Responsable scolaire).

Le monde est devenu un village planétaire et le français étant l'une des langues dites hautes ou grandes, ne peut être ignoré ». (Notre traduction)

« ...parce que le français devient de plus en plus accepté aux écoles kenyanes » (S.25, enseignant).

De ce qui précède, le français est et reste une langue dont on ne peut pas se passer, car préféré par tous.

4. 2.10 Utilité du français au Kenya

Nombreux sont ceux qui déclarent que le français est inutile au Kenya, sachant qu'il existe, dans ce pays, deux langues de grande importance et de statut élevé, l'anglais et le kiswahili. La question 14 du questionnaire des responsables scolaires et la question 12 de celui adressé aux enseignants ont cherché à savoir si le français était inutile au Kenya.

Les réactions des répondants apparaissent dans le tableau 39 ci-après :

Tableau 36

Utilité du français au Kenya

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Non	38 (84.4%)	12 (85.7%)
Oui	4 (8.9%)	2 (14.3%)
Indécis	3 (6.7%)	-
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, 84,4% des enseignants et 85.7% des responsables scolaires ont répondu par la négative, voulant signifier que le français n'est pas inutile au Kenya, malgré la présence de l'anglais et du kiswahili. Ces sujets enquêtés soutiennent alors, l'utilité du français à côté de ces deux langues. Seuls 14.3% des responsables scolaires pensent que le français est inutile dans ce pays, ce qui est de loin inférieur aux pourcentages de ceux qui disent le contraire. En définitive, le français est une langue utile et incontournable au Kenya.

4.2.11 Le présent et le futur de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya

La question 16 (questionnaire des responsables scolaires) et la question 20 (questionnaire des enseignants) prennent en compte cette préoccupation : le présent et le futur de l'enseignement/apprentissage du français dans ce pays. Les opinions des sujets enquêtés sont reprises dans le tableau 37 ci-après :

Tableau 37

Opinions des enseignants et responsables scolaires sur le présent et le futur du français au Kenya

Opinions	Enseignants	Responsables scolaires
Il sera plus choisi et appris	-	12 (85.7%)
Il sera en concurrence avec le chinois	-	2 (14.3%)
Il deviendra obligatoire à l'école primaire	13 (28.9%)	-
Il aura assez d'heures à l'horaire pour son apprentissage	13 (28.9%)	-
Fournir assez de matériel didactique	3 (6.7%)	-
Indécis	16 (35.6%)	-
Total	45(100%)	14(100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, nous remarquons que 85.7% des responsables scolaires sont d'avis que le français sera plus choisi et appris par les élèves, au moment où les enseignants n'ont rien dit à ce propos. Les responsables scolaires ont avancé que le français sera en concurrence avec le chinois, une des langues étrangères qui sera inclus dans le curriculum du nouveau système éducatif 2-6-6-3. Encore une fois, les enseignants de français sont restés muts à ce propos. 35.6% des enseignants n'ont pas pris part à cet exercice de réflexion sur l'avenir du français au Kenya. Les 57.8% qui ont réagi à la

question ont avancé que le français deviendrait obligatoire à l'école primaire et qu'il aura plus d'heures à l'horaire pour son enseignement/apprentissage.

4. 2.12 Connaissance de l'existence des textes officiels à caractère éducatif

Q17/15- Savez-vous qu'il existe des textes officiels qui parlent de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya ?

Tableau 38

Existence des textes officiels à caractère éducatif parlant de l'enseignement du français au Kenya

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Non	30 (66.7%)	6 (42.9%)
Oui	11 (24.4%)	8 (57.1%)
Indécis	4 (8.9%)	-
Total	45(100%)	14(100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

57.1% des responsables scolaires contre 24.4% des enseignants ont répondu par « oui », c'est-à-dire ils sont au courant de l'existence des textes officiels à caractère éducatif qui parlent de l'enseignement/apprentissage du français. Il y a plus d'enseignants de français qui ne sont pas au courant de l'existence de ces textes, comparé aux responsables scolaires (66.7% contre 42.9%).

Il ressort de ce qui précède que les enseignants de français ne connaissent pas l'organisation, la législation et le fonctionnement de leur domaine d'activité : l'enseignement du français langue étrangère. Comme qui dirait qu'ils sont vraiment en dehors du système.

La question 17 (questionnaire des responsables scolaires) et la question 15b (questionnaire des enseignants) ont permis d'identifier les textes dont les sujets enquêtés, ceux qui ont dit « oui », ont connaissance de leur existence. Les textes repris dans le tableau ci-dessous sont ceux qui ont été mentionnés par ces sujets.

Tableau 39

Textes officiels à caractère éducatif mentionnés par les sujets

Textes	Enseignants	Responsables scolaires
Le rapport Mackay	2 (4.4%)	2 (14.3%)
Le rapport Ominde	3 (6.7%)	3 (21.4%)
Le rapport Odhiambo	2 (4.4%)	2 (14.3%)
Le rapport K.I.C.D	3 (6.7%)	1 (7.1%)
Indécis	35 (77.8%)	6 (42.9%)
Total	45 (100%)	14 (100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Sur les neuf textes du corpus, seuls quatre textes sont connus de nos sujets. Il s'agit du rapport Mackay (1981), Ominde (1964), Odhiambo (2012) et KICD (2017). De ces quatre textes, le rapport Ominde semble être le plus connu (21.4% des responsables scolaires contre 6.7% des enseignants). Ce sont les responsables scolaires qui semblent mieux connaître ces textes par rapport aux enseignants.

Les données contenues dans ce tableau révèlent que 77.8% des enseignants et 42.9% des responsables scolaires ne connaissent aucun texte officiel à caractère éducatif parlant de l'enseignement du français au Kenya.

4.2.13 Problèmes auxquels font face les enseignants et responsables scolaires dans l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles.

Q18/16- Quels sont les problèmes auxquels vous faites face en tant que directeur dans l'enseignement/apprentissage du français dans votre école ? / Quels sont les problèmes liés à l'apprentissage du français langue étrangère ?

Tableau 40

Problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français à l'école

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Manque de matériels didactiques	29(64.4%)	9 (64.3%)
Pas assez d'enseignants de français employés par le gouvernement	11(24.4%)	2(14.3%)
Pas assez de temps pour l'enseignement à cause du groupement des matières	3(6.7%)	1(7.1%)
L'attitude négative des apprenants envers le français	1(2.2%)	2(14.3%)
L'interférence de la langue maternelle	1(2.2%)	-
Total	45 (100%)	14(100%)

Source : Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort de ce tableau que le plus grand problème lié à l'apprentissage du français langue étrangère, unanimement ressenti par les deux catégories professionnelles, est celui de manque de matériels didactiques (des manuels de classe, des livres, des équipements électroniques...) comme indiqué par 64.4% (enseignants) et 64.3% (responsables scolaires). 24.4% des enseignants et 14.3% des responsables scolaires ont cité le problème de manque d'assez de professeurs de français. D'après les sujets enquêtés, quand il n'y a pas assez de professeurs, l'enseignement de cette langue ne peut pas être efficace.

4. 2.14 Solutions aux problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français à l'école.

Q18b/17- Quelles solutions proposez-vous à ces problèmes ?

Tableau 41

Solutions proposées, fréquences et pourcentages

Occurrences	Enseignants	Responsables scolaires
Fournir, produire et/ou acheter du matériel didactique	31 (68.9%)	6 (42.9%)
Engager plus d'enseignants de français dans les écoles	9 (20.0%)	5 (35.7%)
Encourager les apprenants à changer	2 (4.4%)	2 (14.3%)

leur attitude négative envers		
le français		
Classer le français dans le groupe	3 (6.7%)	1 (7.1%)
des langues		
Total	45(100%)	14(100%)

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Comme solutions aux problèmes sus-mentionnés, 68.9% des enseignants et 42.9% des responsables scolaires ont proposé que le gouvernement fournisse une quantité suffisante de matériels didactiques aux écoles pour l'enseignement/apprentissage du français. 20.0% des enseignants et 35.7% des responsables scolaires proposent que le gouvernement embauche plus de professeurs du français pour enseigner cette langue à l'école.

B. Résultats relatifs aux questions spécifiques aux responsables scolaires

4. 2.15 Introduction du français à l'école

Q3- Est-ce que c'est vous qui avez initié l'introduction du français dans votre école ?

Tableau 42

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	F	%
Oui	9	64.3%
Non	5	35.7%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, 64.3% des responsables scolaires ont initié l'introduction du français langue étrangère dans leurs écoles, tandis que 35,7% ont dit qu'ils n'avaient pas initié l'introduction de cette langue dans leurs écoles respectives ; quand ils ont commencé leur travail dans leurs écoles, le français existait déjà comme matière enseignée.

4. 2.16 Support de l'enseignement/apprentissage du français

Q 4 - Est- ce que vous soutenez l'enseignement/apprentissage de cette langue dans votre institution ?

A cette question, tous les responsables scolaires, c'est-à-dire 100%, ont affirmé qu'ils soutenaient l'enseignement/apprentissage de cette langue dans leurs institutions.

4. 2.17 Recommandations pour améliorer le prestige du français dans leurs écoles.

Q7 Quelles recommandations donneriez-vous pour améliorer le prestige du français dans votre école ?

Tableau 43

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	F	%
Classer le français dans le groupe des langues	5	35.7%
Les apprenants doivent participer dans beaucoup plus d'activités avec l'Ambassade de France au Kenya	4	28.6%
Engager plus de professeurs de français dans les écoles	3	21.4%
Fournir du matériel didactique	2	14.3%
Total	14	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

En lisant ce tableau, nous observons que 35.7% des responsables scolaires pensent que le regroupement du français dans le groupe de langues pourrait améliorer le prestige de cette langue dans leurs écoles ; 28.6% des responsables scolaires enquêtés sont d'avis que les apprenants devraient participer à beaucoup d'activités organisées par l'Ambassade de France au Kenya, pour améliorer le prestige de cette langue dans les écoles. 21.4% des responsables scolaires ont indiqué que le prestige de cette langue dans les écoles pourrait être amélioré si le gouvernement engageait plus de professeurs de français. 14.3% des responsables scolaires ont dit que le gouvernement kenyan devrait fournir du matériel didactique.

4. 2.18 Place du français par rapport à l'anglais et le kiswahili

Q15 – Est-ce que le français est au même niveau que l'anglais et le kiswahili.

Tableau 44

Occurrences, fréquences et pourcentage

Occurrences	F	%
Faux	12	85.7%
Vrai	2	14.3%
Indécis	0	0
Total	14	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort de ce tableau que 85.7% des responsables scolaires ont répondu « faux » à la question posée, ce qui veut dire que le français n'est pas au même niveau que l'anglais et le kiswahili. 14.3% des responsables scolaires ont répondu « vrai », ce qui signifie que ces répondants pensent que le français est au même niveau que l'anglais et le kiswahili.

4.2.19 Raisons pour lesquelles le français n'est pas au même niveau que l'anglais et le kiswahili

Q15 b- justifiez votre réponse.

Tableau 45

Occurrences, fréquences et pourcentage

Occurrences	F	%
Le français est plus prestigieux et offre plus d'opportunités que l'anglais et le kiswahili	8	57.1%
le curriculum kenyan ne donne pas au français la place qui lui revient	3	21.4%
Toutes les langues sont utilisées pour communiquer, alors elles sont au même niveau.	2	14.3%
L'anglais est plus parlé dans le monde, en comparaison avec le français	1	7.1%
Total	14	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il relève du tableau ci-dessus que 57.1% des responsables scolaires pensent que le français est plus prestigieux et offre plus d'opportunités que l'anglais et le kiswahili. 21.4% des responsables scolaires ont dit que le curriculum kenyan ne donne pas au français la place qui lui revient, alors que 14.3% ont l'impression que, parce que toutes les langues sont utilisées pour communiquer, elles sont au même niveau.

C. Résultats relatifs aux questions spécifiques aux enseignants

4.2.20 : Domaines de la vie nationale kenyane où le français est indispensable.

Q11 : Quels sont les domaines de la vie nationale kenyane où le français est indispensable.

Tableau 46

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	F	%
Tourisme et Hôtellerie	44	97.8%
Affaires étrangères	43	95.6%
Entreprises Françaises	42	93.3%
Organisations des nations-unies	39	86.7%
Organisations non gouvernementales	39	86.7%
Enseignement	39	86.7%
Commerce	34	75.6%
Activités culturelles	28	62.2%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Le tableau 46 révèle que 97,8 % des répondants pensent que le français est indispensable dans le domaine du tourisme et hôtellerie ; ceci peut être attribué au fait qu'il faut avoir du personnel qui parle français pour communiquer avec les touristes et autres visiteurs francophones dans ce domaine. 95,6 % pensent que cette langue est indispensable aux affaires étrangères (ambassades, relations internationales et bilatérales) 93.3% des répondants pensent que le français est indispensable dans les entreprises françaises, parce que dans ces entreprises (Total, Alcatel, Bamburi...), la langue de communication,

c'est le français. 86.7% ont dit que cette langue est indispensable dans des organisations non gouvernementales, ainsi que dans des organisations des nations-unies. 86.7% ont aussi souligné l'indispensabilité de cette langue dans le domaine de l'enseignement - il faut des enseignants qui la connaissent pour pouvoir l'enseigner au niveau secondaire et même au niveau supérieur.

4.2.21 : Français et autres langues étrangères

Q13 : Le français est une langue étrangère au même titre que l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le japonais et le chinois, vrai ou faux ?

Tableau 47

Egalité entre le français et les autres langues étrangères

Occurrences	F	%
Oui	20	44.4%
Non	25	55.6%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Il ressort du tableau 47 que 55.6% des répondants pensent que le français langue étrangère n'est pas au même titre que l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le japonais et le chinois. 44,4% des répondants pensent que le français est égal aux autres langues comme l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le japonais et le chinois.

Q13b) Justifiez votre position

Tableau 48

Occurrences, fréquences et pourcentages

Occurrences	F	%
Le français est supérieur aux cinq autres langues	24	53.3%
Le français est au même niveau que les autres parce que celles-ci sont aussi des langues étrangères	19	42.2%
Le chinois est supérieur au français	2	4.4%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

Du tableau ci-dessus, 53.3% des répondants pensent que le français est supérieur à l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le japonais et le chinois. 42,2% des répondants pensent que le français est au même niveau que ces autres langues, parce qu'elles sont toutes des langues étrangères.

4.2.22 : Implication dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de politique linguistique et éducative dans votre pays

Q18a : Avez-vous déjà été impliqué (e) dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de politique linguistique et éducative dans ce pays ?

Tableau 49

Implication dans une réforme de politique linguistique et éducative

Occurrences	F	%
Oui	11	24.4%
Non	34	75.6%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

La plupart des enseignants interrogés (75.6%) n'ont jamais été impliqués dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de politique linguistique et éducative dans ce pays. C'est seulement 24,4% de nos répondants qui ont été impliqués.

Q18b : Si oui laquelle/lesquelles ?

Tableau 50

Implication dans une réforme de politique linguistique et éducative

Occurrences	F	%
Aucune	34	75.6%
KICD	8	17.8%
K.I.E	2	4.4%
8.4.4	1	2.2%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

De ce tableau, il ressort que 17,8%des enseignants ont été impliqués dans la conception, la réalisation et l'évaluation de la réforme de politique éducative de K.I.C.D, la plus récente dans ce pays, qui a conduit à la restructuration du système éducatif kenyan, mis en place en 2019. 75.6% de nos répondants n'ont pas été impliqués dans une réforme de politique linguistique et éducative dans ce pays.

4.2.23 : Rôle des enseignants dans la/les réforme (s)

Q19 : Quel a été votre rôle dans cette/ces réforme (s) ?

Tableau 51

Rôle des enseignants dans cette/ces réforme (s)

Occurrences	F	%
Aucune réponse	34	75.6%
Participant	9	20.0%
Secrétaire	1	2.2%
Chef	1	2.2%
Total	45	100%

Source: Enquête par questionnaire (2020)

75.6% d'enseignants n'ont pas répondu à cette question, parce qu'ils n'ont jamais été impliqués dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de politique linguistique et éducative dans ce pays. De ceux qui ont été impliqués, le statut de la majorité d'entre eux, c'est-à-dire 20%, était celui de participant.

4.3 Comparaison des résultats

Sous cette rubrique, nous comparons les résultats issus de l'analyse des textes officiels à caractère éducatifs et des questionnaires d'enquête, sur les aspects suivants : statuts, fonctions et prestige du français.

Tableau 52

Statuts du français

Textes officiels à caractère éducatif	Enseignants	Responsables scolaires
Texte 01 1964 - langue étrangère	- langue étrangère	- langue étrangère
matière d'enseignement facultative	-1 ^{ère} place parmi les	matière d'enseignement
Texte 02 1972a) - langue matière d'enseignement facultative	langues étrangères - matière supplémentaire	matière optionnelle
Texte 03 1972b) - langue étrangère		
matière d'enseignement facultative		
Texte 06 1988- langue matière d'enseignement		
Texte 07 1999- langue matière d'enseignement		
Texte 08 2012- langue étrangère		
matière d'enseignement facultative		
Texte 09 2017- langue étrangère		
matière d'enseignement		

Source: Textes officiels à caractère éducatif /Enquête par questionnaires (2020)

Il ressort de ce tableau que dans les textes à caractère officiels, le statut attribué à la langue française est celui de langue matière d'enseignement ou langue matière d'enseignement facultative. Comparé aux opinions des enseignants, le statut du français est celui de langue étrangère. A leur tour, les responsables scolaires ont parlé de langue étrangère matière d'enseignement optionnelle. Ce qui rejoint ce qui est dans les textes officiels à caractère éducatif. Il n'y a pas de différence notable entre les désignations utilisées dans les textes officiels et celles évoquées par les enseignants et les responsables scolaires. Autrement dit, les deux catégories professionnelles ont repris ce qui est dit dans les textes.

Tableau 53

Fonctions du français

Textes Officiels à caractère éducatif	Responsables scolaires / Enseignants
- Permettre la communication à l'échelle africaine et internationale	- Langue de communication avec les francophones
- Promouvoir le tourisme et commerce	- Langue qui facilite l'emploi
- Fournir de l'emploi dans les organisations internationales	- Langue utile dans le secteur du tourisme
- Fournir de l'emploi dans les secteurs de l'hôtellerie, du tourisme et de la diplomatie	- Langue du commerce
- Produire du personnel qui pourrait travailler comme traducteurs et interprètes, lors des conférences régionales et internationales	

Source: Textes officiels à caractère éducatif /Enquête par questionnaires (2020)

Il relève de ce tableau que les fonctions du français dans les textes officiels à caractère éducatif sont, dans l'ensemble, identiques à celles émanant des questionnaires d'enquête adressés aux responsables scolaires et aux enseignants de français. Il s'agit de :

- français langue qui facilite l'emploi ;
- français, langue qui permet la communication au niveau africain et international ;
- français, langue utile dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme ; du commerce, de la diplomatie, de la traduction et de l'interprétation.

Encore une fois, il y a reproduction du discours officiel par les sujets de deux catégories professionnelles interrogés.

Tableau 54

Prestige du français à l'école kenyane

Textes Officiels à caractère éducatif	Responsables scolaires / Enseignants
- Langue placée en haut de la liste des langues étrangères matières à enseigner	- le français est à la troisième place après l'anglais (1ère place) et le kiswahili (2ème place)
- langue pour former des hauts fonctionnaires pour l'administration	- le français occupe la première place parmi les langues étrangères
- langue utile pour assurer la liaison avec l'Afrique francophone	
- langue pour promouvoir la conscience internationale et pour favoriser une attitude positive envers les autres nations.	

- langue de l'emploi dans les ONGs internationales
- langue des métiers de l'hôtellerie, de la restauration, du commerce, du tourisme et de la diplomatie

Source: Textes officiels à caractère éducatif /Enquête par questionnaires (2020)

Ce tableau montre une grande différence en ce qui concerne le prestige de cette langue comme décrit dans les textes officiels à caractère éducatif d'une part et par les responsables scolaires et les enseignants du français, d'autre part. Pour les enseignants et les responsables scolaires, le français occupe la troisième place après l'anglais (1ère place) et le kiswahili (2ème place). D'après les sujets interrogés, l'anglais et le kiswahili sont plus importants que le français et jouissent d'un grand prestige dans la société kenyane. Cette façon de juger les langues de l'école va l'encontre de la perception de celles-ci par Beacco (2008). Pour cet auteur, en situation de plurilinguisme, *l'éducation repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique/culturelle, au moment où il le souhaite.*

Face au plurilinguisme, ce même auteur précise que « *le rôle de l'école consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose (...), de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie* ».

Dans la section qui suit, nous présentons la synthèse, les conclusions et les recommandations de la présente étude.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

5.0 Introduction

Sous cette rubrique, nous présentons la synthèse des résultats, les conclusions de l'étude, les recommandations ainsi que les suggestions en vue des études ultérieures.

5.1 Synthèse

Notre étude a porté sur les continuités et/ou discontinuités des politiques linguistiques et éducatives au Kenya, avec un accent tout particulier sur le français, langue et matière d'enseignement à l'école kenyane, parmi tant d'autres, de 1963 à 2017.

L'étude a été guidée par les questions suivantes :

1. Quelles sont les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif à travers le temps ?
2. Quel est/Quels sont le/les statut (s) des langues d'enseignement à l'école kenyane durant la période concernée par l'étude ?
3. Quelles sont les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane ?
4. Quels sont les termes et/ou expressions utilisés pour référer au prestige du français dans les textes du corpus de l'étude ?
5. Lesquelles de ces langues de l'école ont été reprises de manière continue dans tous les textes du corpus de l'étude ?

L'étude a eu pour objectifs les suivants :

1. Identifier les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif à travers le temps ;
2. Etablir le (s) statut (s) des langues d'enseignement à l'école kenyane durant la période concernée par l'étude ;
3. Préciser les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane.
4. Repérer les termes et/ou expressions utilisés dans les textes du corpus, qui réfèrent au prestige du français.
5. Identifier les langues continuellement reprises dans les textes du corpus de l'étude.

L'étude a reposé sur la théorie du capital humain developpee par Becker (1962) et qui a été amplifiée par Grin (1999) et Civico (2019). Ce nouveau courant de recherche considère la langue dans ses rapports avec l'économie et s'occupe de l'étude des relations entre langue et rémunération. L'étude a englobé les concepts tels que : langue, langue et education, langue et économie, langue et commerce et bien d'autres (politique linguistique, politique éducative ...). Le terme central de l'étude est de toute évidence celui de « politique linguistique et éducative » examiné dans ce travail dans sa dimension temporelle.

Tout en ayant une prétention nationale au niveau de textes officiels à caractère éducatif, l'étude a pris en compte cinq comtés du pays, à savoir : le comté de Vihiga, de Kakamega, de Kisumu, de Mombasa et de Nairobi.

Ce sont surtout les opinions et jugements des enseignants et responsables des écoles secondaires organisant l'enseignement/apprentissage du français qui ont le plus intéressé cette étude, pour être confrontés à ce qui est dit à propos de langues de l'école dans les textes officiels à caractère éducatif.

Neuf (9) textes officiels à caractère éducatif ont été collectés et constituent ainsi le corpus de l'étude. Ces textes sont tous des rapports issus de différentes réformes scolaires opérées au Kenya, de 1963 à 2017. Deux questionnaires dont un, destiné aux enseignants de français et l'autre, destiné aux responsables scolaires ont servi pour collecter les opinions et jugements des sujets enquêtés sur les langues d'enseignement.

Les textes officiels à caractère éducatif ont fait l'objet de l'analyse de contenu, type classique, tandis que les questionnaires ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS, version 23. Les résultats ont été présentés sous formes de tableaux, avec fréquences et pourcentages pour les uns et pas pour tous.

L'étude a permis d'enregistrer les constats ci-après :

5.1.1 Langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif

L'étude a permis d'identifier les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels, de 1963 à 2017. Ces langues sont :

- l'anglais ;
- le kiswahili ;
- les langues étrangères ;

- les langues vernaculaires, dites langues locales ou langues dominantes de la région.

5.1.2 Statuts des langues de l'école

L'étude a permis d'établir les statuts des langues d'enseignement à l'école kenyane.

- L'anglais est langue d'instruction et langue matière d'enseignement à l'école kenyane. Il est la principale langue d'enseignement dans le système éducatif kenyan pour toutes les disciplines scolaires, exception faite pour le kiswahili, les langues étrangères et les langues maternelles.
- Le kiswahili est aussi langue d'instruction et langue matière d'enseignement. Il est langue d'instruction pour son enseignement, du niveau primaire jusqu'au niveau secondaire.
- Quant aux langues maternelles, elles sont langues d'instruction et langues matières d'enseignement.

Comme langues d'instruction, elles sont utilisées pour leur enseignement. Et comme matières, elles sont enseignées dans quelques écoles primaires, surtout dans les milieux ruraux, aux apprenants de l'école primaire, dans les trois premières années d'études. Dans le nouveau système de 2-6-6-3, mis en place en 2019, les langues maternelles sont proposées pour ce même niveau.

- Pour les langues étrangères, dont le français et l'allemand, ces langues sont en même temps langues d'instruction et langue matière d'enseignement.

Ces langues sont utilisées pour leur enseignement à l'école. Elles sont enseignées comme matières facultatives, à l'école primaire privée, à l'école secondaire publique et privée et à l'université (le cas du français). Dans le nouveau système,

l'enseignement de ces langues étrangères (le français, l'allemand, le mandarin et l'arabe) sera assuré, du niveau primaire jusqu'au niveau supérieur et universitaire.

5.1.3 Fonctions des langues de l'école.

L'étude a permis de préciser les fonctions que joue chaque langue d'enseignement à l'école kenyane. Les fonctions suivantes ont été identifiées :

a) Anglais :

- langue officielle du Kenya ;
- langue d'instruction pour toutes les matières enseignées au niveau secondaire, supérieur et universitaire ;
- langue de communication, au niveau local et international.

b) Kiswahili :

- langue nationale ;
- langue officielle du Kenya ;
- langue d'unification ;
- lingua franca de la Communauté de l'Afrique de l'Est,
- langue officielle de l'Union Africaine (UA).

c) Langues maternelles :

- langues de communication verbale dans les régions rurales où elles sont parlées.

d) Langues étrangères :

i) français

- langue officielle/administrative de plus de la moitié des pays d'Afrique.
- langue de traduction et d'interprétation ;
- langue du tourisme, de l'hôtellerie, de la diplomatie, des affaires étrangères, des organisations non gouvernementales et des organisations internationales.

ii) allemand, arabe, japonais, mandarin

- langue du commerce et de la diplomatie.

5.1.4 Prestige du français.

Cette étude a permis d'établir l'importance et la place accordée au français à l'école kenyane.

- De 1963 à 1985- langue appartenant au même groupe que l'anglais et le kiswahili : langue prestigieuse.
- De 1985 à 2019- langue appartenant à des groupes avec des matières autres que les langues (facultatives) : prestige décroissant.
- De 2019 à nos jours- Dans le nouveau système éducatif de 2-6-6-3, le français a été officiellement introduit au niveau de l'école primaire, toujours comme matière facultative : français langue utile.

5.1.5 Langues reprises continuellement dans les textes officiels à caractère éducatif

Cette étude a permis d'établir les continuités et discontinuités des politiques linguistiques et éducatives par rapport aux langues de l'école :

- L'anglais et le kiswahili sont les deux langues omniprésentes dans tous les textes du corpus. La présence de ces deux langues a été notée dans tous les rapports, de 1964 à 2017. Il y a donc continuité des politiques linguistiques par rapport à ces langues.
- Les langues locales et étrangères sont présentes dans quelques textes et absentes dans d'autres. Il y a donc discontinuité par rapport à celles-ci.
- Les enseignants et responsables scolaires ont reconnu l'importance du français à l'école et dans la société kenyane dans son ensemble. Cette importance est liée au fait que cette langue joue des rôles importants dans le secteur économique, la communication, du tourisme et de l'hôtellerie, du commerce.
- Les opinions et jugements émis par ces sujets ne diffèrent pas significativement de ceux exprimés dans les textes officiels à caractère éducatif, notamment en rapport avec le statut du français, le caractère non obligatoire de son enseignement, son appartenance aux groupes des matières techniques.

5.2 Conclusions de l'étude

A la suite des résultats de la présente étude, il y a lieu de retenir ce qui suit :

- Les langues d'enseignement dont parlent les différents textes officiels à caractère éducatif de 1963 à 2017 sont l'anglais, le kiswahili, les langues locales et les langues étrangères, dont le français, l'allemand et plus récemment le mandarin.

La présence de plusieurs langues au sein de l'école au Kenya fait de celle-ci une école multilingue et multiculturelle.

- A l'école kenyane, ces langues jouissent de statuts différents. L'anglais a le statut de langue d'instruction et matière d'enseignement obligatoire. Le kiswahili jouit du statut de langue véhicule d'enseignement pour ladite langue et est également langue matière d'enseignement obligatoire. Le français a le statut d'une langue étrangère. Cette langue est une matière d'enseignement facultative.
- Chacune de ces langues joue une ou des fonction (s) particulière (s). L'anglais est langue d'instruction pour toutes les matières enseignées au niveau secondaire, à l'enseignement supérieur et universitaire. Il est aussi langue de communication au niveau local et international. Le kiswahili est langue nationale et l'une des langues officielles du Kenya. Il joue également la fonction de langue d'unification pour les communautés kenyanes et de l'Afrique de l'Est. Il est enfin langue officielle de l'Union Africaine (UA).

Les langues maternelles jouent la fonction de communication entre les proches dans les régions rurales où elles sont parlées. Le français est considéré comme étant important, non seulement pour la communication avec le monde francophone, mais aussi pour les relations internationales. Cette langue est également importante pour des personnes qui pourraient travailler comme interprètes et traducteurs, lors des conférences régionales et internationales, ainsi que des professionnels dans les secteurs du tourisme et de la diplomatie, dans les organisations non gouvernementales ainsi que dans les organisations internationales.

Les politiques linguistiques et éducatives kenyanes sont continues et stables en rapport avec l'anglais et le kiswahili. Elles sont discontinues pour les langues locales et les langues étrangères. Elles sont fluctuantes quant au français, langue qui nous a intéressée le plus dans cette étude et que nous ne pouvions étudier seule, sachant qu'elle cohabite avec d'autres langues.

Les enseignants du français et les responsables scolaires ont affirmé le caractère incontournable du français, en tant que langue étrangère, matière d'enseignement à l'école kenyane.

5.3 Suggestions et recommandations

A la lumière des résultats de la présente étude, il y a lieu de formuler les recommandations ci-après :

1. Les politiques linguistiques et éducatives kenyanes devraient valoriser toutes les langues de l'école, en tenant compte de leurs fonctions spécifiques dans la société : les langues locales et étrangères devraient être revalorisées, en faisant d'elles des langues matière d'enseignement à tous les niveaux, en augmentant leur volume-horaire et en assurant la formation initiale et continue des enseignants.
2. Un effort commun de différentes parties prenantes, telles que les décideurs, les responsables scolaires, les enseignants à tous les niveaux du système scolaire, les chercheurs ...est requis en vue de relever les défis de la conception et mise en œuvre d'une politique linguistique et éducative concertée et consensuelle, où

chaque composante trouverait son compte, dans l'intérêt supérieur de la nation et de ses citoyens.

3. A l'occasion de toute réforme linguistique et éducative, les enseignants et/ou les responsables scolaires devraient être associés et leurs points de vue pris en considération, parce que ce sont eux qui participent à la mise en œuvre de ces réformes au niveau des écoles primaires et secondaires.
4. Le gouvernement kenyan devrait résoudre le problème de la carence en enseignants du FLE, engagés par le TSC pour plus d'efficacité et de motivation à enseigner cette langue.
5. Un cours d'organisation et législation scolaires pourrait être enseigné au sein des institutions de formation des enseignants en général et ceux du FLE en particulier, pour les mettre au courant des textes officiels, juridiques et autres touchant aux réalités de leur profession.

5.4 Perspectives pour les études ultérieures

La présente étude n'a pas abordé tous les aspects relatifs aux politiques linguistiques et éducatives au Kenya de 1963 à 2017. D'autres recherches pourraient être entreprises dans ce domaine. Il s'agirait de (d') :

1. Une étude comparative de politique (s) linguistique (s) et éducative (s) kenyane (s) actuelle (s) à celle (s) d'autres pays du monde ayant le français comme langue étrangère ;
2. Une étude basée sur les opinions et jugements des élèves, des parents des élèves et des opérateurs économiques en matière de langues à l'école kenyane ;
3. Une étude sur les attitudes des enseignants et apprenants vis-à-vis du plurilinguisme et multiculturalisme au Kenya.

RÉFÉRENCES

- Adam, J-M. (1989). *Le texte descriptif*. Paris: Nathan.
- Adam, J-M. (1990). *Eléments de la linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J-M. (1997). *Les Textes: types et prototypes*. (3^e édition). Paris: Nathan.
- Alexandre, P. (1967). *An introduction to languages and language in Africa*. Nairobi: Heinemann.
- Bailey, K.D. (1994). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Bakhtine, M.M. (1984). « Les genres du discours ». *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. (9^{ed.}) Paris: PUF.
- Baylon, C. (1991). *Société, langue et discours*. Paris: Nathan.
- Beacco, J. C. et Byrum M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue-version intégrale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special references to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bienviste, E. (1966). *Les problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishers.
- Bertochini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation. A l'usage des*

professeurs de langues. Paris: Hachette.

Bessey, G. (1972). *A Study of Curriculum Development in Kenya. (Kenya Curriculum Mission)*. Nairobi: Government Printer.

Blanchet, Ph. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche Ethnosociolinguistique de la complexité*. 2^e édition revue et complétée.

Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Bogonko S. N (1992). *A History of Modern Education in Kenya 1985-1991*.

Nairobi: Evans Brothers Ltd.

Boyer, H. (1991). *Langues en conflits : études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Boyer, H. (1996). *Sociolinguistiques, Territoires et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.

Bulot, T. et Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude de dynamiques de la langue française*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Calvet L-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette

Littératures

Calvet L-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF.

Calvet L-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*.
Paris : Plon.

Castellanos, M., Delacroix, F., Delarue, V., et Pouliquen, P. (2012). *La recherche d'information et le travail documentaire*. Paris: Nathan.

CRDI (1997). *Langues d'Instruction Implications pour les Politiques D'Education en Afrique*. Canada : CRDI.

Chokah, M.M. (2012). *L'enseignement du français au Kenya*. Nairobi: Jomo Kenyatta Foundation.

Combessie, J-C. (2007). *La méthode en sociologie*. 5^e éd. Paris : la découverte Paris.

Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Clevedon Hall. UK: Cambridge University Press.

Corbeil, J-C. (1980). *L'Aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin.

Crépin, E., Loridon, M., Pouzalgues-Damon, E. (1988). *Français, Méthodes et Techniques*. Paris : Edition Nathan.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cursin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire, collection 128*. Paris : Nathan.

D'Hainaut, L. (1975). *Concept et méthode de la statistique*. Paris: Fernand-Nathan.

Dubois, L. (1969). *Grammaire structurale : la phrase et les transformations*. Paris :
Larousse.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire: Principes de sémantique linguistique*. Paris:
Hermann.

Duppin, J.-J. et Johssua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des
mathématiques*, Paris: PUF.

Fishman, J. (1971). *Sociolinguistique*. Labor/Nathan, Bruxelles/Paris.

Fishman, J. (2006). *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas
Within Corpus Planning in Language Policy*. London : Rentledge.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

Grin F. (1999). *Compétence et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Friburg:
Editions universitaires.

Grin F. et Vaillancourt, F. (1997). *The economics of multilingualism. Overview of the
Literature and analytical framework in W. Grabe (ed) Multilingualism and
multilingual Communities*.Camdridge MA: Camdridge University Press.

Guespin L., Marcellesi J.-B. (1986). *Pour la glottopolitique*, dans *Langages* 83.

Paris: Larousse.

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Ghiglione, R., Beauvois, J. L. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.

Holtzer, G. (2002). *L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire, Recherches sur le français en Guinée*.

Besançon : Presses Universitaires Franc-Comptoises.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic approach*.

Philadelphia: UPP.

Jakobson, R. (1963). *Essaies de linguistique générale*. Paris : Edition Minuit.

Javeau, C. (1981). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien* . 4^e éd. Paris : Ed. de l'Université de Bruxelles

Kaplan, R. et Baldauf, R. (1997). *Language Planning: from practice to theory*.

Multilingual Matters: Clevedon.

Kazadi, M.I. et Kalangi, C. (2006). *Guide didactique de l'enseignement du français langue Etrangère et seconde*. Eldoret : Utafiti.

Kenya Constitution (2010). Nairobi. : Government Press.

Kenya National Examinations Council (2005). *Regulations and Syllabuses (2006-2007)*.

Nairobi: K.N.E.C.

King'ei, K. (2001). *Pitfalls in Kenya post-colonial language Policy: Ambivalence in choice and development*.in *Per Linguam* 2001 17(1) : 36-47.

K.I.E. (2002). *Ministry of Education, Science and Technology, Secondary Education Syllabus, Volume 1 Subject: English, Kiswahili, Physical Education, Arabic, French and German*. Nairobi : K.I.E.

K.N.E.C. (2018). *The Kenya National Examinations Council Year 2018 K.C.S.E. Examination Report*. Nairobi: K.N.E.C

Kloss, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report*, Centre International, Center for Research on Bilingualism, Quebec.

Libaert, T. (2014). *Introduction à la communication*. Les Topos : Dunod.

Letellier, N-L. et Mignet-Ollaguer, M. (1998). *Historique du contexte d'intertextualité*. Paris: Annales de l'Université de Franche-Comté.

Lloyd, T.O. (1996). *The British Empire 1558-1995* (2nd Ed.) Oxford: Oxford University Press.

- Loubier, C. (1994). *L'aménagement linguistique au Québec : enjeux de devenir*. Québec : Office de la langue française.
- Loubier, C. (2002). *L'aménagement linguistique : fondements de l'aménagement linguistique*. Montréal : Office de la langue française.
- Mace, G. et Petry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Marsellesi, J-B, Bulot, T. et Blanchet, P. (2003). *Sociolinguistique (épistémologie, Langues régionales, polynomie)*. Paris : L'Harmattan.
- Marsellesi, J-B. et Gardin, B. (2003). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Larousse.
- Mazrui A.A. et Mazrui A. M (1998). *The power of Babel*. Oxford, England: James Currey.
- Maingueneau, D. (1991). *Analyse du discours: Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand-Colin.
- Ministry of Education (2006). *Secondary French Teacher's Handbook*. Nairobi: Government Printer.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*:

Connaissance du problème. Applications pratiques. Paris: Entreprise moderne
d'édition

Muchielli, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale:*

connaissance du problème, Applications, pratique. Paris : ESF.

Muchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications.*

ESF.Editeur.

Mugenda, O. et Mugenda, A. (1999). *Research Methods, quantitative and qualitative
approaches.* Nairobi: Acts Press.

Mwaura, P. (1980). *Les politiques de la communication au Kenya.* Paris: UNESCO.

Ngalasso, M.M. (1992). *Statut, usage et rôle du français dans l'espace francophones:*

Description linguistique de la francophonie. Tome 1, 205-218. Paris : Honoré :

Champion Editeur.

Noizet, G. et Caverni, J-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire.* Paris: PUF.

Nølke, H. (1993). *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives.*

Paris: Kimé.

OCDE (1998). *L'Investissement dans le capital humain : une comparaison*

internationale. Paris : Editions de l'OCDE.

- Otiende, J.E. et al. (1992). *Education and Development in Kenya: A historical perspective*. Nairobi: Oxford University Press.
- Piégay-Gros, N. (1998). *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod.
- Pierre, S. (1975). *Les relations interpersonnelles*. Montreal : éd Agence d'arc.
- Piéron, H. (1963). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris : P.U.F.
- Porcher, L. et Faro-hanoun, V. (2007). *Politiques linguistiques*. Paris : Harmattan.
- Quivry R et Van Campenhoudt L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. 5^e Ed Paris : Dunod.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Ricœur, D. (1970). *Qu'est-ce qu'un texte ? Expliquer et Comprendre*. Town Presse.
- Ross, H.A. (1993). *China learns English: Language teaching and social change in the Peoples Republic*. London: Yale University Press.
- Republic of Kenya (1965). *Ominde Commission of Inquiry*. Nairobi: Government Press
- Republic of Kenya (1971). *Wamalwa Report: Training Review Committee*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (1976). *Gachathi Report*. Nairobi: Government Press.
- Republic of Kenya (1981). *Mackay Report: Second University in Kenya: Report of the Presidential Working Party*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2000). *Koech Report: Report of the Commission of Inquiry into the*

- Education system of Kenya (TIQUET)*. Nairobi: Government Press.
- Republic of Kenya (2012). *Report of Taskforce on the re-alignment of the Education sector to the Constitution of Kenya 2010*.
- Republic of Kenya (2002). *Secondary Education Syllabus. Vol.I. Kenya Institute of Education*. Nairobi: Government Printer.
- Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Savard, J.G. (1978). *Statistiques*. Montréal, éd. HRW.
- Sifuna, D. (1990). *Development of Education in Africa: The Kenyan Experience*. Initiatives Publishers.
- Simons, Gary F. and Charles D. Fennig (eds.). 2017. *Ethnologue: Languages of the World*, Twentieth edition. Dallas, Texas: SIL International.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La Pertinence*. Paris: Minuit.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types and software tools*. The Falmer Press.
- Trudel, R. et Antonius R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences Humaines*. Montréal: CEG.

- Van der Maren, J.-M. (1997). *Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitative. Recherches qualitatives*,
- Vigner, G. (1979). *LIRE : du texte au sens*. Paris : CLÉ International.
- Vilatte, J.C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon.
- Wanjigi Committee. (1981). *Adopted as Sessional Paper No 2 of 1985*. Nairobi: Government Printer.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. 5th Ed.UK: Blackwell Publishing.
- Warwick, D.P & Linegar, C.A. (1995). *The sample survey theory: Theory and practice*. New York: Mcgraw Hill.
- Wolhuter, C. (2014). *Education in East and Central Africa (Education around the World)*. Bloomsbury Academic: l'édition Canada.
- Zuinen, N. et Varlez, S. (2004). *Développement durable : modes de production et capital Humain. Working paper 22-04*. Bureau fédéral du Plan, Bruxelles.

Thèses et mémoires

Abouzaïd, M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère)*

au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique.

Thèse de doctorat de l'Université de Grenoble 111.

Alarcón, M.M. H (2005). *La politique linguistique et l'avenir du français au Mexique :*

étude du cas de l'Université de Veracruz. Thèse de doctorat de l'Université de

Aston, Birmingham.

Alexandre, P. (1967). *An introduction to languages and language in Africa.* Nairobi:

Heinemann.

Assomo, N.B.A. (2012) *Le français dans le système éducatif anglophone au Cameroun.*

Mémoire de DEA. Université de Yaounde 1-Cameroun.

Auma, R. (2019). *Stratégies d'enseignement mises en œuvre en classes de FLE (le cas*

des écoles secondaire du Comté de Kakamega). Thèse de doctorat inédit de

l'Univerité Masinde Muliro.

Haque, S. (2016). *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles*

indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales. These de Doctorat de l'Université de Grenoble.

Jao, L.M. (2011). *Enseignement/apprentissage de la composante orale à travers*

« Parlons Français » Méthode du FLE élaborée au Kenya à partir de la

problématique de l'Approche Communicative. These de Doctorat de l'Université
de Pau et les pays de l'Adour.

Nadjiba, B.A. (2011). *Politique linguistique en Algérie : arabisation et francophonie*.

These de Doctorat de l'Université de Biskra.

Ogut, J.N. (2009). *Espace géoculturel, écriture, texture et l'enseignement du français*

écrit en contexte kenyan. These de Doctorat de l'Université de Franche-Comté.

Wanjiku Omollo (2012). *Effects of language policy in the school on the learning of*

Kiswahili in Kapseret Division Uasin Gishu County, Kenya.

Dictionnaires

Bussmann, H. (1999). Routledge. *Dictionary of Language and Linguistics*. UK:

Routledge.

Cuq, J-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Paris : CLÉ International.

Dubois, J. et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris:

Larousse.

Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.

Paris : Editions du Seuil.

Dictionnaire actuel de l'éducation (1993), Québec: Guérin.

Dictionnaires de l'analyse du discours (2002. Paris: Editions du Seuil

Larousse (2008). Le Petit Larousse illustré.

Robert, J. Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Editions

Orphys.

Le Tresor de la langue française informatisé (Google Africa, Octobre 2021)

Revues et articles scientifiques

- Abdoulaziz M. H. (2003). *The History of Language Policy in Africa with Reference to Language Choice in Education*. In A.Quane (Ed). Towards a multilingual culture of education. (p 103-112) Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Adam, J-M. (1991). *Le récit*. PUF collection « Que sais-je ». No 2149.
- Altinok, N. (2006). *Capital humain et croissance; l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves*. Publique Economie, IREDU.
- Alarcão, I., Andrade, I.A., Araújo, E. et Melo-Pfeifer, S. (2009). *De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique*. Les cahiers de l'Acedle. Vol 6. No 1. P. 3-36.
- Babalola, J.B. (2003). *Fundamentals of Economics of Education* In J.B. Babalola (Ed). *Basic Text in Educational Planning*. EPPU. Ibadan: Department of Educational Management. University of Ibadan.
- Barthes, R. (1984). *De l'œuvre au texte*, In *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Beacco, J. C. (2008). *Quest-ce qu'une éducation plurilingue ?* Le Français dans le Monde, n° 355.
- Benrabeh, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie*, éd Ségur. Paris. p.156.

- Fleming, M. et Little, D. (2010). *Langues dans et pour l'éducation : apports éventuels des « approches portfolio »*. Document de réflexion préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation - Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.
- Bronkard, J-P. (1996). *L'acquisition des discours. Le Français dans le Monde* Série Recherches et applications, juillet p.55-64.
- Castro, R. & Alarcão, I.(2006) (colaboration d'Araújo e Sá, Helena & Cardoso, Teresa: *Didáctica de Línguas : um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*. *Constituição do corpus : Condições e Princípios*. (Document de travail du project EMIP). Texte non publié.
- Chaudenson, R., (1996) : *Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences* . Dans Caroline Juillard et al. (Éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités : premières journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues, 16,17 et 18 décembre 1995, Université Cheikh Anta Diop, Dakar* (p. 115-126). Montréal : AUPELF-UREF.
- Charolles, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Approche théorique et étude de pratiques pédagogiques en langue française, n° 38, p.7.
- Chokah, M.M. (2013). *Fifty years of the teaching/ learning of French as a foreign language in Kenya: Challenges for teachers and learners*; in International Journal

of Education and Research.

Civico, M. (2019). *La politique linguistique chinoise entre le 20^{ème} et 21^{ème} siècle. Une interprétation économique*. European Journal of language policy 11(1): p3-23.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Langues Vivantes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. *Le Français dans le Monde* (2008). N° 355, De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue.

De Ketele, J-M. (1986). *L'évaluation du savoir-être*, In J-M De Ketele. (Ed). *l'Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (p 179-208). Bruxelles : De Boeck Ed.Universitaires.

Diallo, A. (2002). *Langues et enseignement en Guinée* In Recherches sur le français Guinée. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, dirigé par G. Holtzer.

Dubois, L., Leblanc, M. et Beaudin, M. (2006). *La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société » n° 118 p. 17 à 41.

Guespin, L. (1985). *Introduction. Matériaux pour une glottopolitique* . Dans Cahiers de Linguistique sociale 7. Presses de l'université de Rouen, Mont Saint Aignan.

p14- 32

Haugen, E. (1959). *Planning for a standard language in Modern Norway*., Anthropological Linguistics, Vol. 1, no. 3, p. 8-21.

- Haarmann, H. (1990). *Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework*. International Journal of the sociology of language, 86(1) p.103-126.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.
- Kamale, J. (1991). *Formation des formateurs et français fonctionnel au service du développement au Kenya*. In « la formation des formateurs et enseignants de français ». Villacoublay, Techniplan.
- Kazadi, M.I. (2006). *Raisons conduisant les étudiants Kenyans à poursuivre l'apprentissage du français à l'université*. In Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities Challenges. Frederick Kang'ethe (Ed). Nairobi: USIU, p14-22.
- Kibui A. W. (2014). *Language Policy in Kenya and the new constitution for Vision 2030*. In International Journal of Educational Science and Research Vol. 4, Issue 5, Oct. 2014, 89-98.
- Marco, C. (2019). *La politique linguistique Chinoise entre le 20^{ème} et le 21^{ème} siècle. Une interprétation économique*. European Journal of language policy 11(1): 3-23.

- Mazrui A.A. et Mazrui A. M (1996). *A tale of two Englishes: The imperial language in the post- Colonial Kenya and Uganda*. In Fishman, J..Conrad & Lopez, A.L (eds) Post Imperial English (p. 271-302). Berlin: Monton de Gruyter.
- Mackatiani, C., Imbova, M., Imbova, N. (2016). *Development of Education in Kenya: Influence of the political factor beyond 2015 Mdgs* in Journal of Education and Practice. ISSN 222-288X (Online) Vol.7. N^o 11'
- Mukhwana, A. (2013). *A new language policy but old language practices: the case of Kenya after 2010 Constitution*. International Journal of Innovative Research and Development. Vol 2/9 September 2013.
- Mulinda, A. (2014). *Le français au sein des multilinguismes tanzaniens : défis et Perspectives*. In Synergies Afrique des Grands Lacs n°4-2015 p.117-127.
- Mulinga, M.D. (2006).*Managing French in Eastern Africa: What place for French in National Language policies?* in Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities Challenges. Frederick Kang'ethe (Ed). Nairobi: USIU, p 8-13.
- Nabea, W. (2009). *Langue policy in Kenya: Negotiations with Hegemony*. In The Journal of Pan African Studies, Vol.3, no 1. September 2009.p. 121-138.
- Oduor, J. (2010). *A SWOT analysis of the Language policies in Kenya and Ethiopia*. In The University of Nairobi Journal of Language and Linguistics, Vol.1 (2010), 86-102.

Ogutu, N.J. (2006). *L'apprentissage de la textualisation en français langue étrangère par les lycéens Kenyans: le cas de la cohésion nominale*. In Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities Challenges. Frederick Kang'ethe (Ed). Nairobi: USIU, p 81-96.

Ooko, A.A. (2006). *Gérer le français dans le contexte de modernité, diversité et solidarité, le cas du Kenya*. In Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities Challenges. Frederick Kang'ethe (Ed). Nairobi: USIU, p 3-7.

Pochet, B. et al (2005). *Méthodologie documentaire: rechercher, consulter, rédiger à l'heure d'Internet*, Bruxelles, Belgique, (« LMD méthodologie, ISSN 1783-7839.

Ricento, T. (2000). *Historical and theoretical perspectives in language planning*. Journal of Sociolinguistics p. 196-213.

Robillard, A. (1997). *Statuts des langues dans Sociolinguistique, Concepts de base*. Moreau Marie-Louise (éd), Mardaga. P. 269-270.

Reding, V. (2003). *Multilinguisme et multiculturalisme : des défis pour l'éducation en Europe*. Colloque sur « Les défis pour l'Education en Europe ». St-Germain-en-Laye.

Wanlin, P. (2007). « *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels* », Recherches Quantitatives, Hors-Série, n° 3. p. 243-272.

Sites web

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd'hui-2006> consulté le 13 mars, 2018.

ir-library.ku.ac.ke>handle consulté le 20 mars, 2018.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/docu> consulté le 23 mars, 2018.

m.rfi>emission>20160304-politique ...consulté le 5 avril, 2018.

lup.lub.lu.se>record>file consulté le 13consulté le 13 avril, 2018.

<http://acedle.org>avril 2009. consulté le 18 avril, 2018.

www.worldometers.info consulté le 12 mai, 2018

www.axl.cefaneluval.ca>afrique>kenya. consulté le 13 mai, 2018.

indexation. Univ.fcomte.fr.esupversions. consulté le 13 mai, 2018.

www.j.panafricain.org/docs/3.1.kenya consulté le 14 mai, 2018.

eprints aidenlogne-francais universite auf. consulté le 12 février 2019.

fl. Univ-biskra.dz.images>pdf-rev consulté le 13 février 2019.

Bu.univ-avignon fr>méthode documentaire consulté le 26 mars 2020.

[INEDUC](#), « Politiques scolaires / Politiques éducatives. », *EspacesTemps.net* [En ligne], Works, 2018 | Mis en ligne le 20 September 2018, consulté le 20 avril2020.

<http://www.ethnologue.com>. consulté le 12 septembre 2020.

www.toupie.org/Dictionnaire/commissionhtm consulté le 26 mars 2021.

<https://chrtl.fr/definitions> consulté le 26 mars 2021.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.1997> consulté le 16 septembre 2021.

www.coe.int/langue/fr. consulté le 17 septembre 2021.

[https://les.définitions .fr/langue](https://les.définitions.fr/langue) consulté le 17 septembre 2021.

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-17.htm> consulté le 17 septembre 2021.

ANNEXES

ANNEXE 1

Tableau 2

Type de textes, fonctions et caractéristiques respectives

Type de texte	Fonction	Caractéristiques
Le texte narratif	Il raconte ce qui arrive, ce qui se déroule dans le temps. Il fait revivre une action passée réelle (journal, autobiographie...).il fait vivre une action imaginaire (roman, conte...)	-fréquence de l'imparfait, du passé ou présent de narration ; insistance sur les indications temporelles
Le texte descriptif	Il s'efforce de produire une image que le lecteur (ou l'auditeur) ne voit pas mais qu'il peut Imaginer .	Prédominance de l'imparfait ou du présent intemporel ;insistance sur les localisations; présence d'indications temporelles si la description se fait en evolution
Le texte explicatif	Il analyse un phénomène ou une idée pour qu'ils soient bien compris. Le type didactique en fait partie : lui aussi explique, mais avec l'intention supplémentaire de faire retenir ce qui est expliquée, de transmettre un savoir.	utilisation du présent intemporel ; fréquents passage de la théorie à l'exemple
Le texte argumentatif	Il cherche à convaincre, il fournit les preuves qui	Fréquence des liens logiques, car il y a

	permettent à un avis de l'emporter. Il a une thèse	souvent démonstration, avec parfois
	défendre et il défend à l'aide d'arguments. Le type	accumulation de preuves juxtaposées
	polémique en fait partie mais avec la	utilisation d'un ton souvent catégorique
	préoccupation première d'intervenir contre une	
	personne ou des idées...	
Le texte injonctif	Ils proposent une action (textes d'engagement	fréquence de la 2 ^{ème} personne ou de
	moral, politique, social, mais aussi tous les textes	la 1 ^{ère} personne du pluriel si l'auteur
	transmettant des consignes-recette de cuisine,	s'implique emploi de l'impératif et
	notice de montage...)	assez souvent du futur de l'indicatif
		parfois de l'infinitif

Source: Crépin et al. (1988)

ANNEXE 2

Tableau 16

Statuts des langues de l'école de 1964 à 2017

N°	Texte	Année	Langue	Statut (s)
1	T 01	1964	anglais	- langue d'instruction
				- langue véhicule de l'enseignement
				- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement obligatoire
				- langue véhicule de l'enseignement
			français	- langue matière d'enseignement facultative
			latin	- langue matière d'enseignement facultative
			russe	- langue matière d'enseignement facultative
2	T02	1972a)	allemand	- langue matière d'enseignement facultative
			langue locale	- langue matière d'enseignement obligatoire
			anglais	- langue d'enseignement
				- langue véhicule de l'enseignement
				- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement obligatoire
3	T03	1972b)		- langue véhicule de l'enseignement
			français/allemand	- langue matière d'enseignement facultative
			kiswahili	- langue matière d'enseignement
			français /allemand	- langue matière d'enseignement facultative

4	T 04	1976	langues locales	- langue matière d'enseignement
				- langue d'enseignement
			anglais	- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement obligatoire
5	T05	1981	kiswahili	- langue matière d'enseignement
			langues locales	- langue matière d'enseignement
6	T06	1988	anglais	- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement
				- langue véhicule d'enseignement
			français	- langue matière d'enseignement
			allemand	- langue matière d'enseignement
7	T07	1999	anglais	- langue matière d'instruction
				- langue matière d'enseignement obligatoire
			kiswahili	- langue matière d'instruction
				- langue matière d'enseignement obligatoire
			langues locales	- langue d'instruction
			français	- langue matière d'enseignement
			allemand	- langue matière d'enseignement
			arabe	- langue matière d'enseignement
			japonais	- langue matière d'enseignement
			russe	- langue matière d'enseignement

8	T08	2012	anglais	- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement
			langues locales	- langue matière d'enseignement
			français	- langue matière d'enseignement facultative
			allemand	- langue matière d'enseignement facultative
			mandarin	- langue matière d'enseignement facultative
9	T09	2017	anglais	- langue matière d'enseignement
			kiswahili	- langue matière d'enseignement obligatoire
			langues locales	- langue matière d'enseignement
			français	- langue matière d'enseignement facultative
			allemand	- langue matière d'enseignement facultative
			arabe	- langue matière d'enseignement facultative
			mandarin	- langue matière d'enseignement facultative

.....

Source: textes à caractère éducatif (2020)

ANNEXE 3

Tableau 17

Statuts des langues de l'école et niveaux d'enseignement

De 1964 à 2017	
langue matière d'enseignement	langue véhicule de l'enseignement
Niveau primaire	Niveau primaire
2012 - langue locale	- langue locale
- anglais	- anglais
- kiswahili	- kiswahili
2017 - langue locale	- langue locale
- anglais	- anglais
- kiswahili	- kiswahili
- langues étrangères	- langues étrangères
Niveau secondaire	Niveau secondaire
1964 - anglais	- anglais
- kiswahili	- kiswahili
- langues étrangères	- langues étrangères
1972 a) - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- français	- français
- allemand	- allemand

1972 b) - français	- français
- allemand	- allemand
1976 - anglais	-anglais
- kiswahili	- kiswahili
1981 - kiswahili	- kiswahili
1988 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
1999 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
2012 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
- langues locales	- langues locales
2017 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
- langues locales	- langues locales
Niveau supérieur et universitaire	
1964 - anglais	- anglais
-kiswahili	- kiswahili

- français	- français
1972a) - anglais	- anglais
- kiswahili	- kiswahili
- français	- français
1972b) - kiswahili	- kiswahili
- français	- français
1976 - anglais	- anglais
- kiswahili	- kiswahili
1981 - kiswahili	- kiswahili
- langues locales	- langues locales
1988 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
1999 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
2012 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
- langues locales	- langues locales

2017 - kiswahili	- kiswahili
- anglais	- anglais
- langues étrangères	- langues étrangères
- langues locales	- langues locales

Source: Textes à caractères éducatif (2020)

ANNEXE 4

Tableau 18

Fonctions des langues de l'école

Texte/Annee	Langues	Fonctions
01 1964	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	- Permettre la communication avec les communautés des pays de l'Afrique de l'Est et au-delà
	Langues étrangères	- Lier l'Afrique et le monde
	Langues locales	- Permettre la communication dans les régions rurales du pays
02 1972a)	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	- Faciliter la communication au niveau national
	Langues étrangères	- Communiquer avec le monde francophone
	Langues locales	- Préserver la culture kenyane
03 1972b)	Anglais	-Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	Faciliter la communication dans le cadre professionnel
	Langues étrangères	- Promouvoir le commerce international, le tourisme et la diplomatie

	Langues locales	-
04 1976	Anglais	-Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	- Permettre la communication au niveau national
	Langues étrangères	-
	Langues locales	- Véhiculer l'enseignement en milieu rural
05 1981	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	-
	Langues étrangères	-
	Langues locales	-
06 1988	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	-
	Langues étrangères	-
	Langues locales	-
07 1999	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	-
	Langues étrangères	- Fournir de l'emploi dans les organisations internationales
		-Permettre la communication à l'échelle Internationale

08 2012	Langues locales	- Véhiculer l'enseignement en milieu rural
	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	-
	Langues étrangères	- Permettre la communication à l'échelle internationale
08 2017	Langues locales	- Véhiculer la culture kenyane
	Anglais	- Véhiculer l'enseignement
	Kiswahili	-
	Langues étrangères	- Permettre la communication à l'échelle internationale
<u>Langues locales</u>		<u>- Véhiculer la culture kenyane</u>

Source: textes officiels à caractère éducatif (2020)

ANNEXE 5

Tableau 20

Programme du niveau secondaire

Disciplines	Matières à enseigner	Matières à choix	Examens du KCSE
		1 ^e et 2 ^e année	Matières à choix 3 ^e et 4 ^e année
		(Total 13 matières)	(10 ou 11 matières au total)
(i) Communication <u>Obligatoire</u>	a) Anglais	a) <u>Obligatoire</u>	<u>Groupe 1-</u>
(ii) Mathématiques	b) Kiswahili	1. Anglais	1. Anglais
iii) Science Kiswahili	c) langues étrangères	2. Kiswahili	2.
(iv) Sciences Humaines Mathématiques	d) Mathématiques	3. Mathématiques	3.
physiques/	e) Sciences physiques	4. Sciences physiques	4. Sciences
Physique	f) Sciences biologiques	5. Sciences biologiques	(4)
biologiques/	g) Géographie	6. Géographie	5. Sciences
Biologie	h) Histoire	7. Histoire	(5)
Chimie	i) Education Religieuse	8. Education Religieuse	(6)
	j) Education sociale	9. Agriculture	7. Histoire
	k) Agriculture		8. <u>Groupe 2 Une</u>
<u>des matières</u>			<u>suivantes</u>
(v) Education appliquée	l) Education	10. Une des matières	
Religieuse chrétienne	industrielle	i) Menuiserie	i) Education
Religieuse hindou	- menuiserie	ii) Métallurgie	ii Education
Religieuse islamique	- métallurgie	iii) Mécanique	ii) Education

matières	- mécanique	iv) Electricité	9. Groupe 3 Une des
domestiques	- électricité	v) Dessin	Sciences
	m) Business Education	vi) Sciences domestiques	Agriculture
	- comptabilité	11. Une des matières	Menuiserie
	- commerce	i) Musique	Métallurgie
	- dactylographie	ii) Dessin	Construction
	n) Sciences domestiques	iii) Economie	Mécanique
	- habillement	iv) Langue étrangère	Electricité
	- alimentation	12. Education sociale	Dessin
matières	o) dessin	13. Education physique	Groupe 4 Une des
Français	p)		musique
			Allemand
			Dessin
			Musique
			Comptabilité
			Commerce
			Economie
			Dactylographie
	(vi) Education physique		

Source: Texte 06 1988

ANNEXE 6

Questionnaire pour les enseignants de français

Dans le cadre de ma recherche doctorale, je vous prie de répondre à ce questionnaire portant sur « continuités et/ou discontinuités des politiques linguistiques et éducatives en rapport avec l'enseignement du français langue étrangère au Kenya (de 1963 à 2017) ». L'information fournie dans ce questionnaire sera traitée de toute confidentialité et l'anonymat sera respecté. Je vous en remercie par avance et vous prie de répondre à toutes les questions avec précision et sincérité.

Partie A

Information générale

1. Age :
2. Sexe :
3. Langues parlées
4. Quelle est votre formation ?.....
5. Vous êtes professeur de français pendant combien de temps ?
.....
6. Dans quel comté se trouve votre école ?

Partie B

1a) Pensez-vous qu'il soit important d'enseigner/apprendre le français au Kenya ?

i) Oui ()

ii) Non ()

iii) indécis ()

b) Si oui, pourquoi ?

.....

.....

...

c) Si non, pourquoi ?

.....

2. Si oui, quels sont les niveaux scolaires où l'enseignement/apprentissage du français devrait être organisé ?

a) niveau primaire ()

b) niveau secondaire ()

c) niveau supérieur et universitaire ()

d) indécis ()

3.a) Seriez-vous d'accord avec l'introduction du français au niveau des écoles primaires publiques au Kenya ?

i) Oui..... ()

ii) Non..... ()

iii) Indécis ()

b) Justifiez votre réponse.

.....
.....

4. Connaissez-vous le/les statut(s) du français aujourd'hui à l'école kenyane ?

iv) Oui..... ()

v) Non..... ()

vi) Indécis ()

b) Si oui,
lequel/lesquels ?.....

.....
.....

5. Quelles sont les fonctions que joue le français

a) Dans la société kenyane en général ?

.....

b) À l'école secondaire kenyane ?

.....

6. Dans quel groupe de matières le français est-il offert à l'école secondaire au Kenya ?

.....

.....

b) Quelle est votre opinion de ce groupement ?

.....

.....

7. D'après vous, quelle place occuperait le français à l'école secondaire kenyane ?

a) première place à côté de l'anglais et du kiswahili ()

b) deuxième place après l'anglais et le kiswahili ()

c) troisième place après l'anglais (1^{ère} place) et le kiswahili (2^{ème} place) ()

d) indécis ()

8. a) Pensez-vous que le français peut un jour devenir une langue et matière d'enseignement/apprentissage obligatoire au Kenya ?

i) Oui..... ()

ii) Non..... ()

iii) Indécis ()

b) Si non, pourquoi ?.....

.....

9. Seriez-vous disposé(e) à envoyer votre enfant apprendre le français dans une école où celui-ci est enseigné ?

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b) Si non,
pourquoi ?.....

.....

10 a) Le Kenya, peut-il se passer du français aujourd'hui ?

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b) Si oui,
pourquoi ?.....

11. Quels sont les domaines de la vie nationale kenyane où le français est indispensable ?

a) Affaires étrangères ()

b) Commerce ()

c) Tourisme et Hôtellerie ()

d) Enseignement ()

e) Organisations Non Gouvernementales ()

f) Organisations des Nations Unies ()

g) Activités culturelles ()

h) Entreprises françaises ()

i) Autres (à préciser)

12. Le français est inutile au Kenya, à côté de l'anglais et du kiswahili. Vrai ou faux ?

- a) Vrai ()
- b) Faux ()
- c) Indécis ()

13. Le français est une langue étrangère au même titre que l'allemand, l'arabe, l'espagnol. Le japonais et le chinois.

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b) Justifiez votre prise de position.....

.....

14. a) Le français peut-il être utile pour vos propres projets professionnels, actuels ou futurs ?

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b) Si oui, lesquels ?.....

.....

15. Savez-vous qu'il existe des textes juridiques/administratifs qui parlent de l'enseignement/apprentissage du français au Kenya ?

- i) Oui..... ()
- ii) Non..... ()
- iii) Indécis ()

b) Si oui,
lesquels ?.....

.....

c) Que disent chacun de ces textes en rapport avec l'enseignement/l'apprentissage du français ?

.....

.....

16. Quels sont les problèmes liés à l'enseignement du français à l'école secondaire kenyan ?

.....

.....

17. Quelles solutions pouvez-vous proposer à ces problèmes ?

.....

.....

18. a) Avez-vous déjà été impliqué(e) dans la conception, la réalisation et l'évaluation d'une réforme de la politique linguistique éducative dans votre pays ?

iv) Oui..... ()

v) Non..... ()

vi) Indécis ()

b) Si oui,
laquelle/lesquelles ?.....

.....

.....

19. Quelle a été votre rôle dans cette/ces réformes ?

.....

20. Avez-vous autre chose à dire/ajouter par rapport au présent et au futur de
l'enseignement / apprentissage du français au Kenya ?

.....

.....

ANNEXE 7

Headteachers Questionnaire

The aim of this questionnaire is to enable the researcher collect information required for her academic research and therefore, any information you provide will be treated with confidentiality. Kindly give the information required to the best of your ability.

Part A

Age :

Gender :

Languages spoken :

In which county is your school:

For how long have you been the principal of the school ?.....

Part B

1. For how long has French been taught in your school ?

- a) Less than 1 year ()
- b) 2-5 yrs ()
- c) 6-10 yrs ()
- d) 11-20yrs ()
- e) Above 20 yrs ()

2. Are you satisfied with the results of French in the K.C.S.E examination ?

- a) Yes ()
- b) No ()
- c) If no,

why ?.....

....

.....

.....

3. Was it you as the principal, who initiated the introduction of French as a foreign language in your school ?

- a) Yes ()
- b) No ()

4. Do you as the Principal, support the teaching/learning of French in your institution ?

5. Do you think it is important to teach/learn French in Kenya ?
 - a) Yes ()
 - b) No ()
 - c) If yes, why ?

 - d) If no, why ?

 - e) If yes, at which level should learning/teaching of French be organised ?
 - a) Primary level ()
 - b) Secondary level ()
 - c) College/University ()
 - d) Undecided ()
6. In which group/cluster is French offered as a subject in your school ?

 b) What is your opinion on this group/cluster where French is offered ?

7. What recommendations can you give for improvement of the prestige of French in your school ?

8. Would you allow your child/children to learn French ?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Undecided
 - d) If no, why ?.....

 .
9. What is the function of French
 - a) In the kenyan society in general ?.....

- b) In secondary school ?.....
10. What is the place of French in the Kenyan secondary school ?
- c) First place next to English and Kiswahili ()
- d) Second place after English and Kiswahili ()
- e) Third place after English (1st place) and Kiswahili (2nd place) ()
- f) Undecided ()

11. Do you think French will one day become a compulsory subject in Kenya ?
- a) Yes ()
- b) No ()
- c) Undecided ()

b) If no, why ?

.....

12. What is the status of French in the Kenyan secondary school today ?

.....

13. Can Kenya as a country by pass the teaching of French as a foreign language ?

- a) Yes ()
- b) No ()
- c) Undecided ()

d) If yes,
why ?.....

.....

14. French as a foreign language is not useful in Kenya when put together with English and Kiswahili

- a) True ()
- b) False ()
- c) Undecided ()

15. French as a foreign language is at the same level as English and Kiswahili

- a) Yes ()
- b) No ()
- c) Justify your

response.....

16. In your opinion, what is the future of teaching/learning of French in Kenya ?.....

.....

17. Are you aware of any educational reports on the teaching/learning of French as a foreign language ?

- a) Yes ()
- b) No ()
- c) Undecided ()
- d) If yes, which
ones ?.....
.....
.....

18. What problems have you experienced as a headteacher with the teaching/learning of French as a foreign language in your school ?.....

.....
.....

b) What solutions do you propose for these problems ?.....

.....
.....

ANNEXE 8

Les écoles où le français est enseigné dans le comté de Nairobi

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Lenana School | 25. Our Lady of Fatima Secondary School |
| 2. Nairobi School | 26. Muhuri Muchiri Boys High School |
| 3. The Kenya High School | 27. The Komarock School |
| 4. Starehe Boys Centre and School | 28. St Annes Girls Secondary School |
| 5. Pangani Girls High School | 29. St Georges Girls High School |
| 6. Moi forces Academy | |
| 7. Starehe Girls Centre | |
| 8. Aquinas High School | |
| 9. Highway Secondary School | |
| 10. Huruma Girls Secondary School | |
| 11. Our Lady of Mercy South B | |
| 12. Ofafa Jericho High School | |
| 13. Nile road Secondary School | |
| 14. Buruburu Girls Secondary School | |
| 15. Jamhuri High School | |
| 16. Parklands Secondary School | |
| 17. Pumwani Secondary School | |
| 18. Ngara Girls High School | |
| 20. Parklands Arya Girls Secondary | |
| 21. Upper Hill School | |
| 22. Moi Girls School Nairobi | |
| 23. State House Girls High School | |
| 24. Hospital hill High School | |

Les écoles où le français est enseigné dans le comté de Kisumu

1. Kisumu Girls High School
2. Kisumu Boys High School
3. Kisumu Day Secondary School
4. Lions High School
5. St Teresa High School
6. Xaverian Secondary School
7. Obuolo Secondary School
8. Ahero Girls High School
9. Rae Girls High School
10. Sigoti Complex
11. Nyakach Girls High School
12. Nyabando boys High School
13. Agai Secondary School
14. Joel Omino Secondary School
15. Ogada Mixed Secondary School
16. Sinyolo Girls Secondary School
17. Maseno School
18. Chemelil Academy
19. Kanyamedha Secondary School
20. St Barnabas Secondary School
21. Nanga Secondary School
22. Koru Girls High School

Les écoles où le français est enseigné dans le comté de Kakamega

- | | |
|--|---|
| 1. St Mary's Girls High School, Mumias | 21. Lugala Secondary |
| 2. Lubinu Boys High School | 22. Musoli Girls High School |
| 3. Bulimbo Girls High School | 23. Eregi Girls Secondary School |
| 4. Emukunzi Secondary School | 24. Archbishop Njenga Girls High School |
| 5. Kakamega School | 25. Immaculate Heart Lugari |
| 6. Bishop Sulumeti Lugari | 26. Malava Boys High School |
| 7. Bishop Sulumeti Kakamega | |
| 8. St Agnes Girls - Shibuye | |
| 9. Sacred Heart Mukumu Girls High school | |
| 10. St Ignatius Mukumu Boys High School | |
| 11. Shanderema Boys high school | |
| 12. St Ursula Chamakanga Girls | |
| 13. Shiveye Secondary School | |
| 14. Shikunga Secondary School | |
| 15. Mwiwila boys High school | |
| 16. Butere Girls High School | |
| 17. Musingu Boys High School | |
| 18. St Peters Boys High School | |
| 19. Shilalyo Secondary School | |
| 20. Lirhandu Girls Secondary School | |

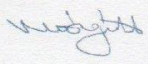
Les écoles où le français est enseigné dans le comté de Vihiga

1. Bunyore Girls High School
2. Ebusakami Girls
3. Kegoye Mixed
4. Moi Girls Vokoli
5. Nyang'ori High School
6. Mudavadi Girls
7. Vihiga Boys
8. Mbale Boys High School
9. Chavakali Boys High School
10. Keveye Girls High School
11. Senende Boys
12. Magui Secondary
13. Kaimosi Girls High School
14. Kerongo Secondary School
15. Ebwali Secondary School
16. Ikobero
17. Tigoi Girls
18. St Clares Maragoli Girls

Les écoles où le français est enseigné dans le comté de Mombasa

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 1. Shimo la Tewa School | 6. Mama Ngina Girls |
| 2. Moi Forces Academy | |
| 3. Star of the Sea Girls | |
| 4. Coast Girls High School | |
| 5. Allidina Visram High School | |

Annexe 9 : Autorisation de recherche par NACOSTI

 REPUBLIC OF KENYA	 NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION
Ref No: 161143	Date of Issue: 28/March/2020
RESEARCH LICENSE	
	
This is to Certify that Miss.. Clara Simuli Bulili of Masinde Muliro University of Science and Technology, has been licensed to conduct research in Kakamega, Kisumu, Nairobi, Vihiga on the topic: CONTINUITY AND/OR DISCONTINUITY IN LANGUAGE AND EDUCATIONAL POLICY WITH REGARD TO TEACHING AND LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN KENYA (1963 - 2017) for the period ending : 28/March/2021.	
License No: NACOSTI/P/20/4653	
161143	
Applicant Identification Number	Director General NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION
	Verification QR Code
	
NOTE: This is a computer generated License. To verify the authenticity of this document, Scan the QR Code using QR scanner application.	