Le Rôle de l'Enseignement des LanguesDans la Gestion de la Diversité Culturelle à Zanzibar
The Role of the LanguageTeaching in the Management of Cultural Diversity in Zanzibar

Ally Kassim Yusufu*

The State University of Zanzibar (Zanzibar, Tanzania)

ally.yusufu@suza.ac.tz

Date de réception:07/04/2026	Date de révision:01/05/2026	Date d'acceptation:10/06/2026

Resumé

Cet article vise à examiner le rôle du domaine de l'enseignement des langues et des cultures dans la gestion de la diversité culturelle et linguistique à Zanzibar qui a été affecté par les politiques multiculturelles mises en place durant le protectorat britannique. Le multiculturalisme a contribué à une révolution sanglante où la majorité africaine a renversé le gouvernement dirigé par la minorité arabe. Après la révolution, de nombreuses initiatives ont été entreprises afin de promouvoir la cohésion sociale. Dans ce contexte, on se demande dans quelle mesure le domaine des langues et cultures peut contribuer à promouvoir la cohésion sociale. L'approche de l'Éveil aux langues (EAL) permettrait de développer des attitudes et des représentations positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique. Ainsi, une expérimentation de l'EAL a été menée dans une école primaire. Un questionnaire a été administré aux soixante élèves avant et après l'expérimentation afin de mesurer l'efficacité de cette approche. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des responsables du Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelles afin d'évaluer la faisabilité de cette approche à Zanzibar. Les résultats ont montré que les élèves manifestaient un intérêt accru pour la diversité linguistique ainsi qu'un désir de connaître des personnes ne parlant pas leur langue, ce qui témoigne de leur ouverture à la diversité culturelle et linguistique. En ce qui concerne la faisabilité, bien que les responsables soutiennent les objectifs de l'EAL, ils ont exprimé des inquiétudes quant à une possible concurrence linguistique susceptible de provoquer des divisions. Nous recommandons la conduite de recherches approfondies lors de la mise en œuvre pilote de cette approche linguistique dans certaines écoles de Zanzibar en adaptant celle-ci à ce contexte fortement multilingue comme nous l'avons fait dans cette présente étude.

Mots Clés : Zanzibar, Multiculturalisme, Interculturalisme, Éveil aux langues.

Abstract

This article aims at examining the role of the language and culture teachingdomain in the management of the cultural diversity in Zanzibar whichwasaffected by the multiculturalpolitics put in place during the British protectorate. The multiculturalism has contributedto a bloodrevolutionwhere the Africanmajorityoverthrew the governmentled by the Arab minority. After the revolution, the number of initiatives weretaken in order to promote social cohesion. The Approach of Awakening to Languages (EAL) coulddevelop the positive attitudes and representations of opennesstowards the cultural and linguisticdiversity. Therefore, an experiment of EAL wasdone in a primaryschool. A questionnairwasadministered to 60 pupilsbefore and after the experiment in order to measure the effectiveness of thisapproach. In addition, the semi-structured interviews wereconductedwithofficialsfrom the Ministry of Education and Vocational Training so as to evaluate the feasibility of thisapproach in Zanzibar. The resultsshowedthat the pupilsdemonstratedincreasedinterest in linguisticdiversity, as well as a desire to interractwith people who do not speaktheirlanguage, whichreflectstheiropenness to cultural and linguisticdiversity. Regardingfeasibility, although the officialssupported the objectives of EAL, theyexpressedconcern about possible linguisticcompetitionthatcould lead to division. Werecommendconductingfurther in-depthresearchduring the pilot implementation of thisapproach in selectedschools in Zanzibar, adaptingit to thishighlymultilingualcontext, as we have done in thispresentstudy.

Keywords : Zanzibar, Multiculturalism, Interculturalism, Awakening to Languages.

*Auteur correspondant :

1. L'INTRODUCTION

L'archipel de Zanzibar est un pays de grande diversité culturelle et linguistique. Il a connu la domination portugaise pendant deux siècles avant l'arrivée du Sultanat Omanais qui a régné Zanzibar de 1832 à 1964 (Pradines, 2002). Il a également connu le protectorat britannique entre 1890 et 1963 (Winther, Baillot, &Marynower, 2011). Zanzibar a obtenu son indépendance de son ancien colonisateur britannique le 10 décembre 1963. Cette indépendance a été suivie par la révolution sanglante du 10 au 11 janvier 1964 (Garnier, 2013).

Sous le gouvernement révolutionnaire, l'archipel s'est uni avec le Tanganyika, le 26 avril 1964, pour former la République Unie de Tanzanie (Fouéré, 2012). Dans le cadre de l'union avec le Tanganyika, Zanzibar a son propre gouvernement,

officiellement appelé le Gouvernement Révolutionnaire de Zanzibar (RGoZ), le Parlement (la Chambre des Représentants de Zanzibar), le Pouvoir Judiciaire (le Procureur Général et la Justice en Chef) et un Exécutif (le Conseil Révolutionnaire). Par contre, le Tanganyika a disparu et son gouvernement est désormais intégré dans le gouvernement de la République Unie de Tanzanie.

Grace aux mélanges de populations de plusieurs origines, Zanzibar est devenu une société culturellement et linguistiquement plurielle. Comment les habitants de Zanzibar vivent-ils cette diversité ? Il y a des tensions et des divisions sociales entre les groupes sociaux dans cet archipel et on peut également observer des représentations négatives envers les Continentaux (Aminzade, 2013 ; Barnardie-Tahir, 2011 ; Fouéré, 2011 ; Glassman, 2000 ; Hashim, 2009 ; Horrut, 1971 ; Prunier, 1998 ; Ramadhani, 2011.). Le domaine de l'enseignement des langues et des cultures pourrait contribuer dans la gestion de la diversité culturelle et linguistique à Zanzibar en appliquant l'Éveil aux langues (EAL) qui utilise une démarche spécifique dans ses activités.

L'EAL peut être défini de cette manière : *« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves).* (Candelier, 2003, p. 20) *»*. L'EAL ne vise pas l'enseignement d'une langue particulière mais porte sur les fonctionnements de langues différentes en les comparant, avec l'objectif de faire découvrir aux élèves leurs différences et leurs ressemblances. En découvrant les fonctionnements des langues et des cultures, on a posé l'hypothèse que les élèves pourraient se décentrer de leurs anciennes représentations des langues et qu'ainsi ils pourraient être plus ouverts à la diversité culturelle et linguistique, et plus motivés pour apprendre des langues.

À part l'utilisation de plusieurs langues dans une même activité et faire comparer ces langues aux élèves, l'EAL s'appuie sur la pédagogie de la découverte qui consiste à mettre les élèves en situation de recherche et à instaurer un vrai dialogue pour faire apparaître les représentations des élèves (Gohau, 1987). La phase de situation-recherche dans une activité est la phase dans laquelle l'élève chercheur pourrait découvrir lui-même plusieurs éléments relatifs aux fonctionnements de plusieurs langues, comme le dit Candelier (2003, p. 43): « *les élèves doivent être confrontés à un obstacle cognitif qui les pousse à se poser des questions, à réfléchir* ». Ainsi, ils essaient de résoudre le problème ensemble. Cette orientation socioconstructiviste de l'enseignement/apprentissage dont on utilise pour faire les activités de l'EAL pourrait développer chez les élèves les représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.

2. LE CADRE THÉORIQUE

2.1 LE MULTICULTURALISME

C'est un modèle de la gestion de la diversité culturelle et linguistique. Il met l'accent particulièrement sur la reconnaissance de la coprésence de groupes distincts et homogènes (Abdallah-Pretceille, 2011) en insistant uniquement sur le respect de la diversité (Kastoryano, 2000). Ce modelé a émergé dans les années 60 en Amérique du Nord pendant la lutte des Droits civiques en réponse à *« une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du melting-pot* (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 98) ». Ici, les immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales sont intégrés dans une même culture.

Le multiculturalisme suppose que tous les groupes dits ethnoculturels sont homogènes et que les individus qui constituent ces groupes partagent les mêmes

valeurs et les mêmes comportements qui n'est pas forcement vrai. Dans cette situation, l'autre est souvent exclu et rejeté. Cette politique multiculturelle a été utilisé à Zanzibar pendant le protectorat britannique. Les colonisateurs ont demandé aux habitants de Zanzibar de créer des associations selon leurs appartenances culturelles. Nous notons donc la création d'associations comme l'Association arabe (1901), l'Association africaine (1934), l'Association shirazi (1939), l'Association indienne (1914) (Prunier, 1998) ainsi que la création d'écoles fondées sur ces mêmes appartenances culturelles comme l'école comorienne, l'école bohra, etc.

- **L'ASSOCIATION SHIRAZI :**

Cette association a été formée par les premiers habitants de cet archipel qui sont les Africains noirs d'origines ethniques différentes (Dale, 1920). Ces premiers arrivés dans l'archipel sont considérés depuis des siècles comme les indigènes de Zanzibar mais ils ont nié leur origine africaine au profit de l'origine 'shirazi' qui a un rapport avec Shiraz en Perse (Crozon, 1998). Ils ont choisi cette origine pour se distinguer d'autres Africains de l'immigration récente, pendant le protectorat britannique (Crozon, 1998).

Elle comprend les trois groupes internes : les Wapemba de l'île de Pemba, les Wahadimu de la moitié sud de l'île d'Unguja et les Watumbatu de la moitié nord de la même île. Ces groupes se différencient notamment par leurs variétés linguistiques et même s'ils sont considérés comme parlant tous le swahili standard, chaque groupe a son dialecte de swahili : le kipemba (pour les Wapemba), le kihadimu/le kimakunduchi (pour les Wahadimu) et le kitumbatu (pour les Watumbatu). Le

dialecte peut être défini comme : *« une variante géographique d'une langue.* (Trillinger, 2013, p. 15) *».*

- **L'ASSOCIATION ARABE :**

En 1650, les Arabes omanais ont aidé Zanzibar à chasser les Portugais, ces derniers avaient dominé Zanzibar et l'Afrique de l'Est de 1498 à 1650 (Pradines, 2002). Les Omanais ont par conséquence établit le sultanat dans l'archipel de Zanzibar (1832 - 1964). Pendant leur règne, ces Zanzibaris originaires d'Oman ont aussi établi les plantations de girofle et ont fait venir beaucoup d'esclaves du continent pour travailler dans ces plantations. Plus des deux tiers des habitants recensés dans l'île en 1846 étaient des esclaves africains (Barnardie-Tahir, 2011).

Les Arabes de Zanzibar sont d'origines diverses. Il y a des Arabes originaires d'Oman, du Hadramawt et du Yémen (Crozon, 1998). Parmi eux, certains parlent un arabe dialectal comme première variété linguistique, l'arabe standard, le swahili standard et/ou les dialectes du swahili.

- **L'ASSOCIATION AFRICAINE :**

Ces Africains se distinguent des Shirazis du fait que certains d'entre eux ont été soumis à l'esclavage ou bien sont issus de l'immigration récente du protectorat britannique (entre 1890 et 1963). Cette communauté comprend des gens d'origines ethniques différentes. Ils parlent des variétés linguistiques différentes, la plupart de celles-ci appartiennent à la famille des langues bantoues.

En avril 1897, le protectorat britannique a abolit l'esclavage à Zanzibar (Le Cour Grandmaison, 1998). Les esclaves sont donc devenus les citoyens libres et appartenaient plus tard à l'association africaine. Ces Africains continentaux étaient originaires des différents pays d'Afrique oriental et centrale (Makonde du

Mozambique, Nyasa et Yao du Nyasalandi, Nyamwezi et Sukuma du Tanganyika, ressortissants ougandais ou kenyans) (Crozon, 1998 ; Prunier, 1998.). Ils sont surtout venus à Zanzibar pour chercher du travail et lutter contre la pauvreté de leurs pays d'origine.

- **L'ASSOCIATION INDIENNE :**

Les Indiens sont arrivés à Zanzibar depuis 1X^{e} siècle (Pradines, 1999). C'est une communauté qui comprend des populations diverses, originaires du Kutch, de Surat ou de Bombay. Il y a des Indiens hindous et des musulmans (Shi'tes Khoja ou Bohra). Il y a également des Goanais chrétiens (Crozon, 1998). Ces Indiens parlent les variétés linguistiques différentes.

- **L'ASSOCIATION COMORIENNE :**

Une autre composante de la société plurielle de Zanzibar est la communauté comorienne. Ils habitaient dans l'archipel avant même l'introduction de sultanat omanais. Quand Seyyid Saïd bin Sultan, le premier sultan de Zanzibar, arriva pour la première fois à Zanzibar en 1828, des membres de cette communauté y étaient déjà installés (Saleh, 1998). Les membres de cette communauté viennent de la Grande Comore (Ngazidja), de l'île d'Anjouan (Nzuwani), de Mayotte (Maore) et de Mohéli (Mwali).

La politique multiculturelle pratiquée par les Britanniques a entrainé des tensions dans l'archipel de Zanzibar avant et même après l'indépendance. Les tensions comprennent les suivantes : tensions et divisions pendant la lutte pour l'indépendance entre les pro-Africains et les pro-Arabes (Prunier, 1998 ; Horrut, 1971) ; révolution sanglante de 1964(Prunier, 1998 ; Glassman, 2000 ; Hashim, 2009) ; division géographique et socio-politique (Karume, 2004 ; Brown, 2010 ;

Ramadhani, 2011 ; Sheriff, 2001 ; Aminzade, 2013 ; Fouéré, 2011 ; Killian, 2009 ; Maina, 2011) ; tension religieuse (Gatsiounis, 2012 ; Poncian, 2014) et représentations négatives envers les Continentaux (Poncian, 2014 ; Bernardie-Tahir, 2011).

Ce modèle n'est pas approprié pour gérer la diversité culturelle à Zanzibar. Il pourrait contribuer àpromouvoir des représentations et attitudes négatives, des stéréotypes et préjugées envers les membres d'autres associations. Ces associations ont été toutes effacées après la révolution de 1964.

2.2 L'INTERCULTURALISME

C'est un modèle de gestion de la diversité culturelle*« qui met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité* (Bouchard, 2011, p. 11) *»*. Ce mode de gestion de la diversité culturelle accorde une place importante à l'individu et le dialogue entre individus qui pourraient possiblement permettre la création des valeurs communes, le respect des différences et le vivre ensemble.

Aujourd'hui, la culture ne peut pas être perçue comme un objet statique. On ne peut pas dire par exemple de quelqu'un qu'il est Massai parce qu'il porte des vêtements traditionnels de Massai, ou on ne peut pas dire qu'il sous-estime les Africains noirs parce qu'il est Arabe. Nous pourrions promouvoir les interactions avec les autres pour les mieux comprendre au lieu de rester avec des stéréotypes (Dervin, 2004).

Nous considérons la *culture* comme un processus dynamique résultant de choix individuels (Byram, 2009) parce qu'en situation de diversité culturelle où les contacts des cultures se multiplient et l'étranger est plus proche grâce à la mondialisation et à l'immigration, l'individu peut choisir selon ses intérêts

personnels des traits culturels à vivre et ses groupes d'appartenances par affiliation (Abdallah-Pretceille, 2013).

Dans l'interculturalité, on cherche à développer la compréhension et le respect mutuels (Gremion, Noël, & Ogay, 2013). On peut d'abord échanger avec l'Autre et lui permettre de se dire, de s'exprimer et se donner à voir avant de décider quel type de relation à avoir avec lui (Abdallah-Pretceille, 2013 ; Byram, 2009). Nous précisons que *« l'interculturalité n'implique pas de s'identifier à un autre groupe culturel ou d'adopter les pratiques culturelles de l'autre groupe* (Byram, 2009, p. 7) *».* Ce modèle est adéquat pour ce contexte en l'adaptant avec les traditions et les religions de Zanzibar.

2.3 L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES CULTURES

L'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures pourraient contribuer à rencontrer, comprendre et (re)connaître l'Autre s'ils ont été élaborés avec une finalité humaniste c'est-à-dire un apprentissage et un enseignement destiné à faire connaître l'Autre. La dimension interculturelle dans l'enseignement des langues pourrait être une étape nécessaire pour apprendre non seulement à dire mais aussi à se dire et surtout à dire avec l'Autre (Abdallah-Pretceille, 2008).

Il existe deux approches principales dans l'enseignement des langues et des cultures : des approches singulières et des approches plurielles. Ce qui différencie les deux c'est que lorsque les approches singulières font usage d'une seule langue, les approches plurielles font travailler les apprenants avec plusieurs variétés linguistiques et cultures à la fois, dans une même activité (Candelier, 2008).

Il existe quatre exemples d'approches plurielles de l'enseignement des langues et des cultures : l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée des langues apprises, l'approche interculturelle et l'EAL. Les approches plurielles

sont susceptibles de développer la curiosité, l'intérêt et l'ouverture à l'Autre. Ils ambitionnent de faire l'apprenant chercher à connaître et reconnaître l'Autre. Il pourrait donc être prêt à décentrer ses croyances ou ses représentations vers un individu ou un certain groupe social quand il comprend mieux cet individu ou ce groupe (Byram et al, 2002).

En outre, dans un contexte fortement plurilingue, la classe peut comprendre des locuteurs plurilingues. L'enseignement des langues et des cultures cherche à *« faire naitre le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre* (Roura, 2014, p. 53) *»*. L'enseignement des langues et des cultures peut aider avec une démarche spécifique à donner envie à l'apprenant d'apprendre des langues proches ou lointaines, ce qui pourrait entraîner le développement d'attitudes et de représentations positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.Nous préférons opter pour l'EAL, parce que cet approche fait*« de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche* (Perregaux, 1998, p. 101) *»*.

3. LA METHODOLOGIE

En mettant en œuvre une expérimentation de l'EAL afin de vérifier son efficacité pour la gestion de la diversité culturelle et linguistique, le chercheur a utilisé les complémentarités méthodologiques. Il a additionné pour un même cas une méthode statistique sur échantillon et une méthode interprétative sur observation participante, du quantitatif et du qualitatif et des entretiens semi-directifs. C'est une approche de type déductive et inductive qu'il a adoptée. Il a alors conduit ses recherches auprès du système éducatif de Zanzibar : une école primaire publique (Fuoni B école primaire) et le ministère de l'éducation de Zanzibar.

Pendant une période de pré-enquête en 2015, il s'est familiarisé avec le terrain de Zanzibar, Fuoni B école primaire et avec plusieurs sections du ministère de l'éducation. Il a également développé une mieux connaissance du système éducatif insulaire. Il a étudié les représentations institutionnelles sur la diversité culturelle à Zanzibar en faisant des entretiens semi-directifs avec huit responsables de deux ministères : ministère de la culture et celui de l'éducation.

Une période d'observation plus rigoureuse a suivi en 2016. Il a effectué des enregistrements des interactions dans la classe de l'EAL et ainsi que des entretiens semi-directifs avec des responsables.

3.1 QUESTIONNAIRE

Il a visé à passer un questionnaire à 60 élèves de la cinquième année. Le même questionnaire a été donné aux élèves avant et après l'expérimentation. L'objectif est de comparer les réponses des élèves pour estimer l'efficacité de l'EAL.

3.2 EXPÉRIMENTATION

Il a fait une expérimentation avec 60 élèves d'une classe de la cinquième année primaire. Il a fait 26 séances pendant trois mois. Toutes les séances ont été filmées. Il a identifié des hypothèses. L'EAL permettra :

(i) de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à vis des langues et des cultures;

(ii) de contribuer à une valorisation de chaque langue-culture;

(iii) d'accroitre chez les élèves le désir d'apprendre les langues

(iv) et de chercher à comprendre/connaitre l'Autre.

3.3 ENTRETIENS AVEC DES RESPONSABLES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Il a également fait des entretiens semi-directifs avec 6 responsables. Ces entretiens ont été tous enregistrés. L'objectif était de recueillir les avis institutionnels.

4. RÉSULTATS PRINCIPAUX

4.1 EFFICACITÉ DE L'EAL DANS LA GESTION DE LA DIVERSITE CULTURELLE ET LINGUISTIQUE

4.1.1 INTÉRÊT POUR APPRENDRE LES LANGUES

Tableau 1 : Intérêt des élèves pour apprendre d'autres langues que celle(s) qu'ils parlent déjà

	AVANT	APRÈS
Oui	42	53
Non	8	3
Non interprétable	2	2
Non réponse	8	2

Sur la question « Aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? », le tableau montre que les 11 élèves de plus sont intéressés par l'apprentissage d'autres langues. Il montre également que 5 élèves ont changé leur position de ne pas être intéressés à apprendre d'autres langues. Il est possible qu'ils rejoignent un groupe de personnes désirant apprendre d'autres langues. Ces résultats sont en faveur de l'EAL car ils valident une de ses hypothèses positives. Mais lorsque nous abordons notre problème de recherche, nous aimerions connaître les raisons pour lesquelles ces élèves manifestent un plus grand intérêt pour l'apprentissage d'autres langues.

4.1.2 Raison d'apprendre d'autres langues

Dans l'interculturalité, la finalité de l'apprentissage des langues, c'est apprendre les langues pas pour connaître les langues mais pour connaître l'Autre.

Tableau 2 : Raisons de l'intérêt des élèves pour apprendre d'autres langues que celle(s) qu'ils parlent déjà

	AVANT	APRÈS
Raison de l'intérêt pour la diversité linguistique	21	39
Raisons économiques ou professionnelles	16	13
Autre	6	3
Non interprétable	2	3
Non réponse	15	2

Le tableau montre que 18 élèves de plus souhaitent apprendre plus de langues en raison de leur intérêt pour la diversité linguistique. Il montre également que 3 élèves ont changé leur position en se basant sur des raisons économiques et professionnelles pour vouloir apprendre d'autres langues. 3 élèves ont également changé leur position d'apprendre d'autres langues pour d'autres raisons.

Ce résultat peut refléter l'intérêt de certains élèves à apprendre les langues pour connaître l'autre. Ainsi, l'EAL pourrait contribuer à promouvoir la cohésion sociale.

4.1.3 Ouverture à la diversité culturelle et linguistique (Devenir ami avec quelqu'un qui parle une langue qu'il / elle ne parle pas).

Tableau 3 :l'intérêt des élèves à devenir copain avec quelqu'un qui parle une langue qu'ils ne parlent pas eux-mêmes

	AVANT	APRÈS
Oui	29	39

Non	20	15
Non interprétable	2	3
Non réponse	9	3

Sur la question « Peux-tu devenir copain avec quelqu'un qui parle une langue que tu ne connais pas ? », le tableau montre que 10 élèves de plus sont intéressés par une relation amicale avec quelqu'un qui parle une langue qu'il / elle ne parle pas. Cela montre également que 5 élèves ont changé leur position de détester une amitié avec une telle personne. Ce résultat peut être considéré comme un effet positif d'EAL dans le développement des attitudes et représentations positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.Mais comment ce résultat contribue-t-il à la gestion de la diversité culturelle à Zanzibar? L'ouverture d'élèves à la diversité culturelle peut être interprétée comme leur volonté d'interagir avec l'autre. Il pourrait réduire les frontières qui entravent le contact de l'autre. Cette interaction peut leur permettre de mieux comprendre l'autre et il peut décider le type de relation à développer avec lui après cette expérience.

4.1.4 Valorisation des langues

Tableau 4:Langues d'Afrique locales que les élèves désireraient apprendre avant et après l'EAL

	AVANT	APRÈS
Oui	2	26
Non	41	26
Non interprétable	2	2
Non réponse	15	6

Nous voyons que le nombre d'élèves a développé un intérêt pour l'apprentissage des langues d'Afrique locales. La valorisation de ces langues peut être considérée comme la représentation positive de l'ouverture à la diversité culturelle. Ces élèves peuvent avoir une grande chance de recourir à l'interaction avec l'autre afin de le comprendre mieux au lieu de baser sur des caractéristiques stéréotypées pour décider sa relation avec l'autre.

4.2 Faisabilité de l'EAL à Zanzibar

Les responsables ont identifié plusieurs obstacles que l'EAL pourrait rencontrer à Zanzibar. Ces difficultés comprennent celles relatives aux formations des enseignants, difficultés des activités, utilisation des langues avec équipement métalinguistique limité dans les activités de l'EAL et indisponibilité du matériel. De plus, ils pensent que l'EAL pourrait même entraîner les tensions politiques à cause de la lutte pour la privilégie de sa langue.

Le chercheur a tenté de proposer des solutions de ces obstacles. Les universités insulaires et les sponsors peuvent aider dans la formation des enseignants, les activités de l'EAL seront faites par les acteurs de l'EAL à Zanzibar en considérant les besoins du contexte de Zanzibar. Les langues avec équipement métalinguistique limité pourraient être utilisées dans plusieurs façons : comme citer leurs noms dans les contes sans écrire leurs mots, laisser les élèves qui sont les locuteurs de ces langues donner les exemples dans ces langues en classe. Notons que l'EAL ne vise pas à enseigner les langues particulières.

Sur le matériel, l'expérimentation a particulièrement considéré cette difficulté, le chercheur a alors effacé tous les activités sonores, limité l'utilisation de photocopie ainsi qu'il a pris en considération la culture éducative de Zanzibar et la culture zanzibarite en général. Pour les tensions politiques, c'est le contraire de la finalité de

l'EAL (contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes). L'utilisation de plusieurs variétés linguistiques locales ne vise pas à inciter les gens de lutter pour le prestige de leurs langues mais l'objectif est de valoriser, légitimer et reconnaître toute langue dans la société afin de développer les attitudes positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique chez les élèves.

5. Conclusion

La diversité culturelle à Zanzibar devient de plus en plus manifeste, depuis l'époque du colonialisme, en passant par l'union avec le Tanganyika, jusqu'à l'ère actuelle de la mondialisation et du développement du tourisme moderne. Afin d'en tirer pleinement profit, il est nécessaire de mobiliser nos domaines de connaissance pour contribuer à façonner les relations entre les individus, lesquelles peuvent influencer la stabilité de la société.

Rappelons que l'enseignement des langues et des cultures ou bien l'EAL n'est pas la solution unique à la gestion de la diversité culturelle mais cet enseignement pourrait offrir une contribution utile dans le processus de gestion de la diversité culturelle et linguistique surtout en modifiant les représentations sociales. Il est essentiel que les décideurs politiques apportent leur soutien dans l'implantation de l'EAL dans le but de favoriser le développement de l'interculturalité en conformité avec les politiques et les traditions de Zanzibar.

6. BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures, 51-57.

Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. Linguarum Arena, 2, 91-101.

Abdallah-Pretceille, M. (2013). L'éducation interculturelle. Paris : Presses universitaires de France.

Aminzade, R. (2013). Race, nation, and citizenship in postcolonial Africa : The case of Tanzania. New York : Cambridge University Press.

Bernardie-Tahir, N. (2011). Zanzibar, si loin de Dieu et si près du continent. Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux, 64(255), 322-341. https://di.org/10.4000/com.6269

Bouchard, G. (2011). L'interculturalisme québécois. Esquisse d'un modèle. In Actes du Symposium international sur l'interculturalisme. Dialogue Québec-Europe. Montréal.

Brown, A. (2010). Political tensions in Zanzibar: Echoesfrom the revolution ? Canadian Journal of DevelopmentStudies/Revue canadienne d'études du développement, 30(3-4), 615-633.

Bryam, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bryam, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2003). Evlang-l'éveil aux langues à l'école primaire-Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Cahiers de l'Acedle, (5), 65-90.

Crozon, A. (1998). Les groupes sociaux avant la révolution. In C. Le Cour Grandmaison & A. Crozon (Éd.), Zanzibar aujourd'hui (p. 73-91). Paris ; Nairobi : Karthala ; IFRA.

Dale, G. (1920). The Peoples of Zanzibar : Their customs and religiousbeliefs. London : Universities' Mission to Central Africa.

Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. Moderna sprak, 98(1), 68-76.

Fouéré, M.-A. (2011). Chronique des élections de 2010 à Zanzibar. Politique africaine, 121(1), 127-145.

Fouéré, M.-A. (2012). Zanzibar indépendant en 2015 ? Révision constitutionnelle, islam politisé et revendications séparatistes. Mambo !, 10(2), 1-4.

Garnier, X. (2013). John Okello : l'ange noir de l'île de Zanzibar. In Keïta (Éd.), Au carrefour des littératures Afrique-Europe. Hommage à Lilyan Kesteloot (p. 303-313). Paris : IFAN/Karthala.

Gatsiounis, I. (2012). After Al-Shabaab. Current trend in islamistideology, 14, 74-89.

Glassman, J. (2000). Sorting out the Tribes : The Creation of Racial Identities in Colonial Zanzibar'sNewspaper Wars. The Journal of AfricanHistory, 41(3), 395-428.

Glassman, J. (2011). War of Words, War of Stones : racial thought and violence in colonial Zanzibar. Indiana : Indiana University Press.

Gohau, G. (1987). Difficultés d'une pédagogie de la découverte dans l'enseignement des sciences. Aster, (5), 49-69.

Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée. Revue suisse des sciences de l'éducation, 35(1), 53-69.

Hashim, N.O. (2009). Language and collective mobilization : The story of Zanzibar. Plymouth: Lexington Books.

Horrut, C. (1971). Les décolonisations est-africaines : Préf. De A. Mabileau (Vol. 2). Paris : Ed. du centre universitaire de polycopiage.

Karume, S. (2004). Towards an Understanding of ContemporaryConflict in Zanzibar, EISA Occasional Paper Number 27, December 2004. (p. 1-20). EISA.

Kastoryano, R. (2000). Des multiculturalismes en Europe au multiculturalisme européen. Politique étrangère, 65(1), 163-178.

Killian, B. (2009). Do electionsmatter in Zanzibar ? Journal of African Elections, 8(2), 74-87.

Le Cour Grandmaison, C. (1998). L'héritage arabe, XVIIIe et XIXe siècle. In Zanzibar aujourd'hui (p. 35-71). Paris ; Nairobi : Karthala ; IFRA.

Maina, G. (2011). Mediating to Government of National Unity-A conflict transformative approach. Policy & Practice Brief, 1-7.

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil aux langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire (With the LanguageAwarenessApproaches, the Intercultural Is at the Centre of School Learning). Bulletin suisse de linguistique appliqué, 67, 101-110.

Poncian, J. (2014). Fiftyyears of union: The relevance of religion in the union and Zanzibar statehooddebate. AfricanReview, 41(1), 161-181.

Pradines, S. (1999). L'influence indienne dans l'architecture Swahili. AAP, 103-120.

Pradines, S. (2002). Des forts omanais en Afrique orientale : une protection des intérêts économiques du sultanat de Zanzibar. Défense des côtes et cartographie historique, 163-180.

Prunier, G. (1998). La révolution de 1964. In C. Le Cour Grandmaison & A. Crozon (Éd.), Zanzibar aujourd'hui (p. 95-112). Paris ; Nairobi : Karthal ; IFRA.

Ramadhan, L. (2011). Identity Politics and Complexities of ConflictResolution in Zanzibar. Institute for British-Irish StudiesUniversity College Dublin, (2), 1-12.

Roura, A.V.M. (2014). Compétence interculturelle en classe de langues, (4), 51-63.

Saleh, M.A. (1998). L'enjeu des traditions dans la communauté comorienne de Zanzibar. In C. Le Cour Grandmaison & A. Crozo (Éd.). Zanzibar aujourd'hui (p. 221-246). Paris ; Nairobi : Karthal ; IFRA.

Sheriff, A. (2001). Race and Class in the Politics of Zanzibar. Africa Spectrum, 36(3), 301-318.

Tillinger, G. (2013). Langues, dialectes et patois-Problèmes de terminilogie dialectologique. Argumentum, 9, 1-18.

Winther, T., Baillot, H., &Marynower, C. (2011). Les rapports entre État et citoyen à Zanzibar. Politique africaine, (1), 107-125.