

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université d'Alger II / Bouzareah
Faculté des langues Etrangères / Département de Français



Thèse

En vue de l'obtention du diplôme de Doctorat en
Analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel

Approche interculturelle de l'enseignement apprentissage du
français deuxième langue étrangère au Soudan. Analyse pratiques
et perspectives pédagogiques

Cas des étudiants de l'Université Islamique d'Omdurman.

Thèse Présentée par

Bashir Malak Mansour Salih

Sous la direction de :

Pr. Mohand Ouali Djebli

Membres de Jury :

Mme BENALDI Hassiba	Professeur Université Alger II	Présidente
Mr DJEBLI Mohand Ouali	Professeur Université Alger II	Rapporteur
Mme IDJENADENE Bouazri Fatiha	Professeur Université Alger II	Examineur
Mme OUALI Khadidja	MCA Université Alger II	Examineur
Mme MOUSSAOUI Nassima	MCA Université Blida II	Examineur
Mme OUAHIB Imène	MCA Université Blida II	Examineur

Année universitaire 2021 - 2022

DEDICACE

A la mémoire de mon père

A ma Mère

A mon Mari

A mon petit Mohamed

Remerciements

Remerciements et gratitude à l'Algérie, au gouvernement et au peuple pour la généreuse hospitalité durant notre période d'étude, nous nous sentions comme dans notre pays et c'était une grande chance pour nous de bien connaître le peuple algérien et sa culture.

Mes premiers remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse, le professeur DJEBLI Mohand Ouali pour la qualité de ses conseils, ses enseignements, ses compétences scientifiques et sa patience qu'il m'accorde tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui me font l'honneur de participer à la soutenance et au jugement de ce travail, vos suggestions et remarques sont des conseils précieux qui m'orientent sur le chemin du savoir.

Je remercie tout particulièrement les enseignants du FLE au Soudan qui ont participé à ce travail en remplissant consciencieusement les questionnaires d'enquête, et spécialement ceux du département de français de l'université Islamique d'Omdurman. Je voudrais, en outre, remercier vivement les 20 étudiants du département de français de l'université Islamique d'Omdurman.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	01
Première partie : Cadre théorique	
Chapitre I: La situation de la langue française au soudan	
1.1. Aperçu géographique et historique de soudan	08
1.2. Le plurilinguisme au Soudan	09
1.3. L'enseignement au Soudan	18
1.4. La langue française dans l'enseignement au Soudan.....	21
1.5. La coopération de la France et du Soudan pour promouvoir l'enseignement du français aux élèves du secondaire	24
1.6 L'enseignement de français aux universités soudanaises	27
Chapitre II: La culture dans la didactique des langues	
2. 1.la notion de la culture.....	33
2. 2.l'origine de mot culture.....	33
2.3. Les concepts qui ont des liens avec la culture	35
2.4. La culture et la civilisation.....	38
2.5 Le rapport entre la langue et la culture	40
. 2.6. La culture dans la didactique des langues.....	43
Chapitre III: la prise en charge de la dimension culturelle dans les nouvelles approches	
3.1 La dimension culturelle dans l'approche communicative.	50
3.2 La dimension culturelle dans l'approche par compétence.....	56
3.3 La dimension culturelle dans l'approche actionnelle.....	57
Chapitre I V la culture et le discours	
4.1 L'approche discursive et la culture.	62
4.2 L'enseignement de la culture à travers les discours sociaux.	62
4.3 Les documents authentiques comme un support pédagogique pour enseigner la culture.....	62
4.4 Le dialogisme, élément pour l'analyse de discours.	64
4.5. Le dialogisme et la culture.	66
4.6. Le dialogisme et l'interculturel.....	70

Chapitre V: L'opportunité de l'approche interculturelle

5.1. Les conceptions de l'interculturelle.	74
5.2. L'approche interculturelle est une approche interdisciplinaire.....	78
5.3. Les méthodologies de l'interculturel.....	80
5.4. La polémique sur l'interculturelle.....	86
5.5. La place de l'interculturalité dans la didactique de FLE.	89

Chapitre VI : Le malentendu et le dysfonctionnement

6.1. Le malentendu.....	92
6.2 Un problème d'échange interculturel.....	94
6.3 . L'origine du malentendu.	95
6.4. Le malentendu du savoir linguistique.	96
6.5. Le malentendu dans la classe de la langue.....	99
6.6. La remédiation aux problèmes interculturels.....	101

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre VII : protocole de recherche

7.1. Type de recherche	107
7.2. Corpus empirique	108
7.3. Les instruments de l'enquête (le questionnaire, l'entretien, l'observation de classe).....	108
7.4. L'objectif de l'enquête	111
7.5. L'accès au terrain de recherche.....	112
7.6.. Les méthodes d'analyse des données.....	113
7.7. Difficultés liées à l'élaboration des enquêtes.....	115

Chapitre VIII Analyse et interprétation des données

Analyse des données du questionnaire

8.1. La corrélation entre le parcours de l'enseignant et la démarche Interculturelle	120
8.2. La formation des enseignants soudanais de FLE à l'enseignement interculturel	127
8.3. La place de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage au Soudan.....	131

8.4. L'importance de la démarche interculturelle dans l'enseignement de FLE au Soudan.....	142
8.5. Impact de la représentation de la culture française des enseignants de FLE sur l'apprenant.....	155
8.6. Les références des représentations culturelles	158

Chapitre V IIII : Analyse et interprétation des données

Analyse des entretiens des apprenants

9.1. L'entretien des apprenants	169
9.2. Retranscription d'entretien.....	169
9.3. Analyse des données de l'entretien.....	170
9.4. La motivation des apprenants pour apprendre la langue française	170
9.5. Dévalorisation de l'apprentissage de la langue française	171
9.6. Valorisation de l'apprentissage de langue française	172
9.7. Les contraintes liées au contexte de l'enseignement de FLE au Soudan..	174
9.8. Les besoins culturels de l'apprenant.....	175
9.9. Les difficultés linguistiques	178
9.10. Peu de contact avec la langue et la culture cible et la persistance des stéréotypes.....	180
9.11. La représentation de la France et des Français chez les étudiants d'université Islamique	183
9.12. La prise de conscience de la composante culturelle chez nos apprenants ...	188

Chapitre IV : Analyse et interprétation des données

Analyse des données de l'observation de classe

10.1. Le contenu de la formation au département de français à l'université Islamique d'Omdurman	192
10.2. La compétence interculturelle dans le manuel (le nouveau sans frontière) .	193
10.3. Analyse des données de l'observation de classe.....	207
10.4. Séance de grammaire (1)(étudiantes)	208
10.5. Séance de méthode(2) (étudiantes)	211
10.6. Séance de la littérature soudanaise(3) (étudiants/étudiantes)	215
10.7. Séance de la littérature française(4) (étudiantes)	216

10.8. Séance de la phonétique(5) (étudiants/étudiantes)	219
10.9. Séance traduction(6) (étudiantes)	222
10.10. Séance analyse textuelle(7)	224
10.11. Séance exposé (8)	227

Chapitre V : La proposition pédagogique

Le choix de support pédagogique

Fiche pédagogique : Connaissance des concepts culturels	238
A/ Les documents visuel pour travailler la compréhension	239
La culture savante ou (la culture cultivée)	246
La culture anthropologie et la culture partagée.....	253
Les activités interactives	265
A/ Les thématiques d'actualités polémiques.....	265
B/ Les jeux de rôles	270
C/ La table ronde.....	270
B /Les documents visuels pour travailler la simulation globale	270
Les implicites culturelles.....	275
Conclusion générale	283
Bibliographie	288

Annexes

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique, elle vise la place de l'approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage au Soudan. Dans cette étude, nous sommes partis de trois outils d'enquête : le questionnaire pour les enseignants de FLE au Soudan, l'entretien pour les apprenants et l'observation de classe en troisième année à l'université Islamique d'Omdurman. Nous avons mené une enquête qualitative et quantitative. Nous sommes arrivés à un résultat qui confirme notre hypothèse : la démotivation des apprenants de FLE au Soudan et le manque de formation des enseignants de FLE au Soudan du point de vue interculturel ; la démarche interculturelle reste modeste dans l'enseignement/apprentissage du français au Soudan, et ce, malgré son développement à travers le monde.

Abstract

This study is in the field of didactics, it aims at the place of the intercultural approach of teaching/learning in Sudan. In this study, we started with three survey tools: the questionnaire for FLE teachers in Sudan, the interview for learners and the class observation in third year at the Islamic University of Omdurman. We conducted a qualitative and quantitative survey. We arrived at a result that confirms our hypothesis: the demotivation of FLE learners in Sudan and the lack of training of FLE teachers in Sudan from an intercultural point of view; the intercultural approach remains modest in the teaching/learning of French in Sudan, despite its development around the world.

المستخلص

هذه الدراسة في مجال التعليم، وهي تهدف إلى مكان النهج المتعدد الثقافات للتعليم/التعلم في السودان. في هذه الدراسة، بدأنا بثلاث أدوات مسح: استبيان معلمي FLE في السودان، ومقابلة المتعلمين ومراقبة الفصل في السنة الثالثة في الجامعة الإسلامية بأمدردمان. أجرينا دراسة استقصائية نوعية وكمية. لقد توصلنا إلى نتيجة تؤكد فرضيتنا: تثبيط حافز متعلمي FLE في السودان ونقص تدريب معلمي FLE في السودان من وجهة نظر متعددة الثقافات؛ لا يزال النهج المتعدد الثقافات متواضعا في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية في السودان، على الرغم من تطوره في جميع أنحاء العالم.

Introduction générale

On vit aujourd'hui une mondialisation du monde où la diversité langagière et culturelle met de plus en plus en valeur l'approche interculturelle. Dans l'histoire, l'enseignement du français est fondé sur l'approche du contenu. Une approche classique articulée autour de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe jusqu'à la naissance de l'approche communicative. L'approche communicative se fonde sur la compétence culturelle qui est de plus en plus interculturelle. Cette nouvelle perspective nous amène à plusieurs recherches parmi lesquelles les travaux de Claude Clanet, Geneviève Zarate et Michaël Byram, Abdellah Pretceille, Windmuller Florence, Vincent Louis, Beacco Jean-Claude. En Algérie on trouve beaucoup de chercheurs qui travaillent sur l'interculturel comme, Merazga Rachida, Bellagoun Radia, Ghalem Hicham, Hamidou Nabila et Benazouz Nadjiba.

L'interculturalité est une tendance de la didactique des langues ; pourtant elle existait en réalité dès la rencontre des gens qui appartiennent à une culture différente, elle se développe par la politique, les commerces et les touristes à travers des échanges culturels.

La diversité culturelle est un obstacle à la communication et l'identité du peuple, ce qui nécessite l'avènement de l'interculturel, considéré comme remède pour tous ces empêchements « une source d'enrichissement culturel réciproque qui propose de tirer profit des différences culturelles » (Verbunt, 2001, p. 12)

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant n'a pas besoin uniquement de compétences linguistiques, mais il doit connaître la culture de l'autre et dégager les points positifs et négatifs de cette culture en comprenant de manière approfondie sa propre culture, pas seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique : combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme et éviter la discrimination et l'égoïsme en plus pour respecter l'autre. Selon Galisson, il est important « de ne pas séparer artificiellement la langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement le lexique, l'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots (...) sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par adhérer et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes » (Robert,

2012, p. 112).

Notre projet de recherche propose d'étudier la question de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français 2e langue étrangère dans le contexte du Khartoum, afin de favoriser l'acquisition et l'accès à la langue et la culture françaises.

Dans les années quatre-vingt, la compétence culturelle est née dans la didactique de FLE, suivie d'un grand succès dans les années quatre-vingt-dix : c'est le développement de la compétence interculturelle qui était déjà présente depuis les années soixante-dix, dans le contexte de migration et de la nécessaire prise en compte de l'existence des différentes cultures dans la classe.

C. Clanet définit l'interculturalité comme « l'ensemble de processus psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux institutionnels engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et transformations réciproques qui en résultent » (Claude, 1993, p. 21)

À partir de l'observation personnelle, tous les enseignants de FLE au Soudan notent que la didactique de FLE est fondée beaucoup plus sur les compétences langagières que sur celles culturelles et interculturelles, ce qui nous a conduit à travailler sur ce sujet, ceci afin de développer une communication, chez nos apprenants et d'améliorer la compréhension et la communication avec l'autre, entant que enseignante de FLE à l'Université Islamique d'Omdurman, nous voulons développer l'enseignement apprentissage de FLE au Soudan c'est le motif pour lequel nous travaillons sur ce sujet.

L'objectif de ce travail est de faire, d'une part, un état des lieux de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage au Soudan et d'autre part, de sensibiliser les enseignants sur l'importance de l'approche interculturelle par l'intégration de la culture dans l'apprentissage de la langue étrangère. Enfin, il s'agit d'encourager et de motiver ses apprenants à s'ouvrir sur le monde de l'autre. Apprendre une langue étrangère nécessite de comprendre la culture de la langue enseignée, surtout pour une meilleure acquisition de la compétence communicative qui exclut le malentendu et l'incompréhension. Nous nous interrogerons sur la place de l'approche interculturelle dans le processus de l'apprentissage enseignement de français 2e langue étrangère pour

favoriser la communication et la compréhension de l'autre monde. En effet, les recherches d'Etydal (2016) et de D. Dadawy Isa et l'article de D. Ahmed Isa ont affirmé que la nécessité de la démarche interculturelle était aussi importante au Soudan.

Nous présentons des recherches en didactique du FLE plaçant la question de la sélection des méthodes, des savoirs et des pratiques et plus particulièrement la compétence interculturelle pour les niveaux intermédiaires et avancés du cursus universitaire.

Nous nous posons des questions en lien avec l'objet de la recherche :

1. Quelle démarche pédagogique pour le développement de l'interculturel et les actions utilisées dans l'enseignement au Soudan ?
2. Quelles sont les stratégies susceptibles de développer les compétences menant à une conscience interculturelle ?
 - A) Dans quelle mesure les manuels utilisés dans les universités soudanaises sont-ils efficaces pour présenter l'aspect culturel ?
 - B) Comment sensibiliser l'apprenant à la démarche interculturelle ?
 - C) Quelle est la meilleure façon de favoriser à la fois la compétence linguistique et la compétence culturelle ?
- 3) Comment l'enseignant peut-il se former, s'il veut intégrer les pratiques interculturelles et travailler sur les démarches de contact de cultures avec ses apprenants ?

Nos hypothèses sont les suivantes :

- 1/ Le manque de formation des enseignants à propos la démarche interculturelle.
- 2/ Les étudiants ne seraient pas motivés pour l'apprentissage du français.

Ces hypothèses servent comme un point de départ pour notre projet de recherche.

Les outils de l'enquête

Nous allons élaborer un questionnaire destiné aux enseignants, un entretien aux étudiants ; et l'observation de classe, les réponses recueillies seront analysées.

Méthode d'analyse

Pour atteindre notre objectif, nous utiliserons plusieurs méthodes. Tout d'abord, on va recourir à la méthode descriptive pour les cursus universitaires afin de connaître la place de la démarche interculturelle ; ensuite, nous allons observer la classe de FLE et la façon d'y enseigner.

La méthode qualitative va nous orienter vers la collecte de données à travers les entretiens des apprenants et nous éclairer sur l'intérêt de l'apprentissage du français et la représentation des Français. Nous allons aussi utiliser la méthode quantitative et qualitative pour analyser le questionnaire destiné aux enseignants, afin de connaître l'attitude et la formation des enseignants vis-à-vis de la démarche interculturelle.

Terrain de la recherche

Cette étude sera effectuée au Soudan, précisément au Khartoum. On a choisi de travailler avec le département de français de l'Université Islamique d'Omdurman (faculté des lettres), car leurs diplômés ont la chance de travailler dans divers domaines et qu'ils ont des contacts avec les étrangers (les Français). De plus, il s'agit de la faculté où nous travaillons depuis plusieurs années.

Structure de la thèse

Cette thèse se compose de trois parties; la première partie est le contexte de la recherche la situation de l'enseignement du français au Soudan, nous décrivons la situation géographique, linguistico-culturelle et l'éducation au Soudan ainsi que la place de la langue française au Soudan. La deuxième partie est organisée en six chapitres, il sera consacré à la partie théorique et la troisième partie pratique est organisée en cinq chapitres.

Dans la deuxième partie, le premier chapitre, nous aborderons la notion de

culture, et comment ce terme a évolué de la civilisation à la culture, puis nous traitons le rapport entre la culture et la langue.

Le deuxième chapitre intitulé « la prise en charge de la dimension culturelle dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage » a pour objet l'aspect culturel à travers les nouvelles approches de l'enseignement du français.

Le troisième chapitre aborde le concept de l'approche interculturelle ; nous traitons également les méthodologies de l'interculturel ainsi que l'acquisition de l'approche interculturelle et les composantes de la compétence interculturelle. Le dernier chapitre traite le malentendu et le dysfonctionnement parce que celui-ci résulte du manque de compétence interculturelle.

La troisième partie comprend cinq chapitres. Dans le premier, nous présenterons la méthodologie adoptée dans cette thèse en décrivant les instruments de collecte et d'analyse des données, les étapes et les conditions de leur réalisation.

Le deuxième chapitre est consacré à l'étude et l'analyse du questionnaire des enseignants de FLE au Soudan, dans le but permet d'avoir des points de vue sur la démarche interculturelle dans leur classe.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons, analyserons et discuterons les résultats issus des deux moyens d'enquête, l'entretien aux apprenants de FLE.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des résultats de l'observation de classe, une étude qualitative afin de vérifier l'existence de l'aspect culturel et interculturel dans le cours.

Suivra, enfin, un dernier chapitre où nous présenterons quelques pistes de travail visant à l'amélioration de la compétence interculturelle dans la classe de FLE.

Contexte de la recherche

Chapitre I:
La situation de la langue française au soudan

1/0 Introduction

Notre étude traite de la démarche interculturelle de l'enseignement du français 2^{ème} langue étrangère. En premier lieu, il nous semble très important de présenter le Soudan dans sa diversité culturelle et linguistique. Dans cette partie, nous réalisons également un état des lieux sur l'enseignement du français au Soudan. Nous commençons le premier chapitre par un aperçu géographique et historique du Soudan puis nous traitons la situation du plurilinguisme au Soudan. Nous consacrons la fin de ce chapitre à l'enseignement du français au Soudan.

1/1 Aperçu géographique et historique du Soudan

Le Soudan est situé au nord-est de l'Afrique. Il est le troisième plus grand pays du continent africain. La superficie est de 1 865 813 km². Il est entouré par sept pays : l'Égypte au nord, la Libye au nord-ouest, le Tchad et la République Centrafricaine à l'ouest, le Soudan du Sud, le Kenya et l'Ouganda au sud. Le Soudan possède une frontière naturelle, la mer Rouge. Parmi ses pays voisins, plusieurs sont des pays francophones comme le Tchad, le Congo, la République centrafricaine. La plupart des Soudanais sont musulmans et arabophones. En 2011, il y eut la séparation entre le sud et le nord. Le sud devint un pays indépendant. Son peuple est chrétien et anglophone.

La position au centre de l'Afrique, proche des pays arabes et africains crée dans ce territoire une diversité culturelle, ethnique et linguistique géographique. Chaque région est influencée par l'état voisin. Le Soudan est un pays afro-arabe. Le pays regroupe plusieurs ethnies parlant des centaines de langues comme le beja à l'est, la langue de four à l'ouest et le dinka et le nuer au sud.

La population du Soudan est de 36,3 millions (2011). Le Soudan est membre de l'union africaine ainsi que de la ligue arabe. Il est composé de 26 états : Khartoum, la capitale, se compose de Khartoum, Khartoum Nord, Khartoum Sud (Omdurman). Elle est peuplée par trois millions d'habitants. Le Soudan est un pays multilingue. D'après Au manga.A et Al Halifa.A On y trouve 160 langues.

Sur le plan historique, le territoire du Soudan comprend plusieurs anciens royaumes tels que le royaume de Koush, celui du Darfour, de Nubie et de Méroé.

Le Soudan a subi des situations difficiles au moment de l'invasion égyptienne en 1820 qui ont cessé avec l'intervention et l'action d'El Mahadi. La colonisation britannique, qui prit fin avec l'indépendance en 1956 fut aussi une épreuve difficile.

L'histoire du Soudan s'identifie avec celles des Arabes et de l'Islam ; la Grande-Bretagne joua un rôle très important dans la rébellion du Sud contre la domination du Nord qui commença en 1955, et qui a eu pour conséquence la guerre civile, en 1983 ainsi que et la situation actuelle à savoir, la séparation entre le Nord et le Sud.

1-2/ Le plurilinguisme au Soudan

Les contacts des langues

L'individu ne parle pas de la même manière selon les circonstances de sa vie, le même homme change l'usage, la variété de langue selon son interlocuteur, son vocabulaire, et le contexte de discours. Dans la vie quotidienne, on utilise *toujours le dialecte*.

Pour bien comprendre la situation linguistique, il paraît nécessaire de distinguer certains concepts comme ceux de première langue, seconde langue, de langue officielle, de langue vernaculaire. On commence par la distinction entre la langue et le dialecte, Saussure définit la langue :

« La langue n'est pas une fonction du sujet parlant. Elle est le produit que l'individu enregistre passivement (p30). Elle est la partie sociale du langage extérieur à l'individu par son pouvoir coercitif ; elle est le produit que l'individu enregistre passivement (p30), et il ne peut à lui seul ni la créer ni la modifier » (Saussure, 1972, pp. 30-31)

Le terme dialecte vient du grec « dialeko », substantif abstrait qui signifiait « conversation » puis langage dans lequel on converse. C'est un parler qui a son propre système lexical, syntaxique et phonétique, mais qui n'a pas atteint le statut politique de langue ; c'est un système considéré comme langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de celle-ci indépendamment de laquelle il s'est

développé¹. Alors que le dialecte est une variété régionale ou sociale, il est une partie de la langue, qui n'a pas la même catégorisation que celle-ci.

En ce qui concerne la langue maternelle, son nom montre qu'elle est liée au nid familial, elle est la première langue chez l'être humain et elle est acquise sans enseignement, de manière spontanée. La définition linguistique de la langue maternelle est « la langue maternelle, au sens strict, langue de la mère, par abus de langage, langue première d'un sujet donné, même si ce n'est pas la langue de sa mère ». (Mounin, 1974, p. 196)

Langue officielle et langue nationale

Il y a une différence entre la langue officielle et la langue nationale : « *la langue nationale est le statut spécifique d'un petit nombre suffisant de locuteurs, ce statut leur donne un accès à une politique linguistique active de normalisation ou de promotion, elle est parfois utilisée comme langue de l'école* » (education, 2016)

Elle peut avoir différentes origines, elle peut naître d'un dialecte écrit ou parlé dans une zone géographique ; dans d'autres cas, elle peut être construite par des intellectuels et des élites à partir des dialectes du pays ou d'une ancienne langue, tandis que la langue officielle est : « la langue officielle qu'on rapporte avec un certain développement des fonctions administratives et étatiques et dans certains cas notamment celui des pays nouvellement indépendants ». (Moreau, 1997, p. 192)

La langue officielle est donc en principe celle de l'administration, on peut la trouver dans certaines institutions, l'école, le parlement et la justice alors que la langue nationale caractérise la communauté, elle a un principe ethnique ; une seule langue peut avoir à la fois les deux statuts, comme au Soudan, où la langue arabe est à la fois la langue nationale et la langue officielle.

Une seule^{langue} peut être la langue officielle commune de plusieurs pays comme le français qui est la langue officielle de plusieurs pays africains. On peut trouver un pays qui a plusieurs langues officielles comme le Zaïre.

¹Dr.BENAZOUZ Nadjiba ,Module sociolinguistique ,p7

La langue de scolarisation et la langue enseignée

La langue de scolarisation ou la langue de l'enseignement est obligatoirement pratiquée par l'apprenant dans toutes les matières. Elle est la langue maternelle ou une autre langue ; la langue enseignée est une discipline, matière parmi d'autres matières. La langue française est une discipline enseignée dans certaines universités soudanaises.

En ce qui concerne la langue seconde c'est la langue qui est différente de la langue première, on peut l'acquérir dans des situations sociales variées parmi lesquelles on trouve l'école.

L'existence de plusieurs langues dans un pays nous amène à faire la distinction entre langue vernaculaire et langue véhiculaire. La langue vernaculaire est une langue qui est utilisée à l'intérieur de groupes, de communautés, alors que la langue véhiculaire qui était une langue vernaculaire est diffusée ou une langue étrangère répandue.

Nous allons plus particulièrement nous intéresser à traiter la situation du plurilinguisme et de la diglossie afin de nous faire une vision plus précise de ce qui se passe au Soudan.

Le plurilinguisme et la diglossie

Plusieurs auteurs définissent le bilinguisme pour Galisson et Coste « le bilinguisme situation caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme) ou (plurilinguisme) sont utilisées couramment. » (Galisson & Coste, 1976, p. 69)

Le plurilinguisme est un phénomène répandu dans le monde, la situation de plurilinguisme donnant aux langues des statuts inégaux. On trouve la langue dominante, la langue dominée, la langue *minorité* et la langue *majorité*.

Il y a divers types du plurilinguisme selon leur espace de communication, leur fonctionnement social et leur statut officiel. Dans les communautés où plusieurs langues sont parlées, on doit faire la différence entre la langue officielle et la langue nationale. D'après Calvet (Calvet, 1987)t, le statut de langue officielle est relativement clair. C'est la langue de fonctionnement de l'État, la langue de l'école, des médias alors que le statut de la langue nationale est très variable d'un pays à l'autre.

Dans le domaine sociolinguistique, Charles Ferguson définit la diglossie : c'est un mot d'origine grecque signifiant « bilinguisme » qui est le rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'une dite haute et l'autre basse génétiquement apparentée (arabe classique et arabe dialectal) ainsi que la haute pour les langues écrites et la basse pour les langues parlées.

Pour considérer le bi ou plurilinguisme, deux qualifications doivent être précisées ; l'une concernant le plurilinguisme institutionnel et l'autre concernant le caractère diglossique. Dans la situation diglossique, on peut observer une polarité diglossique c'est-à-dire un affrontement qui oppose une langue à une autre langue sur le même territoire, ou un complexe diglossique, à savoir la coexistence et l'alternance de plusieurs usages des langues ; dans ce cas, l'issue c'est l'intellect qui est une hybridation entre une langue dominante et une langue dominée.

Les images, les valeurs et les mythes contribuent à encourager la situation de conflit diglossique.

Selon (Calvet, 1987), il existe deux types de bilinguisme, le bilinguisme individuel qui est lié aux valeurs cognitives, effectives et communicationnelles et le bilinguisme social. De la diglossie issue de cette situation, il existe des typologies :

- 1/la langue dominante unique,
- 2/les langues dominantes *minorités*,
- 3/la langue dominante *minorité*,
- 4/les langues dominantes alternatives,
- 5/les langues dominantes régionales.

Il existe aussi des aspects linguistiques du bilinguisme lors de la rencontre de deux langues : ce sont l'interférence, la phonétique, l'emprunt et la syntaxe.

Le plurilinguisme au Soudan

La description du plurilinguisme au Soudan n'est pas une tâche aisée dans une société aussi vaste et complexe que celle du Soudan. Plusieurs linguistes et spécialistes dans ce domaine affirment leur défaillance pour identifier le nombre exact des langues, malgré leurs expériences depuis des dizaines d'années. Ce

manque est dû à plusieurs raisons parmi lesquelles la difficulté de la distinction entre la langue et le dialecte. De même, une seule langue peut avoir plusieurs noms dans différentes zones géographiques. Notons aussi le manque de spécialistes dans ce domaine. Le résultat de leurs recherches confirme qu'il y a environ 150 langues au Soudan. Cette variété linguistique recoupe la situation de la diglossie, puisque nous constatons la propagation de la langue arabe qui est une langue de la communication commune.

La population du Soudan est composée d'une vingtaine d'ethnies, ce qui crée une diversité linguistique ; plus de 50 ethnies sont arabophones, ce qui présente 26,4 millions d'habitants ; mais l'arabe soudanais est peut-être parlé plus ou moins différemment selon les régions. Il existe une catégorie de peuple qui ne connaît que sa langue maternelle, ce sont des personnes âgées. Pourtant dans les groupes de bilinguisme, toutes les études montrent que la langue locale est moins utilisée chez les jeunes.

Les locuteurs non arabophones vivent dans une situation de bilinguisme diglossique, car ils utilisent leur langue pour communiquer intra-ethniquement, et la langue arabe dans la situation de communication interethnique.

Les langues soudanaises sont issues de la famille des langues africaines qui appartiennent aux *trois quarts des* grandes familles, qui sont :

- 1/ La langue Afro-Asiatique qui contient la langue arabe et la langue El Bejawia
- 2/ La langue Niger-Kordofanienne qui comprend Al Kawalib et El Zandi
- 3/ La langue nilo-saharienne comme la langue de Nubie et la langue Nililiya.

Parmi celles-ci, la langue nilo-saharienne est la plus fréquente au Soudan.

À la fin du XIX^e, la situation linguistique au Soudan est influencée par trois facteurs principaux :

- 1/La migration nomade, l'islamisation et l'arabisation, la langue du centre nord,
- 2/Les Royaumes autochtones, Islamisation de régions périphériques, la langue arabe devient la deuxième langue,
- 3/La Turquie : attachement du sud, pas d'islamisation, arabe langue véhiculaire.

Le Soudan est divisé en six zones linguistiques qui sont :

1/Le nord du Soudan

2/ Le sud *de Nile Blue*

3/ Les monts de Nouba

4/ L'est du Soudan

5/ L'ouest du Soudan

6/ Le centre du Soudan

Selon David, le Soudan se situe dans la ceinture subsaharienne de la fragmentation linguistique, elle s'étend à proximité du grand désert, du sud du continent africain jusqu'à l'océan atlantique, la distribution traditionnelle des langues est variable et instable.

La diversité linguistique change à cause de l'immigration de la population rurale vers la capitale qui devient un territoire nouveau du plurilinguisme au Soudan.

Selon l'enquête de 1993, la population du Soudan est de 25 millions d'habitants. 13 langues principales sont parlées par une grande partie de la population :

Langue	Nombre de locuteurs	Pourcentage de locuteurs
La langue arabe	13, 191,460	53,3 %
Les 13 langues principales	9, 128,662	35,1 %
92 langues	3, 498,840	13,6 %

La politique linguistique au Soudan

D'après (Au manga & AL Halifa, 2006), La politique linguistique au Soudan s'effectue en trois étapes principales :

1. La première étape commence à l'époque de la colonisation bilatérale jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale (1898-1940); son but était d'éliminer l'utilisation de la langue arabe surtout au sud du Soudan pour des raisons religieuses et de faire de la langue anglaise une langue officielle pour le nord et le sud du pays.

2. La deuxième étape commence dès la Deuxième Guerre mondiale (1945) jusqu'à la convention d'Addis-Abeba(1972). C'est le moment de la propagation de la langue arabe, le gouvernement national essaye de répandre la langue arabe même au sud du pays.
3. La troisième étape commence avec la convention d'Addis-Abeba (1972) jusqu'au mouvement de El Engaz (1989). Dans cette étape, la langue arabe est la langue officielle du Soudan tandis que la langue anglaise est la langue principale pour des régions du sud.

Plusieurs raisons influencent la réalisation de cette politique parmi lesquelles le déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale.

La langue arabe

La langue arabe est la langue maternelle pour plus de la moitié des habitants, elle est la deuxième langue au milieu interlingual, elle a un rôle important dans la communication d'un peuple qui possède plus de cent langues, c'est la langue officielle du Soudan. Elle est la première langue pour 80 %, et la seconde ou troisième langue pour les gens qui ont des dialectes régionaux soit 20 % de la population. Elle est ainsi parlée et comprise par la majorité de la population. Elle devient la langue de l'enseignement après 1996. L'arabe littéraire a un statut important, c'est la langue de l'école coranique (Al klawi) et langue de *connaissance*. Elle est à la fois la langue de la religion, la langue du saint Coran et la langue de l'unification du monde arabe. Il existe une forme d'arabe dialectal dans le centre du Soudan. Elle varie selon la région et la tribu, elle est influencée par les langues africaines locales.

La langue arabe est entrée au Soudan d'une manière concrète lors de l'arrivée des Arabes au Soudan au XVI^e siècle à travers les territoires de Nouba et le Beja ; elle devint la langue maternelle de ces groupes issus de l'hybridation des Arabes et des Africains après leur conversion.

La langue arabe est confrontée aux langues locales dont certaines sont dégradées comme dans le centre du Soudan. Certaines langues luttent et résistent comme les langues de Nouba et de El Beja, elles cohabitent avec la langue arabe de manière bilingue.

Au XIX^e siècle, la langue arabe est répandue grâce à la conquête turque (1881-1821). Elle se distingue parmi les autres langues au Soudan, car elle possède plusieurs dialectes régionaux. Des facteurs contribuent à l'existence de ces dialectes :

- 1/des facteurs linguistiques,
- 2/des facteurs environnementaux.

L'arabe dialectal soudanais

On trouve l'arabe dialectal soudanais au centre du Soudan ; il existe un dialecte intellectuel qui est un mélange entre l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Il existe trois formes variables de composition linguistique :

1. La domination des langues locales,
2. La dominance du bilinguisme entre la langue locale et la langue arabe.

La langue anglaise

La langue anglaise est un héritage du colonialisme. Elle a été ramenée au statut de première langue étrangère après la politique d'arabisation. Elle n'est pas imposée comme la seule langue officielle, mais elle était utilisée par l'administration et l'éducation ; pourtant l'anglais était la langue officielle dans le sud du Soudan. Elle a un statut important de 1889 à 1956, date de l'indépendance du Soudan.

En 1949, l'Assemblée législative donne à l'arabe le statut de langue officielle dans tout le Soudan.

Depuis 1996, l'arabe classique remplace l'anglais dans le système éducatif ; dans les écoles secondaires et à l'université, l'enseignement devient progressivement bilingue jusqu'au mouvement de l'arabisation en 1999. Cependant, *la langue anglaise* reste importante, car elle est la langue d'enseignement dans certaines facultés et dans la plupart des écoles privées qui ont un système éducatif étranger, elle continue à être enseignée comme la seconde langue obligatoire dans toutes les écoles ; on commence son enseignement dès la cinquième classe primaire et dans quelques écoles privées

dès la première année primaire, l'anglais devient alors la première langue étrangère.

La langue anglaise n'est pas la seule langue européenne enseignée, on trouve le français et d'autres langues comme l'allemand, le russe, le chinois, le turc dans certaines facultés des langues.

La langue française

La langue française est la deuxième langue étrangère au Soudan. Elle est parlée depuis longtemps dans certaines tribus voisines des pays francophones. Elle est enseignée dans quelques écoles et dans certaines universités. Nous traiterons le statut de la langue française au Soudan de manière détaillée dans le chapitre suivant.

Les autres langues

On trouve au Soudan plusieurs langues comme les langues de la famille Nil saharienne comme le bedja, le fur, le kanuri, le Nubien, le kenuzi-dongola, le masalit, le zaghawa, etc. Il existe par ailleurs au Soudan une petite famille de langues appelée nigéro-congolais, elle est parlée dans la région de Kordofan et au sud du Soudan.

On trouve aussi d'autres langues sémitiques telles que l'amharique ou le tignina, des langues couchitiques comme le haoussa ou tchadique comme le bedja. La majorité de ces langues sont utilisées pour communiquer intra ethniquement, mais elles ne sont pas écrites.

Conclusion

On peut dire à propos du Soudan qu'il représente bien le plurilinguisme social, pouvant être caractérisé par le bilinguisme dominant, la diglossique et la diversité linguistique, mais la langue arabe reste toutefois une langue nationale et officielle qui a son statut et ses valeurs dans tout le pays.

1-3/ L'enseignement au Soudan

Dans ce chapitre, nous allons parler de l'enseignement du français au Soudan, mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble important de jeter la lumière sur le système d'enseignement au Soudan.

Après l'entrée des Arabes au Soudan, il y avait des royaumes antiques avec des systèmes éducatifs : en effet, des inscriptions et des lettres ont été retrouvées dans le nord du Soudan. Ceci confirme que les Soudanais connaissaient l'écriture depuis le royaume de Nabat vers 750 av. J.-C.

L'histoire de l'enseignement

L'éducation formelle moderne au Soudan démarre dans les écoles coraniques (Al kalawi), usagères de la langue arabe pour enseigner ; cela a débuté lors de l'entrée des Arabes au Soudan, cette éducation continuant jusqu'à la colonisation égyptienne.

Ses précepteurs enseignent le Saint Coran, les études islamiques et les bases des mathématiques. Ces structures sont connues sous le nom « d'Al Koutab » jusqu'à la création des écoles secondaires et supérieures ; on les retrouve dans tous les états du Soudan au cours de la seconde moitié du XX^e siècle.

Les écoles communautaires égyptiennes jouent un rôle très important dans l'enseignement au Soudan : si au départ, elles étaient réservées aux apprenants égyptiens, elles finirent par accueillir des élèves soudanais, ces sont :

- La plus grande école, appelée « Jamal Abud Al Nasir » est une école secondaire,
- Les collèges coptes qui se composent d'une école primaire et une école secondaire,
- La création de l'université du Caire session de Khartoum travaillant à côté des universités soudanaises, université de Khartoum, université du Soudan.

À côté des écoles des communautaires, on trouve les écoles des missionnaires de la même époque, l'école américaine, l'école de mission à Khartoum Nord, les écoles Kamboni à Khartoum, Khartoum Nord et à Omdurman. Les activités de ces écoles s'élargissant jusqu'au sud du Soudan, il y a eu un impact évident dans la diffusion des enseignements du christianisme dans le sud du Soudan.

L'enseignement privé est apparu dans les années cinquante à l'école primaire et à l'école secondaire. Les écoles d'éducation de qualité au Soudan ont émergé au début des années quatre-vingt-dix ; nommées les «écoles de Fargo internationales», elles ont travaillé à fournir un enseignement de qualité en utilisant des supports audiovisuels et l'adaptation des langues japonaise et anglaise ainsi que la langue arabe à partir du niveau primaire, mais après sept ans de succès, cette école a été fermée après l'accusation d'espionnage visant le propriétaire et la relation au réseau maçonnique mondial.

On assiste à la diffusion de l'enseignement privé après la détérioration de l'enseignement public pour plusieurs raisons : les classes sont très chargées et il y a un manque d'enseignants qualifiés. Des dizaines d'écoles privées à Khartoum sont dirigées par le conseil africain. les écoles d'éducation spéciale sont sous la supervision de l'organisation Islamique Dawa au Soudan.

Le système éducatif traditionnel

Il est composé de trois phases, chaque étape durant 4 ans :

- a. L'école primaire
- b. L'école moyenne ou élémentaire
- c. L'école secondaire

Ce système éducatif a évolué, il se découpe en trois phases :

- a. L'école primaire (6 ans)
- b. L'école élémentaire ou moyenne (3 ans)
- c. L'école secondaire (3 ans)

Le système éducatif moderne au Soudan

Au début de la dernière décennie du XIX^e siècle, le système éducatif au Soudan a connu des changements complets et une l'évolution dans l'éducation générale pour répondre au développement économique et social dans le pays. Il se découpait en trois étapes, désormais, il comporte deux étapes : l'école primaire pendant 8 ans et ensuite l'école secondaire (lycée) pour 3 ans, en plus de l'éducation préscolaire qui dure deux ans, le système éducatif est donc fondé sur :

- a) L'éducation préscolaire : on accepte l'enfant dès l'âge de cinq ans, l'enfant est destiné à l'école maternelle ou à l'école coranique (Al Khalawa),
- b) L'école primaire qui dure huit ans ; on accepte l'enfant dès qu'il atteint six ans, une fois qu'il a achevé l'école maternelle,
- c) L'école secondaire d'une durée trois ans : l'étudiant la rejoint après avoir terminé l'école primaire, il doit pour cela réussir un examen. Cette étape contient deux domaines, l'académique qui se divise en deux types (scientifique, littéraire) et l'enseignement technique qui comprend l'industrielle, commerciale et les études féminines. Lors de la troisième année secondaire, l'étudiant doit passer le baccalauréat (Examen de certificat soudanais) afin de pouvoir entrer à l'université.

Au Soudan, le système universitaire est un système classique, comprenant la licence qui est d'une durée de quatre ans, voire cinq ans dans certaines facultés, car parfois les licenciés doivent réaliser une année préparatoire pour l'accès au magistère.

La formation de magistère : La durée de cette formation est de deux ans : une année pour les cours théoriques et une deuxième année pour la recherche. Enfin, la formation de doctorat suit automatiquement l'acquisition du diplôme de magistère ; c'est un travail de recherche qui peut durer jusqu'à quatre ou cinq ans.

Le gouvernement décide d'ajouter un an à l'école primaire afin de terminer cette étape de neuf ans de manière progressive en 2015-2016, la concrétisation de cette décision sera effectuée en 2024 (ministre de l'Éducation, des affaires techniques).

L'enseignement universitaire

L'éducation universitaire était limitée à la seule université de Khartoum, qui été inaugurée par Kitshinay à l'époque de la colonisation britannique, sous le nom de « faculté de Gardon » en 1902. Elle comprend : session du droit, session de l'ingénieur, session des enseignants, session des livres, session des sciences. En 1951, on crée la faculté de médecine ; son nom a changé, elle devient faculté de Khartoum. Elle a une relation avec l'université de Londres.

On note l'expansion de l'enseignement universitaire sous le règne de Nimeri avec la création de nombreuses universités.

4 / La langue française dans l'enseignement au Soudan

La langue française est la deuxième langue européenne après l'anglais, elle est parlée dans cinq continents, c'est la langue officielle de 32 pays membres de l'OIF, c'est la langue de l'enseignement et une langue internationale. Il s'agit directement d'un héritage de la colonisation, c'est la langue des rapports économiques et administratifs entre la France et l'Afrique. Elle est la langue officielle du travail dans les organisations internationales.

La langue française est la deuxième langue étrangère au Soudan après l'anglais ; elle est parlée depuis longtemps par les gens des frontières francophones, comme à l'ouest ou au sud. Le Soudan est un pays africo-arabe, sa position au milieu du continent africain établit des rapports entre les pays francophones, ce qui justifie l'intégration du français dans le système éducatif. Il est enseigné aux niveaux universitaires, dans quelques établissements du secondaire et dans certaines écoles privées.

L'histoire du français au Soudan

L'enseignement du français au Soudan a commencé depuis longtemps, mais il se limite à une seule catégorie de la société.

5/ L'enseignement du français aux secondaires

Le français a été introduit au Soudan lors de l'occupation turco-égyptienne, de 1820 à 1881 ; il était enseigné dans les écoles missionnaires.

Il existe différentes hypothèses concernant l'intégration du français au système éducatif soudanais.

Selon certains, le français est intégré dans le système éducatif soudanais en 1950, alors que d'autres indiquent que «le français est enseigné aux élèves des écoles missionnaires depuis 1957 environ. Tout enseignement suppose un objectif concernant le français au lycée ; le ministre de l'Éducation (de l'époque) qui a introduit le français dans les lycées en 1970 avait ainsi déclaré qu'en vue d'accroître la culture générale des jeunes et d'approfondir nos relations avec nos voisins africains, la deuxième langue européenne introduite aux lycées serait la langue française »(Adam, 2014, p. 7)

Le français a d'abord été l'objet d'une expérimentation dans deux écoles puis se généralise dans certaines écoles secondaires ; malgré son expansion, l'enseignement du français se heurte à plusieurs obstacles. Les établissements, les élèves et leurs directeurs ne sont pas motivés pour accueillir cette langue. De plus, il manque des enseignants formés.

Ces écoles enseignent le français avec une méthode intitulée « France par le dialogue », méthode égyptienne missionnée par la ligue arabe pour unifier l'enseignement du français dans les pays arabes. Mais cette stratégie est interrompue par le mouvement mahdiste en 1881, suivi par la colonisation anglaise en 1899.

Après l'indépendance, c'est la naissance de l'école française à Khartoum en 1957 et l'inauguration du centre culturel français de Khartoum en 1956.

En 1970, à l'époque du Président de la République Jaffar Nimeiri, le gouvernement décide d'intégrer le français dans l'enseignement soudanais et que le français deviendrait une matière obligatoire au baccalauréat. Il devient ainsi obligatoire en première et deuxième année du secondaire et facultatif la troisième année où on passe le bac.

En 1977, le ministre de l'Éducation décide de faire enseigner le français par une autre méthode que « le France en direct » ; c'est une méthode audiovisuelle. Elle est pratiquée dans cinq écoles pilotes : deux à Khartoum, deux à Port-Soudan et une à Wad Madani. Cette expérimentation n'a malheureusement pas réussi pour plusieurs raisons :

- 1/Le manque d'enseignants,
- 2/Les classes très chargées,
- 3/ l'absence de motivation des directeurs et des étudiants pour apprendre le français,
- 4/Cette méthode est dispendieuse puisqu'elle nécessite des moyens, des techniques et une classe favorable pour apprendre une langue étrangère.

En 1999, le gouvernement décide de créer une nouvelle méthode ; des experts universitaires de Khartoum, spécialisés dans ce domaine, en partenariat avec le centre national des méthodes à Bakterruda, en coopération avec les didacticiens de CLA (Besançon) ont créé « J'apprends le français ». Cette nouvelle méthode contient trois livres, un livre du maître et deux cassettes. Elle est basée sur la méthodologie pour moitié audiovisuelle. Son objectif est de donner à l'apprenant une connaissance élémentaire en français et sur la culture française.

Selon Dr Zakaria Ali, un des auteurs de ce manuel, « J'apprends le français » est une méthode pour enseigner le français langue étrangère au Soudan, elle est destinée aux secondaires pour qui le français est une matière parmi 12 autres et qui est enseignée 2 h à 2 h 30 par semaine, soit un total de 225 heures sur les trois ans.

Elle contient un certain nombre d'actes de parole (saluer, se présenter, etc.). Elle propose également une progression grammaticale et lexicale rigoureuse et comprend des dialogues et des textes didactiques accompagnés de documents authentiques.

Cette méthode essaye d'enseigner le français avec les contextes soudanais, elle met l'accent sur les besoins des élèves soudanais en développant chez eux les compétences linguistiques.

Les auteurs de cette méthode affirment *que* « Nous sommes partis d'un certain nombre d'actes de parole comme saluer, présenter, informer, s'informer, etc. Ceux-ci sont présents dans les dialogues et dans des microsituations évoquant des thèmes sélectionnés en fonction de l'élève soudanais » (livre de maître 2 p.4 (Ahamed, 1998)).

En 2014, le projet FSP (Fonds de solidarité prioritaire) a permis l'élaboration d'une nouvelle méthode d'apprentissage du français « allons-y », sous la direction du centre national des méthodes et de la recherche pédagogique Bahrerruda ; c'est une méthode d'apprentissage pour les adolescents soudanais en contexte scolaire, qui repose sur l'approche communicative et intègre toutes les compétences du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : écouter, comprendre, lire, parler, écrire.

Cette méthode comprend trois livres pour l'élève, correspondant aux trois années d'enseignement et un livre de correction pour les trois méthodes. Lorsque l'élève apprend les trois livres, il doit atteindre le niveau A2. Cette technique est expérimentée dans les 18 écoles pilotes de Khartoum afin de se généraliser en 2016-2017 aux écoles secondaires du Soudan. Cette méthode s'appuie également sur les deux approches complémentaires : lexicale et interculturelle. Selon le projet FSP.

6/ La coopération de la France et du Soudan pour promouvoir l'enseignement du français aux élèves du secondaire

Au fil des dernières années, l'enseignement du français dans les classes du secondaire s'est développé. L'ambassade de France en partenariat avec le ministre de l'Éducation fédérale a fait beaucoup d'efforts pour perfectionner l'enseignement du français.

7/La dimension interculturelle dans les méthodes du secondaire

La méthode « j'apprends le français », première méthode soudanaise destinée au cycle secondaire, se compose de trois livres pour les trois années du secondaire.

Cette méthode accorde une place à la démarche interculturelle, mais elle met plutôt l'accent sur la culture soudanaise et le patrimoine du Soudan. Dès la première leçon, on constate la démarche interculturelle : les personnages du

dialogue ont des prénoms soudanais et français. On aperçoit l'influence de la langue maternelle et le contexte soudanais, dans la leçon 2 « l'aéroport de Paris », on trouve cette expression « voici ma femme » quand M. Martin présente son épouse, ainsi que dans la leçon 4 « Vous me reconnaissez », c'est une expression issue de la langue maternelle. L'auteur consacre dans la leçon 10, la dernière leçon, la découverte de Khartoum et les lieux touristiques du Soudan : l'avenue de l'université, le palais du président de la République, l'île Touti, le musée national, le Nil et le tombeau de Mahadi.

La nouvelle méthode « allons-y »

« Allons-y » est une méthode destinée au cycle secondaire du Soudan, elle contient trois livres correspondant aux trois années du secondaire. Elle s'appuie sur le cadre européen commun de référence pour la langue, sur les quatre compétences (parler, écrire, écouter, comprendre) pour que l'apprenant atteigne le niveau A2 ; cette méthode accorde une grande place à l'interculturel, car elle met l'accent sur les exercices interactionnels : discuter, acheter, participer à un blog, échanger des courriels. La rubrique « découvrir » contient des aspects culturels comme la salutation, la politesse, les habitudes de vie, les cérémonies, les vêtements traditionnels à la fois des Français et des Soudanais.

Fonds de solidarité prioritaire : FSP

Le projet de FSP est un projet de coopération entre la France et le Soudan, son objectif est la réhabilitation de l'enseignement du français langue étrangère au Soudan (2012-2016).

Dirigé par M. Christophe Camillon, ce projet vise à améliorer la qualité de l'enseignement du français sur plusieurs axes :

- La création de la formation initiale ou continue pour les enseignants de français et pour les conseillers pédagogiques,
- La fondation d'un réseau de 18 écoles pilotes dites « établissements à français renforcé ».
- Le développement de matériel officiel d'enseignement du français aux secondaires,

- La création de la nouvelle méthode « allons-y » et sa mise en œuvre au niveau national,
- L'accompagnement de la montée en compétences du corps des enseignants conseillers pédagogiques,
- Le soutien à la modernisation des certifications et l'attractivité de l'examen final de français,
- La création et l'animation d'une plateforme numérique vivante et contextualisée afin d'encourager le dialogue francophone et d'accompagner sur le plan pédagogique, l'utilisation du nouveau manuel de FLE,
- Le développement des synergies entre les acteurs de la francophonie au Soudan,
- L'appui pédagogique aux départements universitaires de langue dans le cadre de leur rénovation curriculaire (convention FSP Khartoum).

La formation des enseignants au cycle secondaire

La formation des enseignants est un des facteurs les plus importants pour améliorer l'enseignement du français langue étrangère ; le CLA (centre de la linguistique appliquée) à Besançon a ainsi accueilli 18 enseignants du secondaire, 8 de Khartoum, 2 de Gazira, 2 du nord du Kordofan, 1 de la mer rouge, 1 du sud du Darfour, 2 du Nil bleu, et ce, pendant une durée de 7 mois, de septembre 2015 à avril 2016, pour un stage de formation linguistique et pédagogique. Ces bénéficiaires du stage ont été sélectionnés par le comité de pilotage après avoir participé à un concours sans préparation. Ces enseignants viennent de 7 états différents ; ils ont le niveau du DELF B1, deviennent conseillers pédagogiques au retour de cette mission, doivent intervenir dans le réseau des écoles pilotes pour échanger sur leurs expériences et participer à la formation de leurs collègues.

La formation des futurs enseignants

Ces dernières années, la France et le Soudan mettent l'accent sur la formation et l'action au sein des universités soudanaises, des facultés de pédagogie du Soudan (facultés pédagogiques de l'université de Khartoum, du Soudan, d'Al gazira, de Dilinge, de Niyala). Il s'agit dans un premier temps d'élaborer les référentiels de compétences en FLE dans le contexte d'enseignement apprentissage soudanais, puis dans un deuxième temps, de la rénovation des curricula des départements de français des facultés de la pédagogie. En 2016, est diffusé un nouveau manuel FLE pour le secondaire. Ce nouveau support nécessite des compétences pour l'utiliser afin que l'étudiant atteigne le niveau B2 lorsqu'il aura terminé ce nouveau cursus universitaire.

7/ L'école française internationale de Khartoum

L'école française est créée en 1977, elle fait partie depuis 2002 du réseau de l'agence française pour l'enseignement français à l'étranger (AEFF). L'école scolarise les élèves de la maternelle (PS) à la fin du secondaire, les cours au collège sont assurés dans le cadre d'un enseignement avec les supports du CNED. L'école prépare les élèves de troisième à l'examen du DNB et ceux de première et terminale au baccalauréat.

L'équipe pédagogique se compose de deux enseignants français titulaires de l'éducation nationale et de l'enseignement local. En 2014, l'école française devient l'école française internationale.

8/ L'enseignement du français dans les universités

Selon Madibob (1995), le Soudan a commencé à intégrer le français à l'université du Caire à Khartoum, à la faculté de droit, puis à l'université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres. En 1960, il est introduit à la faculté des lettres, université de Khartoum. Il est enseigné dans la majorité des universités soudanaises. (Les universités à Khartoum sont :

- Université de Khartoum (faculté des lettres) (faculté de pédagogie)
- Université Islamique d'Omdurman (faculté des lettres)

- Université de Nileen (faculté des lettres)
- Université du Soudan (faculté des langues) (faculté de pédagogie)
- Université de Bahriy (faculté des langues)
- Université du Saint Coran et les études islamiques (l'école des langues)
- Universités semi-privées :
 - Université internationale d'Afrique (faculté des lettres)
 - Université nationale d'Al Ribat (faculté des langues)
- Universités privées :
 - Université d'Omdurman Al Ahliya (faculté des lettres)
 - Université de Al Salam (faculté des langues)
 - Université de AlNahda (faculté des langues)

Les universités en province :

- Université de la mer rouge (faculté des lettres et des sciences humaines)
- Université de Al Gazira (faculté de pédagogie)
- Université du Saint Coran et Taseel des sciences (faculté des langues) (faculté de pédagogie)
- Université de Shendi (faculté des lettres)
- Université de Dalang (faculté de pédagogie)
- Université de Al Fahir (faculté des lettres)
- Université de Kordofan (faculté des lettres)
- Université de Niyala (faculté de pédagogie).

L'Université Islamique d'Omdurman

L'Université Islamique d'Omdurman est une université soudanaise gouvernementale, fondée en 1912 par Al sheikh Abu Al gasime Ahmed Hasim, un juge, sous le nom de « institut scientifique d'Omdurman » ; elle est une des universités les plus anciennes. Elle se trouve à Omdurman, la capitale populaire, elle a un système islamique ; en conséquence, les classes ne sont pas mixtes, elle a deux sections, une pour les garçons, l'autre pour les filles, ce qui est une particularité parmi les universités soudanaises. Elle enseigne le Saint Coran et les études islamiques dans toutes *leurs facultés*.

En 1966, la faculté des lettres est créée, comprenant sept départements, dont le département des langues européennes modernes (la langue anglaise et la langue française).

En 1975, un nouveau système est fondé : le département de français devient autonome. Il commença à enseigner le Figh en français en 1986. Dans le passé, il y avait des enseignants français qui travaillaient dans ce département, dont la plus célèbre Madame Vivane Amina Yagi qui était une des fondatrices de ce département.

Ce département se compose de treize enseignants, les hommes travaillent dans les deux sections, les femmes travaillent seulement avec les filles.

Le département de français a été fondé avec les objectifs suivants :

- Enseigner aux étudiants les fondamentaux de la langue française,
- Faire connaître la culture et la civilisation aux étudiants,
- Donner aux étudiants la possibilité de continuer leurs études dans le domaine du français,
- Faire connaître la culture et la civilisation islamique aux sociétés francophones.

Le département de français entretient des relations de coopération avec la France ; chaque année, la France offre des bourses de stages pour les enseignants des universités soudanaises, ainsi que de temps en temps pour le meilleur étudiant. L'ambassade de France à Khartoum soutient le département en offrant des livres, des références et des revues.

Le département possède des outils d'apprentissage, les moyens audiovisuels, la télévision et le magnétophone. On commence à réutiliser la méthode « le niveau sans frontière » pour les premières années, « connexion » pour les deuxièmes et troisièmes années. Il existe un renouvellement des méthodes d'enseignement en fonction du développement scientifique dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères. En ce qui concerne le programme enseigné dans ce département, nous constatons qu'il correspond au programme établi dans les autres universités soudanaises. On s'aperçoit que les Français sont intéressés par le déploiement de la langue et la culture française. L'ambassade de

France organise des ateliers tous les deux ans avec la participation des chefs des départements des langues françaises des universités soudanaises pour examiner les méthodes enseignées, unifier les programmes dans ces universités et travailler au développement, sous la supervision des experts dans le domaine des méthodes pédagogiques françaises.

Il accueille des étudiants qui ont passé le baccalauréat ; parmi eux, certains choisissent le français comme matière pour le bac, mais ils restent rares. De plus, le département enseigne un français de niveau débutant, considérant que l'étudiant n'a pas les bases de cette langue. On commence à enseigner le français dès la première année universitaire, et ce, jusqu'à la quatrième comme une seule spécialité. Le département offre la licence de la langue française et sa littérature en 4 ans. Il y a environ 450 étudiants au département de français, ce sont des garçons et des filles.

En 1994, le département a créé une maîtrise de la littérature pour les étudiants des études supérieures, mais malheureusement ce programme s'est arrêté en 2001 à cause de manque de professeurs. Ce département est le premier à enseigner les études islamiques en français.

L'association scientifique des étudiants

Il existe deux associations, une pour les étudiants et l'autre pour les étudiantes, leur objectif est d'améliorer les compétences langagières, parallèlement de la partie académique et sportive ; elles présentent la culture française à travers différentes activités comme les chansons, le théâtre ainsi que la participation aux compétitions et aux concours entre les différents départements.

Pour conclure, il semble important de voir ensuite la culture et les conceptions liées à la notion de la culture pour comprendre bien, les relations sociales, il est important aussi de connaître l'histoire de l'aspect culturel dans les méthodes d'enseignement des langues.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre II
La culture en didactique de FLE

Pour bien comprendre la perspective interculturelle dans la didactique de FLE, il nous semble nécessaire d'aborder par un survol la question de la culture en commençant par la définition de termes *culture* et les concepts qui ont des liens avec le terme culture, ainsi que la différence entre le terme civilisation et culture, puis nous traitons la relation entre culture et la langue. Ensuite, nous déboucherons sur l'intégration de la culture dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

La notion de culture

Le terme *culture* est vaste, complexe et pluriel. Aucune description ne peut la définir de manière exhaustive. Car sous l'angle académique, la culture est interdisciplinaire. Son appréhension implique tout à la fois : l'anthropologie, la sociologie et la linguistique. La définition bien connue de l'anthropologue Tylor «Tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société» (Tylor, 1871). Tandis que la culture en sociologie « la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou de savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel» (William & cite par Byram, 1992).

La culture est variable et évolutive. Chaque nation a une culture différente de l'autre. La culture reflète l'histoire, l'héritage et la richesse d'un peuple. Bien qu'elle soit construite sur un passé, elle se transmet d'une génération à l'autre ; elle s'actualise au jour le jour tout en restant souvenir du passé. Au fil du temps, la culture perd un peu de ses valeurs anciennes. Elle devient changeable et modifiable. La culture fonde l'appartenance de l'individu à une société.

La conception de culture comme «l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social» (UNESCO), mais dès le XVIII^e siècle, la définition de la culture fit l'objet d'un grand débat dans la sphère des Sciences humaines. La culture ne s'applique qu'à l'être humain, elle repose sur l'unité ou la diversité.

L'origine de mot « culture »

Le mot culture est un mot emprunte comme affirme Cuhe «Le terme *culture* apparut d'abord dans la langue française avant de se transposer dans d'autres langues. Le mot

culture, issu du latin « *cultura* », signifie le soin apporté aux champs ou au bétail. Et ce, vers la fin de XVIII^e siècle. La définition de ce mot a évolué. La culture désigne au sens figuré : « le fait de travailler à développer » (Cuhe , 2016). Elle renvoie alors à la culture de la terre d'une part. D'autre part, elle fait tout autant référence à la culture de l'esprit. De ce fait, elle est liée aux idées de progrès, d'éducation et d'évolution.

Jean Pierre Cuq définit la culture comme un : « *concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* ». C'est, écrit-il : « *la capacité de faire des différences, c'est-à-dire, de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres)* ». *Légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences ou celles de son groupe au rang des préférences les meilleures ; celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs...* ». (CUQ, 2003), ainsi Cuq renvoie la culture à la sociologie c'est la évolution de l'individuelle

Une autre définition de la culture (à noter) relève de son *usage métaphorique* « *pour désigner la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement. En ce sens, le dictionnaire actuel de l'éducation définit la culture comme «un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, d'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée* »(Chauvel & Soizic, 2012).

On peut dire que la culture se divise en deux parties. D'une part, nous avons la culture externe, visible. Elle renvoie aux comportements, aux opinions que l'on retient de manière explicite. Elle est changeable au fil du temps et identifiable. D'autre part, nous avons la culture interne qui, elle, est invisible. C'est un système de valeurs et de concepts. Le mode de communication et le langage corporel en sont ses acquis les plus remarquables. Implicite chez l'être humain dès son enfance, la culture est stable et difficile à changer. Elle construit la référence de l'individu. Elle distingue chaque individu d'un autre.

Selon Galisson, la culture est composée de deux types : la culture cultivée et la culture partagée. Cette dernière désigne le mode de vie et les habitudes. La culture cultivée renvoie à l'ensemble de connaissances qu'on a acquises par l'instruction comme : l'art, l'histoire, la géographie... Tandis que la culture partagée, c'est le savoir et la pratique qui est transformée et partagée. Elle construit l'identité collective d'une personne ; elle est une preuve de son appartenance à un milieu social et culturel donné, à une société de référence.

Ilya des concepts qui ont des liens étroits avec le terme culture, c'est pourquoi nous devons les définir :

Les centrismes

Il existe trois types de centrisme : l'égo-centrisme, le socio-centrisme et l'ethno-centrisme.

D'après Rose-Marie Chave, Lionel Favier, Soizic Pélissier « L'égo-centrisme signifie « se centrer sur soi ». Du point de vue de la psychologie, l'égo-centrisme est naturel à l'enfance, mais dès que ce dernier atteint l'âge de huit ans, il prend conscience de l'existence de l'autre et arrive ainsi à identifier un *nous* collectif (Chauvel & Soizic, 2012, p. 47)».

Le socio-centrisme consiste en ce que l'individu se focalise sur sa société du fait de considérer celle-ci comme meilleure, ignorant volontairement ou non, les autres sociétés, les rejetant parfois.

L'ethnocentrisme

Le terme ethnocentrisme est inventé par le sociologue américain en 1906, la définition de mot « L'ethnocentriste se ferme au système social des autres même s'il peut avoir la tolérance de quelques autres valeurs comme la foi religieuse ou la tolérance religieuse et politique. En d'autres termes, l'ethnocentrisme signifie que l'individu estime son système culturel comme unique et le meilleur en jugeant les autres cultures inférieures. Ce centrisme conduit à la xénophobie et au racisme ». (Summer, 1926, p. 13)

C'est que la personne n'accepte pas les autres, il trouve que sa culture est la meilleure que les autres cultures, il devient raciste.

La décentration

C'est le processus ou la stratégie que l'individu utilise pour dépasser la différence et surmonter les barrières entre lui et son interlocuteur. Grâce à la décentration, l'individu ne considère pas l'étranger comme une menace ou un danger, mais comme une source de richesse. Ainsi, la décentration signifie une ouverture positive vers l'autre en effectuant une réflexion sur soi-même.

La rencontre de l'autre

« Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, prolonger dans et par lui. Demeurer enclous dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont » (Vernant, 2005, p. 302) écrit Jean-Pierre Vernant. L'homme éprouve son identité à travers l'autre qui est comme un miroir pour lui. L'identité et l'altérité sont deux sens qui cohabitent dans l'être humain. La rencontre de soi avec l'autre donne naissance à plusieurs phénomènes comme l'identité singulière ou plurielle,

l'acculturation, le multiculturalisme...

L'acculturation

L'acculturation est le fait de l'interpénétration des cultures au point où l'on noie sa culture dans celle de l'autre. Ce terme est apparu en 1880 chez l'anthropologue américain J. W. Powell pour désigner la transformation du mode de vie et de pensée chez les immigrants.

Selon Cuq « *l'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle (seulement), mais qu'il l'a construite...*

*Le préfixe provient du latin « ad » qui désigne : « le mouvement de rapprochement ». Une définition scientifique selon le « **Mémoire L'acculturation** », « l'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différente et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou l'autre des deux groupes ».(CUQ, 2003, p. 12)*

Ainsi on doit faire la distinction entre l'acculturation et le changement culturel, car ce dernier peut être interne aux sociétés multicomposites. Toutefois, il est nécessaire de distinguer *l'acculturation* de *l'assimilation*. L'assimilation se définit en fonction du processus d'effacement de la culture d'origine en adaptant complètement la culture dominante ou celle du pays d'accueil, si l'on se réfère à la terminologie migratoire de nos jours. Cependant, le phénomène d'acculturation renvoie à la sélection d'éléments culturels en fonction de la tendance culturelle du milieu d'accueil. Elle n'est pas une transformation totale de la culture d'origine.

L'identité singulière ou plurielle

Le terme *identité* vient du latin « *idem* » qui signifie le même. L'identité est multiple. Ainsi, on distingue l'identité personnelle de l'identité culturelle, professionnelle et sociale. Par ailleurs, l'identité personnelle est celle qui identifie chaque individu des autres. Selon Maalouf « *Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis pas identique à aucune autre personne* » (Maalouf, 1998, p. 15). Dans cette conception, le terme identité a un lien étroit avec la culture. Cette définition renvoie l'identité de l'individu à une l'identité qui peut influencer celle du groupe.

L'identité se construit avec plusieurs facteurs : l'influence de l'environnement, de l'histoire, de la culture d'appartenance. Ainsi, l'individu ne connaît pas son identité qu'à travers la rencontre avec l'autre.

L'identité collective est la construction d'un ensemble de personnes progressant dans la même culture. Cette évolution issue d'un milieu hors de leur culture d'origine est le résultat de contacts avec les autres de différentes cultures.

Identité et altérité

Les deux termes sont paradoxaux. Ils renvoient au soi et à l'autre que l'individu peut trouver au fil du temps dans l'interrelation et l'interdépendance.

L'identité c'est la conviction d'une personne d'appartenir à un groupe social par une communauté géographique, linguistique, culturelle à travers ces derniers la personne acquit des comportements spécifiques.

Pourtant, l'altérité désigne la conscientisation de l'existence de l'autre. Elle est comme un miroir qui reflète ce que nous ne voyons pas par nous-mêmes. L'altérité comprend le phénomène de l'acculturation qui caractérise la société actuelle. Elle est l'acquisition des pratiques culturelles ou une transformation de ce qu'on possède. La perception de l'altérité comporte trois étapes :

La première étape, idyllique, est celle dans laquelle l'individu est ravi de ce nouveau monde qu'il découvre. Il le trouve beau et attrayant, car il ne le connaît pas de manière approfondie. L'autre étape (la deuxième) est celle du contact complexe et de la redécouverte de l'autre dans sa différence. Dans cette seconde étape, l'interprétation des codes et des gestes est très difficile à comprendre, car l'individu garde son système de référence qui l'empêche d'accepter l'autre. Et la troisième étape est celle de l'adaptation. L'individu relativise son système de référence, ce qui permet d'agir et de bien saisir la différence avec l'autre.

Le multiculturalisme

De nos jours, le phénomène du multiculturalisme est présent partout dans le monde. Dans chaque pays, on trouve des sociétés pluriculturelles, surtout dans les grandes métropoles du fait que ces sociétés se composent des groupes caractérisés par des variétés culturelles et ethniques multiples. Selon (May, 2016), Le terme *multiculturalisme* est apparu en 1970 en Amérique du Nord, puis il s'est transporté au Canada avant d'apparaître dans le vocabulaire académique français en 1990. Le multiculturalisme gère la diversité culturelle. Il entraîne une transformation des cultures et fait la distinction entre les groupes sociaux. Il

existe plusieurs types de multiculturalisme dont certains conservateurs, d'autres progressistes, d'autres encore, autoritaires ou démocratiques.

Le multiculturalisme consiste donc à prendre en compte les différences ethniques, religieuses et culturelles pour organiser une coexistence dans l'échange et le respect de références et de règles communes à tous qui transcendent les appartenances particulières.

La culture et la civilisation

Un autre terme qui revient dans la langue française est celui de *culture* ou *civilisation*. L'expression *civilisation* selon Cuq : « *la civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérence et de contradiction. Elle se définit surtout par d'autres civilisations plus vagues et plus floues que des cultures* ». (CUQ, 2003, p. 42)

En effet, les deux termes ont plusieurs points en commun. Certains auteurs estiment que ces mots sont des synonymes. Et que dans cette perspective, la culture désigne la civilisation. En effet, la civilisation est considérée comme le contraire des barbaries. Et la culture s'appréhende comme idée de progrès et de développement. Aussi, dans la linguistique française, le vocable *civilisation* est fréquent pour nommer l'aspect culturel. Selon le sociologue Durkheim, la culture est la traduction du mot « civilisation », et donc, un élément inhérent à la civilisation, une partie intégrante de la civilisation ; d'où, sa non-parution dans sa théorie, d'une part.

D'autre part, pour nombre d'auteurs, les deux termes ne sont pas synonymes. Malgré leur ressemblance sémantique, la culture désigne le progrès individuel, tandis que civilisation est définie comme : « *un processus d'amélioration des institutions, de la législation, d'éducation...* » (Cuhe, 2016).

Pour distinguer les deux expressions (*culture* et *civilisation*), ces auteurs recourent souvent à leurs étymologies respectives : ainsi, *l'origine du mot « civilisation »*. Les effets de sens à partir du vocable d'origine : cité (x e s.), tirée de « **Civitalis** » qui désigne la ville. Après les années 1800, la civilisation nommera plus largement : « *l'ensemble des caractères d'une société* ». André Rebouillet confère aux deux termes (*civilisation* et *culture*) une seule définition. Elles signifient pour lui : « *l'ensemble des caractères propres à une société quelconque* » (Modard & Ombresser, des 19-20 novembre 2002).

L'anthropologue Tyler donne, aux deux termes, une seule et même

définition d'ailleurs, en faisant de l'une, synonyme de l'autre. Pour lui : « *culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (Tylor, 1871, p. 1) (Au-delà du caractère interchangeable des termes culture et civilisation, Taylor montre à travers cette définition que la culture n'est pas héritée, mais qu'elle est acquise. Ceci permet de transcender ipso facto, la dialectique de l'innée/l'acquis qui a fait couler assez d'encre.

Chez (Boas, 1995), le terme culture est souvent employé au pluriel : « *les cultures* ». Sa position tient du fait de son approche en la matière. Pour lui, l'analyse de la notion de culture doit s'articuler autour des différences et non d'une culture comme singularité ou spécificité.

Partant de ces dernières conceptions, nous pouvons dire que chaque culture a son style qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes, l'art et réciproquement, ces éléments ont une grande influence sur la culture de la société en termes de comportements des individus. La culture doit prouver le respect et la tolérance envers les autres cultures de sorte que chaque culture montre une spécificité de l'être humain dans son appartenance commune à la race humaine, tel que le montrent Claude Lévi-Strauss et Jean-Jacques Rousseau à travers leurs œuvres.

On observe que le terme la civilisation est un élément fondamental ; ce terme est lié à l'histoire coloniale. Il sous-entend la suprématie de la langue et de la culture du colonisateur par rapport à celle du colonisé. Ce n'est qu'avec l'avènement le terme civilisation des indépendances des pays africains que le mot culture, moins marqué, (et qui rétablit l'égalité : toutes les cultures sont différentes les unes des autres sans qu'aucune ne soit supérieure à l'autre) a commencé à remplacer le terme civilisation. Ce dernier laissait croire à la suprématie de la culture occidentale sur les cultures africaines considérées comme archaïques ou inexistantes. En effet, le terme culture apparut d'abord dans la langue française avant de se répandre dans d'autres.

Le rapport entre la langue et la culture

La langue est un élément constitutif de la culture, qui elle, appartient à la langue, car c'est par la langue qu'on peut définir l'identité d'un individu. Ainsi, la relation culture/langue est indissociable et complémentaire. Le lien entre la langue et la culture comprend des dimensions sociologique, psychologique et politique comme affirme Benveniste : telles «*les deux facettes d'une même médaille*» (Benveniste, 1976, p. 263). La langue est représentée par le lexique, la syntaxe, la grammaire, mais également par le schéma culturel. Tous ces éléments distinguent chaque langue de l'autre. Ils donnent à la langue sa spécificité. Aussi la culture est-elle fondée sur les pratiques linguistiques, par exemple les proverbes qui comportent un arrière-plan d'histoire. La langue est une porteuse de culture. On peut trouver un mot dans une langue qui a un sens positif, le même mot peut avoir un symbole négatif dans d'autres cultures. Ainsi, plusieurs chercheurs traitent des liens étroits entre culture et langue.

D'après (Sapir, 2018), la langue est un fait culturel. Elle n'est pas seulement un élément essentiel pour l'anthropologie, mais on doit tenir compte de la culture comme une langue. La culture est créée à travers le système de communication tandis que la langue est une représentation. Besse résume le rapport entre langue et culture par ces mots :

«Une langue peut être considérée comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci. Elle en est le produit en ce qu'une partie de son lexique reflète les réalités propres à la société où elle est en usage [...] Une langue est une partie de la culture dans laquelle elle s'inscrit parce qu'elle en constitue l'une de ses principales institutions sociales [...] Une langue enfin, est condition de la culture qui lui correspond surtout du fait que c'est par le moyen de la langue que se transmet une culture de génération en génération [...]» (Vincent, 2009, p. 54)

Quand on analyse le point de vue de Besse, il se trouve que la langue conditionne et détermine la culture et si la langue est le produit de la culture, cela assure que la relation langue et culture est bien indissociable sur le plan pratique. Par la langue, on reflète sa culture. C'est ce qu'affirme Byram :

«La langue incarne essentiellement les valeurs, les significations d'une culture et qu'elle signale l'identité culturelle d'un individu». (Vincent, 2009, p. 55)

Une autre définition montrant le rapport entre langue et culture un peu plus claire est la suivante :

« La langue et ses variantes (dialecte ou sociolecte) sont une manifestation ouverte de l'identité culturelle à laquelle on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise, plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale : souvent, il ajuste la langue en fonction des situations ou des interlocuteurs »(Byram, 1992, p. 64)

Ainsi, la langue est un caractère de l'identité culturelle comme les autres caractères tels que l'habillement, le logement et l'institution sociale pour un individu, mais elle s'en distingue, car on l'emploie pour y faire référence. Par la langue seulement, on peut représenter tous les phénomènes d'une culture donnée.

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives ».(Serres, 1997, p. 112)

Le lien entre langue et culture est une relation d'influence réciproque. Elle peut être aussi perçue comme un rapport entre la communauté et l'individu lorsqu'une langue est en danger. Cette idée paraît plus forte chez Fishman.

Car, dit-il : *« lorsqu'une langue meurt, la communauté de personnes qui l'ont parlée un jour (si celle-ci n'a pas disparu) a perdu le lien le plus riche et ancestral avec son patrimoine historique, bien que pas nécessairement son identité, puis celle-ci peut être marquée par d'autres traits particuliers (vêtement distinctif, musique, nourriture..., seulement d'éléments se perdant dans la mémoire et la connaissance de soi) »* (Byram, 1992)

Par exemple, on observe l'ensemble culturel dans la salle de la langue, où il paraît d'une manière indirecte surtout par les phénomènes de transfert et d'interférence sémantique. Ce cas montre le lien étroit entre langue et culture, entre la signification en L 1 avec un mot de L 2 donc l'interdépendance langue et culture.

« Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture »,(Byram, 1992, p. 67)

Enseigner une langue, c'est enseigner la culture, enseigner les systèmes des significations et les symboles linguistiques ou non. D'après Lambert, il faut utiliser la langue comme un moyen, et non comme un objet à étudier pourtant Galisson affirme qu'on ne peut pas séparer la langue de la culture, on doit les enseigner conjointement.

Le point de vue de Porcher dans l'analyse des rapports entre langue et culture est différent des deux auteurs précités, car il observe la présence de la culture

dans la langue et la communication et la langue dans la culture. Selon lui, la compétence communicative comprend des pratiques extralinguistiques naturellement culturelles comme les mimiques, les gestes et les expressions du corps. Il montre que les séquences culturelles apparaissent dans la linguistique et l'aspect linguistique manifeste aux thèmes culturels.

La plupart des chercheurs et des didacticiens s'accordent sur l'idée que l'enseignement de langue et culture doit aller de pair même si l'un domine l'autre.

C'est pourquoi l'enseignement de la culture doit être parallèle avec l'enseignement de la langue, pour bien comprendre les implicites dans les langues étrangères et aussi pour éviter les sous-entendus afin de répondre aux besoins des apprenants qui vivent aujourd'hui dans la diversité et la mondialisation. Néanmoins, il s'avère indispensable dans ce cas de sélectionner les supports qui sont adaptés à nos apprenants en prenant en considération leur niveau et leur culture.

La culture dans la classe de la langue

Le lien avec la langue étrangère dans la classe, quel que soit le locuteur natif ou non natif, c'est le contact d'autre rive, d'autre comportement, d'autre mode de vie. Ainsi, l'enseignement de la langue étrangère, c'est l'accès à la culture étrangère.

La demande de culture comme un objet perpétuel dans la classe de la langue

La langue et la culture sont deux facettes d'une même médaille. Et dans la classe de langue, on a besoin toujours de l'aspect culturel pour éclaircir les différents caractères de la langue que l'on apprend ou enseigne. La curiosité des apprenants peut aussi se présenter comme une composante culturelle. Outre, le rapport au pays d'origine de la langue cible, l'intérêt que l'on manifeste à travers sa géographie, son histoire, sa culture, son protocole social comme saluer, s'excuser... etc. ont un rôle majeur dans l'apprentissage de la langue et sa compréhension.

Beacco affirme que si l'apprenant choisit d'apprendre une langue étrangère, cela signifie qu'il est fasciné par l'autre culture ; il se dote alors de ce qu'on appelle la motivation intégrative. Selon R.C Gardner et W.E Lambert, « l'orientation de la motivation est dite "intégrative", car l'apprenant souhaite en savoir davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit au point d'en être accepté à la limite comme membre » (Beacco, 2000), d'une part.

D'autre part, on ne peut pas négliger la culture cultivée *dans la classe de la langue qui s'incarne dans les textes littéraires. Ces derniers ont un rôle très important lorsque dans la majorité des manuels d'enseignement des langues, l'on donne une grande importance aux textes littéraires. D'ailleurs, l'un des facteurs qui implique la nécessité de la culture dans la classe de langue est le besoin langagier et les attentes culturelles de l'apprenant. C'est par exemple le cas de l'apprentissage de la langue pour des objectifs spécifiques notamment : la langue de spécialité. Dans ce cas, l'on a besoin encore de la dimension culturelle pour que l'apprenant puisse avoir la maîtrise du besoin linguistique nécessaire, indispensable voire, recommandé par la spécialité recherchée. C'est l'exemple du besoin de travailler dans une entreprise ou sa filiale à l'étranger (située dans un contexte linguistique différent). Beacco ajoute également que la culture devient un élément institutionnel dans l'enseignement des langues, car elle est l'un des dispositifs de la formation récente comme le diplôme d'enseignement de français (Delf/Dalf).

Dans la classe de langue, l'enseignant doit assumer l'instruction de la culture cultivée et aussi de la culture partagée pour acquérir chez l'apprenant la compétence culturelle pour communiquer et bien comprendre l'autre dans sa différence.

La culture dans la didactique des langues

Le cours de langue est une opportunité pour l'apprenant pour découvrir un autre monde. Comme affirme Denis « *Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* » (Denis, 2000, p. 62),

Dans ce cas, il est clair que la classe de FLE est un lieu où l'on trouve la confrontation entre deux systèmes, deux cultures s'y rencontrent, et cette confrontation suscite l'incompréhension et des erreurs d'interprétation si on néglige, dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'aspect culturel. Bien entendu, l'enseignement des langues étrangères se base sur trois facteurs fondamentaux et interdépendants, qui sont : la pratique de la langue, la prise de conscience de la nature de la langue et l'étude et la compréhension de la culture.

Selon les hypothèses (Sapir & Whorf, la langue est une vision du monde, 2019), on ne peut pas enseigner la langue sans enseigner en même temps la culture. Le processus de l'intégration de la culture dans la didactique des langues a évolué au fil de temps. C'est au début des années 1970 que la didactique des langues met l'accent sur l'importance de la culture. Traditionnellement, la didactique des langues étrangères s'appuie sur la linguistique, mais on ne peut pas nier que la culture soit présente de manière implicite. En référence à la théorie de Sapir et Whorf, l'être humain est culturel par sa langue maternelle. Pour communiquer avec ce dernier, on doit maîtriser sa langue de communication, c'est-à-dire l'échange mutuel, d'où cette idée que la culture a pris une place privilégiée dans la didactique des langues étrangères. (Reboullet, 1973) encourage l'application de la compétence culturelle dans la didactique des langues en s'appuyant sur la démarche comparative.

En 1980, Geneviève Zarate met l'accent non seulement sur l'enseignement de la culture étrangère, mais aussi sur l'interculturel. Elle affirme que l'existence de l'autre n'est pas une source de danger ou de menace de l'identité, mais elle est considérée comme une richesse. Ainsi, Zarate prend en compte les documents qui contiennent les dialogues entre cultures dans la classe de la langue. Dans les années 1990 apparaît un nouveau terme dans le vocabulaire académique en ce sens : « *le trans-culturalisme* » qui montre qu'il faut élargir le champ d'enseignement des langues étrangères.

L'aspect culturel dans les méthodologies d'enseignement des langues

Il est utile de faire une rétrospective sur l'aspect culturel à travers les méthodes d'enseignement des langues étrangères afin d'observer l'évolution de cette dimension.

De la civilisation à la culture

L'enseignement de la civilisation a été ébauché au début du XVIII^e siècle. Il sera repris dans les années 1970 puis suivi de l'avènement de la compétence culturelle dans les années 1980.

L'origine de l'enseignement de la civilisation, comme nous l'avons déjà mentionné, est née au dix-huitième siècle. Le modèle provenait de la France et dans la langue française, l'enseignement de la civilisation était réservé aux élites en même temps que la langue française était la langue étrangère d'éducation au sens où elle était la langue de la découverte scientifique et de la modernité, elle avait une valeur prestigieuse. Peu à peu, la langue française fut dépossédée de cette particularité. Elle fut intégrée dans le système d'enseignement secondaire comme les autres langues européennes.

La méthodologie traditionnelle

D'après (Puren C. , 1988)C'est la première méthode d'enseignement des langues vivantes. Elle est empruntée à la méthode d'enseignement des langues anciennes telles que le grec et le latin. Elle a duré de la fin du XVI^e siècle jusqu'au XIX^e siècle. Cette méthode se consacrait plutôt à l'enseignement de la langue latine. Elle fut considérée pendant le Moyen-Âge comme la plus privilégiée du fait du statut du latin. Elle était la langue d'études scientifique, littéraire et philosophique.

Elle est fondée sur l'apprentissage linguistique qui s'incarne dans l'analyse des formes linguistiques correctes et la traduction. L'aspect culturel se présente à travers des extraits des œuvres littéraires et les grands événements de l'histoire du pays cible. L'enseignement de la culture sert à comprendre les textes littéraires, il n'a pas pour but de pratiquer et même les professeurs trouvent que les contenus de manuels conviennent aux besoins des apprenants. Cette méthode

fut prédominante au Moyen-âge du fait que l'enseignement des langues étrangères fut réservé à une classe restreinte, celle de l'élite.

La méthodologie grammaire

Au XVII^e siècle c'est l'application de la méthodologie grammaire/traduction, qui a appelé plus tard (grammaire/thème), Cette méthodologie est fondée sur la grammaire et son exercice privilégié et la traduction et aussi à la formation intellectuelle, elle se focalise sur la mémorisation /restitution.

L'apprentissage culturel n'est pas en priorité mais, en amont par la poursuite de l'apprentissage linguistique et naval par la préparation précoce à la composition littéraire la culture est appelée par la culture humaniste qui est remplacée par le terme (culture générale) au XX^e siècle mais l'objectif n'est formatif que culturel. Cette méthode donne une grande importance à la composition littéraire

La méthodologie directe

La méthodologie directe est une méthodologie imposée à l'enseignement secondaire français en 1901, cette méthode est connue par plusieurs noms (la méthode de la réforme), (la méthode phonétique), (la méthode intuitive). la méthode directe se compose de trois méthodes (la méthode directe, active, orale) aussi d'autres méthodes complémentaires comme la méthode interrogative, initiative et répétitive. Son objectif c'est d'animer l'apprenant à penser directement en langue étrangère.

La méthodologie directe n'a pas négligé l'enseignement culturel mais la priorité est la linguistique et puis la littérature. Les textes littéraires utilisés pour l'enseignement linguistique et culturel mais à l'évolution de la méthodologie directe l'enseignement culturel matérielle est arrêté à cause de manque de formation des enseignants, c'est seulement dans le second cycle directe que l'enseignement culturel est posé comme objectif spécifique.

La méthodologie active

La méthodologie active est la méthodologie officielle de l'enseignement scolaire français depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Elle est connue en France par (la méthodologie électrique) (méthodologie mixte).

Cette méthodologie se compose de deux périodes ; la première période est fondée sur la lecture expliquée en utilisant l'approche répétitive, lecture, traduction, grammaire. La deuxième période se fonde sur les documents audio-oraux, audiovisuels qui représentent la civilisation étrangère mais ces documents authentiques étaient seulement comme des supports supplémentaires. Avec l'évolution de la méthodologie active, il y eut des manuels orientés vers l'objectif pratique de l'enseignement de langue, ces manuels contiennent des textes littéraires qui ont été utilisés pour la lecture complémentaire. Les instructions officielles donnent une grande valeur aux textes littéraires dans les manuels qui favorisent l'objectif culturel.

La méthodologie audio-orale

La méthode audio-orale est apparue aux États-Unis en 1940. Elle sera suivie quelques années plus tard de la méthode audiovisuelle. Elle est née en France dans les années 60-70. Cette technique accorde la priorité à la linguistique appliquée et à la psychologie. Elle s'appuie sur l'analyse de la langue sur deux axes : la paradigmatique et la syntagmatique. Elle dispense aux élèves des exercices structuraux répétitifs en donnant la priorité à l'oral. Ce que nous observons c'est la rupture de l'aspect culturel dans cette méthode.

La méthodologie structurale-globale audiovisuelle

D'après (Windmuller, 2015) cette méthodologie s'installe en France dans les années cinquante, à l'heure de massifs immigrants, elle favorise l'implantation de la linguistique appliquée en France. Cette méthode se focalise sur la psychologie de l'apprentissage qui met l'accent sur les facteurs de la communication orale comme les facteurs verbaux, non verbaux, psychologie, physique. Elle s'intéresse aussi à la culture dans la communication. Les méthodologues du CREDIF ont créé voix et image de France. Nous observons

que l'aspect culturel est présenté de manière claire comme la réalité culturelle dans une situation de communication.

L'approche notionnelle fonctionnelle

Vers les années 1970 est apparue une nouvelle méthode fonctionnelle qui est toujours liée au terme notionnel. Cette perspective se centre sur l'acte du langage. En référence à cette méthode, le Conseil de l'Europe établit les différents niveaux (niveau seuil) dans le cadre d'un projet d'apprentissage des langues vivantes.

L'enseignement de la civilisation n'est pas une de ses préoccupations, mais elle est fondée sur les besoins et l'objectif de l'apprentissage. À travers ces principes, l'approche communicative est née. Elle n'est pas tout à fait linguistique. D'après Péris (2000), l'approche communicative est constituée de deux étapes : elle s'enracine premièrement dans l'approche fonctionnelle notionnelle, qui donne une large place à la linguistique. Deuxièmement, l'approche communicative est interdisciplinaire, incluant ainsi les Sciences humaines, c'est-à-dire qui se fondent sur l'anthropologie, l'ethnographie de la communication et la psychologie cognitive.

Après avoir abordé l'aspect culturel dans les méthodes d'enseignement des langues, il est utile de voir la prise en charge de la dimension culturelle dans les nouvelles approches d'enseignement / apprentissage.

Chapitre III

*La prise en charge de la dimension culturelle dans les
nouvelles approches d'enseignement/apprentissage*

Dans ce chapitre, nous allons traiter la dimension culturelle à travers les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage, nous commençons par l'approche communicative, puis l'approche par compétence et finalement l'approche actionnelle.

D'après Vincent Louis (2009), dès l'avènement de l'approche communicative, l'aspect culturel a pris sa place dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, car on comprend qu'apprendre une langue étrangère n'est pas seulement apprendre l'aspect linguistique, et que la finalité de l'enseignement des langues étrangères, c'est de communiquer. Communiquer, ce n'est pas seulement une parole correcte, mais, le sens et le contexte de l'énoncé dans la situation de la communication. C'est sur cette idée que s'est fondée l'approche communicative. Après l'arrivée de l'approche communicative, un nouveau concept fréquent dans le domaine de didactique des langues étrangères apparut : la langue-culture liant les deux termes ensemble. Ce qui montre deux choses : l'équivalence des deux termes ou leur liaison intrinsèque. Et de là, la perspective de leur commune valorisation même s'ils sont dépendants aussi bien l'un que l'autre. Nous consacrons ce chapitre pour montrer l'aspect culturel dans les nouvelles approches d'enseignement. Nous commençons par l'approche communicative puis le fonctionnement des interactions verbales avant d'aborder l'approche par compétence et celle de l'approche actionnelle.

La dimension culturelle dans l'approche communicative

L'approche communicative fut élaborée à la fin des 1970. Avant cette date, la méthode était fonctionnelle ou notionnelle, bien avant d'être transformée en approche communicative qui donne une valeur à l'aspect socioculturel, tout en mettant l'accent sur les actes des discours et l'utilisation des documents authentiques.

D'après Hymes, la capacité de communication n'est pas un simple processus, mais c'est l'interaction entre deux êtres humains (locuteur et interlocuteur). Une interaction qui implique des caractéristiques psychologiques, sociales, mais aussi

culturelles.

Il souligne ceci : « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue ou le système linguistique. Mais il faudrait également savoir s'en servir en fonction du contexte social* ». (Bachmann, Lindenfeld, & Simonin, 1991, p. 53) La même idée fut déjà mise en exergue chez Benadava pour qui « *apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à se comporter socialement avec la langue* ». (Benadava, 1982, p. 35).

L'objectif de cette approche est de former un apprenant capable d'agir et réagir dans les différentes situations de la communication.

Les composantes de l'approche communicative

Il nous semble qu'il existe une grande variété de composantes de l'approche communicative. Malgré cette hétérogénéité, les spécialistes s'accordent sur six composantes fondatrices de l'approche dite communicative, parmi lesquelles la composante culturelle ou socioculturelle. Elle renvoie à une multiplicité de compétences dont : la compétence linguistique, la compétence discursive textuelle, la compétence sociolinguistique ou (sociopragmatique), la compétence référentielle, la compétence stratégique et la compétence culturelle.

D'après Bryam, la compétence de communication interculturelle fait partie des composantes de l'approche communicative. Selon le C.E.C.R, l'approche communicative se compose de trois composantes essentielles ; la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante sociolinguistique. Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur l'une des composantes essentielles de cette approche : la composante culturelle.

Moirand constate que « *la composante culturelle, c'est la connaissance des règles sociales et les normes des interactions entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* ». (Sophie, 1982, p. 20)

Puisque l'aspect culturel est la connaissance des normes des interactions, il nous paraît nécessaire d'aborder le fonctionnement des interactions verbales, paraverbales et non verbales.

Les interactions verbales

Bakhtine est le premier linguiste qui mit l'accent sur l'importance de la relation sociale dans l'échange langagier bien avant que la notion de l'interaction

évolue dans le temps par le concours de deux auteurs, dont Hymes et Gumperz. Ces derniers en ont fait un nouveau domaine, toute une discipline : l'ethnographie de la communication dans un premier temps puis, dans un deuxième temps, Jakobson s'occupa de la communication verbale et en dégagait ses fonctions lorsque Orecchioni s'attela sur l'aspect culturel de l'échange communicationnel. Elle étudia de manière détaillée tous les axes des échanges communicationnels.

Le C.E.C.R définit l'interaction comme suit : « *une situation où au moins deux acteurs participent à un échange oral ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans l'échange* ». En cela, il nous renseigne que non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler, mais ils peuvent simultanément s'écouter même lorsque les tours de parole sont strictement respectés : l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message (...). C.E.C.R, P 18.

Il sera intéressant d'étudier les paramètres des interactions verbales, paraverbales, et les non verbaux pour déceler les variables culturelles et aussi pour montrer l'importance de l'aspect culturel dans les composantes de l'échange. Plusieurs auteurs traitent les composantes de la situation de la communication, parmi lesquels les trois modèles, Hymes, Schflén et Kerbrat-Orecchioni.

Hymes

Hymes donne une grande place à l'aspect culturel et social dans son nouveau modèle qu'il établit en 1973. Il renouvelle son modèle (speaking) qui se compose du :

1/ le verbal : le modèle verbal ainsi que les codes de la communication ;

2/ le culturel : les attitudes, les valeurs, les croyances, les opinions du groupe ainsi que les conduites sociales attendues ;

3/ la voix : c'est-à-dire, qui parle, à qui, dans quel contexte, la moyenne para verbale et non verbale mise en œuvre ;

4/ le sociologique dont : les normes, répertoriées, les rites et les règles de la conversation (Vincent, 2009, p. 165)

Schflén (winkin 1981 :145-157)

Le modèle de Schflén ressemble à celui de Hymes, mais il étudie de manière détaillée les éléments de la communication appelés les modalités de la communication. Son modèle comprend :

1/ le cadre physique et l'occasion (chez Hymes le cadre spatio-temporel),

- 2/ le cadre social (les participants),
- 3/ le cadre culturel (les normes chez Hyme).

Schefflen insiste sur les modalités de la communication. Il construit six comportements qui sont :

- 1/ le comportement tactile (le fait de toucher) ;
- 2/ le comportement kinésique (les gestes et les attitudes) ;
- 3/ le comportement proxémique (l'espace défini à chaque personne) ;
- 4/ les comportements olfactifs ;
- 5/ le comportement vestimentaire ;
- 6/ le comportement vocal linguistique et paralinguistique (Vincent , 2009, p. 166)

Quand on compare les deux modèles, on trouve que Hymes tient compte des composantes externes tandis que Schefflen se focalise sur les composantes internes qui considèrent les participants.

Selon Schefflen, tout échange et comportement humain sont déterminés par le programme culturel, ce que l'on appelle les scripts. Ces derniers sont issus de la référence culturelle. Ils varient d'une société à l'autre ; Goffman et Gumperz réfutent cette idée. Ils montrent que toute interaction est routinière, c'est-à-dire que les échanges se font toujours de la même façon pour nous. Ainsi l'avis de Schefflen est rationnel, car les comportements humains se construisent par l'origine culturelle et chaque culture a sa spécificité.

Kerbrat Orecchioni

Si l'on en croit Kerbrat Orecchioni affirme que la situation de la communication se construit des interactions verbales, paraverbales et non verbales. Elle ajoute aussi les composantes principales : c'est le contexte, les moyens de la communication et les normes conversationnelles.

Les interactions verbales selon Orecchioni

Dans le modèle d'Orecchioni, les trois composantes des interactions verbales sont : le contexte, les moyens de la communication et les normes.

Orecchioni affirme que le contexte et la situation sont des synonymes, elle propose un modèle hiérarchique des interactions verbales qui se constituent de la situation. Celle-ci comporte deux éléments : les participants et la séance. Cette dernière se compose de deux facteurs : le premier est le cadre spatio-temporel et

le deuxième est le but.

Le cadre spatio-temporel selon Orecchioni

Orecchioni souligne que le lieu d'interaction a une influence sur le déroulement et aussi sur la position des participants. À titre d'exemple, parler sur une estrade ne se fait pas de la même manière et dans la même position que parler devant un guichet de poste. Orecchioni montre également que le temps est un facteur important dans le déroulement de l'interaction.

La kinésie

La kinésie est une : « Appellation désignant de façon générale, l'activité musculaire et le mouvement. Il s'agit de l'étude des gestes qui sont déterminés par la culture d'appartenance. Ils sont acquis dans l'endogroupe et transmis culturellement ». (Chauvel & Soizic, 2012, p. 110)

Les gestes sont des signes renvoyant à la référence culturelle. Ils sont acquis de manière inconsciente et désignent la culture d'appartenance.

Ce terme apparut pour la première fois en 1952 chez Ray Bidwhisille qui s'occupa des gestes parmi lesquels la kinésie. Plusieurs auteurs étudièrent la kinésique à l'exemple de Goffman, Gumperz, Winkin et Michel Argyle.

D'après Ray, le non verbal transmet de manière crédible le message de l'interlocuteur. Il est un indicateur clair portant sur le sens des mots. Nous pouvons diviser les gestes en deux familles :

- les gestes qui favorisent la communication. Ceux-ci facilitent l'échange et la rencontre entre le locuteur et l'interlocuteur, comme par exemple : ouvrir les bras, regarder l'interlocuteur et lui sourire d'une part,
- d'autre part, les gestes qui bloquent et gênent la transmission du message entre les deux parties comme par exemple, ne pas regarder le locuteur ou ne pas lui sourire quand vous parlez.

Le même geste peut avoir plusieurs interprétations selon la culture. Cette situation s'intitule en littérature : l'homonymie interculturelle. On peut trouver aussi le même geste qui a un sens positif dans une culture, s'appréhendant d'un sens négatif dans une autre culture. À titre d'exemple, nous pouvons citer.

le « croisement de main chez les Français pour souhaiter bonne chance par contre chez les Vietnamiens, il est considéré comme une sorte d'insulte ». (Chauvel & Soizic, 2012, p. 58)

Ray insiste sur l'importance d'enseigner la communication non verbale afin que l'apprenant ait une connaissance des codes de gestes et puisse comprendre et communiquer avec l'interlocuteur de la langue cible. Il existe trois types de gestes :

1/ les gestes illustratifs qui servent à structurer la conversation. Par exemple, le geste pour montrer la numération. On se sert des doigts pour montrer premièrement, deuxièmement, etc.

2/ le geste emblématique qui est lié au discours, par exemple pour montrer la grande taille, on utilise les deux paumes.

3/ le geste symbolique qui est souvent lié avec l'expression idiomatique ; par exemple l'expression (mon œil) ou le fait d'utiliser le doigt en abaissant la paupière pour exprimer cette expression.(Chauvel & Soizic, 2012, p. 58)

On peut trouver des gestes communs dans toutes les cultures. Par contre, on peut trouver aussi des gestes symboliques exclusifs à une culture précise. Ainsi, même le silence et l'immobilisme peuvent avoir un sens différent selon la référence culturelle.

La proxémie chez Hall

La proxémie« étudie l'organisation et la gestion de l'espace par les êtres humains. La notion de proxémie varie selon les cultures. Elle est déterminée par la culture d'appartenance et donc acquise culturellement ».(Chauvel & Soizic, 2012, p. 111)

L'anthropologue Edward Hall mit en exergue l'importance de la proxémie dans la communication interculturelle. L'être humain exprime sa relation avec l'interlocuteur selon l'espace qui est entre lui et son interlocuteur. On trouve la relation intime, professionnelle, amicale. On peut l'identifier selon la distance dans l'interaction.

La proxémie varie d'une culture à l'autre. D'après Hall, on dénombre quatre types de distances interpersonnelles :

1/ la distance intime renvoyant à la distance à laquelle la personne regarde quelqu'un et fait toucher quelqu'un.

2/ la distance personnelle qui est la distance à laquelle on peut remarquer une domination de l'autre à l'exemple de la parole sans chuchotement.

3/ la distance sociale qui renvoie à la distance qui marque habituellement la relation professionnelle. Elle montre que l'échange est formel.

4/ la distance publique référant à la distance qui indique que la communication interculturelle n'est pas claire, car il y a un auditoire et un groupe. C'est notamment le cas du discours, de la conférence. Le locuteur prend la parole devant un public qui se compose de plusieurs personnes. (Chauvel & Soizic, 2012, p. 59)

Quand on analyse les trois modèles de la communication de Hyme ou Schefflen

ou de Kerbrat, on retrouve l'aspect culturel centré sur les composantes de ces modèles, affirmant l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Une des approches récentes de l'apprentissage de la langue étrangère, c'est celle par compétence. Dans le paragraphe suivant, on va ainsi étudier la dimension culturelle à partir de l'approche par compétence.

La dimension culturelle dans l'approche par compétence

L'approche par compétence est intégrée dans le domaine de l'enseignement dans les années 90. On la trouvait alors dans le domaine professionnel et elle répondait aux besoins de la société. La notion de compétence varie d'un auteur à l'autre. La notion de compétence chez Chomsky renvoie à la syntaxe, tandis que chez les autres auteurs, elle désigne la qualification. Dans la didactique des langues, la notion de la compétence est élargie de la compétence linguistique de Chomsky à la compétence communicative de Hymes c'est-à-dire, que pour maîtriser le langage, la compétence syntaxique n'est pas suffisante. On a besoin de plusieurs compétences, dont celles linguistique, narrative, rhétorique, productive et réceptive.

Le CECR définit la compétence comme suit : D'après (CECR, 2005), il existe deux types de compétences : les compétences générales individuelles et la compétence spécifique de la communication.

Les compétences générales de l'individu sont : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir apprendre. Le savoir s'incarne dans la connaissance de la culture générale de la société tout comme le savoir socioculturel. Le savoir-faire renvoie au déploiement des stratégies que l'on utilise quand on communique avec un étranger afin de surmonter les malentendus interculturels. Le savoir-être, c'est la motivation de communiquer, c'est-à-dire la manière d'être et le savoir apprendre, consistant en l'usage des trois compétences précédentes pour aboutir à un apprentissage autonome. Puisque l'approche par compétences vise d'aider les étudiants à développer leurs compétences, on a besoin de toutes les dimensions : affective, cognitive, intellectuelle, sociale et culturelle. Une autre approche place la dimension culturelle dans sa priorité, c'est l'approche actionnelle.

La dimension culturelle dans l'approche actionnelle

D'après le CECRL, le but principal de l'approche actionnelle est de favoriser le plurilinguisme, c'est-à-dire de former un apprenant capable de vivre dans la diversité linguistique et culturelle ; il considère l'apprenant comme un acteur social qui réalise une tâche dans la vie authentique.

Le CECRL définit l'approche actionnelle par : « *la perspective de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulière. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celle-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions au contexte social qui seul leur donne leur pleine signification* »(CECR, 2005).

Étant donnée (que) cette approche consiste à former un acteur social capable de s'intégrer dans la situation plurilingue et pluriculturelle, cette perspective met l'accent sur l'aspect social, culturel et pragmatique de la communication.

Selon Puren, la compétence culturelle se compose de plusieurs composantes parmi lesquelles : la compétence interculturelle, la composante transculturelle et la composante métaculturelle. À celles-ci, s'ajoutent d'autres composantes plus récentes. Ce sont la composante co-culturelle et la composante pluri-culturelle, chaque composante correspondant à une méthodologie de la didactique. Ces dernières composantes sont valorisées pour répondre à l'enjeu de CECRL, c'est-à-dire de vivre et agir ensemble malgré la diversité. Selon Puren, la composante pluriculturelle est la « *capacité de vivre harmonieusement dans une société multiculturelle avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes* »(Puren, p. 42)

La composante culturelle de la perspective actionnelle est co-culturelle. Puren la définit comme étant la : « *capacité à agir efficacement dans une langue donnée avec des personnes de cultures différentes et, à cet effet, d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (co-culturelle)* » (Puren, p. 24)

D'après Puren, le terme (co-culturelle) désigne le fait de créer une stratégie collective de l'enseignement-apprentissage. Il ajoute aussi que le concept (co-culturel) montre que la classe est monolingue c'est-à-dire qu'il existe une seule langue maternelle chez l'apprenant et l'enseignant. De ce fait, il y a un décalage entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage même si dans la culture d'apprentissage, il existe toujours des différences allant d'un apprenant à l'autre. Ces dernières ne sont pas au niveau seulement de la stratégie

d'apprentissage, mais aussi au niveau de la motivation et du profit de cognition. Puren insiste sur le fait que la classe de FLE est un lieu de découverte et d'entraînement à une autre culture d'enseignement-apprentissage.

Selon le CECRL, il ne s'agit pas de former un apprenant qui est capable d'agir dans les différentes situations de communication ou à la rencontre ponctuelle comme le cas de l'approche communicative. Le but est élargi. On affecte à l'apprenant une grande responsabilité : celle de devenir un acteur social qui a l'aptitude du vivre ensemble et d'agir ensemble dans une longue durée.

Atteindre le but de la perspective actionnelle nécessite une compétence langagière (multilingue), une compétence culturelle (pluriculturelle) et une activité issue des deux compétences. Puren propose deux nouveaux concepts importants pour la perspective actionnelle : co-culturelle et co-actionnelle.

Il met l'accent sur les composantes de la compétence culturelle. Il affirme que la capacité d'agir ensemble a existé dans toutes les composantes de la compétence culturelle. Puren montre aussi qu'il existe deux types de culture : la culture sociale, c'est-à-dire la culture du pays d'où l'apprenant est issu et la culture de la langue étrangère que l'apprenant étudie d'une part ; d'autre part, la culture professionnelle, c'est-à-dire l'ensemble des conceptions qui concernent l'enseignement et l'apprentissage.

Puren montre que quand on compare l'approche communicative avec la perspective actionnelle, on trouve dans l'approche communicative, un décalage entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage, car la finalité de l'approche communicative est de préparer l'apprenant pour communiquer avec l'étranger dans différentes situations. En réalité, dans la classe, on trouve l'enseignant non natif avec ses apprenants, ce qui crée la situation de la simulation. Tandis que dans la perspective actionnelle, la situation d'apprentissage et la situation d'usage sont identiques, car on forme un acteur social en demandant à l'apprenant de réaliser une tâche. L'approche communicative se centre sur l'apprenant et s'appuie sur l'autonomisation.

Cependant, la perspective actionnelle envisage le travail collectif.

Les deux approches (approche actionnelle et approche par compétence) donnent

à l'apprenant une place centrale dans le processus de l'apprentissage. On remarque que dans les deux approches, la dimension culturelle prend une place primordiale, car l'approche communicative est une simulation de la situation de la communication hors de classe tandis que l'approche actionnelle reste une tâche à accomplir. Cette dernière peut être réalisée de manière individuelle ou collective. Elle peut être simple ou complexe, verbale ou non verbale, c'est-à-dire résoudre un problème en utilisant la langue comme instrument de la communication dans la vie réelle. Cette situation peut se passer en dehors de la classe. L'approche actionnelle est une continuation de l'approche communicative.

Après avoir traité l'aspect culturel dans les nouvelles approches d'enseignement apprentissage, il est parait nécessaire d'aborder la relation entre la culture et la discours ce que nous allons aborder dans la chapitre suivante.

Chapitre IV
Le discours et la culture

Dans ce chapitre, nous allons aborder la relation entre la culture et le discours, l'enseignement de la culture à travers ces derniers, le document authentique comme un support pédagogique pour enseigner la culture, nous aborderons le dialogisme et polyphonie.

On ne doute pas que la langue de l'autre, c'est l'accès à la culture d'autrui, puisqu'on considère la langue comme véhicule de la culture par le lexique ou par le discours oral ou écrit. D'après (Charaudeau, 2002) ce n'est pas la langue qui a une spécialité culturelle, mais c'est le discours, c'est-à-dire que ce n'est ni la syntaxe ni les règles grammaticales qui portent des références culturelles, mais la manière de parler ou de communiquer, la façon d'utiliser les mots qui distingue chaque communauté de l'autre. À titre d'exemple, la langue française est parlée dans plusieurs pays dits francophones, mais chaque pays a une culture différente ; ainsi, le Québec n'a pas la même culture que la France, on doit, par conséquent, dissocier la langue et la culture en reliant la culture au discours. Selon (Benadava, 1982) la communication est indissociable de la culture, car elle met en jeu des règles d'interactions différentes d'une culture à l'autre ; de même, les représentations liées aux mots dépendent de la culture des interlocuteurs. Beacco souligne que le vocabulaire et la culture ont une relation étroite, car les mots ne se traduisent pas selon un dictionnaire, mais par la connaissance de la signification culturelle ; ainsi les mots (les empreintes, les néologismes, les mots à la mode) sont des indices sociaux anciens ou récents.

Le discours

« Ce terme désigne moins un champ d'investigation délimité qu'un certain mode d'appréhension du langage.

Discours / énoncé : outre son caractère d'unité linguistique (d'énoncé), le discours forme une unité de communication associée à des conditions de production déterminées, c'est-à-dire qui relève d'un genre de discours déterminé : débat télévisé, article de journal, roman, etc.

Dans cette perspective, énoncé et discours renvoient à deux points de vue : un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration "en langue" en fait un énoncé, une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours. » Cité par (Maingueneau & Maingueneau, 1996)(Guespin 1971 :10)

Ainsi, le discours est une étude de la condition de la production de textes ; parmi ces derniers figure bien sûr l'aspect culturel.

L'approche discursive et la culture

Beacco montre que dans la classe de langue, la culture est mise en avant par l'intermédiaire des formes discursives, par exemple le discours de l'enseignant, l'interprétation des apprenants, l'information donnée par le manuel. L'enseignement de la culture sera donc fondé sur la manière verbale c'est-à-dire celle des discours.

L'enseignement de la culture à travers les discours sociaux

Selon (Beacco, 2000), l'enseignement de la culture s'incarne dans la connaissance de la société. Selon les types de discours sociaux, les supports sont variés.

Il distingue ainsi les textes dispositifs et les textes non-dispositifs. Dans les textes dispositifs, on peut trouver des bilans des réalités sociales, des analyses et des constatations claires, tandis que dans les textes non dispositifs, on aperçoit des récits parcellaires qui présentent la réalité sociale sous forme d'événements, pas de la connaissance.

Aussi, il différencie le texte de caractère interprétatif du texte brut ; on retrouve dans certains types de discours sociaux des réalités se présentant sous la forme de fragments, ce qui perturbe la compréhension chez les apprenants. Il distingue les discours sociaux allusifs ou explicites, ceux ne contenant pas des complicités entre les producteurs et les récepteurs étant faciles à interpréter dans la classe de langue.

Beacco discerne également les textes de représentation complexe de ceux qui contiennent peu de descriptions de la réalité sociale ; dans le discours, quand la réalité sociale est présentée d'une manière complexe, l'aspect culturel est difficile à interpréter chez les apprenants.

Les documents authentiques comme un support pédagogique pour enseigner la culture

(Beacco, 2000) Affirme que les documents authentiques mènent à la classification des discours sociaux, celui de savoir social et celui des formes linguistiques et discursives. Il souligne que les documents authentiques sont idéaux pour enseigner la culture, à condition que l'apprenant soit compétent en

matière de lecture c'est-à-dire qu'il comprend l'information et fait appel aux sciences sociales pour décrire et interpréter. De plus, l'apprenant a aussi besoin de compétences d'observateur pour traiter des indices et identifier leur nature à partir de la fonction du document où ils figurent, et de les analyser en les classifiant à l'aide de l'enseignant. Ce dernier doit donner à l'apprenant une conscience plus clairvoyante, celle du savoir culturel en situation d'enseignement, ce qu'on appelle le recours à des interprétations savantes.

Les textes médiatiques comme un support didactique pour enseigner la culture

Les textes médiatiques sont variés, par exemple, le compte rendu dans les journaux, les revues, les sites web ou bien celui d'un ouvrage, d'un film ou d'une rencontre culturelle. Selon José de Broucker (1995) et Jean-Luc Martin Lagardette, on distingue deux types de textes médiatiques : ceux qui relèvent d'informations comme le compte rendu, le reportage, l'enquête et le portrait, et ceux qui comprennent le commentaire.

D'après (Hassan 2019), le compte rendu a des caractères d'une organisation textuelle et discursive. Les pratiques discursives de la presse écrite sont diversifiées, on y trouve l'éditorial, les faits divers, l'interview, le reportage et le compte rendu. Il souligne que le compte rendu est un discours singulier qui comprend des expressions stéréotypes permettant d'identifier les valeurs par certaines indications comme les sujets énonciateurs, espaces investis, sources énonciatives et opérations sémio-pragmatiques. On remarque que le compte rendu d'objet culturel utilise beaucoup les icônes afin de donner davantage de significations que dans un texte normal ; le compte rendu a un caractère à la fois, le fonctionnement du texte. En plus de l'énonciation médiatique qui est issue du produit culturel, on trouve le commencement du compte rendu contenant des informations relatives aux situations spatio-temporelles et thématiques. Dans le compte rendu, le journaliste se focalise sur un aspect de l'œuvre présentée d'une manière explicite ; on trouve que le compte rendu d'objet culturel est constitué du présent de l'indicatif ce qu'on appelle une forme temporelle zéro chez Mainguéau. Il contient également des citations, le discours direct et indirect est

employé. Les produits culturels dans le compte rendu sont présentés sous deux formes : taxinomique et comparatif. Le compte rendu composé d'une démarche discursive se présente comme :

- a) *Les circonstances de publication, l'explication du contenu, les articulations et l'appréciation de l'énonciateur ;*
- b) *La situation historique et théorique de l'ouvrage, l'explication sommaire de son contenu et l'appréciation de l'énonciateur ;*
- c) *La problématique, l'énonciation du produit culturel, l'explication du contenu, le commentaire et l'appréciation.*(Hassane, 2019, p. 40)

Le compte rendu, un support didactique pour enseigner la culture

Hassan montre que le compte rendu écrit est constitué d'informations essentielles et secondaires. De manière à intégrer le compte rendu de produit culturel dans la classe de langue afin d'enseigner la culture, il exige une démarche fondée sur la maîtrise des caractéristiques textuelles et discursives du genre étudié lorsque ce genre d'écrits soumet une structuration textuelle spécifique. Il faut apprendre aux apprenants à être capables de dégager les grandes lois textuelles et discursives qui règnent lors de l'écriture de ce type textuel, et à comprendre les enjeux, on étudiera de même l'aspect linguistique.

Le dialogisme, élément pour l'analyse de discours

La notion de dialogisme est beaucoup plus large que celle d'interaction verbale.

Authier définit le dialogisme ainsi :« *La notion de dialogisme n'est pas pour autant synonyme d'interaction ou de dialogue, le dialogisme du cercle de Bakhtine n'a pas, on le sait, pour noyau le face-à-face conversationnel du dialogue, mais constitue à travers une réflexion multiforme, sémiotique et littéraire, une théorie de la dialogisation interne du discours* »(Revuz, 1984, p. 100)

Le dialogisme est donc une étude plus profonde, qui analyse l'interdiscours ; il traite l'énoncé et ses multiples voix dans le discours.

Selon Bakhtine, il existe deux sortes de dialogisme : le dialogisme externe c'est-à-dire le dialogue et le dialogisme interne qui est le sens de mots et le discours, soit une unité discursive, même dans la parole d'un seul interlocuteur. Ces travaux sur le dialogisme sont fondés sur la théorie de la communication interactive, dans laquelle on aborde l'énonciation, l'interdiscursivité, la polyphonie et l'analyse du discours.

Le dialogisme externe est la dimension dialogale de discours tandis que le

dialogisme interne est la dimension dialogique.

Le dialogisme et la polyphonie

Le dialogisme c'est le rapport entre moi (Je) et l'autrui, c'est-à-dire un échange entre deux personnes, ces derniers peuvent avoir deux culture différentes. et aussi la polyphonie c'est les plusieurs voix dans le discours, appliquée beaucoup dans la littérature c'est pourquoi Ilya a un lien étroit entre la polyphonie et la culture car chaque voix peut avoir une culture différente d'autre.

On trouve un autre terme dont le sens est proche du dialogisme, c'est la polyphonie. Selon Dostoevski, ce terme est utilisé pour qualifier les interactions entre les différentes voix dans le roman. À partir de cela, Ducrot (1984) établit la théorie de la polyphonie dans l'énonciation.

Pour distinguer les deux termes « dialogisme » et « polyphonie », Ducrot et Scapoline (2004) soulignent que le dialogisme, c'est penser à la production du discours en termes d'interaction obligée avec d'autres discours, tandis que la polyphonie, c'est songer à la formulation signalée dans son énonciation, la superposition de mise en scène énonciative.

Par conséquent, le dialogisme est un terme plus étendu que la polyphonie, qui est une notion littéraire.

Les formes du dialogisme

La fonction du dialogisme est d'orienter le discours, quel que soit son type vers d'autres discours sous forme interne comprenant trois types du dialogisme :

- 1/ Vers des discours réalisés antérieurement par des tiers ;
- 2/ Vers le tour de parole antérieur de l'allocutaire ;
- 3/ Vers lui-même, le locuteur étant son premier allocutaire.

On trouve aussi le dialogisme inter-discursif qui prend en compte l'anticipation par le locuteur de ce qui pourrait suivre sa production.

Le dialogisme interlocutif se définit comme : *« l'interaction d'un discours/d'un énoncé avec le discours/l'énoncé de l'énonciataire. Il peut s'agir de son discours/de son énoncé antérieur et/ou du discours/de l'énoncé que lui prête par avance l'énonciateur. On parle de cette seconde dimension de dialogisme interlocutif anticipatif.*

Le dialogisme interlocutif, quant à lui, se caractérise ainsi : *interaction du discours, d'un énoncé de l'énonciateur avec son propre discours/énoncé antérieur. On parle également d'auto dialogisme»*(Bres, Nowakowk, & Marc, 2019, p. 399),

Les niveaux du dialogisme

Le dialogisme est composé de différents niveaux :

1/ Le niveau méso-textuel syntaxique des énoncés ;

2/Le niveau micro-textuel lexico-sémantique des mots, c'est l'élaboration de l'analyse dialogique qui a été tributaire de la conception du mot étranger en tant que vecteur culturel, comme ce que l'on appelle le dialogisme de la nomination. Par exemple, le terme « slow Food » décrit un mouvement international créé en Italie en 1986, à l'opposition de « fast-food » ; il est ainsi très important de connaître les références culturelles de ces termes afin de bien analyser le discours, c'est la relation étroite de la culture et du discours.

La pluralité des voix

Dans la théorie du dialogisme, d'une part, on trouve une hétérogénéité énonciative marquée, c'est-à-dire des marqueurs graphiques tels que les guillemets, les italiques, la négation qui présuppose un énoncé ou l'intégration indirecte ou des marqueurs concessifs comme les adverbes. D'autre part, on retrouve l'hétérogénéité énonciative non marquée, c'est-à-dire d'une manière implicite ; elle ne marque pas linguistiquement, ce qui nous demande une compréhension plus profonde. Le dialogisme permet d'analyser certains aspects des discours.

Le dialogisme et la culture

Le dialogisme et la culture ont une relation étroite, car à travers la culture, on peut analyser la structure dialogique.

1/ Le mot d'esprit

Ducrot met l'accent sur les travaux d'A. Berrendnor pour analyser le phénomène ironique dans la structure de la polyphonie. À titre d'exemple : *Dans un restaurant de luxe un client est attablé avec, pour seule compagnie son chien, un petit teckel, le patron vient faire la conversation et vante la qualité du restaurant « Vous savez monsieur, notre chef est l'ancien cuisinier du roi Farouk » « Ah bon ? » dit seulement le client. Le patron, sans se décourager : « Et notre sommelier, c'est l'ancien sommelier de la cour d'Angleterre. Quant à notre pâtissier, nous avons recueilli celui de l'empereur Bao-Bai ». Devant le mutisme du client, le patron change de conversation « vous avez là, monsieur, un bien joli », ce à quoi répond le client « Mon teckel, monsieur, c'est un ancien Saint-Bernard ».*(Geroge, 1997, p. 56)

Dans ce discours, nous trouvons le caractère d'ironie dans la réponse du client ; pour analyser l'explication de polyphonie, on doit connaître les références culturelles de ces termes « rois Farouk », « ancien roi de l'empire égyptien », et aussi « la cour d'Angleterre », l'empereur Bao-Dai et « Saint-Bernard » .

Le présupposé

Cette théorie de la présupposition dans l'analyse de discours s'intéresse à la sémantique des textes, l'interprétation des éléments de la polyphonie qui comprennent des présupposés exigeant d'avoir une relation entre le discours et l'arrière-plan doxique de celui-ci.

Ainsi, pour bien comprendre le sens dans le discours, il faut connaître les références culturelles.

L'apparition de l'altérité dans le discours

Malgré l'apparence homogène du texte, celui-ci se compose de différents éléments langagiers issus d'aires historiques, géographiques et culturelles différentes. Ainsi, l'étude de Maingueneau (1991) sur le plurilinguisme et celui de Balibar (1973) sur le colinguisme propose de mettre l'accent sur le phénomène d'interférence lexicale ; par ailleurs, on trouve l'assertion du mot ou la citation dans le discours.

1 / L'interférence lexicale

Uriel Weinreich (1953) définit l'interférence ainsi : « *le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologie, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.)* ». (Calvet, 1987, p. 25)

De même que l'interférence, c'est l'introduction d'éléments appartenant à une autre langue c'est-à-dire une autre culture, puisque la langue et la culture sont deux éléments indissociables.

D'après D. Delas et J. Fillolet (1973), il existe quatre types d'interférence :

1/ *Les interférences diachroniques, c'est-à-dire l'existence des termes issus de systèmes lexicaux d'époques différentes. Ex. Quel petit vélo a un guidon chrome au fond de la cour.*

2/ *Les interférences diatopiques issues de combinaison des termes dont les aires d'utilisation ne sont pas les mêmes. Ex. Dans le passage de Stendhal paraissent des mots italiens.*

3/ Les interférences diastratiques, où intervient la perception contrastée de données lexicologiques ont une valeur socioculturelle. Ex. Chez Molière, Hugo a un langage urbain soutenu.

4/ Les interférences diaphasiques qui à l'intérieur d'une même strate différencient le style utilisé ou l'usage d'un lexique médical dans le discours militaire (Geroge, 1997, pp. 72-73)

L'interférence peut produire l'empreinte : lorsqu'on cherche un mot dans sa langue et que l'on éprouve des difficultés à trouver son équivalence, on utilise le mot étranger en modifiant sa prononciation. C'est la culture dans le mot, que l'on nomme l'approche linguistico-culturelle. Selon Florence Windmuller, cette approche s'intéresse à l'étude de relations entre la langue, la culture et la société ; c'est une approche linguistique, mais elle prend en considération l'aspect culturel. Galisson aussi met l'accent sur la culture dans le mot, c'est-à-dire des mots qui contiennent des implicites culturels ; on en distingue deux sortes, des mots qui font référence à la portée culturelle et ceux qui ont une variation de sens selon l'apparence culturelle. Par exemple, le mot « Chrysanthème » désigne une fleur que les Français déposent sur les tombes des cimetières en mémoire et en hommage des défunts à l'occasion de la fête de la Toussaint, le 1^{er} novembre ; chez les Japonais, c'est un symbole de rire et de joie.

2/ Dire à distance

Dans certains discours, on trouve un mot entre guillemets, ces derniers signifient que ce terme est étranger au discours, il est la parole d'un autre auteur, il est introduit pour un motif. Selon Authier (1981,127), les mots entre guillemets sont « des paroles tenues à distance ». D'après Georges Éliasa (2005), les motifs sont variés :

1/ Une valeur critique : l'existence de guillemets montre que le locuteur prend ses distances par rapport à l'idée citée ;

2/ Une valeur de distinction sociale : dans certaines situations, le locuteur distingue son parler des usages que lui impose le contexte d'énonciation ;

3/ Une valeur pédagogique : écrire le mot ou l'expression entre guillemets affirme que le locuteur souligne et insiste sur l'objet de son commentaire ; l'explication de cette forme exige la situation du locuteur et allocutaire. Dans

cette valeur pédagogique, on trouve deux axes :

- a) Le mot entre guillemets convient au destinataire, mais pas au locuteur ;
- b) Le mot entre guillemets convient au locuteur, mais ne paraît pas adapté à la compréhension de l'allocutaire.

4/ Une valeur de protection, le mot entre guillemets signifie que :

- a) Le mot signalé par les guillemets est alors employé (faux mieux) ;
- b) L'utilisation de guillemets vise à mettre en cause la pertinence d'un mot ;

5/ Une valeur d'emphase : l'utilisation de guillemets montre la valeur insistante d'un mot ou une expression.

Ainsi, le mot entre guillemets est une autre apparence de l'altérité dans le discours, qu'il faut bien analyser, interpréter et observer.

La valeur des citations

Parmi les autres aspects de l'altérité, on retrouve les citations dans le discours. Le Petit Robert définit ainsi la citation par « *un passage cité d'un autre auteur, d'une personne célèbre et donné comme tel, généralement pour illustrer ou appuyer ce que l'on avance* » (dictionnaire Robert électronique).

L'énonciateur utilise la citation pour des raisons esthétiques, c'est le plaisir de dire, ou didactiques, pour la recherche d'une connaissance ou pour donner un enseignement ou une explication, c'est aussi la convergence entre les deux énonciateurs. Cette sorte de citations est toujours culturelle.

Il existe deux modalités de la valeur de caution d'une citation : la citation épigraphique, qui intéresse le domaine spécialisé de la publication (donner le ton) et la citation doctrinale qui aborde le rapprochement argumentatif entre un propos ouvertement finalisé (convaincre, emporter une décision, se défendre). Aussi, on trouve la citation doxique comme les proverbes, les adages et les slogans.

Les opérations méta discursives

Il s'agit de permettre aux énonciateurs de commenter leurs propres discours comme le paraphrasage. Selon M.M de Gulmyn (1987), il existe trois sortes de formulations méta langagières :

- Les énoncés métalinguistiques qui ont pour objet la langue elle-même ;

- Les énoncés méta discursifs qui s'appliquent directement aux paroles tenues ;
- Les énoncés méta communicationnels qui portent sur le déroulement de l'échange.

Le métadiscours est marqué toujours par l'hétérogénéité. D'après Authier-Revuz (1995), il existe deux types d'hétérogénéité : une hétérogénéité constitutive qui montre que tout discours porte trace d'autres discours ; comme l'affirme aussi Bakhtine, l'autre type est l'hétérogénéité montrée qui se réfère d'une part aux différentes formes de discours rapports et d'autre part aux différentes formes au moyen desquelles le sujet parlant fait retour sur ses propres paroles :

- Des formes de non-coïncidence dans l'interlocution ;
- De non-coïncidence du discours à lui-même ;
- De non-coïncidence entre les mots et les choses.
- De non-coïncidence des mots à eux-mêmes.

Ainsi, le dialogisme met l'accent sur l'approche de l'altérité, qui nous aide à comprendre les autres, qui sont différents, et à nous comprendre nous-mêmes ; c'est un des objectifs de la perspective interculturelle.

Le dialogisme et l'interculturel

Le dialogisme est un élément d'analyse du discours grâce à cette approche, on peut apprendre une autre culture, capable de confronter d'autres cultures, découvrir notre propre culture et nous pouvons devenir un médiateur culturel. On peut aussi prendre en compte l'interdépendance de soi-autre et l'intertextualité et la pluralité des contextes sociaux pour enseigner la perspective interculturelle.

L'identité mouvante pour la didactique de l'interculturel dans la classe de langue

Martine Abdallah-Pretceille montre que « *C'est autrui qui dans sa totale diversité et singularité sous toutes ses formes, s'impose à nous (...) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre (...)* l'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui » (Pretceille, 2003, p. 146)

Cela signifie que l'identité de chacun ne paraît qu'au moment de l'échange avec l'autre.

Plusieurs chercheurs tentent de proposer la démarche interculturelle sur l'identité : Ch. Devellote (2007), Holliday (2004), Jack (2009), ou encore Fred Dervin.

D'après Dervin (2009), on peut utiliser l'identité mouvante dans un corpus de discours afin d'enseigner l'approche interculturelle dans la classe de la langue. L'interculturel, c'est l'échange, l'interaction, le mouvement ; travailler l'interculturel, c'est travailler les contradictions qui touchent notre identité.

L'identité est donc est un élément mouvant, elle n'est pas stable, elle est transformée et influencée par l'environnement qui l'entoure, On pense que l'identité et la culture sont deux concepts d'entité solide et qu'ils ne changent pas, ils sont fermes.

La démarche de Dervin se fonde sur deux axes principaux : le savoir-faire et le savoir agir. Le savoir-faire c'est savoir réfléchir sur les discours, et le savoir agir, c'est savoir bien gérer et contrôler ses actes et ses émotions au moment de l'échange avec l'autre. Il souligne que pour intégrer la démarche interculturelle dans la classe de langue en utilisant l'identité mouvante, on doit recourir à l'analyse de discours qui est un domaine interdisciplinaire, On met l'accent sur les deux branches fondamentales qui sont l'énonciation et le dialogisme.

L'énonciation

Cette branche d'analyse du discours, selon Dervin, s'intéresse à la représentation du discours. D'après Bally (1965), tous les énoncés sont divisés en deux : le dictum, ce qui est dit, et le modus, qui est la manière de le dire. Ce dernier est l'interaction d'un sujet ; ainsi la théorie de l'énonciation permet d'analyser les positions des acteurs de l'énonciation, l'énonciateur, le locuteur, le co-énonciateur. Ceci correspond à la démarche d'identité mouvante. Dans la théorie de l'énonciation, on peut travailler les marqueurs de subjectivité, les modalités et l'utilisation des déictiques. À travers ces éléments, l'apprenant peut alors dégager la mise en scène de soi et de l'autre. En apprenant ces traces d'énoncés, il peut contrôler ses discours et bien agir au moment de la rencontre avec l'autre.

Le dialogisme

La théorie du dialogisme sert à identifier certaines voix utilisées par l'interlocuteur dans le discours et connaître leur fonction : s'agit-il d'une représentation de soi ou la construction de soi et de l'autre, puisque cette voix est variée selon la situation de l'échange.

Nous trouvons que cette approche est nouvelle pour l'intégration de l'approche interculturelle dans la classe de langue ; elle est très efficace, car elle entraîne l'apprenant à analyser, à réfléchir et à comprendre de manière profonde ce qui l'amène à être à l'aise dans la situation de communication interculturelle et à éviter les lacunes. Cependant, dans notre contexte, cela reste très compliqué d'appliquer cette perspective, car toutes les universités soudanaises n'ont pas connu le domaine d'analyse de discours, les apprenants et même les enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation suffisante sur cette branche des sciences du langage.

Nous allons aborder dans le chapitre suivant, l'approche interculturelle, ses méthodes et l'importance de cette perspective pour faciliter la communication.

Chapitre V

L'opportunité de l'approche interculturelle

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage des langues et surtout dans la didactique de FLE, car l'enseignement des langues diffère des autres disciplines ; la classe de langue, c'est la rencontre entre la culture source et la culture cible, c'est la relation entre l'autre et soi, comme le souligne Pretceille : « *la culture, comme la langue c'est bien le lieu de mise en scène de soi et des autres* » (pretceille , 2007, p. 12), d'où l'émergence du concept interculturel, qui est un élément central pour plusieurs chercheurs en didactique. Ce dernier devient un champ dans la didactique des langues. Ainsi, nous consacrons ce chapitre à la démarche interculturelle depuis son avènement jusqu'à nos jours, en abordant les méthodologies de l'interculturel, ses débouchés et ses perspectives.

Les différentes conceptions de l'interculturel

Qu'est-ce que l'interculturel ?

La notion de l'inter-culturalité se prête à plusieurs conceptions et définitions différentes.

Il existe de nombreuses définitions du terme selon l'angle sous lequel il est envisagé. Nous commençons par la définition de Verbunt «l'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective .c'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce peut-être une source de conflits et de tension. C'est une perspective humaniste pour la relation entre les peuples, une barrière a toute hégémonie culturelle. Un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou socio-diversité analogue au respect de la biodiversité.....tout aspiration créent-non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble» (Verbunt, manuel de l'initiation a l'interculturel, 2011, p. 11)

Cette définition selon nous montre que l'interculturel est une perspective créée pour résoudre le conflit entre les relations humaines, elle vise le respect de la diversité culturelle, elle comme une moyenne de vivre ensemble.

À notre sens, l'inter-culturalité désigne les deux mondes car, entre un échange au moment de la communication, ce qui est une chance pour connaître l'autre et réfléchir sur sa propre culture en comparant les différences et les ressemblances.

« *Le Petit Robert* définit l'interculturelle par « les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes. Dialogue interculturel » (Robert E. I.) Ce qui revient à élargir l'interculturel à un rapport très général et vaste dans toute situation où il y a existence ou coexistence des cultures différentes. Et de ce fait, s'interposent deux conditions : d'un côté, l'existence préalable d'une relation de proximité ou de contact direct des gens issus de ces différentes cultures et de l'autre, l'existence d'une situation d'échanges dans un cadre simple de communication anodine ou structuré tel que le travail et autres.

Toute la question qui se pose au sujet de l'interculturalité, découle de comment faire entrer cette interaction dans la réalité pour favoriser l'expérience de la richesse des cultures différentes, comme l'affirme François Mariet dans sa définition du terme.

En effet, pour François Mariet : « *l'interculturalité n'est pas donnée par les médias. Elle doit se construire dans leur consommation. Les médias sont l'occasion d'expérience interculturelle. Ils ne sont pas interculturels, à priori* » (Français, 1999, p. 139).

La troisième définition de l'interculturalité ayant attiré notre attention est celle de Clanet.

Pour lui : « *l'interculturalité c'est l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc. générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle entre des partenaires en relation* ». D'après lui, l'interculturel vise trois fonctions principales (*apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle - apprendre à relativiser - apprendre à négocier, à accepter le conflit et à faire l'expérience et à critiquer*) (Clanet, 1993, p. 70).

Ainsi, l'interculturalité est conçue comme l'interaction entre les personnes.

Par ailleurs, il revient à Ladmiral et Lipiansky de distinguer ce qui suit : « *ce qui entre en relation, ce ne sont pas des cultures ou identités nationales ; la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures* ». (Ladmiral & Lipiansky, 1989, p. 22)

D'autres définitions conçoivent les termes « interculturels » ou « interculturalité » comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est notamment le cas de : Carlo, d'Abdallah Pretceille et Ladmiral. Ce dernier met l'accent sur l'interaction dans sa définition de l'interculturel. Il définit l'interculturel par le préfixe « inter » du terme « interculturel », qui indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.

Preteceille dans sa définition de l'interculturel met l'accent sur le préfixe « inter », qui désigne l'interaction. Elle déclare aussi qu'en donnant son plein sens au terme « culture » : « *connaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leur relation avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des intérêts qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures et ceci dans l'espace et dans le temps (...)* » (Preteceille, 1996, p. 30) elle incite à apprendre à penser à l'autre pour se découvrir soi-même.

Lorsque l'autre apparaît comme un miroir qui reflète notre image, cela développe chez l'apprenant l'aptitude d'analyser et de comparer.

Pour Flaye l'interculturalité s'enracine dans la problématique de la compétence interculturelle. Cette capacité d'interpréter et d'analyser est nécessaire pour bien comprendre l'autre et éviter l'incompréhension.

: « *la compétence interculturelle peut être définie comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre des situations de contact entre personnes et entre groupes, porteurs de cultures différentes. Et ainsi, « de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, peut-être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus pour être capable de maîtriser ces processus »* (Flaye, 1997, p. 55).

Autrement dit, Flaye insiste plus sur les facteurs psychologiques, la maturité psychique, la sociabilité des individus issus des différents milieux culturels plutôt que de leurs expériences dans leurs contacts ou les problèmes qui en découlent.

Au cœur de cette définition ou de cette conception, la compétence interculturelle est une capacité nécessaire pour une interaction réussie comme, l'ajouterait Henri R.M :

« *La compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, d'y adopter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence* » (Herniette, 2005, p. 282)

Cette approche est très figée sur l'aspect philosophique de la question plutôt que sur ses autres aspects, pourtant aussi indispensables et pertinents.

De même, en abondant dans cette même direction, D. Coste étayera davantage, « la perspective de la compétence interculturelle » par la distinction en différentes dimensions. En effet, il définit la compétence interculturelle à partir de ces composantes principales (trois) :

« *Un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être qui par le contrôle et la mise en œuvre des moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire,*

de se faire et de faire faire, en bref, d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé ». (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 8).

L'approche interculturelle est présente dans plusieurs textes officiels du conseil de l'Europe. Comme le livre blanc et le CECRL, le ¹Conseil de l'Europe prend le contre-pied de cette approche. Pour lui :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». (l'Europe, p. 9)

Dans le livre blanc sur le dialogue, le conseil de l'Europe, la définition du dialogue interculturel est :

« le dialogue interculturel désigne un processus d'échanges de points de vues ouverts et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels [...] le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire ses choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre ».

Outre les perspectives théoriques de la dimension philosophique de l'interculturel tel que nous venons de le citer plus haut,. C'est ce en quoi consiste ou renvoie la question de la prise de conscience interculturelle. Elle est :

« ²La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible"). Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale de deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par L1 (langue maternelle) et L2 (langue seconde) de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte ».

Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), dans le cours de la langue étrangère, on doit développer chez l'apprenant les trois composantes de la compétence interculturelle :

« Amener les apprenants à développer leurs savoirs (les connaissances relatives à la vie quotidienne), leur savoir-être (acquis par l'apprentissage au cours de leur communication avec les représentants d'autres cultures) et leur savoir-faire (le rôle d'intermédiaire culturel entre les deux cultures) ».(CECR, 2005)³

¹ Conseil de l'Europe, op. Cit, p 9.

² Le Conseil de l'Europe, op. Cit. P 83.

³ C.E.C.E.R : (définition complète du sigle).

La compétence interculturelle c'est le savoir, c'est-à-dire la connaissance des éléments de la vie quotidienne, le savoir-être c'est l'expérience que l'apprenant acquies à la communication avec les autres, et le savoir-faire c'est de réagir au moment d'échange.

L'approche interculturelle est une approche interdisciplinaire

L'approche interculturelle est ainsi nommée par la pédagogie ou la démarche interculturelle lors de la première parution des clauses de l'AUPELF (les assises des universités d'études françaises) en 1982, puis lors de sa troisième rencontre.

En effet, la notion interculturelle est interdisciplinaire. Elle est traitée dans différents domaines tels que : l'anthropologie, la sociologie, la philosophie, mais aussi la psychosociologie et l'ethnographie de la communication. En France, ce terme est apparu dans l'éducation grâce aux travaux de Camillerie et M. Cohen en 1990. Les autres auteurs comme Abdallah Preteuille et Clanet confirment l'intégration de ce terme dans le champ éducatif ; de plus, G. Zarate et Michael Bryman ont travaillé précisément sur l'interculturalité dans la didactique des langues.

Les chercheurs qui la considèrent dans l'ethnographie de la communication l'appellent sociolinguistique interactionnelle. Tournons-nous vers la question de la classification de l'interculturalité. Camilleri nous propose quatre termes qui incluent l'effet de l'interculturalité sur les relations sociales :

- 1) *« Le contact interculturel : qui est la prise de conscience qu'il existe des personnes (de l'altérité) sans dialogue ni interaction, ce qui crée donc une divergence représentative conduisant à l'ethnocentrisme ou à une convergence représentative par la rencontre.*
- 2) *La rencontre interculturelle : qui est la relation sociale régulière qui amène soit l'ethnocentrisme soit la décentration.*
- 3) *Le syncrétisme interculturel : c'est-à-dire, la rencontre des personnes autres conduit à la distribution des sources culturelles.*
- 4) *La synthèse qui assure une identité culturelle c'est-à-dire avoir une capacité développée qui est comme une médiation des malentendus interculturels.»(Blanchet & Coste, 2010, p. 13)*

Ce ne sont pas des étapes successives, mais chacune correspond à une situation précise. L'interculturalité est un regard croisé entre deux cultures différentes. Malgré la différence, cette divergence est considérée, non pas comme une menace, mais comme une sorte de richesse culturelle réciproque.

1) La découverte interculturelle

Dans les années quatre-vingt, la compétence culturelle est apparue dans la didactique de FLE. Elle eut un grand succès dans les années quatre-vingt-dix. C'est le développement de la compétence interculturelle qui était déjà présente depuis les années soixante-dix.

2) L'origine de la compétence interculturelle

Deux raisons principales ont mené à inscrire la compétence interculturelle dans l'enseignement. La première est externe : l'Europe et surtout l'autorité française créent une politique pour accueillir les enfants de travailleurs immigrés. Cette politique est fondée sur deux principes :

- D'une part, le refus de l'assimilation qui rappelle chez eux la colonisation ;
- D'autre part, l'avenir de ces enfants quand ils retournent dans leur pays natal.

À cette époque, les écoles commençaient à enseigner la langue et la culture pour les apprenants étrangers, mais ce projet ne fut pas une réussite ou une expérience interculturelle complète du fait de son exclusivité aux apprenants étrangers. C'est ce qui conduisit Boulot et Boyzon à considérer cette période d'ère préinterculturelle. Dans les années quatre-vingt en France, débute l'intégration des activités interculturelles aux écoles, et ce, de l'école maternelle au secondaire, que ce soit pour les apprenants français comme étrangers. L'objectif était d'ordre sociopolitique : créer la cohabitation entre le Français et l'étranger.

La seconde raison qui participe à la naissance de la compétence interculturelle est une cause interne. Il s'agit du développement de la réflexion didactique sur la compétence culturelle. Bien que la culture devienne un élément essentiel de la communication, elle occupe la recherche des théoriciens. Ils essaient de développer chez l'apprenant de langue étrangère, la capacité d'interpréter pour bien comprendre l'autre et se comprendre soi-même. Abdallah Preceille affirme que l'important de la politique ou de la question d'interculturalité consiste à se demander :

« *Que faut-il savoir de l'autre ou de la culture de l'autre pour communiquer avec lui, mais plutôt comment un individu utilise-t-il la culture, la sienne ou celle de ses interlocuteurs* ». (Vincent , 2009, p. 89)

Dans cette perspective, l'objectif du cours de la langue étrangère vise le perfectionnement et l'intercompréhension afin d'éviter les malentendus et le choc culturel lors des situations de contact ou de communication.

3) Les méthodologies de l'interculturel

Il existe différentes méthodologies de l'interculturel selon les points de vue des auteurs. Toutes les méthodologies de la pédagogie interculturelle ne cherchent pas à décrire l'autre, mais elles envisagent de faciliter la communication par la compréhension réciproque de sens. Et dans le cadre de l'apprentissage, ceci exige ou vise que l'apprenant ait de l'empathie et respecte l'autre.

1) L'interculturel chez les linguistes

Deux auteurs fondent leur approche sur la langue comme une expression de la culture. Ces sont : Galisson et Collès :

L'approche de Galisson se base sur la lexicologie. Tandis que l'hypothèse de Collès repose sur l'implicite dans la communication. Cependant, les auteurs mettent tous deux l'accent sur la culture partagée qui peut être, selon Galisson :

- « *Un signe de reconnaissance tacite entre individus se réclamant de la même identité collective* ».
- « *Un facteur de convivialité pour se comprendre à demi-mot* ».
- « *Un mode de conditionnement dans les situations grégaires de la vie courante* » (1989, 114). (Vincent , 2009, p. 125)

Ainsi, chez Galisson, la notion de « *culture partagée* », repose sur des mots de charge culturelle partagée (C.C.P) qu'il divise en trois typologies :

- C.C.P qui est une expression figée, comporte une qualité animale ou bestiale comme par exemple : *fort comme bœuf/sale comme cochon.*
- C.C.P qui évoque un produit spécial d'un lieu *comme la moutarde de Dijon.*
- C.C.P qui comporte une coutume comme *Mardi Gras, le 1^{er} mai, Noël.*

Pour notre part, les mots à charges culturelles partagées présentent une proposition utile pour l'apprenant de la langue étrangère surtout chez nos apprenants soudanais, car à travers plusieurs types d'activités, on peut traiter l'aspect culturel, la C.C.P comprenant une référence culturelle et historique.

Collès utilise l'hypothèse de Galisson et l'intègre dans des situations globales pour combattre les malentendus et l'incompréhension. Son approche traite trois éléments implicites : les connotations, les allusions et les traits d'esprit.

En référence aux connotations, Collès utilise d'une part la culture partagée pour proposer des activités pédagogiques comme :

- inciter l'apprenant à mener une enquête auprès des natifs ;
- élaborer un dictionnaire de cultures partagées ;
- élaborer un dictionnaire des expressions imagées ;
- manœuvrer des expressions imagées ;
- travailler sur les expressions idiomatiques.

D'autre part, *les allusions* à l'histoire, l'art et l'actualité sont comme un obstacle pour l'étranger. Pour faire comprendre ces allusions, on doit utiliser les dictionnaires et les encyclopédies pour expliquer le signe, on recourt aussi aux dictionnaires des proverbes, des mots historiques et de culture d'élite. Et ceci du fait que dans les milieux d'élite, les locuteurs se servent constamment de la presse, de l'actualité internationale et des slogans.

Enfin, le troisième implicite, est dit : *traits d'esprit*. Ces traits d'esprit sont une partie négligée dans la didactique du FLE, le langage de rire oral et écrit. Ils façonnent l'humeur collective voire l'archétype des natifs. Ils sont souvent difficiles pour l'étranger de les apprendre, de les accepter et de les intérioriser.

2) La méthode du stéréotype et de la représentation

Zarate montre que le document interculturel n'est pas une information de soi. Elle affirme que la pédagogie interculturelle dans la classe de langue cause des problèmes au lieu de les résoudre. Et il y a une différence entre la démarche interculturelle et le dialogue.

D'après elle, la démarche interculturelle met l'accent sur la culture étrangère plutôt que sur la culture maternelle. Sa théorie est fondée sur l'utilisation du stéréotype et de la représentation. Ils sont importants pour comprendre l'autre. Ils sont réducteurs de la réalité. Avant de détailler cette perspective, nous voudrions revenir sur la nécessité de montrer la différence entre le stéréotype et le préjugé.

Le stéréotype et le préjugé

Les deux termes semblent proches au point que, certains locuteurs les utilisent comme des synonymes. Alors qu'en réalité, ces deux termes sont totalement différents. On peut distinguer le préjugé du stéréotype, lorsque ce dernier a une fonction cognitive, car il nous aide à comprendre la réalité ; il représente en plus un élément important pour la construction de l'identité de l'individu. De ce fait, le stéréotype est toujours issu d'une expérience vécue tandis que le préjugé est un jugement qui précède l'évènement.

Le stéréotype et la représentation

Les deux termes sont plus proches, « Les termes « stéréotype » et « préjugés » sont les clichés de banalité, les emblèmes, les idées reçues. Ils ont des sens proches. Le terme de stéréotype est apparu au XIX^e siècle dans le domaine de la typographie puis il s'est diffusé dans les sciences humaines. Ce mot se compose du préfixe « *stéreo* » dérivant de l'objectif grec « stéréos » qui signifie : solide et opinel ; et du suffixe « *type* » désignant le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée » (Chauvel & Soizic, 2012, p. 50) , mais nous pouvons dire que le stéréotype est l'idée reçue ou l'image fixée de l'autre. Du point de vue de la sociologie, le stéréotype « est une représentation préalable qui décrit la réalité ». Aussi, « le stéréotype est spontané tandis que les préjugés sont réfléchis » (Lippman, 1991, pp. 26,36,38). Selon Loannis G. Tsataris le : « terme stéréotype désigne tout ce qui est admis par la tradition, les gens et les groupes sociaux et tout ce que l'on crée pour le présenter aux autres a un caractère "supposé" ».

A notre part le stéréotype c'est une idée ou opinion faite sans qu'elle soit réelle.

C'est très répandu dans notre société, on peut prendre le jugement selon l'avis de quelqu'un.

La représentation

La représentation vient du verbe « représenter » qui est selon le Robert : « former dans son esprit l'image des réalités absentes ou passées » (Robert G. , Dictionnaire, p. 301). Partant de cette définition, nous pouvons dégager deux éléments : d'un côté,

la représentation issue du processus mental et de l'autre, l'image qui forme cette représentation.

Selon Moscovici, la représentation est : « *Une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière* ». (Chatziangelek, 2011, p. 53)

Elle est une évolution à la fois psychologique et sociale d'individu qui se forme, d'une part, sur l'image mentale issue de la psychologie cognitive et d'autre part, sur le fantasme qui est né de la psychanalyse.

Zarate emprunte le terme de la représentation à la sociologie. Sa théorie est fondée sur deux axes : la découverte puis la confrontation. Ainsi pour elle, la représentation problématise la relation entre la culture maternelle et la culture visée. Selon elle, l'enseignant doit analyser les signes de la culture maternelle et de la culture cible à travers des supports pédagogiques qui contiennent des représentations. Il y a des critères pour choisir un document. Ainsi :

- Il faut évaluer la qualité descriptive du document, deviner les enjeux qui ont présidé à sa publication, décrypter ses partis pris et apprendre à se méfier des prétentions universalistes ou objectivantes de son auteur ;
- Il faut évaluer la quantité informative du document, la richesse et la pertinence de ses références ;
- Enfin, il faut valoriser utiliser l'image de la représentation de l'étranger sur le document.

Dans la continuité de son approche, Zarate propose aussi trois exercices pour les apprenants. Ils doivent :

- Premièrement, constater la représentation initiale chez les apprenants. On leur demande d'écrire de la plus rapide « manière » possible des mots associés à la culture cible, puis d'analyser en commun les réponses.
- Le deuxième exercice qui contient l'aspect linguistique et le stéréotype en même temps ;
- Le troisième type d'exercices mène l'apprenant lui-même à interpréter le document.

D'autre part, Zarate trouve que le texte littéraire a une caractéristique spécifique. C'est ce qu'elle appelle : « *la quantité informative* », c'est-à-dire que

pour le choix du document didactique, il est nécessaire de mettre l'accent sur le rassemblement de plusieurs représentations de la même réalité. Ce qui donne, à ce support, une spécificité. Ainsi Zarate et L. Pocher sont en accord avec plusieurs auteurs, lorsqu'ils affirment que les textes littéraires sont : « *un lieu emblématique de l'interculturel* » (pretceille, education et communication interculturelle, 1996, p. 153).

Selon nous, l'approche de Zarate est utile, elle nous donne des activités variées, mais elle dépend a niveau avancé pour les apprenants, elle a besoin des compétences comme la compréhension approfondie, l'interprétation ce que nos apprenants manquent.

3) L'interculturel du point de vue anthropologique et le support littéraire

Cette approche se focalise sur les textes littéraires .elle représente les faits culturels pressentes dans les textes littéraires. L'anthropologie de l'interculturel permet aux apprenants de bien interpréter les éléments culturels dans le texte littéraire. La méthode anthropologie affirme que l'auteur utilise sa culture pour dire et se dire et pour agir. Le chercheur admet ce point de vue. Il y a un proverbe qui affirme cela :« *l'homme est le fils de son environnement* ».Cela veut dire que l'être humain est le reflet de son milieu, il agit selon l'éducation reçue, et se comporte selon son environnement.

Parmi les auteurs qui se sont beaucoup intéressés au support littéraire, nous pouvons citer Collès, qui affirme que :

« Les textes littéraires constituent une excellente passerelle entre les cultures. Ils sont des révélateurs privilégiés de la vision du monde ».(collès , 1995, p. 10)

Selon Collès les textes littéraires sont une meilleure passerelle entre les cultures.

À notre part, cette approche est approprié avec nos apprenants car nous avons deux modules de la littérature, nous pouvons appliquer cette approche dans la littérature francophone dans laquelle Il y a des confrontations entre deux cultures différentes.

4) La méthode du concept pragmatique et l'ethnographie de la communication

Deux auteurs insistent sur le concept pragmatique dans la culture, il s'agit de Pretceille et Proche ajoutent que l'apprenant de la langue étrangère doit tenir compte de l'utilisation de la culture chez l'interlocuteur, c'est-à-dire qu'il doit interpréter le fait culturel pour accéder à la compréhension de l'autre.

En ce qui concerne l'ethnographie de la communication, on trouve Hymes qui en est le fondateur, car il met l'accent sur les règles sociales et culturelles dans la communication.

5) La méthode interculturelle par l'ethnographie de la communication

Cette approche est ancienne. On la trouve dans la littérature de la méthode communicative. Elle a été valorisée par plusieurs auteurs dont les plus célèbres sont : Hymes et Geneviève Dominique Salin.

Salin a appliqué cette approche à la discipline des langues vivantes particulièrement le FLE. Selon lui, le processus de la démarche interculturelle est composé de trois étapes :«

- 1) La découverte de l'ethnocentrisme dans chaque individu ;
- 2) L'apprentissage à distinguer ce que nous identifions consciemment, on pratique de manière inconsciente ;
- 3) L'apprentissage à découvrir nos évidences invisibles. C'est à dire (prendre des distances avec ce que nous interprétons comme naturel, quand au fond, il s'agit bien de programmes culturels que tout le monde ne partage pas » (Vincent, interaction verbales et communication interculturelle en FLE, 2009, p. 141)

Ceci montre que la culture joue un rôle très important pour le déroulement de la communication, c'est-à-dire sa connaissance facilite la communication et le manque de connaissance culturelle est un obstacle de la compréhension entre les deux partenaires.

6) La méthode du détour par l'analyse des heurts de la rencontre

Plusieurs auteurs comme Salin, Gumperz, Baleson, Hall, Goffman, Schefflen et Argyle tiennent compte de l'influence du contexte et des interactions qui jouent un rôle important dans l'interculturel, comme la proxémique, le kinésique, le non verbal et le paraverbal.

(salin, 1992) Propose des séries d'exercices pour amener les apprenants à observer les paramètres au cours de l'interaction. Selon lui, la classe de langue reste un lieu d'interactions, mais elle reste un obstacle qui gêne ces interactions, c'est le malentendu que l'enseignant doit empêcher. Il propose aussi des exercices d'analyse et d'observation des gestes à travers des séquences de vidéos, des questionnaires. Puis, il divise les modalités de communication en trois :

- 1) soit confirmer mutuellement ;
- 2) soit contredire ;
- 3) soit rompre. Cette dernière mène souvent à des conflits.

Nous avons essayé à travers cette synthèse de découvrir les différentes approches pour la didactique interculturelle dans le cours du français langue étrangère. Ces approches nous donnent des idées d'applications de cette approche dans notre classe en utilisant différents supports comme, les textes littéraires, les dialogues, les documents authentiques.

La polémique sur l'interculturel

Plusieurs auteurs linguistes et sociologues partagent leurs points de vue sur l'interculturel ou le débattent.

L'approche interculturelle chez Charaudeau

Du point de vue de Charaudeau, la langue et la culture ne sont pas deux éléments associés ; il lie la culture avec le discours en justifiant que ce n'est pas la culture qui entre en dialogue, mais ce sont les personnes qui font l'échange. Il trouve que le processus interculturel est paradoxal, car la connaissance de l'autre nous mène à nous découvrir nous-mêmes. Il donne trois propositions pour développer la compétence interculturelle :

- 1) *La formation des maîtres en tant que médiateurs ;*
- 2) *La réalisation du programme scientifique commun ;*
- 3) *La mise au point des activités pédagogiques dans la classe, développant les stratégies pour découvrir la culture de l'autre et l'autre de soi. (Charaudeau P. , 1990, pp. 48-53).*

4) L'approche interculturelle chez J. Courtilion

J. Courtilion pense que la démarche culturelle passe par trois étapes : la perception puis la conceptualisation et enfin la vérification des hypothèses. Ces trois temps se déroulent lors du processus d'apprentissage.

la méthode de l'interculturel de Christian Puren

Selon le didacticien Puren (2011), la compétence interculturelle ne serait qu'une partie d'une compétence plus large qu'il nomme compétence culturelle, celle-ci présentant plusieurs composantes :

D'abord la transculturelle. Elle concerne la connaissance des valeurs universelles, spécialement les grands textes classiques. Elle présuppose un fonds commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles ;

Puis la métaculturelle qui regroupe l'ensemble des connaissances que l'apprenant acquiert sur la culture cible à travers les documents authentiques. Ces connaissances rendent possibles la réflexion et la comparaison entre la culture 1 et la culture 2 ;

Ensuite vient la composante interculturelle. Elle concerne le niveau de représentations. C'est la capacité de repère des incompréhensions et causes des malentendus qui apparaissent lors des contacts initiaux et ponctuels avec des personnes de cultures différentes ;

A cela s'ajoutent : la composante pluriculturelle qui comprend des attitudes, des comportements qui permettent aux individus issus des cultures différentes de cohabiter harmonieusement au sein d'une société plurielle ;

Enfin arrive la composante co-culturelle qui existe au niveau des conceptions. Son développement permet aux groupes de diversité culturelle d'agir ensemble efficacement, et ce, le plus longtemps possible.

Il affirme la nécessité de la combinaison des différentes composantes de la compétence culturelle. Bien qu'il les différencie, il met l'accent sur la compétence interculturelle qui a une place privilégiée parmi les autres composantes de la culture.

L'approche interculturelle chez Martine Abdallah Pretceille

Pretceille démontre que « *L'interculturel comme ordre, comme système, succède à celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées selon les besoins et les circonstances* ». (pretceille , l'éducation interculturelle, 2007, p. 53)

Ainsi, l'interculturel se base sur le savoir et l'action. Pretceille met l'accent sur l'individu. Selon elle, dans la démarche interculturelle, le sujet est l'acteur, l'individu. Le sujet est responsable de la culture qu'il établit. Par lui-même, l'être humain vit dans la diversité ; il forme sa culture à partir de celle-ci.

L'interculturel est formé sur l'identité qui s'incarne dans « je » et l'altérité « tu ». À travers « tu », on construit notre culture et non l'inverse. Pretceille prouve que l'interculturel tient compte dans une relation entre les individus (plus que leurs cultures), des différences de deux cultures issues des stratégies, des dynamiques et des investigations. Elle synthétise ses points de vue par cette définition de l'interculturel :

« Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend ni des caractéristiques d'autrui ni des miennes, mais des relations entretenues entre moi et toi ».(Pretceille , 1996, p. 59)

L'éducation interculturelle s'inscrit dans un schéma triangulaire fait de : diversité, singularité et universalité. Dans cette perspective, la diversité représente la différence des cultures, des sociétés, et la singularité désigne l'individu qui est un acteur social dans le processus d'interaction. Il assume la responsabilité de construire sa culture et le terme « universalité » montre que l'on trouve ce phénomène dans toutes les sociétés au fil du temps. Il découle de sa connotation relevant de l'altérité. On ne peut pas connaître l'autre sans communiquer, discuter, s'exprimer avec lui. Le but de la perspective interculturelle, c'est d'apprendre la rencontre avec l'autre et non d'apprendre et adopter sa culture.

L'approche interculturelle chez Levesque-Mausbacher

D'après Levesque, pour comprendre le discours de l'autre, il n'est pas suffisant d'apprendre la langue seulement, mais on doit chercher à comprendre les implicites par la connaissance de l'histoire et des traditions. Il propose une pédagogie herméneutique, c'est-à-dire une pédagogie basée sur la langue cible et la langue d'origine. Cette méthodologie traite les représentations de manière chronologique, ce type de pédagogie vise les grands adolescents.

Par ailleurs, Blanchet trouve que l'approche interculturelle est une méthodologie de la didactique des langues issue de l'anthropologie. Malgré cela, plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de la démarche interculturelle dans la didactique de FLE ; d'autres s'opposent à l'intégration de cette approche dans l'enseignement des langues. Par exemple, Jean-Pierre Cuq montre que l'interculturalité est un danger ; pour lui, cette dernière devient une source de discrimination et renforce les comportements xénophobes au lieu d'y remédier.

La place de l'interculturel dans la didactique de FLE

Le CECR précise les savoir-faire interculturels sur quatre capacités ;

- 1/ la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- 2/ la capacité d'utiliser plusieurs stratégies variées afin de communiquer avec les personnes d'autres cultures ;
- 3/ la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre la culture source et la culture cible ;
- 4/ la capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées. (CECR, 2005)

Cela signifie que pour atteindre la compétence interculturelle, l'apprenant doit avoir ces quatre aptitudes, ce qu'on cherche à créer chez l'apprenant de la langue étrangère. Par ailleurs, depuis longtemps, la culture cultivée (art, littérature) a pris une grande importance même dans les manuels de FLE. En revanche, la culture concernant la pratique culturelle, l'attitude, les implicites restent une barrière devant l'apprenant ainsi que devant l'enseignant. Le décodage de cette culture n'établit que l'avènement de l'approche interculturelle. Comme souligne Vinsonneau : « *Le contact interculturel met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences. Il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale* » (visonneau, 2002, p. 60).

De toute façon, nous considérons que l'approche interculturelle n'est pas une théorie abstraite, mais plutôt qu'elle est une expérience vécue dans notre vie quotidienne. Malgré la diversité des points de vue des auteurs, tous sont d'accord que ce processus est d'entrer en contact avec l'autre et que ce dernier est pour nous un miroir qui nous renvoie notre propre image. Cette démarche vise la tolérance, l'empathie et l'acceptation de l'autre malgré son ambiguïté, sa différence.

Nous observons que la dimension culturelle n'est pas nouvelle dans l'enseignement du FLE. Elle existe depuis les méthodes antiques bien qu'à cette époque, elles mettaient l'accent sur la culture cible. Elle a évolué, au fil du temps, à travers des concepts successifs passant de la civilisation à la culture, allant de l'aspect socioculturel à la démarche interculturelle de nos jours.

En fin, nous pouvons dire que notre monde est caractérisé par la diversité culturelle, et langagières, cette hétérogénéité peut causer des malentendus et des conflits interculturelles pour résoudre ce type de problème interculturels, il semble important d'étudier le malentendu le dysfonctionnement, son origine, et de voir la remédiation.

Chapitre VI

Le malentendu et le dysfonctionnement

L'absence de la compétence interculturelle chez l'apprenant entraîne le malentendu et le dysfonctionnement. Dans ce chapitre nous allons définir le concept du malentendu en mettant l'accent sur les points de vue des chercheurs, puis nous abordons les différents types de malentendu et les remédiations à ceux problèmes interculturels.

La finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer ; cependant, lorsque l'on communique, il existe des obstacles qui gênent la communication, ce sont les incompréhensions entre le natif et le non-natif. En effet, lorsque les deux personnes viennent de deux pôles différents, chacun d'eux apporte son référentiel culturel qui est totalement différent de celui de l'autre.

Dans ce chapitre, nous allons essayer de définir le malentendu, puis nous allons traiter l'origine de ce phénomène dans la situation de la communication ainsi que les obstacles culturels dans la classe de langue étrangère avant d'aborder les pistes de remédiation que les chercheurs énoncent.

Le malentendu

« L'étymologie du mot malentendu vient du verbe entendre. Du latin "intendere" (tendre vers) qui signifie (au sens figuré) être attentif à, ou comprendre... Ainsi, le malentendu traite donc d'une mauvaise attention, d'une compréhension erronée du discours ou du comportement de l'autre, d'une carence d'empathie » (Guedj, 2014, p. 11).

Dans cette définition, le mot *malentendu* est composé de deux mots « mal » et « entendu » provenant du verbe entendre. Ce qui conduit au « mal comprendre » ou à la mal compréhension. Dans la situation de communication, la compréhension en est le noyau. Et c'est en fonction du degré de la compréhension de la communication qu'on peut identifier les différents types de malentendus dont :

- Le malentendu provisoire qui est le type de malentendu qu'on peut gérer de façon répétitive en le reformulant de temps à autre ;
- Le malentendu permanent qu'il est difficile de codifier surtout lorsqu'il est fondé sur le stéréotype et la représentation.

Selon le dictionnaire *« le malentendu signifie l'incapacité à s'accorder, la divergence de points de vue, la mésentente ou une querelle née d'une différence d'interprétation, c'est-à-dire les différences des idées qui sont fondées sur leur origine culturelle »*(Larouss, 2010).

Selon le dictionnaire « *le malentendu est une divergence d'opinions entre les personnes qui croyaient se comprendre, et par extension, c'est un désaccord qui implique cette divergence tant qu'elle échappe aux deux parties* »(Robert l. p., 1994).

À la lecture des deux définitions, on trouve que l'incompréhension n'est pas seulement au niveau de la parole, mais aussi au niveau de l'action, c'est-à-dire, de l'interaction verbale et non verbale. Et les mots divergence, mésentente, désaccord, montre le décalage entre les deux parties interagissant dans la situation de la communication.

Wagener (Pothier, 2009), met quant à lui l'accent sur l'émotion dans le désaccord interculturel. Il affirme qu'il y a malentendu lorsque le locuteur interprète le comportement de l'autre comme non naturel au lieu de le considérer comme un comportement issu de la culture différente de la sienne. Cette émotion de non naturel crée, chez la personne, la réaction du rejet et de l'incompréhension et lorsque ce sens accroit, il conduit à la violence et au conflit. Il affirme aussi que le désaccord interculturel est issu généralement de l'imaginaire socioculturel, de stéréotype et de cliché.

La rencontre avec un monde différent crée les sentiments de l'anxiété et l'angoisse lorsqu'on est dans un contexte étranger, ce qui conduit la personne à la prudence en s'enfermant sur elle-même par des actes comme le refus de contact avec l'autre à travers qui il se heurte au choc culturel et au dysfonctionnement.

(Rose, Lionel, & Soizic, 2012)Affirment que la perception de l'autre passe par plusieurs étapes. La première étape est appelée « lune de miel ». Dans cette étape, le locuteur découvre le nouveau monde. Il le trouve beau. Il est attiré par lui. Mais, cette connaissance n'est pas approfondie, il n'arrive pas à découvrir l'aspect négatif de cette nouvelle société, comme dans le cas de la visite touristique. La deuxième étape est le moment du choc culturel. À cette étape, la crise apparaît de manière claire, car le locuteur découvre la différence et l'interprétation des codes, des gestes qui sont totalement étrangers pour lui. Et il ne les accepte pas. Ce qui le conduit au rejet de cette différence. Cette étape est dite aussi d'ethnocentrisme et d'enfermement sur soi. La dernière étape, c'est le moment de la compréhension durant laquelle le locuteur se sent à l'aise, car il sait bien agir et communiquer aisément. C'est le respect de l'autre malgré sa différence, c'est l'estime mutuelle dans le regard croisé.

Il nous semble que le malentendu est né lorsqu'on ne connaît pas la culture de l'autre, ce qui nous conduit à mal interpréter le discours de l'interlocuteur ou bien à adopter une posture de jugement envers l'interlocuteur. Il est fondé sur une représentation ou un stéréotype. Cela montre l'importance de l'enseignement de la culture dans la classe de la langue, c'est-à-dire que le malentendu et le choc culturel sont des conséquences de la négligence de l'aspect culturel et le manque de connaissance de l'autre monde dans la classe de la langue. Car ils découlent de situations où l'apprenant se heurte à la situation de communication authentique et qu'il n'arrive pas à la gérer à cause du manque d'expérience. Ce phénomène est récurrent chez les nouveaux étudiants soudanais qui arrivent en France pour étudier lorsque ces derniers entrent en communication avec un natif.

Le malentendu, un problème d'échange interculturel

Plusieurs auteurs traitent le phénomène du malentendu et du dysfonctionnement dans la communication dans une même communauté linguistique, mais ce phénomène est plus fréquent encore dans l'interaction interculturelle c'est-à-dire lorsque l'échange se fait entre deux personnes de communautés linguistiques différentes. Parmi les théoriciens les plus connus dans ce domaine, nous pouvons citer : Salin et Gumperz ainsi que Zarate, Collès, et M. Abdellah Pretceille. Ces auteurs ont abordé ce phénomène en s'appuyant sur le travail de Zarate qui a fondé la méthodologie de la représentation mettant l'accent sur les obstacles dans la démarche interculturelle. En ce sens, elle propose des activités qui remettent en cause le dysfonctionnement et le malentendu chez les apprenants, ainsi que l'approche interculturelle de Collès à travers laquelle il considère le problème issu de la relation interculturelle en proposant aussi des activités pour prévenir les malentendus susceptibles d'y découler. Ce que montre le malentendu devient comme une barrière dans la situation de la communication interculturelle. Cependant, Pretceille montre que le facteur culturel n'a pas une grande incidence sur le déroulement de la communication. Elle ne croit pas que les différences entre les cultures peuvent susciter des obstacles dans la communication. Elle trouve qu'il n'y a problème que lorsqu'il y a un conflit. Ainsi, elle amenuise l'attention portée à la notion du

problème dans l'échange interculturel. Elle ne prend pas en considération le décalage des différentes cultures. Elle consacre son travail sur la réussite de l'échange.

Kerbrat-Orecchioni aborde le phénomène du malentendu de manière tout à fait différente. Il procède du calcul interprétatif qui selon son approche s'appuie sur la linguistique et la pragmatique. Elle traite les dissymétries dans la conversation et met l'accent sur le codage et le décodage dans la conversation.

Elle affirme que le décodage comporte trois sortes de contresens, le contresens sincère qui conduit à un quiproquo involontaire ; le contresens de mauvaise foi qui suscite un quiproquo volontaire et finalement le pseudo contresens qui a une fonction ludique : celle qui dissimule la mauvaise foi sous forme de la plaisanterie. En ce qui concerne l'encodage, Orrechioni propose quatre éléments afin d'atteindre une communication réussie :

- 1/ le dire apparent ou explicite.
- 2/ la prétention signifiante
- 3/ l'intention signifiante
- 4/ la pensée réelle de L (Orecchioni C. K., 1988, p. 20)

L'origine du malentendu

Le phénomène du malentendu se manifeste dans le cas du contact interculturel, car l'interprétation varie d'une langue à l'autre lorsque chaque langue représente sa référence culturelle. La langue et la culture sont deux éléments complémentaires. Du point de vue des chercheurs, il existe deux types de problèmes : le problème référentiel et le problème séquentiel. D'après (Hérédia, 1986) le malentendu est issu de la divergence du savoir linguistique et du savoir socioculturel.

Le malentendu est né de la divergence culturelle, mais aussi de la représentation de chacun sur l'autre. L'intention et l'objectif de la communication peuvent aussi amener à l'incompréhension, au malentendu.

Le malentendu du savoir linguistique

Ce type de malentendu apparaît lorsque le non-natif n'arrive pas à bien formuler un énoncé et le natif ne comprend pas celui-ci. C'est le cas chez nos apprenants lorsqu'ils n'arrivent pas à reformuler une phrase surtout en première année :

- La confusion de la prononciation des pronoms « elle » et « il », ainsi que le mauvais emploi du sujet dans la phrase ; par exemple « Nicolas et Valérie, ils aiment les vacances ».
- Les erreurs issues de l'influence de leur langue maternelle comme « Ma montre est restée debout » au lieu de dire « ma montre est arrêtée ».
- Quelques fois, l'apprenant pense dans sa langue maternelle en ayant recours à la traduction intérieure, il essaye de reproduire et de traduire les modes et les expressions de sa langue maternelle. Aussi l'apprenant a tendance à transposer en français la structure de la phrase nominale arabe qui ne contient pas l'unité « être » : « le garçon intelligent » au lieu de dire « le garçon est intelligent ».
- Dans d'autres cas, l'apprenant a aussi l'aptitude de transporter en français la structure de la phrase verbale qui commence par un verbe ; à titre d'exemple : « Va le garçon à l'école », au lieu de dire « le garçon va à l'école ».

Le malentendu d'origine phonétique :

Il s'agit d'un signifiant mal prononcé par le locuteur et que l'interlocuteur n'a pu reconnaître à cause de la mauvaise prononciation. Il peut découler aussi du fait que le non-natif prononce mal un mot, et le natif comprend autrement c'est-à-dire un autre mot. Ce qui conduit au malentendu. Ce type de malentendu est répétitif chez les apprenants soudanais, surtout dans la prononciation de mots qui construisent la consonne « P » et « B ». Souvent, l'apprenant n'arrive pas à distinguer entre ces deux consonnes puisqu'en langue arabe, on ne trouve pas cette distinction ; par exemple, « je prends un pain » au lieu de dire « je prends un bain ». Il y a eu un changement de sens et aussi la distinction entre le pronom « il » et « elle ».

Le malentendu d'origine sémantique :

On parle du malentendu d'origine sémantique lorsque le même mot a deux interprétations contradictoires selon sa référence. Par exemple, le mot « Aroh » a deux interprétations contradictoires. Au Soudan, il signifie « partir », tandis qu'en Algérie, il signifie le contraire c'est-à-dire, « venir ».

Le malentendu du savoir culturel ;

Ce type du malentendu est suscité par la divergence culturelle. Divergence de valeurs, de rites, d'habitudes pour chaque partenaire, car chacun représente son milieu culturel. L'échange interculturel est un terrain fécond de ce type de problèmes qui attirent l'attention de plusieurs auteurs. Parmi ceux-ci, Orrechioni met l'accent sur les divergences d'interprétation dans les actes de langage. Elle étudie de manière détaillée les règles conversationnelles. D'après elle, les règles conversationnelles ne sont pas universelles, mais elles varient d'une société à l'autre. Selon la référence culturelle, cette divergence fait paraître de manière claire le dysfonctionnement de la communication. Kerbrate–Orrechioni affirme que la conversation est constituée par le verbal au verbal, mais aussi du non verbal. À côté de la différence de système linguistique, on trouve les règles de comportements non verbaux différentes d'une culture à l'autre. Cette variation s'étale sur quatre axes dont : le débit, l'intensité vocale, la hauteur de la voix et les intonations. Il donne, à titre d'exemple, le rythme de communication entre les Italiens et les Français selon lesquels, « les Italiens parlent plus vite que les Français ».

Elle montre que les aspects des actes langagiers qui provoquent des malentendus sont : le découpage de l'acte, la réalisation des actes de langage et la valeur interactionnelle et relationnelle. Aussi, le malentendu provoqué par l'usage inapproprié des éléments lexicaux. D'ailleurs, ces incidents dans l'échange verbal et non verbal comme la proxémique, la kinésique provoquent des malentendus puisqu'ils varient d'une culture à l'autre. Ainsi, le secouement de la tête de gauche à droite veut dire « non » en France et au Soudan, tandis qu'il signifie « oui » dans la société bulgare. Aussi, pour faire le signe « OK » vous touchez votre pouce et votre index et vous montrez à vos auditoires que tout va

bien alors que le même signe a un sens vulgaire au Brésil. De même, le sourire exprime au Soudan et dans beaucoup de sociétés, le contentement, tandis qu'au Japon, il exprime le malaise, la nervosité ou la colère.

On a vécu ainsi un malentendu lorsqu'on a visité la France ; on a été invités chez une famille française et quand on est entrés, le père a voulu nous saluer en nous faisant une bise. Nous avons été choqués, on a donc refusé cette manière de salutation, car dans notre religion et nos traditions, on n'accepte pas cette façon de saluer entre différents sexes (un homme et une femme).

La proxémique est aussi une source des malentendus, car la distance interpersonnelle est un objet culturel. Chaque société a sa spécificité, c'est-à-dire dans le contact interculturel, les distances interpersonnelles posent problème.

Aussi la variation rythmique et intonative peut créer l'incompréhension entre la langue source et la langue cible. Il en est de même pour le comportement. Il peut entraîner un malentendu, car par exemple en France vous posez une question à votre camarade : « Comment allez-vous ? Et votre famille ? » Cette question est considérée chez le Français comme un manque de respect tandis que c'est fréquent dans notre société de demander les nouvelles de votre famille.

Kerbrat-Orecchioni (1992) montre aussi que dans le système d'alternance de tours de parole, la pause qui indique la fin du tour de L1 et le début de L2 est variée d'une culture à l'autre. Ce qui peut engendrer le malentendu, car, par exemple aux États-Unis, elle dure aux alentours des cinq dixièmes de seconde tandis qu'en France, elle environne les trois dixièmes de seconde. Il en est de même pour l'ordre des tours variant d'une société à une autre. Certaines sociétés exigent la hiérarchie alors que dans d'autres, c'est n'est pas le cas tout comme les indices qui marquent la fin de la parole. Ils varient en fonction des types de sociétés. Par ailleurs, les thèmes de conversation varient selon la culture. Par exemple, les débats sur la question de religion, de politique, d'âge (surtout pour les femmes) sont considérés comme des sujets tabous dans certaines cultures et dans la société musulmane notamment, le fait de parler à un homme au sujet de sa femme est considéré comme un sujet tabou. Ainsi, les variations culturelles ont un grand effet sur la structure et l'organisation de la conversation. Ce qui engendre plusieurs situations de dysfonctionnement.

D'autres types de malentendus interculturels consistent en la difficulté de jouer le rôle, c'est-à-dire, en l'incapacité de faire par exemple un remerciement ou un compliment, car leur sens varie d'une société à l'autre. Pour réussir sa mission, le partenaire doit avoir une suffisance dans la culture de la langue cible pour éviter de tomber dans ces sortes de malentendus issus du manque de la connaissance de la culture cible.

Néanmoins, le malentendu et le malaise peuvent provenir de l'ignorance ou du manque de connaissance de la politesse verbale c'est-à-dire l'ignorance de la manière de se comporter (le savoir-vivre) tout comme, ils peuvent résulter de l'impuissance de savoir parler. De ce fait, le malentendu peut naître de la mauvaise interprétation de l'implicite discursif, de l'allusion et de la connotation qui lient à la référence culturelle de la langue cible. Ils deviennent comme un barrage à la compréhension de l'apprenant. Pour décoder certains types d'implicite, on doit parfois avoir besoin d'intervention de natif. Il y a d'autres types de malentendus issus du non-respect de la maxime conversationnelle de Grice par exemple où le locuteur ne doit expliquer une idée qui était déjà connue par tout le monde. De plus, il existe des malentendus qui proviennent des conventions de certaines normes conversationnelles. Ainsi Kerbrat ajoute que les variations culturelles peuvent recouvrir tout le fonctionnement des interactions, et que ces variations peuvent amener à plusieurs situations de dysfonctionnements.

Le malentendu dans la classe de la langue

Nathalie Auger dans son article (malentendus interculturels et pratiques et tensions didactique dans l'enseignement apprentissage du français langue première et langue autre) (2008) met l'accent sur le malentendu dans le cadre de l'apprentissage. Elle trouve que le malentendu dans le processus d'apprentissage s'incarne dans le manque de compétence linguistique. Elle affirme que dans la classe de langue, l'apprenant se heurte à toute sorte de malentendus : c'est ce qu'on appelle le malentendu initial qui se présente dans l'exercice d'écoute lorsque l'apprenant n'entend pas bien le son manquant dans sa langue maternelle.

Cela conduit l'apprenant à le re/produire mal. Ce dernier entraîne au malentendu au moment de la communication avec un natif. C'est ce qui arrive dans les établissements soudanais, car ils ont toujours des difficultés d'exercices d'écoute. Il faut résoudre le malentendu initial pour éviter le malentendu authentique, car la classe de langue pour l'apprenant représente un lieu exploratoire et une petite image de la vie réelle.

Auger montre aussi l'existence des facteurs qui entraînent un malentendu. Ce sont entre autres : la couleur de la peau, la tenue vestimentaire, l'odeur et d'autres éléments comme le jugement de certains (gens) sur la personne selon sa tenue, son mode vestimentaire. La proxémique, le toucher sont capables de provoquer (aussi) le malentendu. Par exemple, lorsque deux hommes se serrent la main, c'est vu comme un échange de salut dans certaines sociétés alors que le même geste peut être interprété comme la particularité des homosexuels au Canada.

Il existe d'autres autres types de malentendus liés à la personnalité de l'individu lui-même comme le malentendu psychologique qui résulte du manque de motivation chez l'apprenant comme le cas d'un apprentissage imposé, obligatoire ou contraignant. Nous pouvons citer à titre d'exemple le cas des migrants. D'autres cas de malentendus psychologiques peuvent exister en dehors de la contrainte. Ce sont ceux générés par les émotions telles que la peur et le stress de commettre une faute devant le natif, laquelle peut conduire à commettre des erreurs et des malentendus.

Ainsi le malentendu peut être d'origine linguistique, phonétique ou culturelle. L'inter -actant doit prendre beaucoup de précautions afin d'éviter le malentendu et surmonter cette difficulté pour avoir une communication réussie. Dans la classe de langue puis dans la vie authentique, plusieurs didacticiens consacrent leurs travaux à trouver des stratégies afin de résoudre ce problème.

Le malentendu dans les manuels de FLE

Nous remarquons souvent dans les manuels de FLE consultés, l'absence des situations de malentendu dans le contenu ainsi que dans les activités. Il n'y a aucun exercice qui montre une situation de malentendu, ce qui contribue à accroître les situations de malentendus dans la vie authentique.

La remédiation aux problèmes interculturels

Plusieurs chercheurs se préoccupent de remédier aux problèmes interculturels dans la classe de la langue parmi lesquels Poirier Proulx qui focalise son travail sur les solutions à mettre en œuvre. D'après Vincent Louis, les stratégies de Proulx sont celles qui sont les plus fréquentes dans la classe de FLE. Poirier Proulx nous propose trois sortes de stratégies pour résoudre les problèmes interculturels.

La première stratégie est l'analyse des fins et des moyens. Dans cette démarche, Proulx divise le problème interculturel en sous-problèmes. Ainsi, il propose des activités pour objectifs de les résoudre. On doit commencer par l'analyse de prise de parole dans la langue cible c'est-à-dire les éléments non verbaux comme : l'intonation, l'accent, etc. Interpréter ces derniers nous conduit à comprendre la situation, le problème. Ils dévoilent le geste du participant, ses normes sociolinguistiques qui sont autant d'éléments à analyser pour mieux cerner sa parole, la comprendre et appréhender le thème abordé et finalement, trouver une solution globale à son problème.

Sa deuxième stratégie s'intitule : l'essai-erreur. Cette méthode est le contraire de la suivante, car elle est fondée sur l'analyse collective du problème interculturel dans la classe puis la formulation des hypothèses même si quelques-unes parmi elles peuvent occasionner des contradictions. Ceci est issu des situations authentiques ou des expériences des experts sur la base desquelles, les apprenants choisissent quelques-unes de leurs hypothèses pour les vérifier.

La troisième stratégie consiste en l'utilisation de l'analogie pour interpréter une situation de communication inconnue ; par exemple lorsque l'apprenant connaît bien le rituel de la salutation entre deux collègues de travail dans la langue cible, il utilise la même interprétation. C'est ce qu'on appelle l'analogie

pour comprendre une autre situation de communication. Cette situation est analogue, mais pas typiquement identique.

L'apprentissage par situation problème ou tâche problème

D'après V. LOUIS, le terme « situation problème » est fréquent dans plusieurs domaines notamment dans la pédagogie, l'épistémologie et la didactique. On trouve parfois le concept « situation problème » et « tâche problème » d'autres fois. Ces deux termes désignent le même concept selon les terminologies disciplinaires. Les pédagogues utilisent souvent le terme « situation problème » tandis que les didacticiens préfèrent celui de « tâche problème ».

Dumortier définit la « situation problème » ou la « tâche problème » comme *un « ensemble de données à prendre en considération dans la réalisation d'une action non automatisée ou non affectable par simple application d'une procédure connue comme connue. Pour faire face à une situation problème, une compétence est toujours nécessaire »*(Vincent , 2009, p. 226)

Selon Fabre, la situation problème en pédagogie a trois fonctions : premièrement, une fonction de la manifestation, c'est-à-dire, il motive ou engage l'apprenant. Deuxièmement, une fonction de signification c'est-à-dire, il nous apprend les savoirs épistémologiques et opératoires. Enfin, une fonction de référence c'est-à-dire, l'enseignant doit proposer des activités qui ont des relations avec la vie authentique.

Dumortier insiste sur le fait que le dispositif d'apprentissage dans la situation problème doit comprendre deux éléments essentiels : la détermination des tâches de communication que l'apprenant apprend à réaliser et le lien de ces tâches avec le cadre de la certification d'une part et d'autre part, la situation problème en question.

Vincent Louis s'accorda avec les autres didacticiens de l'approche communicative sur l'utilisation des documents authentiques comme la recette de cuisine, le billet de train, etc. Il ajoute aussi qu'on doit simuler la vie réelle c'est-à-dire l'authenticité de la situation communicative. Il affirme qu'on doit mettre l'étudiant dans la situation de la communication réelle afin de provoquer chez lui la découverte, le savoir et le savoir-faire dans diverses situations de

communication. Enfin, il propose d'amener l'apprenant à accomplir différentes tâches communicatives comme réserver une chambre d'hôtel, s'entretenir au téléphone, etc., et ce, afin de le préparer à agir dans la situation de communication en dehors de la classe.

Comme l'affirme Dumortier, « *on cherche à mettre l'apprenant au pied du mur, à le placer dans une situation de communication où il doit nécessairement utiliser ses savoirs pour venir à bout d'une difficulté* » (Vincent, 2009, p. 119)

Abondant dans le même sens, A. Wagenr affirme que pour éviter le désaccord interculturel, on doit sensibiliser les apprenants aux phénomènes émotionnels et les intégrer dans la compétence interculturelle afin de surmonter le défi interculturel.

D'ailleurs, Lipiansk affirme que pour atteindre une compétence communicative interculturelle réussie, on doit mettre l'accent sur deux dimensions principales afin de favoriser l'échange entre deux mondes différents.

La première dimension est la disparité des codes culturels, c'est-à-dire les codes linguistiques, les codes non verbaux, les codes de politesse et les codes conversationnels. La deuxième dimension est le processus cognitif et psychosociologique de l'autre culture.

Néanmoins, Bryman insiste sur l'importance d'aider l'apprenant à déconstruire la représentation et le stéréotype et de construire sa propre critique. C'est dans ce sens que l'enseignant doit créer des mots et des phrases indispensables aux apprenants afin d'éviter le malentendu. Par exemple l'utilisation des phrases suivantes : « quelques Français ont tendance à », « quelques Italiens pensent que », « quelques Allemands préfèrent » aide l'apprenant à éviter la généralisation et le stéréotype. Cependant, Jodelet affirme que pour acquérir la démarche interculturelle, l'enseignant doit faire appel aux exercices de sensibilisation qui consistent à démasquer le stéréotype considéré comme un barrage dans la communication interculturelle outre le fait qu'il demeure une des causes de malentendu.

D'après Auger, une autre stratégie pour remédier au malentendu, est la situation de malentendu elle-même, car le malentendu est comme une chance

pour la construction des savoirs, des savoir-être des apprenants en classe de la langue : en effet, au moment du malentendu l'apprenant se heurte au dysfonctionnement de la communication. Il prend conscience de cette situation, acquiert une expérience qui l'aide à agir dans un contexte semblable en se dotant des outils ou précautions qui vont lui permettre ce type de malentendu. C'est ainsi que la méthode contrastive est considérée comme l'une des méthodes utiles pour les apprenants de la langue étrangère, car à travers elle, l'apprenant dégage les divergences et les convergences entre sa culture source et la culture cible, la prise de conscience de cette différence aidant à éviter le malentendu.

À la synthèse de toutes ces lectures, nous pouvons dire que la remédiation aux problèmes du malentendu est une autre lourde charge pour l'enseignant de la langue étrangère, car ce dernier doit se préparer à leur apprendre les éléments de la vie authentique afin de dépasser les situations de dysfonctionnement dans la communication. Ceci engendre à ce qu'il intervienne en deux temps différents : d'une part, l'enseignant doit proposer aux apprenants des activités qui comprennent des situations de malentendu en demandant aux apprenants d'aller chercher une solution pour ces problèmes par des travaux en groupe. D'autre part, l'enseignant doit raconter des situations de malentendu vécues par lui ou par une autre personne. Ces stratégies contribuent à aider l'apprenant à mieux prendre conscience du savoir-dire c'est-à-dire comment agir dans une situation de communication identique.

PARTIE PRATIQUE

***METHODES, TERRAINS, ANALYSES ET
PROPOSITION DIDACTIQUE***

Chapitre VII
Protocole de recherche

Après avoir présenté les définitions, les concepts dans la partie précédente, nous passons à la pratique de cette recherche qui contient également cinq chapitres. Le premier est intitulé : protocole de recherche. Il présente la méthodologie de la recherche. Le deuxième est dédié à l'analyse du questionnaire des enseignants de FLE au Soudan. Dans le troisième chapitre, nous présenterons, analyserons et discuterons les résultats des entretiens pour les apprenants. Dans le quatrième, nous analyserons des résultats issus de l'observation de classe. Enfin, à travers le cinquième et dernier chapitre, nous proposerons des solutions qui permettront d'assurer une meilleure prise en compte des dimensions culturelle et interculturelle dans la classe de FLE.

Protocole de recherche

Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie de recherche adoptée pour réaliser cette thèse. De plus, nous présenterons les corpus empiriques, l'instrument d'enquête et les méthodes utilisées pour analyser les données.

Type de recherche

Pour identifier le type de cette recherche, nous avons considéré deux critères essentiels. Le premier est l'approche utilisée pour mener cette recherche. Le deuxième est l'objectif de cette recherche. Dans cette étude, nous avons utilisé une approche mixte, celle combinant l'approche qualitative et l'approche quantitative. Les instruments de collecte des données mis en œuvre nous permettent de choisir ce type d'approche, car pour le questionnaire, nous avons réalisé une présentation et une analyse quantitative tandis que pour l'entretien et l'observation de classe, nous avons associé à l'approche qualitative, l'approche mixte. En ce qui concerne l'objectif de recherche, comme nous montre Byram:

« La recherche empirique en éducation peut être analysée de manière très approximative en trois éléments, dont le troisième est particulièrement sensible aux questions d'idéologie et de valeur :

- les recherches qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets ;
- celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation ;
- et celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction » (Preteceille , Recherche et prise en position, 2011, p. 42).

Ainsi, nous pouvons dire que notre recherche s'articule autour du deuxième objectif précité c'est-à-dire, celle qui cherche à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'enseignement-apprentissage au Soudan et comment appliquer la démarche interculturelle dans le contexte soudanais. De plus, notre travail comprend partiellement le troisième objectif de la recherche. En ce sens, nous souhaitons souligner les stratégies et techniques appliquées dans la perspective d'intégration de la compétence interculturelle en classe de FLE au Soudan.

Corpus empirique :

Pour étudier la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage du français, deuxième langue étrangère au soudan, il faut mettre l'accent sur la classe car elle représente un moment privilégié pour l'apprenant de connaître d'autres mondes, d'autres comportements et de découvertes d'autres réalités. En ce sens, apprendre une langue étrangère signifie apprendre une culture étrangère.

Dans le contexte de la classe de FLE au Soudan, les apprenants sont issus majoritairement de la même culture linguistique, c'est-à-dire multiculturelle. Chaque apprenant vient d'une région différente pour étudier à Khartoum, la capitale du pays. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent « La situation d'enseignement apprentissage de français au Soudan », le Soudan est connu pour sa diversité linguistique et culturelle. L'enseignant partage fréquemment la même langue et culture que les apprenants, mais il doit être le représentant de la langue – culture qu'il enseigne. Ceci permet de considérer la prévalence de l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue.

Les instruments de l'enquête (le questionnaire, l'entretien, l'observation de classe)

Dans ce travail, nous avons utilisé plusieurs outils d'enquête : l'observation de classe, l'entretien et le questionnaire.

2/1 Le questionnaire :

Le questionnaire utilisé pour cette enquête englobe des questions fermées, des questions semi-fermées et des questions ouvertes. Certaines questions contiennent de nombreuses possibilités, ce qui donne à l'enquêté la possibilité de choisir les meilleures réponses afin d'obtenir un résultat plus précis. Nous avons proposé également des questions qui comprennent des catégories afin de permettre à l'enquêté d'exprimer son opinion librement. Le questionnaire vise les enseignants de FLE. Il comprend 20 questions établies sur les notions suivantes :

- Le profil de l'enseignant ;
- La formation de l'enseignant sur la démarche interculturelle ;
- La place de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage au Soudan ;
- La façon d'intégrer la dimension interculturelle dans la classe de FLE ;
- La représentation des enseignants de la France, la langue française, les Français.

Le questionnaire commence par une partie des données personnelles, il comprend des indicateurs de déterminants sociaux tels que l'expérience professionnelle, le sexe, la position sociale.

2/2 L'entretien :

L'entretien est un outil de collecte des données. C'est une communication orale entre l'enquêteur et l'enquêté, c'est-à-dire soit un individu dans la plupart des situations soit un groupe d'individus. Il existe trois sortes d'entretiens : l'entretien directif (l'entrevue normalisée), l'entretien semi-directif (entretien qualitatif ou approfondi) et l'entretien non directif (entretien libre). L'entretien donne à l'interviewé l'opportunité d'exprimer son opinion, de justifier son attitude, ses sentiments et ses représentations. Il permet de recueillir les informations qualitatives. L'entretien exige toujours un guide d'entretien de la part de l'enquêteur.

2/3 L'observation de classe :

En référence au Grand Robert, l'observation « *consiste à considérer avec une attention suivie, la nature, l'homme, la société, afin de mieux les connaître* » (Robert L. G., 2011 Version Numérique).

Ainsi, l'observation est l'action de surveiller, de porter son attention sur une chose.

Selon Vaclaire, le terme *observation* désigne : « *tout recueil de données établies à partir de la description du comportement spontané des animaux dans leur milieu naturel* ». (Vauclaire, 1984, pp. 123-136) Cependant, Bungemontre que « *l'observation correspond à une perception préméditée et éclairée : préméditée ou délibérée, car elle est faite dans un but bien défini ; éclairée, car elle est guidée d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissance* » (Dessus, 2007, p. 104)

L'observation de classe est une des méthodes d'enquête qualitative. Cette méthode nous a permis de vérifier et de participer à la chose observée c'est-à-dire qu'elle est une transposition de la réalité des classes. Cela permet à l'observateur de décrire ce qui se passe dans la classe.

Nos efforts d'observation portèrent sur cinq éléments principaux dont : l'enseignant, l'apprenant, le contexte, le déroulement du cours et l'interaction. En référence à Ketel), cette observation s'est opérationnalisée par le biais d'une grille préalablement établie. Il y a deux formes d'observation (de classe) :

- ✓ l'observation non participante ;
- ✓ l'observation participante. (Kete, 1987)

Dans les deux modes, il existe toujours des éléments nécessaires à l'observateur.

Le choix de l'observation non participante directe

L'observation de classe est une technique que l'on retrouve parmi les modes d'enquête comme les questionnaires, l'entretien et l'interview. Le choix de cette technique n'est pas issu du hasard. Nous avons eu recours à cette technique d'enquête, car elle nous fournit des authenticités dans le cours en plus de sa praticabilité dans les classes.

L'objectif de l'enquête

3/1 L'objectif des questionnaires :

Nous avons effectué une enquête qui nous a permis de connaître les pratiques culturelles et interculturelles dans la classe de FLE au Soudan. De nos jours, la didactique de FLE ne repose pas seulement sur la compétence linguistique, mais aussi sur un enseignement interculturel. Pour parvenir à connaître la pratique culturelle et interculturelle dans la classe de FLE, nous avons proposé des questionnaires relatifs aux enseignants. Les objectifs que nous avons fixés sont : connaître la formation des enseignants sur la démarche interculturelle, l'intégration de cette approche dans l'enseignement de FLE au Soudan, la représentation des enseignants sur la France, les Français.

3/2 L'objectif de l'entretien :

Le recueil des données s'est déroulé à partir des entretiens. L'objectif de ces entretiens est de vérifier notre hypothèse en s'appuyant sur les données recueillies sur le terrain.

3/3 L'objectif d'observation de classe

L'objectif était d'analyser les pratiques de l'enseignement dans la classe de FLE dans notre département de français : nous partions de l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne sont pas formés sur la démarche interculturelle et en outre sur le fait que les apprenants sont démotivés par l'apprentissage de la langue française.

L'accès au terrain de recherche

4/1 Questionnaire :

Nous avons également utilisé les technologies d'information et de communication, notamment l'email et WhatsApp pour l'envoi du questionnaire afin de collecter le plus possible de réponses.

4/2 Contexte des entretiens :

Nous avons effectué ce travail à l'Université Islamique d'Omdurman, au département de français. Nous avons visé les étudiants de français, troisième année (niveau licence). Ce niveau a été choisi, car les étudiants sont en fin de

cycle. Il existe deux sections au département de français : la section pour les garçons et celle pour les filles. Dans ce département, l'apprenant atteint la licence en langue française et littérature. Au bout de quatre ans, l'étudiant doit avoir obtenu le niveau B2 (CECR). En réalité, le meilleur étudiant atteint le niveau équivalent au B1. Cela s'explique de plusieurs manières, notamment l'absence de l'environnement francophone et le manque des moyens d'apprentissage.

Nous avons réalisé un entretien semi-directif avec nos apprenants. Nous avons limité le nombre d'apprenants interviewés pour des questions de contraintes temporelles. De ce fait, nous avons choisi un échantillon aléatoire de dix étudiants et dix étudiantes pour faire l'entretien semi-directif. L'âge des apprenants oscillait entre 19 à 23 ans. Tous les étudiants étaient arabophones. Le groupe-classe est composé d'apprenants issus de différentes régions dont chacune a sa langue et sa culture, car comme nous l'avons évoqué dans le chapitre « La situation de l'enseignement du français au Soudan », le Soudan est un pays connu par sa diversité linguistique et culturelle. L'entretien a été adressé aux apprenants de niveau A2-B1 du cadre européen. Réalisé avec 10 étudiantes et 10 étudiants, en deux séances, chaque séance durant une heure, en fin de deuxième semestre, il a été transcrit puis traité à travers une analyse de contenu thématique.

4/3 Observation de classe :

Afin de procéder à l'observation de classe, nous avons demandé l'autorisation, en justifiant le motif de la participation aux cours, au chef du Département de français ainsi qu'aux collègues, les dispensateurs des modules ciblés. Pour notre part, nous avons assumé le rôle d'observateur dans la classe en prenant des notes et en remplissant la grille d'observation de classe.

Les méthodes d'analyse des données

5/1 Première méthodologie d'enquête :

5/1 Questionnaire :

Notre enquête a été effectuée à l'aide d'un questionnaire. Puisque notre questionnaire contient des questions fermées et ouvertes, nous nous sommes servis du logiciel SPSS (statistical package for the social sciences) pour l'analyse des données recueillies (sélection de cas, reformatage de fichiers, création de données dérivées) et la documentation des données (un dictionnaire de métadonnées et sauvegardé avec les données), qui sont deux autres caractéristiques du logiciel. Puisque notre questionnaire comprend certaines questions ouvertes qui exigent des justifications ou des commentaires, nous avons été obligées de les analyser manuellement, c'est-à-dire collecter les réponses et les classes.

5/2 L'entretien :

Pour analyser l'entretien des apprenants, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu.

L'analyse de contenu est une méthode d'analyse qualitative. Elle est utilisée fréquemment en sociologie, en communication et aussi en didactique.

Selon Ghiglione et Beauvois, Chabrol « *l'analyse de contenu n'est pas une pratique théorique et technique fermée, 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* ». (Ghiligone, Beauvois, & Chabrol, 1980)

Le chercheur essaye de minimiser les éventualités en prenant en considération l'objectif de la recherche. L'analyse de contenu nécessite toujours un document textuel, visuel ou sonore. Dans le contexte de cette recherche, nous avons transformé, d'une part, les documents sonores en documents textuels à travers la transcription des entretiens.

D'autre part, il existe trois sortes d'analyse de contenu : l'analyse de contenu appliquée aux textes et aux discours, l'analyse de contenu appliquée à l'étude des représentations sociales et l'analyse de contenu numérique.

En référence à Wanlin. P (Walin, 2006, p. 249) nous avons suivi les étapes suivantes dans l'application de cette analyse de contenu : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement, l'interprétation et l'inférence.

1/ La préanalyse :

C'est la première étape de cette phase. Nous avons organisé, planifié et opérationnalisé l'analyse. Ainsi cette étape se compose de cinq phases :

1- Le choix de document

2- La lecture du document : à travers la lecture et la relecture, nous avons pu classifier les idées dans le document en établissant des catégories selon la thématique ou selon le contexte de sa production.

3- La reformulation des hypothèses et l'objectif : ceci consiste à prendre chaque élément et identifier le thème qu'il présente avant de regrouper les thèmes corroborants.

4- Le repérage des indices : ceci consiste à sélectionner des indices qui ont un lien avec les hypothèses en les organisant sous forme d'indicateurs précis et clairs.

5- La préparation du matériel, la confirmation que les parties du corpus sont complètement détachées de l'ensemble et que chaque axe représente une unité thématique.

2/ L'exploitation du matériel : c'est la phase centrale pour l'analyse, elle comprend deux axes fondamentaux à savoir :

— la procédure de la catégorisation, c'est-à-dire le regroupement des éléments qui ont des rubriques communes.

— le codage des unités via lequel, on donne à chaque unité, un code différent.

3/ Le traitement, l'interprétation et l'inférence.

En arrivant à cette phase, toutes les données sont traitées de manière significative et avec des explications. Ainsi, nous avons obtenu des résultats ou interprétations relatifs à l'objectif préalable qui est d'arriver à la découverte ou de proposer des inférences comme soulignent Robert et Bouillaguet l'interprétation des résultats consiste à « *prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* »(Robert, AD, & Bouillaguet, 1977, p. 31).

5/3 L'Observation non participante :

Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé diverses méthodes dont : l'observation de classe, l'analyse qualitative, l'analyse de contenu. Pour l'observation de classe, nous avons fait appel à l'observation déstructurée et l'observation structurée. Dans les faits, nous nous sommes appuyés sur l'analyse descriptive, car grâce à la méthode de l'observation de classe, nous nous sommes orientés vers la description de la situation d'enseignement apprentissage du FLE dans les salles.

Pour les commentaires et analyses, nous avons mis en œuvre la méthode de Strayer et Gauthier (1982) relative au développement des grilles d'Observation du comportement. Cette méthode comprend trois étapes : l'étape descriptive, l'étape exploratoire et l'évaluation systématique.

L'étape descriptive :

D'après Strayer et Gauthier, cette étape permet de définir l'objet d'étude. Ainsi, nous avons décrit les comportements des participants, c'est-à-dire l'enseignant et l'apprenant, de façon informelle, suivis d'observation non structurée qui nous amène à mieux cerner le contexte.

L'étape exploratoire :

Dans cette étape, Strayer et Gauthier proposent d'étudier de manière détaillée la liste de comportements et de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant en utilisant la méthode de cotation pour définir le comportement observé.

L'évaluation systématique :

Selon Strayer et Gauthier (1982), cette étape comprend l'application de la grille d'observation auprès d'un grand échantillon diversifié afin de pouvoir tester les hypothèses et généraliser les résultats.

Le déroulement des enquêtes :

Nous avons fait face à quelques problèmes durant la réalisation de ce travail.

6.1 Difficultés liées à l'élaboration des questionnaires

La crise politique au Soudan a eu une grande influence sur notre travail de recherche, les universités soudanaises ayant été fermées pendant plusieurs mois. Ceci a donc alourdi le déroulement de l'enquête de terrain, car notre population

mère inclut les enseignants de FLE des différentes universités soudanaises, en plus des étudiants du département de français de l'université Islamique d'Omdurman. Par ailleurs, la rupture du réseau internet rendit le contact avec les enseignants très difficile. Il en fut de même avec notre encadreur et la recherche d'informations supplémentaires sur internet.

Difficultés liées au dépouillement du questionnaire

Le nombre de l'échantillon est très limité dans le département de français de l'université Islamique d'Omdurman puisqu'il y a onze enseignants de FLE. Pour cette raison, nous avons diffusé l'enquête à tous les enseignants de FLE du Soudan afin d'augmenter le nombre de réponses et ainsi obtenir de plus amples informations. De plus, nous remarquons que la majorité des enseignants ne coopère pas facilement à l'enquête. Certains d'entre eux ne s'intéressent pas aux questionnaires. Ils trouvent que c'est ennuyeux. Quelques-uns n'arrivent pas à répondre à la majorité des questions, ce qui nous a obligés à éliminer les réponses de certains participants à l'enquête.

Enfin, n'oublions pas la crise mondiale du Covid-1, et le confinement qui a retardé ce travail.

6/2 Difficultés liées à la réalisation des entretiens

Les étudiantes soudanaises n'éprouvent pas véritablement de plaisir à s'exprimer en langue française, et ce, pour des raisons psychologiques et socioculturelles. Pendant l'entretien, nous avons observé que certaines étudiantes sont très réservées. Nous pouvons imputer ce fait au manque d'occasion de s'exprimer en français, en dehors du fait que ce soit la première fois pour beaucoup d'entre elles de vivre cette expérience. D'autres ont essayé de gérer la situation autrement en bavardant en arabe. Pour celles qui ont des difficultés à s'exprimer en français, nous les avons autorisées à répondre en arabe, car notre objectif n'est pas la langue, mais l'acquisition d'un maximum d'informations réelles.

Nous avons rencontré d'autres difficultés au niveau de la transcription de l'entretien réalisé par nos collègues, car nous avons trouvé plusieurs types de transcriptions manuelles ou logicielles et il fallait faire preuve d'adaptation. Aussi, suite à toutes difficultés rencontrées, nous avons opté, au final, pour la transcription manuelle, car certains apprenants ont des difficultés de prononciation, ce que nous oblige à deviner certains mots mal prononcés.

6/3 : Le déroulement de l'observation de classe

Cette observation a été effectuée en classe de FLE à la Faculté des Lettres, Département de français à l'Université Islamique d'Omdurman auprès des étudiants de la troisième année. Ces étudiants ont bénéficié d'un volume horaire supérieur à 100 heures pour l'apprentissage du français. De ce fait, leur niveau équivaut au niveau A2-B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Bien que le niveau licence dans les universités soudanaises est équivalent à quatre années d'études, nous avons choisi de travailler avec la troisième année parce que leur volume horaire correspond plus ou moins au volume horaire dans d'autres contextes d'enseignement (34 h de cours de français dont 16 durant le premier semestre et 18 durant le deuxième semestre). Le département de français est divisé en deux sections selon le règlement de l'université Islamique, dont la section masculine et la section féminine.

Difficultés liées à l'observation de classe :

Pour effectuer cette observation de classe, nous avons été confrontées à plusieurs problèmes. Tout d'abord, les cours de français à l'université sont irréguliers, et notamment à cause de la fermeture et la réouverture des universités soudanaises dues à l'instabilité politique durant nos années d'étude de terrain. De plus, certains enseignants ne sont pas coopératifs. Ils n'acceptent pas que nous assistions à leurs cours. Ils pensent que nous allons critiquer ou juger leur manière d'enseigner. Au départ, certains d'entre eux nous ont donné leur accord avant de finalement se désister par la suite. D'autres nous ont donné la permission d'observer leurs cours, mais ils ont trouvé le moyen d'échapper à cette observation en annulant les cours aux heures prévues sans une autre

programmation. Une autre difficulté est la méthode d'observation de classe. Elle n'était pas claire pour nous au départ, car c'était la première fois que nous utilisions cet outil de recherche. De plus, pendant le cours, nous devions à la fois prendre des notes et remplir la grille d'observation pendant le cours afin de ne pas oublier les commentaires. Cette simultanéité nous compliquait la tâche. Par ailleurs, le règlement de l'université Islamique nous empêche de faire l'observation de classe dans la section des garçons, car selon la loi de cette université, l'enseignante ne peut pas enseigner dans la section des garçons. Cela nous a obligés à déléguer la tâche aux collègues masculins.

Chapitre VIII

Analyse des données du questionnaire

Dans ce chapitre, nous essayons de répondre à la question suivante : comment l'enseignant peut-il se former s'il veut intégrer les pratiques interculturelles et travailler sur la démarche de contact des cultures avec ses apprenants ?

L'enquête a été menée en mars 2020. Le questionnaire a été rempli par cinquante enseignants de FLE des universités soudanaises, et principalement les enseignants des départements de français de l'université Islamique d'Omdurman auxquels était expliqué le motif de l'enquête. Le nombre de corpus est limité, parce que il n'y pas beaucoup d'enseignants de FLE au Soudan.

Les questions établies pour les enquêtes contiennent les axes suivants :

- La corrélation entre le parcours de l'enseignant et la démarche interculturelle :
 - Éléments du parcours (modules enseignés, séminaires, conférences, relatifs à la démarche interculturelle),
 - Éléments de la formation (lecture, recherche, compréhension) relatifs à la démarche interculturelle.
- La place de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage au Soudan :
 - Les objectifs du FLE et la valorisation de l'approche interculturelle de l'enseignement apprentissage au Soudan,
 - La nécessité de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE,
 - La façon d'enseigner la dimension interculturelle au Soudan.
- La relation entre l'enseignant et la culture française :
 - La relation entre l'enseignant et la France/la langue française.
- Les compétences nécessaires pour apprendre une langue étrangère.

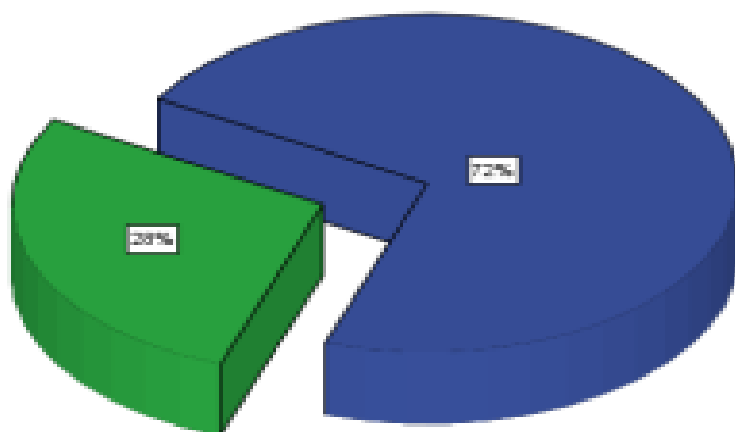
La corrélation entre le parcours de l'enseignant et la démarche interculturelle

Comme nous l'observons, l'enseignant est un facteur fondamental dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est l'un des côtés du triangle

de l'enseignement. Il assume une grande responsabilité, car c'est lui qui aide l'apprenant à acquérir et développer la compétence linguistique. D'après Dabene (1984.131), l'enseignant a trois fonctions :

- informer c'est-à-dire que l'enseignant transmet le savoir aux apprenants ;
- animer, car il assure la gestion de la classe. Il donne les consignes, anime l'échange dans la classe ;
- évaluer c'est-à-dire qu'il juge et apprécie le travail de l'apprenant.

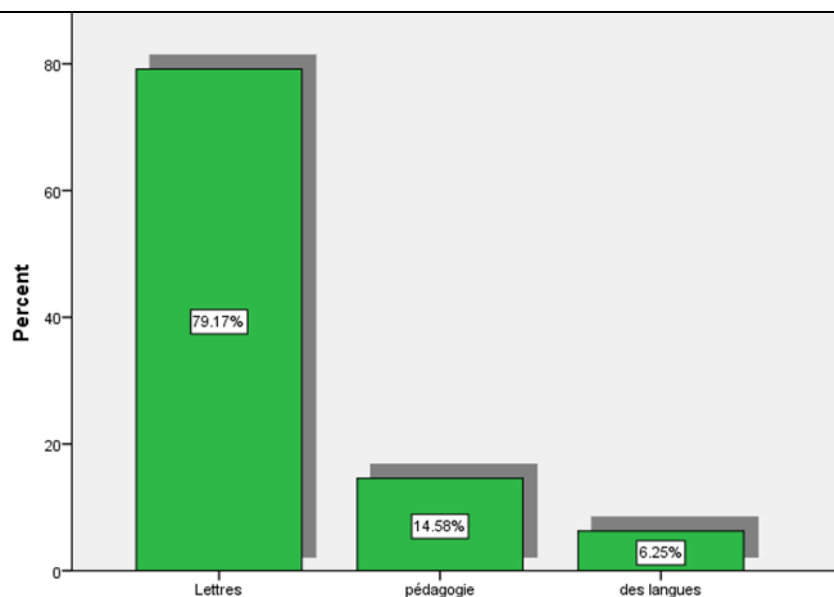
Distribution de l'échantillon en fonction de la variable de sexe



Cette figure représente la distribution de l'échantillon en fonction du genre. Dans le cadre de cette enquête, nous avons constaté que, sans distinction de catégorie de travail, la majorité absolue est du genre masculin : 72 % parmi les enseignants ; les femmes, elles, représentent 32 %.

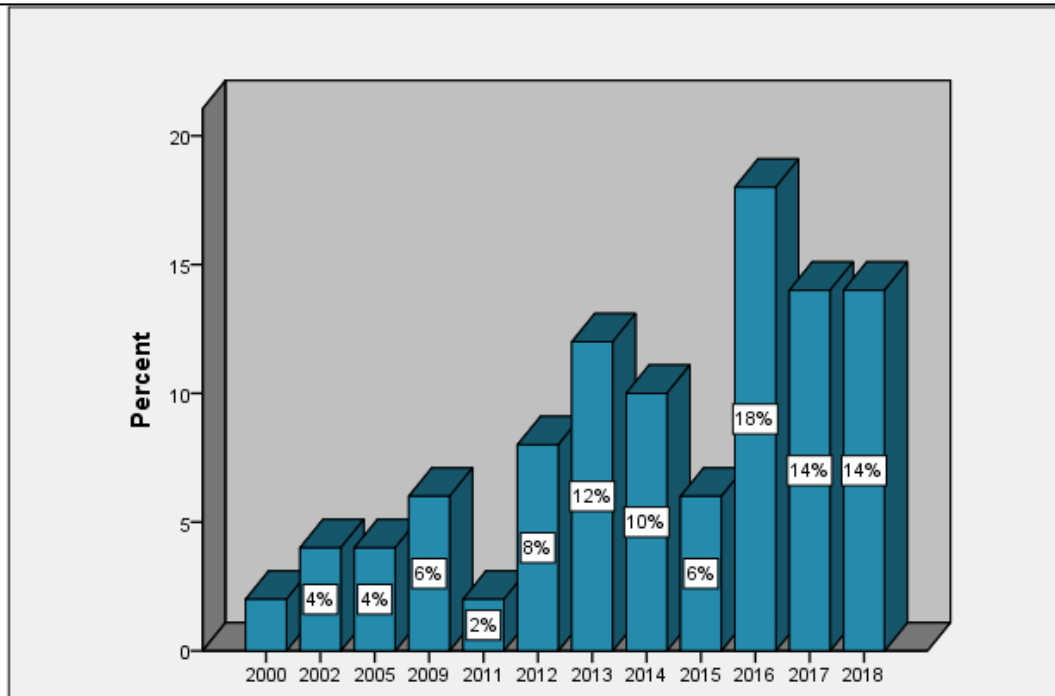
Ce surplus d'hommes qui exercent le métier d'enseignant pourrait expliquer que la crise économique pousse les hommes à travailler dans plusieurs universités en même temps, afin de répondre aux besoins de leur famille, tandis que la femme partage son temps entre le métier et son foyer.

Distribution de l'échantillon en fonction de la variable de diplôme



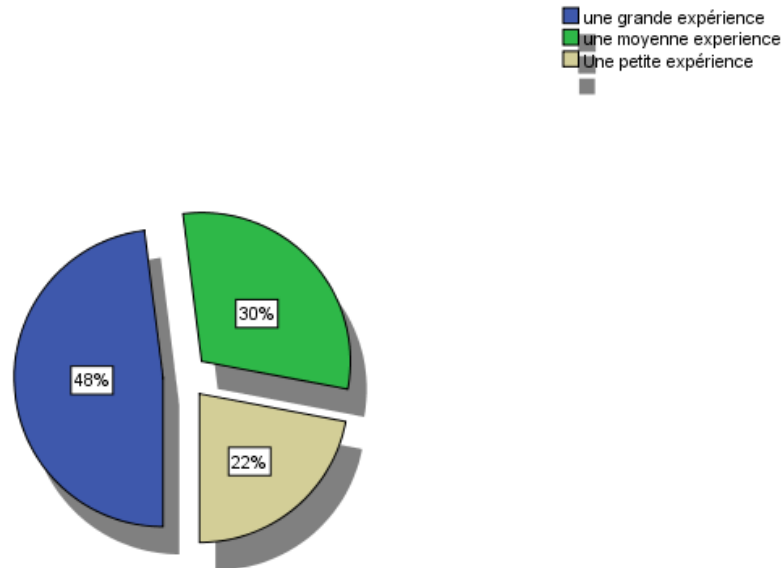
Ce tableau montre la distribution de l'échantillon selon le diplôme obtenu. Les profils de nos enquêtés sont hétérogènes tant au niveau de leurs diplômes que de leurs statuts. On peut les diviser en trois groupes : la majorité est détentrice de diplômes de la faculté des lettres, département de français. C'est le taux le plus élevé (79 %), sachant que le département de français est le plus ancien de la faculté des lettres. En revanche, le taux de pédagogues est bas (14 %) : ils sont titulaires d'une licence de pédagogie avec deux spécialités : une principale et l'autre secondaire, dont la langue française. Dans cette faculté, le nombre d'heures de français est réduit, car il y a plusieurs modules de pédagogie en arabe. Le dernier groupe possède des diplômes de langues étrangères. Le nombre d'interrogés issu de cette faculté est très limité, car la création de ces facultés est récente. Ceux qui ont des diplômes de langues représentent le taux le plus bas (4 %).

Distribution de l'échantillon selon l'année d'obtention des diplômes



Sur ce graphique, nous rendons compte de l'année d'obtention des diplômes de l'échantillon. On observe que dans les années 2000, l'enseignement de français s'est considérablement développé, le nombre de diplômés en langue française a augmenté. Ce fut aussi la période où plusieurs départements de français ont été ouverts au Soudan. Ce fut la période d'expansion des études supérieures en langue française.

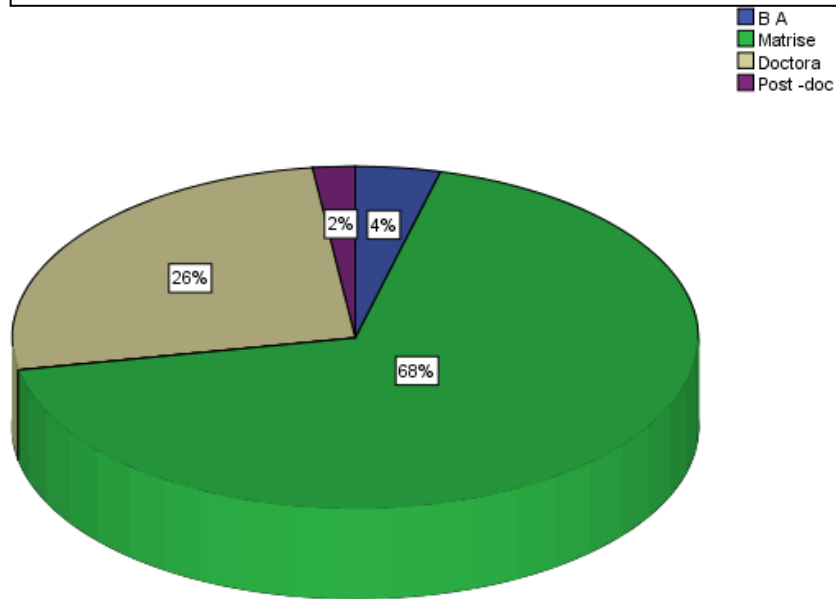
Distribution de l'échantillon selon l'expérience professionnelle



Cette figure nous présente la variation de l'échantillon selon l'expérience. On dénombre trois catégories : tout d'abord, ceux qui ont une petite expérience dans l'enseignement du français, c'est-à-dire ne dépassant pas cinq ans. Leur proportion est la plus basse (22 %) au sein de la distribution. Ce sont, généralement, de nouveaux enseignants qui ont une maîtrise ou une licence de français. Ils sont sollicités pour assister les enseignants lorsqu'ils sont les meilleurs de leurs promotions, ceci du fait que le nombre d'enseignants de français au Soudan est très insuffisant.

La majorité des enquêtés (48 %) a une grande expérience. Ils disposent généralement, d'une expérience de plus de dix ans. Ils interviennent, la plupart du temps, dans les universités soudanaises (pour certains) ; d'autres ont travaillé à l'institut français de Khartoum. La troisième catégorie est constituée de ceux qui ont une moyenne expérience dans l'enseignement de français. Leur expérience dépasse cinq ans. Ils représentent 30 % des enquêtés.

Distribution de l'échantillon en fonction de la variable de niveau d'étude



Cette figure nous montre le niveau d'étude de nos interrogés. L'échantillon se divise en quatre parties : le niveau BA ou la maîtrise, le doctorat et le post-doctorat. 68 % sont déclarés enseignants universitaires et le critère minimal pour cette titularisation est la détention d'une maîtrise. Ceci montre également la progression de l'enseignement du français au Soudan par rapport aux périodes antérieures, aux années 2000. 26 % des enquêtés sont titulaires d'un doctorat. C'est le taux le plus bas dans l'enseignement universitaire soudanais, car la plupart des enseignants ne souhaitent pas continuer leurs études supérieures à cause du manque ou de la rareté des études doctorales et postdoctorales dans le pays, car on ne compte que deux universités qui proposent une post-graduation en langue française. Ce sont les universités de Khartoum et l'université du Soudan. Parmi les enquêtés, une très petite minorité a eu la chance de faire ses études supérieures à l'étranger et on dénombre un taux plus bas (2 %) des enseignants ayant un niveau postdoctoral. Ce faible nombre de postdoctoraux se constate tout de même dans le répertoire général des enseignants de français des universités qui nous ont accueillis. Il en est de même pour les assistants qui ne représentent que 4 % du staff pédagogique.

L'enseignant de FLE

L'enseignant est un facteur fondamental dans le processus de l'enseignement apprentissage. Comme nous l'avons énoncé précédemment, il est l'un des trois côtés si l'on représente le système éducatif sous forme d'un triangle. De ce fait, il assume une grande responsabilité, car c'est celui qui aide l'apprenant à acquérir ou à développer les compétences linguistiques, et ce, en conformité avec l'énoncé de Danbene, que nous avons mentionné précédemment.

La formation de l'enseignant

L'enseignant n'est pas seulement un détenteur de savoir; il facilite aussi l'apprentissage. Il est le guide pour l'apprenant; pour réussir sa mission, l'enseignant a toujours besoin de formation. D'après Debyser (1975.8), le savoir, le savoir-être et le savoir-faire sont les trois éléments principaux de la formation initiale de l'enseignant. À côté de la connaissance linguistique, l'enseignant doit initier à la dimension culturelle, interculturelle et à l'aspect technologique. Il n'est pas demandé à l'enseignant de détenir toutes les connaissances interdisciplinaires, mais du moins, de connaître les domaines qui ont une influence sur l'apprentissage de la langue/culture. **La formation initiale**

Ce sont les années de la formation universitaire. Grâce à elles, l'apprenant passe du statut d'étudiant à celui d'enseignant. D'après C. Clan, la formation d'enseignant est produite sur la perspective de la formation générale, d'une part, et d'autre part, sur une perspective de formation personnelle. La perspective de formation générale est la formation que l'enseignant a reçue institutionnellement, c'est-à-dire, dans l'université; la formation personnelle signifie que l'enseignant doit développer ses compétences par lui-même, il doit être au courant de toutes les innovations qui conduisent à perfectionner ou à développer son niveau de langue. Les formations complémentaires ajoutent un fait sur le profil de l'enseignant; elles actualisent des connaissances sur la France et sa culture et grâce à elles, l'enseignant peut échanger sur ses expériences avec ses collègues. Elles se présentent comme une opportunité pour l'enseignant d'approfondir ses connaissances pratiques et d'améliorer sa capacité de communiquer.

La formation initiale des enseignants de FLE au Soudan

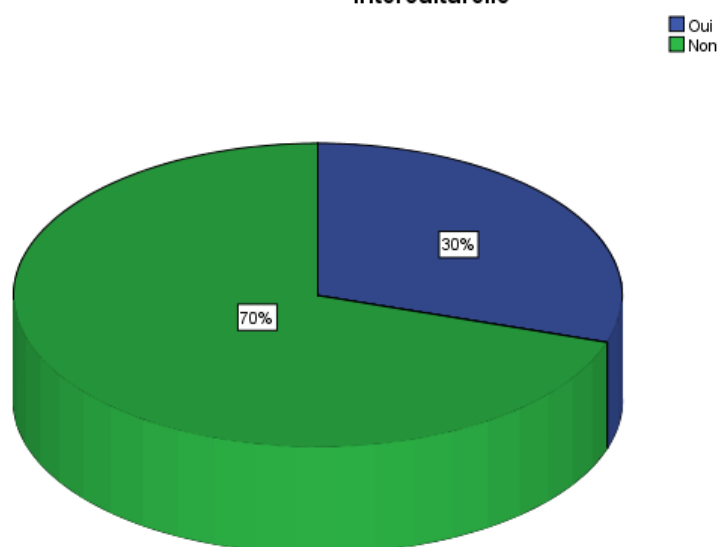
La formation initiale des professeurs de FLE au Soudan s'effectue quand l'étudiant termine les quatre années d'études au département de français dans une des facultés de lettres, à la faculté de pédagogie et à la faculté des langues étrangères. Toutefois, au cours de leur formation, les étudiants/enseignants n'étudient pas des matières qui amènent à connaître la manière d'enseigner, hormis la méthodologie à la faculté des lettres et quelques matières pédagogiques en langue arabe dans les facultés de pédagogie. Ils complètent leur parcours par un stage de quelques mois dans les écoles pour pouvoir enseigner. Les étudiants de la faculté de pédagogie sont formés pour devenir enseignants du secondaire, mais les futurs enseignants universitaires des deux autres facultés doivent créer leurs propres méthodologies d'enseignement .

Les questions établies lors des enquêtes contiennent les axes suivants :

La formation des enseignants soudanais de FLE à l'enseignement interculturel

Pour être un bon enseignant (capable de surmonter la plupart des difficultés dans le processus de l'enseignement apprentissage), il est important qu'il suive une formation initiale et une formation continue.

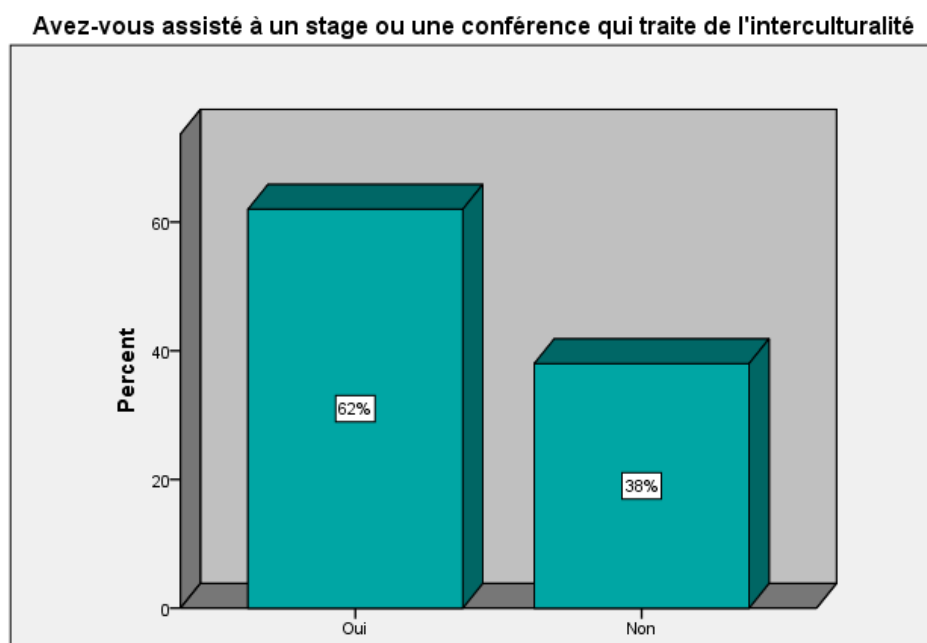
Pendant votre parcours avez-vous étudié un module qui traite la démarche interculturelle



La formation de l'enseignant est un élément important pour le développement du processus d'enseignement-apprentissage : l'enseignant doit être capable de former les apprenants qui seront de futurs enseignants ou bien exerceront un autre métier. La première question du sous-questionnaire cherche à démontrer si la démarche interculturelle est parmi la formation institutionnelle de l'enseignant. En analysant les réponses et les commentaires correspondants à cette question, nous trouvons que 70 % des enquêtés répondent par non c'est-à-dire que la majorité des enseignants n'a pas étudié un module relatif à l'interculturalité lors de son cursus universitaire (licence et en master). Cependant, 30 % d'entre eux affirment que les manuels scolaires comme « le nouveau sans frontière, la connexion à l'internet » comprennent l'aspect culturel. Un des enquêtés affirme qu'il a assisté à deux modules sur l'interculturalité ; le premier traite de la place de la culture et l'interculturalité dans l'enseignement des langues à Cavillam (alliance française Vichy FLE) ; le deuxième est intitulé : « enseigner dans une perspective interculturelle à Besançon ». Les deux modules étaient donc appris en France. D'autres interrogés montrent qu'ils étudiaient l'Interculturalité à travers un module qui traite de la littérature dans le programme de master, précisément, à l'université du Soudan. Tout de même, ce module relève d'un nouveau programme. La totalité des enquêtés qui répondent par oui affirme avoir assisté à un stage d'une semaine, organisé par l'ambassade de France à Khartoum en partenariat avec l'université de Nileen. Les réponses des enquêtés nous font constater que la démarche interculturelle est un nouveau terme pour la plupart des enseignants, car il n'existe pas de formation académique sur la démarche interculturelle dans le programme de licence ni du master. Lorsqu'on observe le programme dans les départements de français, et surtout à l'université islamique d'Omdurman, on ne trouve pas des modules spéciaux qui traitent de l'interculturalité, mais depuis peu, dans le module intitulé « civilisation », enseigné en deuxième année universitaire, plusieurs traits orientent vers l'interculturalité, notamment les références géographiques de la France. De manière globale, tout cursus universitaire au Soudan met l'accent sur la compétence linguistique en négligeant la compétence culturelle ou en la

considérant comme accessoire dans la didactique de FLE.

Le profil d'un enseignant à jour c'est-à-dire, d'un enseignant qui cherche à développer ses compétences personnelles doit être au courant de toutes les nouveautés de FLE. Il importe en ce sens de participer aux stages pour gagner en expériences avec ses collègues.



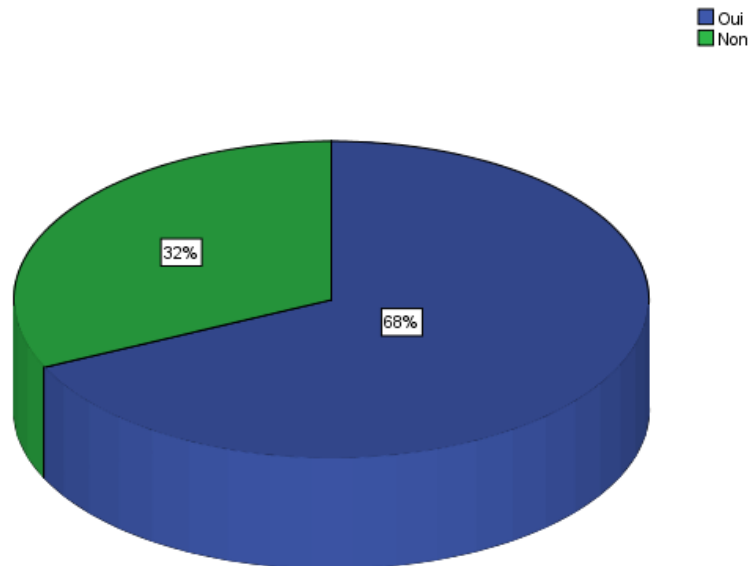
Les résultats présentés sur le graphique démontrent que 62 % des sondés ont assisté à des stages (Utilisation des méthodes de français et les cours de sociolinguistique ; introduction sur les critères interculturels que l'enseignant veut travailler avec l'apprenant ; la découverte du milieu français ; comment font les étudiants qui aiment la langue à travers la culture) et à des conférences (conférences au CCF, conférences et séminaires à Bejaia) ; 38 % des interrogés ont répondu par la négative. Ceci revient à dire que ces enseignants n'ont jamais assisté à une formation dans ce domaine.

L'autoformation des enseignants soudanais

L'apprenant doit s'habituer à l'autoformation, il doit être responsable de sa propre information, car chaque institution ne livre pas toutes les connaissances nécessaires dans un domaine ; de plus, être un bon enseignant exige que l'on doive être au courant de toutes les nouveautés de sa spécialité et en plus avoir une bonne connaissance sur les nouvelles technologies, car ceci facilite la

recherche d'informations. Pour savoir si les enseignants soudanais élargissent leurs connaissances relatives à la dimension interculturelle à travers la lecture ou grâce à la nouvelle technologie, nous avons posé cette question.

Durant vos lectures et recherches, avez-vous trouvé des informations relatives à la démarche interculturelle



Cette figure nous montre l'autoformation des enseignants concernant la démarche interculturelle. La plupart des enquêtés (62 %) ont répondu par l'affirmative; ils ont trouvé des informations relatives à la démarche interculturelle lors de la lecture de livres, ou pendant leurs recherches :

- 1/ Des méthodes de français ;
- 2/ Des œuvres (Aballa Preceille) ;
- 3/ Les livres de civilisation en dialogue ;
- 4/ Le Galisson : de la langue à la culture ;
- 5/ Des sites internet ;
- 6/ Littérature et l'interculturel ;
- 7/ Des reprises sur l'interculturel ;
- 8/ L'étude comparée entre les proverbes soudanais et les proverbes français.

En revanche, 32 % des enseignants ont donné comme réponse un « non » : ils ne possèdent donc pas la curiosité de chercher les informations sur cette nouvelle perspective.

La corrélation entre le parcours de l'enseignant et la démarche interculturelle

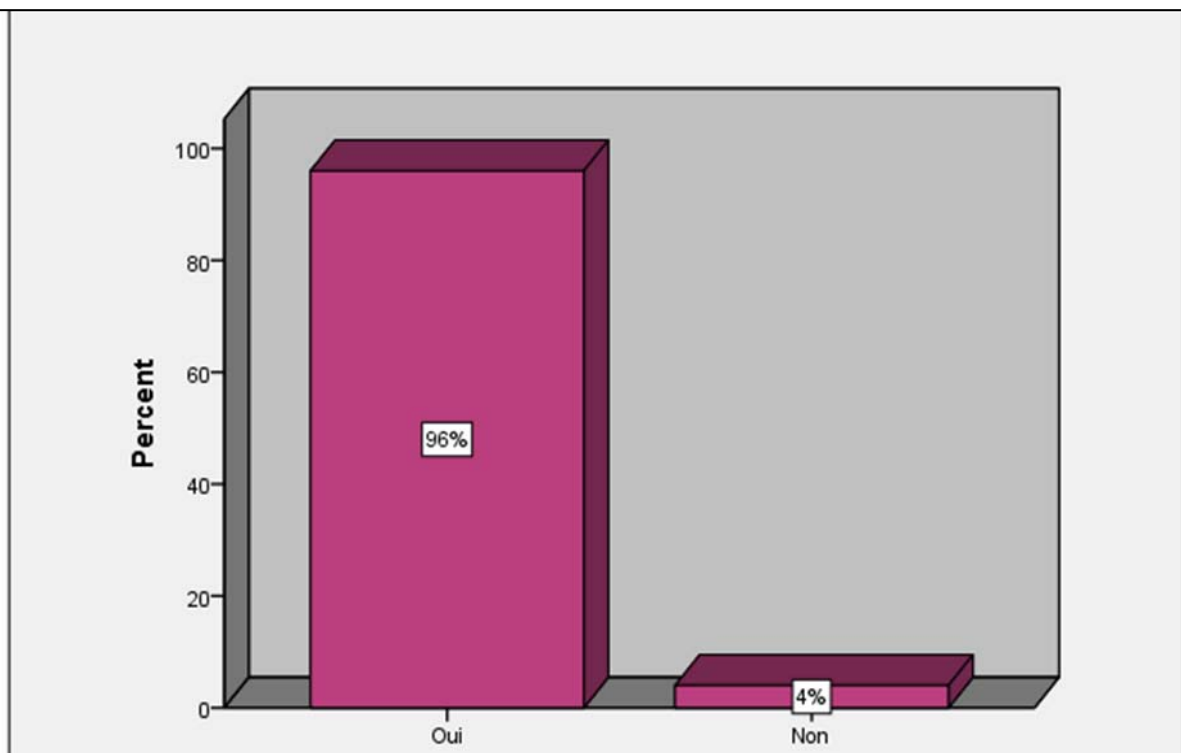
En nous référant aux données issues des trois questions précédentes, nous pouvons dire d'une part que la formation initiale des enseignants au Soudan est fondée sur la compétence linguistique. Elle ne prend pas en considération les autres domaines tels que la sociolinguistique, la psychologie et l'interculturel... De plus, le contexte soudanais n'encourage pas la formation interdisciplinaire, car le statut de la langue française est celui de deuxième langue étrangère. Ainsi, l'apprenant passe les quatre années dans la construction de la compétence linguistique. D'autre part, certains enseignants s'efforcent de pallier cette situation en participant à quelques stages sur l'aspect culturel en France. On remarque un manque de formation continue de l'enseignant, surtout en ce qui concerne la dimension interculturelle, même les stages classiques se focalisent sur la linguistique, la littérature et la didactique. Pourtant, l'apprentissage culturel exige que l'enseignant ait une bonne connaissance des autres disciplines issues des sciences humaines, auxquelles nos enseignants n'ont pas été formés. Ceci conduit quelques enseignants à l'autoformation grâce à la nouvelle technologie de l'information et de la communication.

«L'enseignement d'une langue ne se limite pas qu'à celle-ci, mais il doit également viser à transmettre des connaissances relatives à la civilisation et culture propre à cette langue, » (Monnier & Grin, 2012, p. 192)

La place de l'approche interculturelle dans l'enseignement apprentissage au Soudan

La langue est un vecteur de la culture et la culture appartient à la langue comme le montre Louis Procher: *« toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »*. (Proche, 1995, p. 53) Ce sont deux éléments complémentaires, comme nous l'avons mentionné précédemment dans la partie théorique, la relation est étroite entre la langue et la culture. Pour savoir si les enseignants soudanais sont conscients de l'importance de l'aspect culturel dans la classe de FLE, nous avons posé cette question.

EST-il nécessaire d'après vous, d'enseigner l'aspect culturel dans la classe de FLE

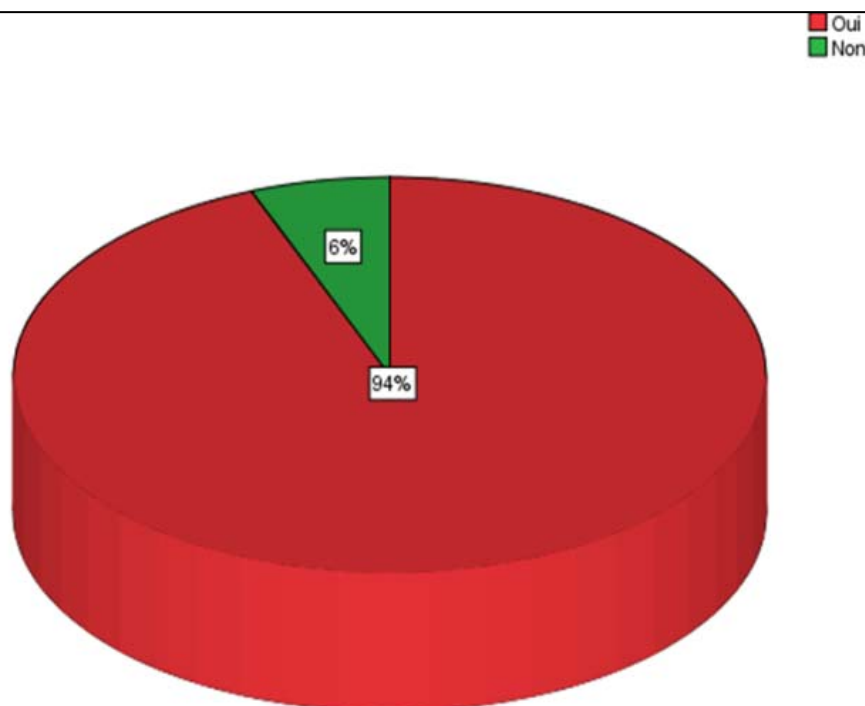


Ce graphique nous montre les réponses des enquêtés concernant l'importance de l'aspect culturel dans la classe de FLE. Nous constatons que l'unanimité de l'échantillon évoque la nécessité de l'aspect culturel dans la classe de FLE, car toute langue est porteuse de repères culturels de la société qui la parle. Ainsi, enseigner une langue étrangère correspond à faire apprendre une culture nouvelle à ses apprenants. L'étudiant découvre ainsi le mode de vie, la façon de penser et de voir le monde et les codes de communication propres à la langue cible. De plus, l'aspect culturel dans la classe de FLE amènerait l'apprenant à mieux maîtriser le côté socioculturel pour communiquer efficacement. Un autre avantage est que l'enseignement de cet aspect pourrait également contribuer à la formation intellectuelle et personnelle des apprenants afin d'éviter les stéréotypes et les préjugés, outre la compréhension de l'implicite culturel qui est caché dans toute sorte d'interaction verbale. Au-delà de tout cela, la mise en exergue de l'interculturalité permet de préparer l'apprenant à connaître la culture de l'autre afin de l'ajuster à la sienne pour la comprendre et la connaître davantage. Parmi le taux des 96 %, certains affirment qu'il est très important que l'apprenant

connaisse la langue à travers la culture, car cela facilite l'acquisition de cette langue et augmente les avantages du processus éducatif.

Pour savoir si l'enseignant applique la perspective interculturelle dans les activités éducatives et par quel support, nous avons posé la question suivante:

Intégrez-vous la démarche interculturelle dans vos activités didactiques ?



Cette figure nous présente les réponses des enseignants sur la question d'intégration de la démarche interculturelle. On remarque que la majorité des interrogés (94 %) formule une réponse positive, ce qui renvoie à dire qu'ils intègrent la perspective interculturelle dans leurs cours. Cependant, en partant de ce constat, cette réponse n'est valable que d'un point de vue théorique. En effet, dans les faits, seulement un nombre limité d'enseignants est capable d'appliquer cette approche ; ceci est dû au manque de formation des enseignants et au manque de moyens d'outils nécessaires à la mise en œuvre de ce processus. Cette contre affirmation que nous venons d'avancer résulte des vérifications par l'observation de classe que nous avons effectuée au sein de notre département de français. Par contre, un faible taux d'enseignants (6 %) dit ne pas avoir appliqué cette nouvelle démarche. En ce qui concerne le volet de la question rattaché au support, nous avons proposé au choix, les manuels scolaires, les textes littéraires,

un module spécialisé, les documents authentiques et l'internet.

Tableau n° 1 : Répartition des enquêtés en fonction des choix du support utilisé pour intégrer la perspective interculturelle dans la classe de FLE au Soudan

Le manuel scolaire	Les textes littéraires	Module spécialisé	Les documents authentiques	Internet
22	17	2	29	24
47 %	36 %	4 %	63 %	52 %

Ce tableau présente le support utilisé par les enseignants pour intégrer la démarche interculturelle. La tendance générale de ce tableau indique que le support le plus utilisé pour appliquer l'aspect culturel-interculturel est la documentation authentique pour 63 % des enquêtés. Ces documents s'appuient sur ce qui relève du natif. Ce genre de document n'a pas été conçu, a priori, pour la didactique. En effet, il englobe plusieurs types dont l'écrit, la sonore et le visuel. Ces documents possèdent plusieurs caractéristiques qui encouragent son utilisation dans la classe de FLE. Ils représentent à la fois les réalités linguistiques et socioculturelles de la langue cible. De plus, ils facilitent l'acquisition des préverbaux et des non verbaux, car par le biais du document visuel par exemple, l'étudiant peut observer l'interaction communicative dans la culture cible. Il peut les comparer avec sa culture d'origine.

Les documents authentiques sont aussi perçus comme dynamiques et motivants pour les étudiants : « un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels » ((Berard & GIRODC, p. 50), car ils leur permettent d'interrompre la routine du cours traditionnel. Mais l'utilisation des documents authentiques dans la classe de FLE n'est pas une mission facile pour l'enseignant, car ce dernier doit tenir compte de plusieurs facteurs dans le choix de document : celui-ci doit être adapté à l'âge de son public, à son niveau de français. Il doit correspondre à leur besoin d'apprentissage. Le sujet de document doit être intéressant pour les étudiants sans perdre de vue les objectifs

du cours. Mais dans la plupart des universités soudanaises, surtout à l'université Islamique d'Omdurman, on utilise les documents authentiques écrits comme la presse ou les actualités écrites, car il n'existe pas de moyens d'apprentissage, comme les nouvelles technologies, le projecteur ou l'écran pour travailler des documents sonores ou visuels ; les documents relevant de la presse sont même puisés dans des copies très anciennes à cause de la rareté de documents écrits en français. Mais, grâce à l'accès à l'internet, on peut pallier ce problème de variété des documents authentiques. Un autre facteur qui complique l'utilisation des documents authentiques est le nombre élevé d'étudiants dans la classe. Malgré leur efficacité, les acheter pour en disposer pour un grand nombre d'étudiants coûte cher et les commander prend beaucoup de temps. Pour les autres types de support, le taux le plus bas (4 %) est celui d'un module spécialisé. C'est un constat général dans la plupart des universités soudanaises, car il n'existe pas de module spécialisé qui traite de l'interculturalité, excepté dans un programme de master où un module de littérature comparée brosse partiellement la thématique.

Certains enseignants (47 %) appliquent la perspective interculturelle en utilisant les manuels scolaires, comme *Le nouveau sans frontière, la connexion*. Partant de nos constats, ces manuels sont d'anciennes méthodes de français issues de l'approche communicative qui traitent des actes de paroles et du NSF qui est une méthode plus ancienne datant des années 1980. Dans ces méthodes, le visuel n'était pas encore intégré pour des raisons de coût. Les deux méthodes utilisées sont l'audio et l'écrit. Dans certaines universités, le manque de moyens d'apprentissage pousse à travailler avec ces méthodes sans l'utilisation des documents sonores et en négligeant aussi les pages culturelles qui aident à mieux avancer dans la compétence linguistique.

Conformément aux réponses figurant dans le tableau, 47 % des enseignants utilisent les textes littéraires comme un support d'intégration de la démarche interculturelle, car disent-ils : «on ne peut pas négliger la place de la littérature dans la didactique de FLE manuels, quel que soit leur forme : court extrait de roman ou des nouvelles, des textes poétiques ou encore d'extrait des pièces de théâtre». Ceci a comme but d'amener l'apprenant à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre (culture

cultivée). Mais aux heures d'étude des textes littéraires, on vise aussi la question de culture et l'interculturalité, car le texte littéraire exige une compréhension et une interprétation. Ainsi, chaque texte transforme des images qui renvoient à des mythes connus et acceptés par le groupe culturel auquel est issu l'auteur et la culture de l'apprenant va rencontrer la culture d'autres mondes. Ceci permet à l'apprenant de vivre l'expérience interculturelle.

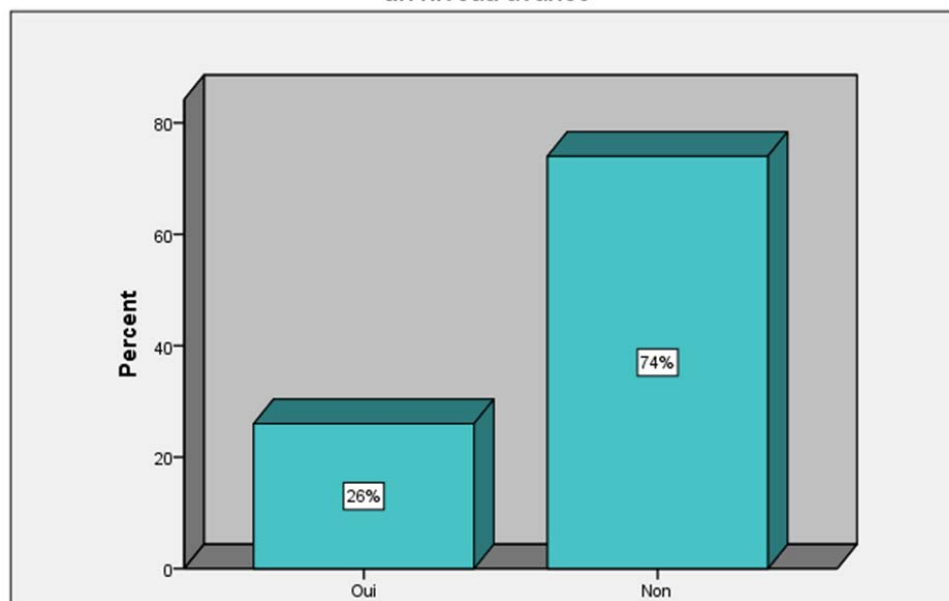
D'autre part, nous remarquons que plus de la moitié de l'échantillon (52 %) utilise internet comme un support pour intégrer la démarche interculturelle dans leur classe. La navigation sur internet est un moyen efficace pour l'enseignement du FLE et surtout pour l'aspect culturel et interculturel, car on peut trouver toute sorte de documents authentiques tels que les images, les textes, les vidéos. La variété de ces documents dans la classe augmente la motivation chez l'apprenant. En outre, internet facilite l'interaction interculturelle. Nous pouvons prendre à titre d'exemple les forums, les blogs et les discussions. Ces moyens facilement accessibles sur le Net peuvent s'avérer très utiles et efficaces pour l'enseignant et l'apprenant afin de perfectionner leurs niveaux de langue et enrichir leurs connaissances culturelles de la langue apprise. Ils peuvent aussi renouveler et actualiser le contenu des données. Au-delà, l'utilisation d'internet favorise également l'autonomie de l'apprenant. Et si l'on intègre internet dans la classe, le rôle de l'enseignant diffère de celui qu'il assume dans le cours traditionnel. Par ce biais, l'enseignant devient un médiateur, un animateur dans le processus de l'enseignement. Nous pouvons considérer internet comme un outil d'acquisition si l'enseignant l'oriente vers la pédagogie en choisissant les documents selon les critères de fiabilité et d'authenticité. Ainsi, le document doit convenir aux besoins de son public quant à l'âge, le niveau, les objectifs, les tâches à réaliser... De manière générale, il est préférable d'utiliser des sites institutionnels pour l'apprentissage. Malgré tous ses avantages, l'utilisation d'internet dans la classe n'est pas une mission facile. Il existe plusieurs obstacles qui gênent son déroulement, dont le coût d'accès à internet, les problèmes techniques (perturbation du réseau, possession de téléphones adaptés ou de PC) ainsi que la difficulté de trouver l'information visée, car il y a des vagues d'informations qui

y circulent, ce qui peut distraire l'apprenant au lieu de l'instruire. Partant des constats faits sur le terrain, bien que la moitié des enquêtés affirment intégrer internet dans leur classe, il y a un décalage entre les réponses et la réalité c'est-à-dire que l'intégration d'internet dans la classe de FLE au Soudan reste encore loin d'être une réalité, car cette nouvelle technologie coûte cher et la majorité des universités soudanaises ne disposent pas du budget pour sa mise en œuvre au point que cet outil est considéré comme accessoire par certains établissements où les autorités les budgétisent. Bien entendu, ce manque de moyens ne se limite pas seulement aux outils numériques. Ce manque est aussi à noter au niveau de la salle et les outils d'accès à internet, les laboratoires d'accès à internet, l'instabilité de l'électricité outre le fait que bon nombre d'étudiants ne connaissent pas l'utilisation de cette nouvelle technologie pour les études. À notre avis, la compétence interculturelle, c'est le savoir-faire. En ce sens, cela exige que l'apprenant soit actif pour construire lui-même ce savoir-faire. Il peut exploiter internet en dehors de la classe afin de développer cette compétence.

La compétence interculturelle pour le niveau débutant ou avancé

Pour introduire la compétence interculturelle dans la classe de FLE, on a besoin des bases linguistiques, ou on peut l'adapter dès le début de l'apprentissage. Afin de recueillir les avis des enseignants, nous avons posé cette question :

Pour acquérir cette compétence (interculturelle) Est-ce que l'apprenant doit avoir un niveau avancé



Ce graphique nous présente les réponses des enseignants. Il en ressort que cette question est une thématique polémique, car la plupart des enquêtés répondent par un « Non ». Ceux-ci représentent 74 %. Par contre, d'autres répondent par l'affirmative et représentent 26 % des enquêtés. Pour les uns, l'acquisition des compétences interculturelles nécessite un niveau avancé. Au contraire, les enquêtés qui montrent qu'il n'est pas nécessaire pour l'apprenant d'avoir un niveau avancé pour acquérir la compétence interculturelle se justifient en ces termes : la compétence interculturelle a toute sa place dès le début de l'apprentissage du FLE à travers les manuels qui permettent, en principe, à l'apprenant d'acquérir progressivement les différentes compétences qu'implique la connaissance de la langue. Au fur et à mesure qu'il progresse dans son apprentissage, l'apprenant peut incorporer ces compétences à travers les dialogues puisqu'ils donnent une contextualisation réelle en abordant les actes et paroles basiques pour la communication dans une langue donnée tels que les salutations, les repas, la présentation, le tutoiement et le vouvoiement.

L'apprenant peut aussi acquérir la démarche interculturelle dès les premiers cours à travers les documents authentiques par exemple la diffusion d'une vidéo. Indubitablement, les apprenants vont acquérir certains éléments culturels en regardant seulement le contexte dans lequel les interlocuteurs se servent de la langue.

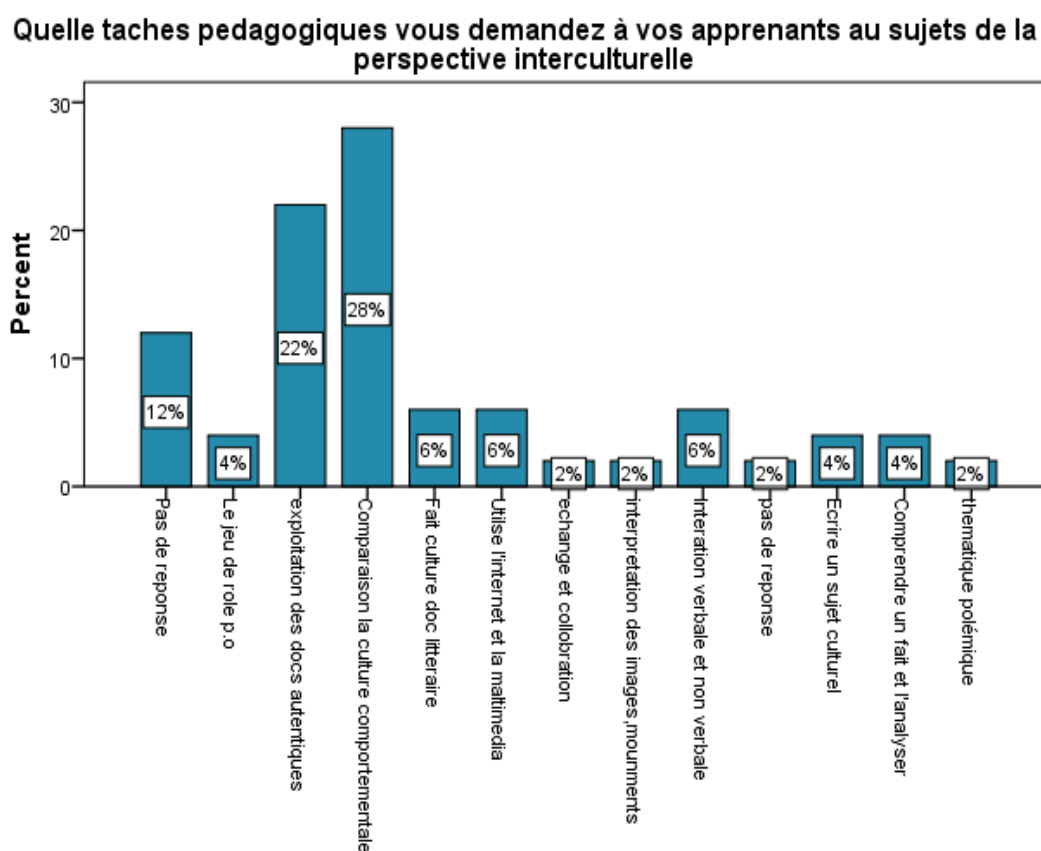
L'enseignant devrait aider l'apprenant à décoder certains comportements culturels et à les comprendre en utilisant l'image, les gestes et les cartes mentales. D'autres interrogés affirment qu'on peut faire tout cela en arabe langue maternelle (mixte linguistique) une théorie de didactique. L'intégration de la compétence interculturelle des premiers cours a beaucoup d'avantages. À titre d'exemple, l'approche interculturelle motive les apprenants. Elle peut aussi accélérer l'apprentissage et permettre ainsi une certaine autonomie dans la découverte.

Pour ceux qui répondent par l'affirmative, l'acquisition de la compétence interculturelle exige un niveau avancé. Ceci revient à dire que l'apprenant doit avoir un niveau assez bon pour lui permettre la compréhension des documents

authentiques, c'est-à-dire un niveau supérieur ou égal à B par exemple. Il peut regarder des films et comprendre des textes différents. De plus, par son niveau avancé, l'apprenant sera également capable de faire une découverte en comparant les différents éléments des deux cultures. Certains interrogés montrent que l'interculturel lui-même se manifeste lorsque l'apprenant acquiert deux langues ou des cultures puisque cela est nécessairement un niveau avancé. Par exemple, l'arabophone voulant traiter le domaine de l'interculturel arabo-français doit avoir déjà maîtrisé les deux langues. D'autres enseignants affirment que l'apprenant se trouve bloqué par la barrière linguistique qu'il doit franchir, cela signifiant que l'aspect linguistique est la première étape que l'enseignant et l'apprenant doivent développer, en priorité. Cela montre qu'après avoir franchi le rempart linguistique, l'apprenant sera capable d'approfondir ses connaissances culturelles.

De ce constat et de l'avis de certains didacticiens comme R. Galisson qui montre que l'apprentissage d'une langue donnée va de pair avec celle de sa culture, on peut dire que la langue et la culture sont deux facettes d'une même médaille. On peut intégrer la compétence interculturelle dès le niveau débutant lorsque l'on enseigne les actes et les paroles. En réalisant des comparaisons, on cherche les convergences et les divergences entre la culture source (la culture soudanaise) et la culture cible (la culture française). On peut aussi intégrer les documents authentiques simples comme les chansons qui contiennent un vocabulaire élémentaire, convenable avec le niveau des apprenants. Elles traitent un sujet quotidien par ces supports. Ils enseignent, à la fois, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Pour le niveau avancé, on peut travailler par des discussions approfondies en détaillant le contenu de ces documents authentiques et en partant de leur aperçu historique pour comprendre d'autres modes de pensées, de croyances, de comportements... Aussi, l'apprentissage de la compétence interculturelle est progressif comme la compétence linguistique. Un grand nombre d'enseignants prétend qu'ils intègrent la compétence interculturelle dans leur classe. Pour savoir quels types d'activités ils proposent aux apprenants, nous avons posé cette question :

Quelles tâches pédagogiques demandez-vous à vos apprenants au sujet de la perspective interculturelle ?



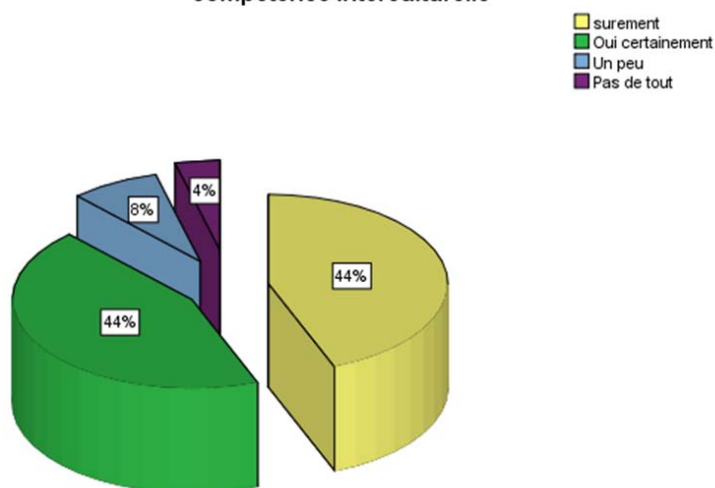
Ce graphique nous présente les tâches concernant la perspective interculturelle proposées par les enseignants. Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé est de 28 %. Il renvoie aux activités de comparaison de la culture comportementale tandis que la thématique polémique, l'interaction verbale et non verbale, l'échange et la collaboration représentent le taux le plus bas (2 %). Nous constatons également l'absence totale des activités aux expressions idiomatiques. Malgré tout, nous trouvons quelques activités qui abordent l'inter culturalité. La présence des tâches de la compétence interculturelle reste très faible, surtout au niveau avancé.

La classe hétérogène

Le contexte joue un rôle très important dans le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, la classe est une petite société pour l'apprenant des langues. Elle est un lieu favorable pour l'interaction entre la langue et la culture cible. Mais la classe hétérogène recèle une diversité linguistique et

culturelle puisqu'elle offre l'opportunité de la démarche interculturelle, car chaque apprenant représente sa référence culturelle. L'hétérogénéité de la classe ne constitue pas actuellement un obstacle, mais plutôt un enjeu qui favorise la multiculturalité et l'interculturelle. Nous avons posé cette question sur ce point aux enseignants.

Pensez -vous que la classe hétérogène est un lieu favorable pour développer la compétence interculturelle



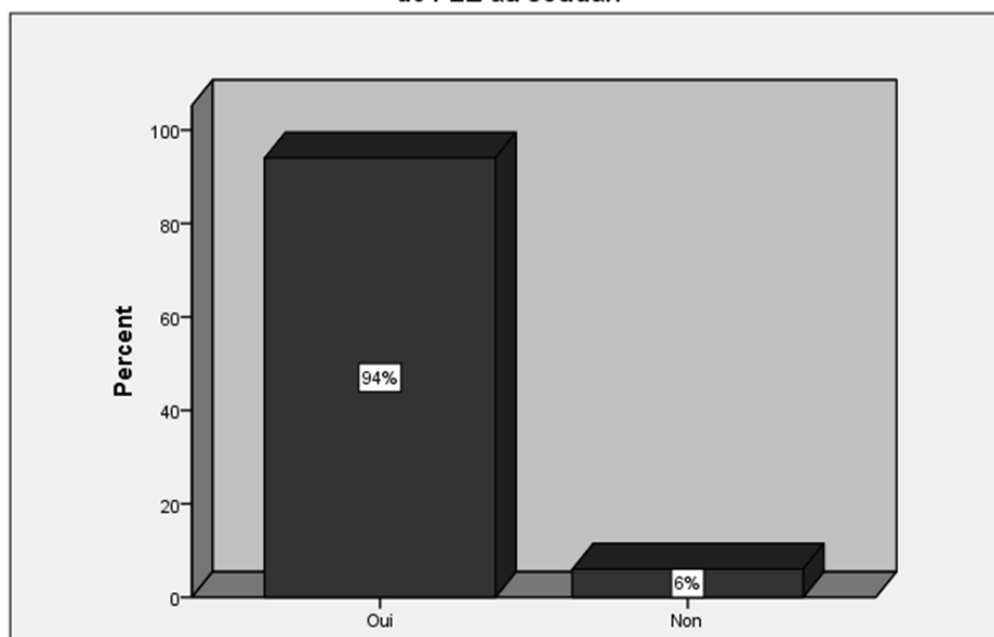
Cette figure nous présente les points de vue des enquêtés sur la classe hétérogène dans l'enseignement de la compétence interculturelle. Comme nous pouvons le constater, 44 % ont répondu « sûrement » et 44 % « oui certainement ». Ces résultats prouvent que la plupart des enseignants sont conscients que la classe hétérogène est un terrain fertile pour l'interaction interculturelle. Ils justifient leurs réponses en ces termes : la diversité dans la classe à l'heure actuelle est un point positif parce qu'elle montre une vraie rencontre de différence culturelle, sociale, géographique qui est une sorte d'interaction, de communication ou de dialogue. Elle peut créer un climat de développement ou d'intercompréhension mutuelle dans le but de comprendre l'autre et d'échanger avec lui. Cela donne à l'apprenant la chance d'acquérir cette compétence en pratique et non pas théoriquement, car il va se trouver face à quelqu'un qui appartient à une culture qui n'est pas la sienne. En ce sens, le Soudan a un privilège naturel de par sa grande variété linguistique et culturelle.

Grâce à sa situation géographique et sa diversité ethnique, le contexte soudanais d'apprentissage de la langue française est particulier du fait que le Soudan est un pays non francophone. Certains étudiants apprennent le français au lycée. D'autres, non. Pour la classe hétérogène, ce genre de classe n'est pas accessible au Soudan, car l'enseignant et ses apprenants ont une langue et une culture commune dans la classe de FLE malgré le fait que les apprenants viennent de différentes régions. Par conséquent, il existe une différence culturelle de part et d'autre.

L'importance de la démarche interculturelle dans l'enseignement de FLE au Soudan

Le Soudan est un pays non francophone. Ainsi, il est rare de trouver un environnement francophone, excepté dans les instituts français ; il nous manque donc un contact direct avec les francophones. C'est pourquoi la classe de langue est un lieu où l'on peut bien préparer les apprenants à l'interaction interculturelle réelle. Pour savoir si les enseignants soudanais prennent en considération cette nouvelle perspective, nous avons posé cette question :

Pensez-vous que la démarche interculturelle est nécessaire dans l'enseignement de FLE au soudan



Nous constatons sur ce graphique que la plupart des enseignants (94 %) considèrent que la démarche interculturelle est une nécessité dans l'enseignement de FLE au Soudan pour plusieurs raisons :

- L'enseignement de la langue et de la culture sont indissociables, on ne peut pas apprendre une langue étrangère comme un code, mais plutôt la façon d'utiliser cette langue dans une situation donnée.
- Le français et sa culture sont inconnus au Soudan, car c'est la deuxième langue étrangère. L'absence de l'aspect culturel cause beaucoup de difficultés chez nos apprenants, en plus du manque du milieu francophone. Tout cela nécessite l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement au Soudan.
- La culture motive l'enseignement de la langue étrangère. Par exemple, les apprenants peuvent échanger sur les réseaux sociaux. Ils peuvent aussi rédiger des expressions écrites, des commentaires oraux et écrits. Elle aide à avoir une capacité de s'exprimer et de communiquer de manière générale.
- La démarche interculturelle facilite l'acquisition de la langue, la rend vivante et crée un point de communication. Tout cela enrichit l'apprenant, le rend ouvert au niveau intellectuel, lui facilite l'accès aux savoirs des sciences humaines d'expression française.
- Le Soudan est un pays multiculturel par excellence. Il a une richesse culturelle et linguistique très remarquable. Ce qui exige la pédagogie interculturelle qui est censée être la passerelle qui permettra de surmonter toutes les difficultés susceptibles de surgir au moment de l'échange et de pallier les problèmes d'ethnocentrisme dans tout contexte multiculturel.

La relation entre l'enseignant de FLE et la culture française

L'enseignant de la langue étrangère doit avoir une bonne connaissance linguistique et culturelle de la langue cible.

L'enseignant est un médiateur culturel

L'enseignant est l'intermédiaire culturel dans la classe de FLE. Pour réussir cette mission, l'enseignant doit acquérir une compétence culturelle. Dans un

article publié par Trescas en 1983 (*proposition pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant*), afin que l'enseignant atteigne la compétence culturelle, il doit avoir ces quatre niveaux :

1/ la compétence initiale des signes linguistiques, paralinguistiques, des codes culturels, des icônes afin qu'il puisse les expliquer et les interpréter à ses apprenants ;

2/ la maîtrise des expressions courantes dans les interactions ;

3/ une connaissance des éléments essentiels comme l'histoire, la géographie et les thèmes traités dans les manuels scolaires ;

4/ une connaissance approfondie de la démarche anthropologique ; par exemple, le mode de vie des Français et leurs comportements.

La responsabilité de l'enseignant ne se limite donc pas seulement à la connaissance linguistique et culturelle, mais il est un médiateur entre la langue et la culture cible, et la langue et la culture source. Cette dernière responsabilité est déterminante dans la mission de l'enseignant. C'est ce qu'affirme Byram et AL: «*faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné*»(Byram, Gribkova, & Starkey, *developper la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, 2002, p. 15).

La transmission de la culture cible

On croit que le meilleur transporteur de la culture cible c'est l'enseignant natif c'est-à-dire le locuteur national qui acquiert la langue spontanément dès sa naissance. Au contraire, il n'en est pas de même pour la culture, car la culture d'un pays est très vague au point où il est impossible de la connaître totalement, outre sa longévité c'est-à-dire son caractère extensif et duratif. Pour la démarche interculturelle, l'enseignant natif ne possède pas toutes les composantes. Certains d'entre eux ont des connaissances (le savoir) sur leur pays et sa propre culture, en oubliant les autres savoirs comme le savoir-faire, le savoir apprendre, le savoir s'engager. Le natif peut hiérarchiser la culture, c'est-à-dire qu'il peut croire que sa culture est supérieure à celle des autres. En outre, il peut aussi marginaliser les consignes de la culture source (culture arabe musulmane), ce qui entrainera des malentendus entre lui et l'apprenant au lieu de chercher en de pareilles

circonstances, une perspective meilleure résolutive. L'enseignant natif peut accomplir cette mission s'il est bien formé et qualifié.

En ce qui concerne l'enseignant non natif, il n'a pas suffisamment d'informations sur le pays de la langue cible c'est-à-dire qu'il manque de connaissances ou de savoir, même sur son propre pays. Aussi, être un bon enseignant qui peut transmettre la compétence interculturelle ne tient pas au fait d'être natif ou non-natif, mais à la capacité de tout enseignant à développer les composantes de la compétence interculturelle (savoir-être, savoir apprendre, savoir-faire, savoir s'engager) chez leurs apprenants.

Le séjour dans le pays de la langue cible

C'est très important pour l'enseignant de FLE de séjourner dans un pays de la langue cible. Car ce séjour lui permettra de se familiariser avec la culture et le milieu culturel de la langue cible. Pour nous enquêter de l'importance du séjour dans le pays de la langue cible, nous avons posé la question suivante :

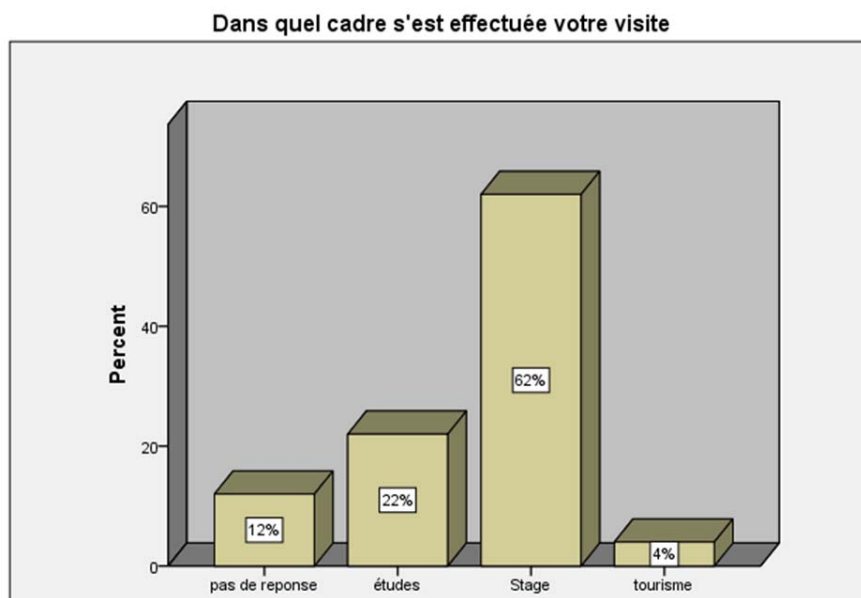


Cette figure montre la visite de l'échantillon en France. Nous constatons que les enseignants qui ont visité la France plusieurs fois sont les plus nombreux (60 %). Ce qui explique ce flux est le fait que, durant ces dernières années, le gouvernement de la France encourage beaucoup l'enseignement du français au Soudan. Il donne chaque année la possibilité à certains enseignants d'aller se faire former en France, ce qui explique le taux élevé des enseignants ayant visité

plusieurs fois la France. Les enseignants qui ont visité la France une fois représentent les 26 % de l'échantillon. Cette catégorie est quasiment constituée de la nouvelle génération des enseignants. Pour récapituler, globalement, la majorité des enseignants a une expérience de vie ou de séjour dans le pays de la langue cible.

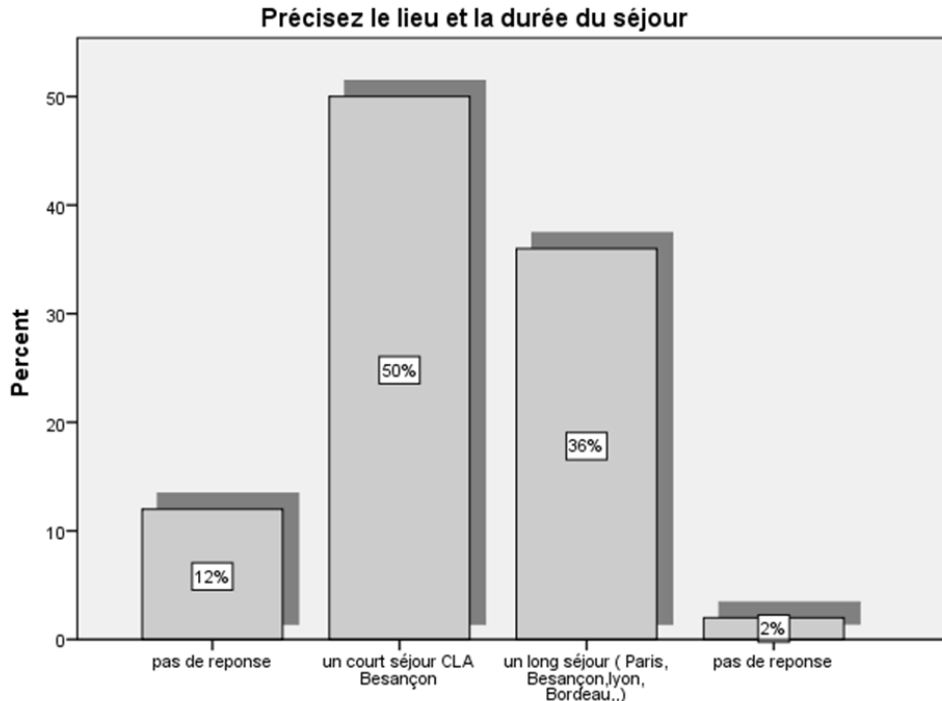
Les enseignants qui n'ont pas eu la possibilité de visiter la France représentent une minorité (14 %). Bien que le séjour dans le pays de la langue cible est important pour l'enseignant de FLE, un certain nombre d'enseignants n'ont jamais visité la France, mais peuvent toutefois transmettre la dimension interculturelle à leurs apprenants. D'après Byram, M ; Gribkova, B ; Starkey (2002), d'une part, la compétence interculturelle ne signifie pas seulement transmettre des informations sur le pays étranger donné (la France), mais aussi susciter chez l'apprenant l'esprit d'ouverture, et la compréhension que chacun appartient à une identité sociale différente. Elle permet de démontrer que la réussite de la communication est fondée sur la vision de nous sur l'autre et la vision de l'autre sur nous en plus de créer chez l'apprenant le sentiment de tolérance et de respect envers l'autre malgré la différence. D'autre part, l'enseignant ne peut pas connaître parfaitement la culture cible, car une langue peut avoir plusieurs cultures selon le pays ou parler de cette langue. À titre d'exemple, la langue française est une langue première dans plusieurs pays comme la France, les pays francophones, l'État du Québec au Canada. À ce titre, chaque pays possède donc une culture différente de la langue cible doublée des autres traits issus du jumelage entre ces différentes cultures, outre le côté innovant et vague de chaque culture, les différentes valeurs qu'elle implique, ainsi que les croyances, les comportements qu'elle induit. Ceci rend impossible le fait que l'enseignant connaisse toute la culture cible. L'enseignant doit également comprendre qu'acquérir une compétence interculturelle ne signifie pas se mettre dans la peau de l'autre et imiter aveuglément le locuteur national en négligeant sa propre culture.

Nous avons posé la question suivante aux enseignants qui visitent la France, pour savoir dans quel cadre s'effectuent ces visites.



Ce graphique nous décrit les motifs de séjour des enseignants en France. Nous remarquons dans les réponses des enquêtés que le stage est l'intérêt le plus élevé pour le séjour en France. C'est ce qu'affirment 62 % de nos enquêtés. Cela montre que la plupart des enseignants ont l'opportunité de réaliser des stages en France ; ainsi, au fil des années, un certain nombre d'enseignants (22 %) font leurs études de master ou doctorat en France. Cela prouve que l'enseignement du français au Soudan est en train de se développer. Toutefois, 12 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

Pour savoir le lieu et la durée de ces séjours, nous avons posé aux enseignants la question suivante :



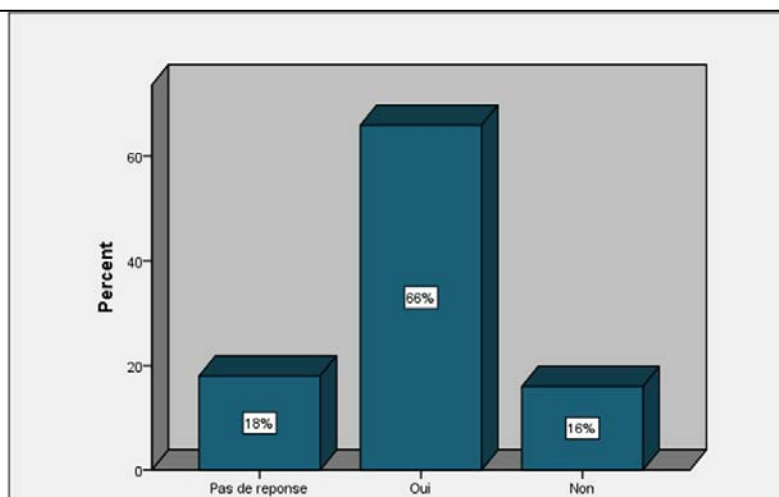
Ce graphique nous présente la durée et le lieu du séjour de nos enquêtés en France. Nous constatons que la moitié de l'échantillon (50 %) a effectué un court séjour en France. C'est toujours à Besançon dans le centre de linguistique appliquée (C.L.A) que le stage de perfectionnement des enseignants de FLE se déroule. Il dure seulement un mois au cours de chaque été et se termine par des activités culturelles. Le gouvernement français, en partenariat avec les universités soudanaises, offre ce stage chaque année à dix enseignants issus des différentes universités soudanaises. Certains enseignants ont la chance de passer un long séjour en France. Ceux-ci représentent les 36 % de notre échantillon. Il existe plusieurs sortes de longs séjours : un séjour de six mois successifs ou bien un de deux mois chaque année de la recherche de thèse doctorale et un séjour comprenant la durée des études, comprise entre trois et cinq années pour le doctorat. À notre avis, c'est une grande expérience de vivre à la française, car l'enseignant observe et vit la réalité du milieu de la langue cible. Ce séjour lui permet de faire l'expérience culturelle dans la société française. Nous remarquons que le nombre d'enseignants ayant bénéficié de séjour de longue durée est très limité, car ce séjour coûte cher aux établissements qui le sollicitent.

L'immersion linguistique

L'un des meilleurs moyens d'apprendre une langue étrangère est de séjourner dans le pays où cette langue est constamment parlée et surtout dans le pays ou dans une région où la langue cible est la langue maternelle. Les spécialistes de la pédagogie affirment qu'un séjour linguistique est « la voie royale », pour à la fois obtenir des résultats rapides et confirmer l'assimilation durable des acquis par le biais de l'immersion linguistique. À travers cette question : « pensez — vous que ce séjour a été utile à l'enseignant de FLE ? », nous avons soumis nos enquêtés à différents choix :

1/ Perfectionner la langue

Pensez-vous que ce séjour a été utile à l'enseignant de FLE, perfectionner son niveau de langue



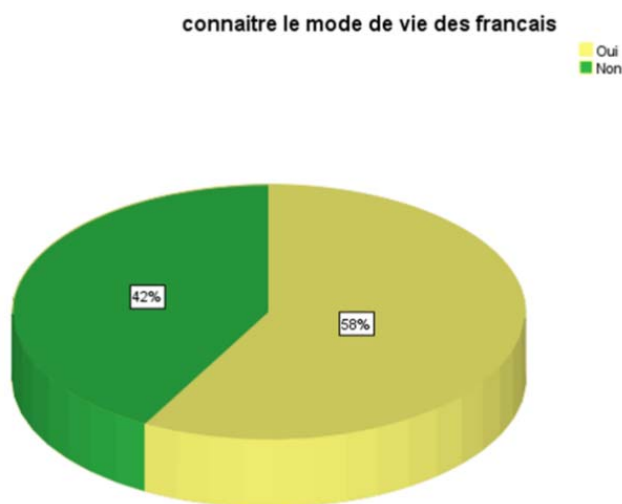
Comme l'on peut le voir sur la figure ci-dessus, 66 % de l'échantillon considèrent que le séjour à l'étranger est très utile à l'enseignant pour perfectionner son niveau de langue, car il permet à l'enseignant de progresser rapidement au niveau de la langue puisque toute la connaissance acquise en théorie est mise en pratique. De plus, il permet à l'enseignant de prendre conscience des registres et styles afin de mieux utiliser les règles spécifiques telles que les formes idiomatiques, les interactions dans la conversation, la fluidité dans l'expression orale, la compréhension orale, l'accroissement du répertoire lexical, etc. Le long séjour est un facteur principal pour favoriser la maîtrise de la langue cible par le biais de la pratique intense qui joue un rôle

important dans l'apprentissage de la langue visée. Les scientifiques (Baker-Smemoe, Dewey, Bown et Martinsen) affirment qu'il existe trois facteurs qui influencent l'apprentissage dans un séjour linguistique :

- Le niveau de la langue avant le départ. En ce sens, le séjour s'avère profitable pour le niveau moyen et moins favorable pour le niveau avancé.
- La sensibilité à l'interculturel, c'est-à-dire que l'enseignant a la capacité d'accepter l'autre et de faire une interaction avec les natifs sans angoisse. Ce qui l'induit à la mise en valeur du savoir-faire c'est-à-dire le savoir agir au moment d'incompréhension et du malentendu.
- La constitution d'un réseau de socialisation : l'enseignant doit s'intéresser à la création des relations sociales, aux échanges avec différentes personnes.

D'autre part, ceux qui répondent par « non » représentent 16 %, soit la minorité de l'échantillon. Certains enquêtés n'ont pas répondu à cette question. Ils représentent aussi une minorité de 16 %.

2 / Connaitre le mode de vie français



Cette figure a pour but d'évaluer l'utilité du séjour des enseignants à l'étranger. Pour la majorité de nos enquêtés (58 %), ce séjour est utile pour connaître le mode de vie français. Nous constatons que plus de la moitié de l'échantillon affirme que le séjour en France permet à l'enseignant de mieux connaître le mode de vie français, car ce séjour leur permet d'avoir un contact

réel avec la société française. Conformément à nos constats, un court séjour ne permet pas de cerner le mode de vie d'un peuple sauf lorsqu'on s'installe dans une famille d'accueil. C'est une grande opportunité de découvrir le mode de vie et aussi de vivre l'expérience interculturelle. Enfin, un nombre considérable de nos enquêtés (42 %) a répondu par « non », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas considéré l'utilité du séjour au pays de la langue cible.

3/ Communiquer avec les Français

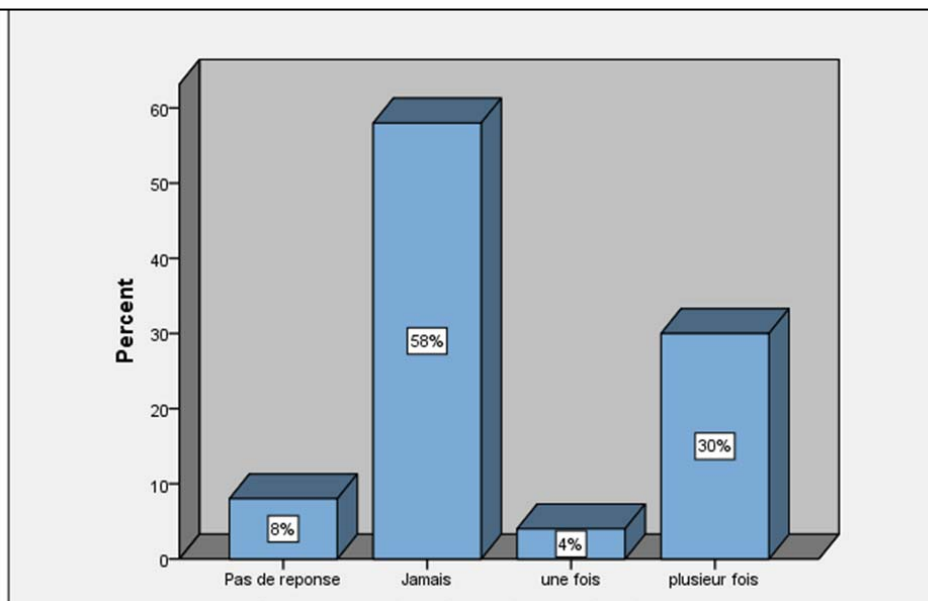


Cette figure montre les réponses de nos enquêtés sur la relation entre le séjour dans le pays de la langue cible et la possibilité d'interconnexion avec le peuple. Nous remarquons que 57 % des enseignants considèrent qu'un séjour dans le pays de la langue cible permet d'être réellement en contact avec le peuple qui dans ce contexte est le peuple français et que ce séjour permet également d'établir un lien social, car chaque situation représente un acte de langage et grâce à ce séjour, l'enseignant se façonne un nouveau regard sur le monde en renonçant aux préjugés. De plus, il donne à l'enseignant la confiance en soi pour oser parler avec le natif et exploiter ses acquis linguistiques.

Situation de malentendu et d'incompréhension

Le manque de compétence interculturelle cause souvent le malentendu et l'incompréhension dans l'interaction avec le natif. Nous avons posé cette question aux enseignants pour connaître les situations de malentendus qu'ils ont rencontrés lors de leur séjour en France.

Avez-vous vécu des malentendus dans votre communication avec les français



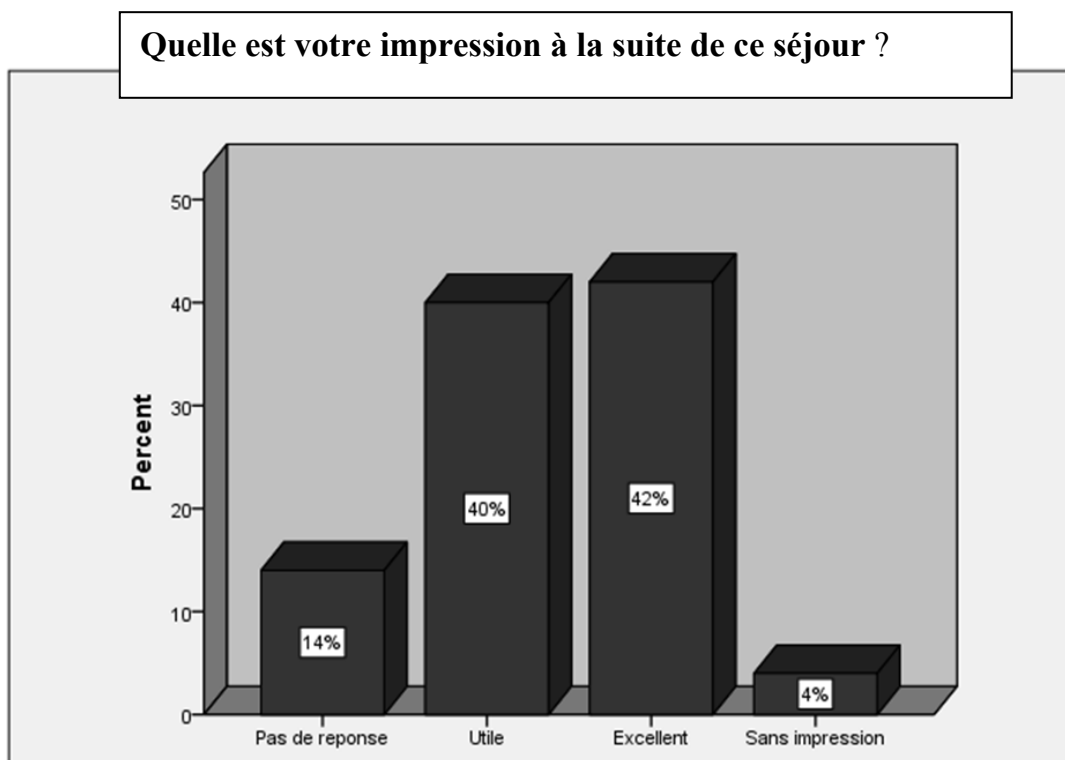
Ce graphique nous présente les réponses des enseignants sur les situations de malentendus rencontrées en France. Ces résultats prouvent que plus de la moitié des enseignants (58 %) n'a jamais rencontré un malentendu. À notre avis il y a un décalage entre ces résultats et la réalité, car la majorité des enseignants soudanais n'ont pas la compétence interculturelle et, même s'ils ont cette compétence, il est surprenant qu'ils connaissent parfaitement la culture cible. Nous considérons que les réponses avancées justifiées ne reflètent pas la réalité. Néanmoins, certains enseignants ont répondu par « oui ». Leurs réponses sont entre autres :

- Par exemple : payer en espèce ou par chèque comme on l'a étudié, et *payer en liquide*, une expression familière française.
- En traversant la rue, mon amie et moi avons croisé notre prof, il nous fit un clin d'œil. En réaction, nous avons froncé les sourcils puis nous nous étions demandés : comment ose-t-il nous faire l'œil doux ? Nous nous

sommes esclaffés ! puis nous avons compris ce malentendu quand nous avons découvert ce que le clin d'œil signifie en milieu français (c'est juste une manière de nous saluer à distance).

- Quelques fois, les Français parlent rapidement. On n'arrive pas à comprendre ce qu'ils disent.
- Le malentendu communicatif réside dans ce qu'on appelle la culture courante ou quotidienne ou dans la pragmatique culturelle qui se trouve dans la maison, la rue, l'école et qui se montre dans plusieurs types tels que : le verbal, le non verbal ou le comportemental ; c'est dans tous ces facteurs que j'ai connu des malentendus.
- L'utilisation volontaire de dialecte et de la langue courante chez les familles d'accueil.
- Le fait de laisser son regard ou de ne pas regarder son interlocuteur dans les yeux est considéré dans la culture française comme un manque de respect vis-à-vis de la personne à qui on s'adresse, alors que dans ma propre culture, c'est tout à fait le contraire.
- Il est arrivé que, pendant la communication orale, je ne comprenne pas ce que le locuteur disait et il essayait de répéter plusieurs fois ou de simplifier sa parole.
- La plupart du temps, c'est un manque de connaissances socioculturelles.
- La culture des fleurs : auparavant, je ne savais pas quel type de fleurs je devais offrir pour telle ou telle occasion.
- Le malentendu d'ordre phonique. On n'utilise qu'une seule forme linguistique dans une situation donnée ; on n'arrive donc pas à reconnaître la forme phonique du message, ce qui complique encore plus la communication.
- La première fois, j'ai raté le train, car je ne m'étais pas arrêté sur la bonne voie. La deuxième fois, je n'ai pas bien compris le sens d'une photo et j'ai donné un contre sens.

- Je suis tombé dans un piège culturel en mélangeant l'emploi des verbes ce qui a entraîné un vrai malentendu, mais cela a été pardonné puisque j'étais étranger.
- Nous avons rencontré un malentendu en France quand nous avons visité une famille française. Ce fut dans la manière de saluer : le père veut faire la bise, nous l'avons arrêté, c'était un vrai malentendu. Nous n'arrivons pas agir dans cette situation à cause du manque de compétence interculturelle.



Ce graphique nous présente l'impression des enseignants sur le séjour à l'étranger. Un bon nombre des interrogés a répondu par « utile ». Ils représentent les 40 % des enquêtés tandis que certains enseignants ont répondu par « excellent » ; ces résultats prouvent donc que la plupart des enseignants trouvent que le séjour dans le pays de la langue cible est une opportunité pour perfectionner à la fois la compétence linguistique et la compétence culturelle et qu'il est également une chance d'éliminer les stéréotypes et les préjugés.

L'impact de la représentation de la culture française des enseignants de FLE sur l'apprenant

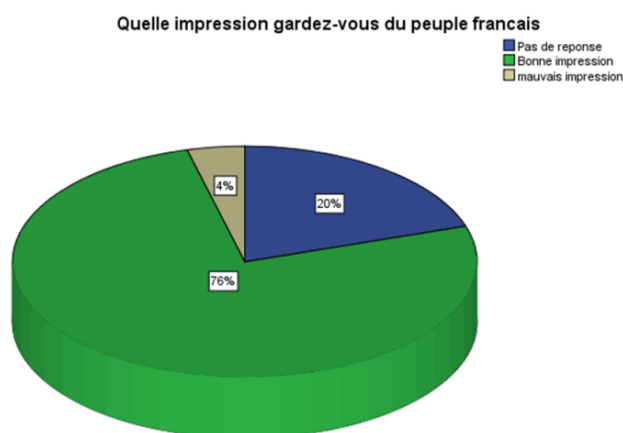
La relation enseignant/apprenant est un facteur important dans le processus d'enseignement apprentissage, surtout dans la didactique traditionnelle. D'une part, dans la classe de FLE, l'enseignant est dans un milieu de rencontre avec l'altérité. Lorsque l'apprenant possède la même culture que l'enseignant, et qu'il est confronté à la culture de la langue cible, il importe que l'enseignant soit à la hauteur de la tâche afin de défaire la confusion de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit établir une bonne relation avec les apprenants afin de créer un bon climat de communication et de compréhension.

D'autre part, la représentation de la culture et de la langue françaises pour les enseignants de FLE est un élément efficace pour l'apprentissage de cette nouvelle langue : « *or, nous partons de l'hypothèse que pour aboutir à des contacts réussis en langue étrangère, le non-natif de la langue doit connaître ou du moins être conscient des références culturelles des autochtones qui sous-entendent toute communication* ». (Gohard & Radenkovic, 2005, p. 159) .

La perception que l'individu se fait d'autrui a une forte influence sur sa position et son attitude avec ce dernier ; l'image de l'enseignant sur la culture et la langue cible a donc un impact non négligeable sur l'acquisition des apprenants, car l'avis de l'enseignant est une source d'informations pour les apprenants.

La représentation sur les Français

Pour connaître la représentation, les images que les enseignants soudanais du FLE ont sur les Français, nous avons posé la question suivante :



Les réponses figurant dans le tableau nous donnent l'impression des enseignants sur les Français. Nous avons divisé les réponses en trois catégories. Nous remarquons que la plupart des enseignants ont une bonne impression puisqu'ils représentent le taux le plus élevé (76 %). La plupart de nos enquêtés ont eu un contact direct avec les Français. Ils trouvent que les Français sont physiquement chics et sophistiqués. Quant aux traits moraux, ils sont tels que le montre le tableau ci-dessous ; par contre, un nombre très limité d'interrogés a une mauvaise impression (20 %).

Tableau N° 1 - Les représentations des enseignants de FLE du Soudan sur le peuple français

Bonne impression	Mauvaise impression
Sympas, respectueux, pragmatiques, Intéressants, logiques, intelligents, cultivés, ponctuels, Sophistiqués, chics, sérieux, actifs, sportifs, gentils, Respectables, aimables, ouverts, libres, accueillants, Généreux, coopératifs, aimant leur langue, pressés, assidus, fiers, respectent les étrangers, serviables, sérieux, individualistes, artistes, Romantiques	Loquaces, moqueurs, orgueilleux, sceptiques, réservés, distraits, radins, économistes, racistes, fermés, froids, conservateurs, arrogants, méfiants.

À notre avis, ces impressions sont issues de situations différentes dans des contextes différents. Elles ne reflètent pas la réalité de la société française, car, ces attitudes naissent à partir de préjugés et de stéréotypes comme le dit le proverbe soudanais : « le bien est privé et le mal est commun ». Dans chaque société, il y a le bien et le mal. On ne peut pas généraliser. Ce que nous avons constaté dans notre séjour en France, c'est que la société occidentale est totalement différente de la société orientale. Nous devons accepter cette différence afin de mieux agir avec cette altérité.

La représentation sur la France

Pour connaître la représentation des enseignants de FLE sur la France, nous avons posé cette question :



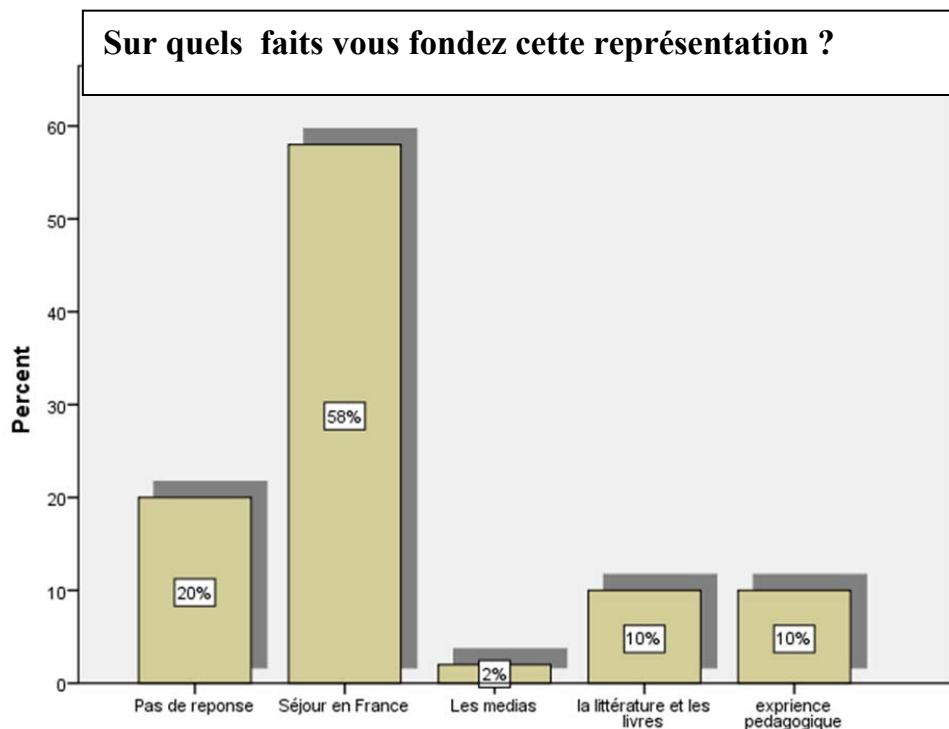
Cette figure nous montre la vision des enseignants soudanais sur la France. Nous remarquons que la majorité des enseignants a une image positive sur la France.

Cet avis est partagé par 86 % de notre échantillon.. Un grand nombre d'entre eux trouve que la France est un pays des grandes écoles littéraires, des écoles de philosophie, de connaissance scientifique et de richesse littéraire c'est-à-dire de la culture savante. Comme le note cet enseignant.

« La langue française nous donne la possibilité de connaître sa culture à travers son histoire, sa société... la France, nous la connaissons à travers les esprits des grands écrivains comme Hugo, Corneille, Racine et Molière ». D'autre part, certains enseignants trouvent que la France est un beau pays où on trouve un nombre important de monuments historiques et touristiques, et vivre en France est un rêve pour certains d'entre eux. D'autres d'enseignants voient la France comme le pays de l'égalité, de la liberté, de la fraternité et du respect des droits de l'Homme. C'est aussi pour eux, le pays de la diversité et de la tolérance.

Les références des représentations culturelles

Nous avons interrogé les enseignants sur l'origine des représentations de la France et des Français :



Ce graphique nous décrit les sources de représentations des enseignants soudanais. Nous remarquons que la majorité des enseignants (58 %) affirment que leurs représentations sont fondées sur les observations faites lors de leurs séjours en France. Elles sont les plus réelles, car les enseignants les ont établies en s'intégrant dans la société française et en fréquentant l'autochtone. Grâce à ce séjour, ils ont une motivation d'enseigner cette langue et de construire une perception positive. En revanche, nous constatons que quelques enseignants montrent que leurs représentations sont issues des médias. Cette catégorie représente un faible taux (2 %). Cela montre que même les enseignants du FLE au Soudan suivent rarement les médias francophones. Pourtant les médias sont considérés comme un miroir fidèle de la société, surtout la télévision avec les chaînes françaises comme TV5, France 24, etc. Elles ont un rôle essentiel dans la communication interculturelle, car elles lient les pays francophones du Nord avec les pays francophones du Sud. Elles sont accessibles à tout le monde. Elles nous

donnent l'opportunité de perfectionner le niveau de langue sur les deux aspects linguistiques et culturels, car elles proposent de nombreuses émissions sociales en plus des actualités. Elles sont un reflet du français authentique. Un nombre très limité d'enseignants (10 %) considère que les livres et la littérature sont des sources de leurs représentations. À notre avis, il y a un décalage entre les représentations de la culture française dans les livres et la réalité, surtout dans les anciens manuels de français qui décrivent souvent la vie traditionnelle dans la société française ; il en est de même de la littérature. Elle nous donne une image de la société française à des époques antérieures comme l'affirme Windmuller« *préparer les apprenants à un ensemble de situations de communication parfois éloignée de celle auxquelles les apprenants seront confrontés en milieu authentique* »(Windmuller, 2007, p. 117).

Le dernier groupe fonde ses représentations au fil du temps pendant leur parcours dans l'apprentissage de français. Ils représentent un taux faible de 10 %.

À la fin, malgré les résultats obtenus sur l'ensemble de nos enquêtes concernant les représentations relatives aux Français et la France, nous avons noté la persistance de la xénophobie chez certains enseignants, car la plupart d'entre eux sont prudents vis-à-vis de l'intégration de la culture française dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Soudan. Car disent-ils : le français est une culture multiple, métissée et transformée. Certains enseignants évitent l'utilisation des films en classe de FLE, car certains d'entre eux comprennent des tabous qui ne sont pas convenables avec nos croyances religieuses, nos valeurs, nos traditions.

Quant aux représentations et les stéréotypes, ils sont considérés toujours comme des obstacles face à la compréhension de l'apprenant sur la culture cible ; ils gênent l'interaction avec le natif, car l'image que l'apprenant s'est constituée sur l'autre imprègne sa vision du monde. Dans la classe de FLE, on trouve le discours sur la culture cible soit comme un discours négatif soit comme un discours positif, et ce, partant des expériences personnelles de l'enseignant.

Aussi, l'enseignant donne une vision favorable, par exemple, lorsqu'il énonce une expérience vécue (un voyage d'études ou un voyage touristique), il

incite la motivation chez l'apprenant pour étudier cette nouvelle langue et sa culture. Ainsi, ce dernier se fait une bonne perception sur la culture française. Par ailleurs, si l'enseignant tient un discours négatif sur la culture cible, il influence l'impression de ses étudiants, ce qui entraîne à la représentation et des préjugés.

Ces derniers amènent l'apprenant vers l'ethnocentrisme. Ce qui devient totalement l'inverse de l'objectif de la perspective interculturelle.

Aussi, l'enseignant doit être attentif à ne pas montrer son apparence culturelle, c'est-à-dire qu'il ne doit pas donner sa représentation pendant le cours, quel que soit son jugement négatif ou positif pour ne pas laisser une influence sur les apprenants. Il doit sensibiliser l'apprenant à analyser, interpréter, réfléchir et prendre sa position par lui-même envers la culture étrangère comme l'affirme Byram (: « *la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance* »). (Byram, Culture et éducation en langue étrangère, apprentissages des langues, 1992, p. 34) Pourtant le fait que l'enseignant ne puisse pas intervenir est inévitable même de manière inconsciente. C'est ce que Zarate (1986, P 29) montre aussi : « *ne peut être validée que ce que l'enseignant sait reconnaître et éviter les pièges de l'ethnocentrisme* ». (Zarate, 1986)

Les compétences nécessaires pour apprendre une langue étrangère

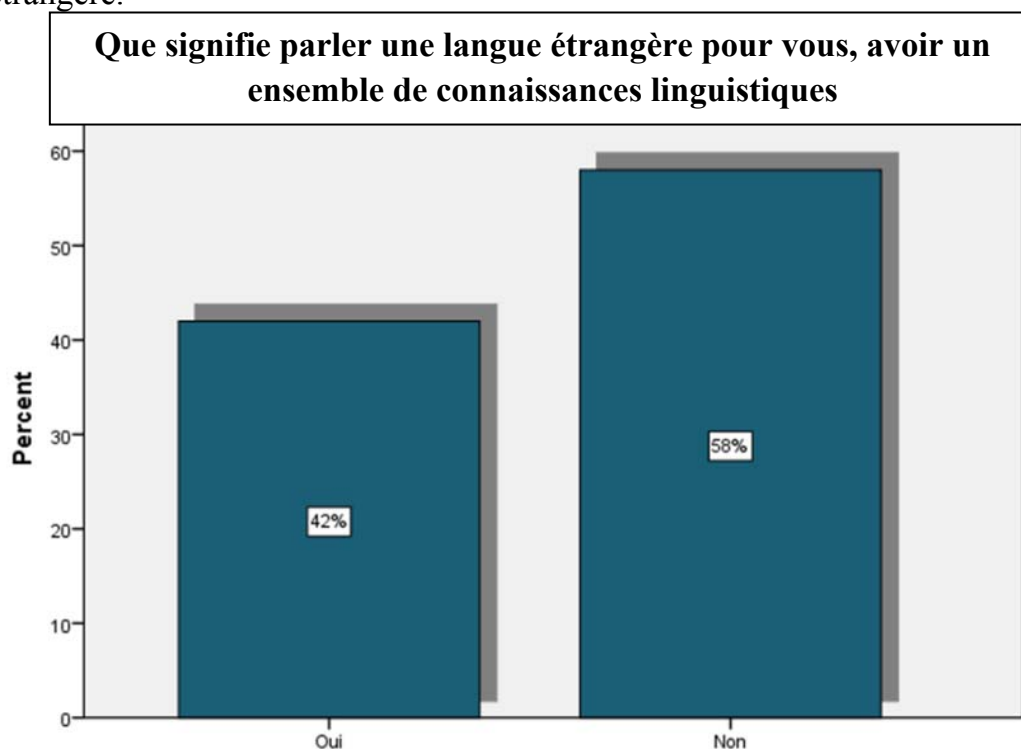
Le domaine d'apprentissage des langues étrangères nécessite plusieurs compétences. D'après le cadre européen de référence pour les langues (CECRL), la compétence langagière comprend trois composantes :

- La compétence linguistique ;
- La compétence sociolinguistique ;
- La compétence pragmatique.

La compétence linguistique comporte cinq activités :

- ✚ La réception (écouter) ;
- ✚ La réception (lire) ;
- ✚ La production (parler) ;
- ✚ La production (écrire seul individu ou interaction) ;
- ✚ La médiation (traduire et interpréter).

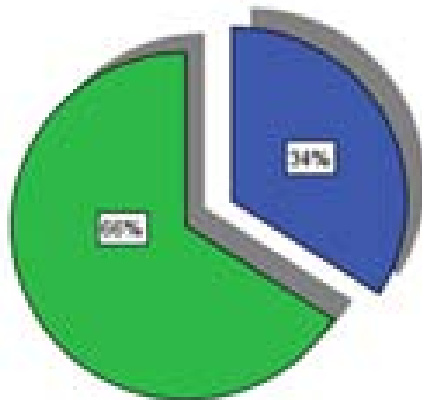
Nous avons tenté de mettre l'accent sur la dimension interculturelle ressentie dans l'aptitude à partir des langues étrangères ; nous avons donc posé la question ci-dessous et nous avons recueilli des réponses : la réponse « oui » signifie que parler une langue étrangère signifie avoir seulement un ensemble de connaissances linguistiques tandis que la réponse « Non » indique que l'ensemble des connaissances linguistiques n'est pas suffisant pour parler une langue étrangère.



Ce graphique nous montre les réponses des enseignants sur la question : est-ce que le fait de parler une langue étrangère signifie avoir des connaissances linguistiques ? Nous constatons qu'un grand nombre d'enseignants (58 %) a répondu par « Non » c'est-à-dire qu'ils n'ont pas répondu à cette réponse. Cela montre que les connaissances linguistiques ne sont pas suffisantes pour parler une langue étrangère bien que cette dernière soit la compétence fondamentale pour apprendre une langue. En effet, elle comprend un ensemble de compétences qui permet de s'exprimer. En entamant l'apprentissage de la langue par les fonctions de lecture, d'écriture, d'expression orale et d'écoute ou de la compréhension, on a toujours besoin d'autres capacités pour interagir lors de la communication.

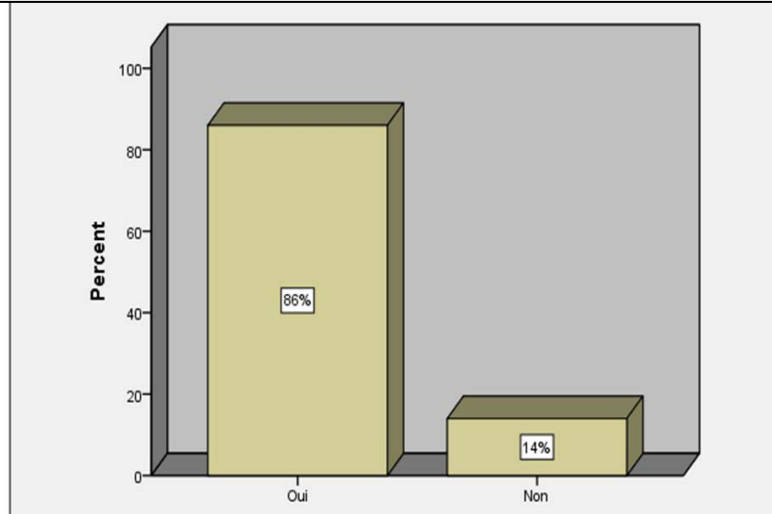
La deuxième réponse à choisir est « être cultivé ».

Etre cultivé



Cette figure nous présente les réponses des enseignants. Nous remarquons que plus de la moitié d'entre eux a répondu par « non », ce qui signifie qu'ils n'ont pas sélectionné cette réponse par cette question de multiple choix, car dans le logiciel SPSS, nous avons analysé ce type de question comme ce modèle ; 34 % des enquêtes affirment, eux, que la personne qui parle une langue étrangère est considérée comme une personne plus cultivée. Au fil des dernières années, la langue, la littérature et la culture françaises a un statut privilégié parmi les autres langues européennes, car la langue française est l'une des langues de la culture et de la science. On y trouve des écoles philosophiques et littéraires. C'est pourquoi les gens qui parlent cette langue sont considérés comme des gens cultivés. Pourtant, être cultivé c'est enrichir son goût, son jugement par l'étude et les connaissances, avoir une culture générale et un esprit fin. Une autre option de la part des interrogés consiste à avoir des connaissances linguistiques et culturelles afin de comprendre l'autre et de se comprendre soi-même.

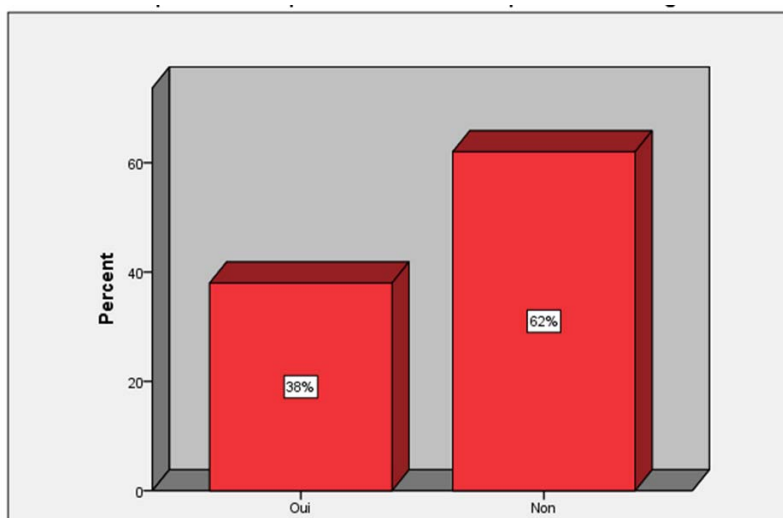
Avoir de connaissances linguistiques et culturelles afin de comprendre l'autre et de se comprendre soi-même



Ce graphique nous montre les réponses des enseignants. La plupart d'entre eux (86 %) insistent sur le développement des compétences linguistiques et des connaissances culturelles comme des fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ces compétences, l'apprenant arrivera à bien comprendre la différence de l'autre à travers l'analyse, l'interprétation et l'observation. Cette compréhension a un reflet tel un miroir sur nous-mêmes.

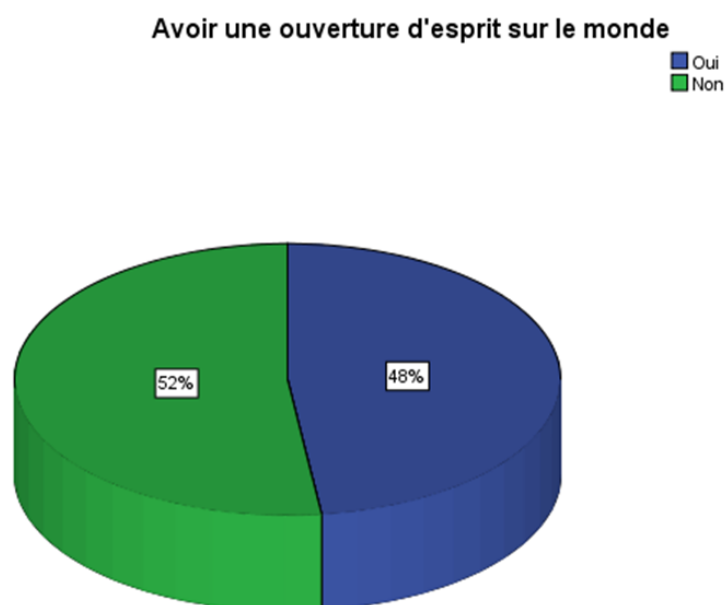
Que signifie parler une langue étrangère ?

Avoir la capacité de s'exprimer et de communiquer de manière générale



Nous constatons que la majorité (62 %) des enquêtés a répondu par « non », c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas sélectionné cette option. Ceci montre que les enseignants ne focalisent pas leurs efforts sur la communication. Cette situation induit des difficultés d'expression orale remarquables chez les apprenants. En revanche, certains enseignants (38 %) mettent l'accent sur la capacité de s'exprimer et de communiquer.

Que signifie parler une langue étrangère ?



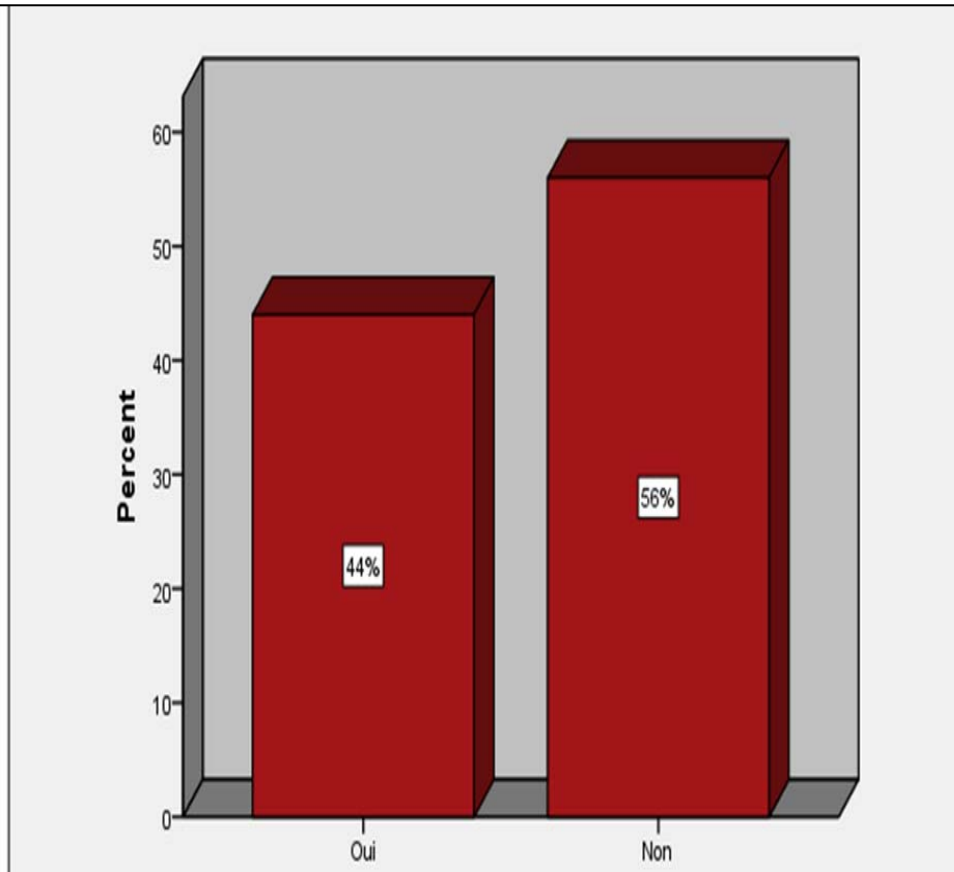
Nous constatons à travers cette figure que la moitié des enquêtés (52 %) affirme qu'il existe plusieurs avantages à apprendre une langue étrangère et particulièrement le côté émotionnel ou cognitif. La connaissance d'une langue étrangère permet à la personne d'acquérir une compétence culturelle, ce qui conduit à la tolérance de l'autre malgré sa différence. Il est évident que connaître plusieurs langues étrangères ouvre davantage l'esprit.

Que signifie parler une langue étrangère ?

Ce graphique nous décrit les réponses de la dernière option : parler une langue étrangère signifie savoir agir dans le contact avec l'autre. Il est à noter que les enseignants qui ont répondu par « oui » représentent un taux plus bas (47 %). Cela indique qu'ils sont conscients de l'importance de savoir agir au moment de l'interaction avec l'autre. C'est une des composantes de la perspective

interculturelle : faciliter la communication entre les interlocuteurs en gérant la mauvaise compréhension et en évitant de tomber dans le piège du malentendu. Pour connaître les compétences que les enseignants soudanais développent en priorité chez leurs apprenants, nous avons posé cette question :

**D'après vous, quelles sont les compétences que vous cherchez à développer chez les apprenants concernant ;
1/ le savoir linguistique ?**

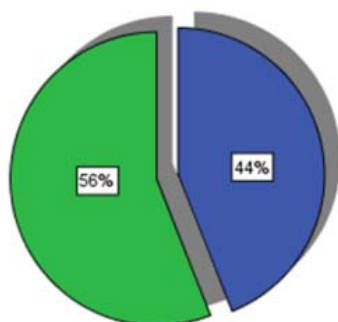


Ce graphique nous présente les réponses de l'échantillon sur l'option : le savoir linguistique. Nous remarquons un nombre très limité de personnes ayant répondu par « oui ». Ce résultat nous a surpris, car nous pensions que la plupart des enseignants sélectionneraient cette réponse.

La deuxième réponse à choisir est :

2/Responsabilité

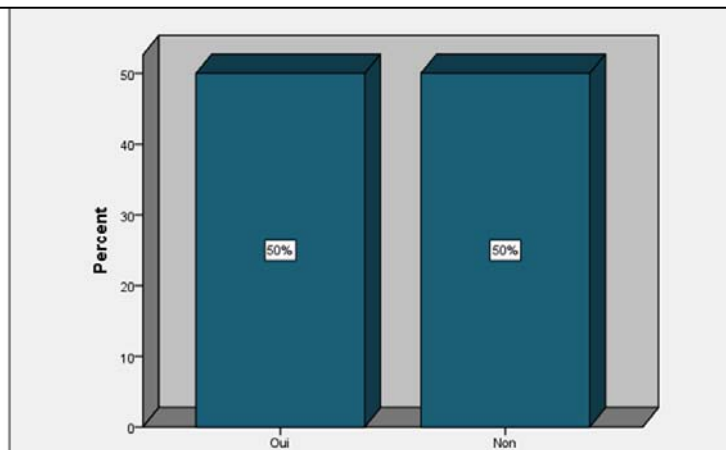
Oui
Non



Cette figure nous indique les réponses des enseignants sur ce choix. Nous constatons qu'une minorité des enseignants affirme que l'autonomie et la responsabilité sont des aptitudes qu'ils cherchent à développer chez leurs apprenants. Ce qui nous amène vers les nouvelles approches comme l'approche interculturelle et l'approche actionnelle.

Une autre option soumise aux enquêtés est :

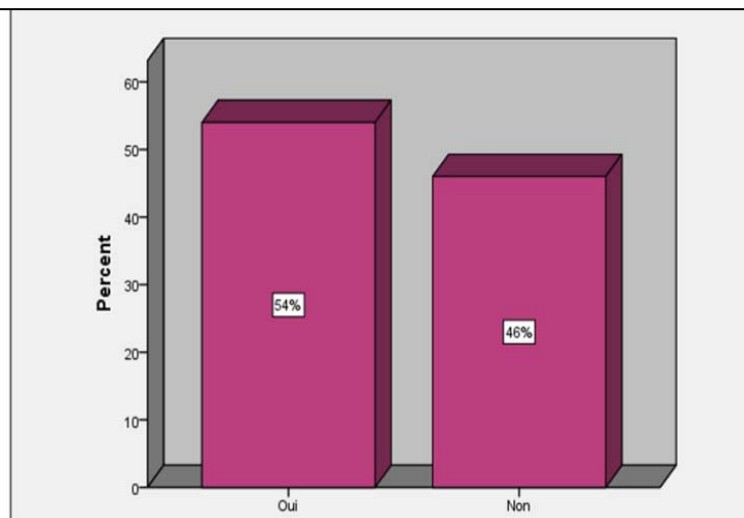
3/Comprendre l'autre et respecter sa différence



Ce graphique montre les réponses des enseignants. Nous trouvons que la moitié des enseignants cherchent à développer chez leurs apprenants la capacité de comprendre et de respecter l'autre.

La dernière option est :

4/Communiquer à l'oral et améliorer la compétence écrite



Les réponses à cette question démontrent que nos enseignants n'adoptent pas consciemment ou non la démarche interculturelle. Ceux qui ont opté pour le dernier cas considèrent qu'il est très important de développer la capacité à communiquer à l'oral et d'améliorer la compétence écrite. Ils représentent plus de la moitié de l'échantillon (54 %).

La compétence linguistique en même temps que la compétence interculturelle

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignant est obligé d'enseigner la langue étrangère selon un programme bien défini par l'institution pilote. Généralement, ce programme met l'accent sur la compétence linguistique. Il n'accorde pas d'importance à la compétence interculturelle. Ce qui fait que l'enseignant doit assumer une grande responsabilité pour la mise en œuvre de la compétence interculturelle. Ceci est une grande responsabilité. Il doit intégrer la compétence interculturelle en traitant les thématiques contenues dans le manuel scolaire. Il doit proposer aux apprenants des activités d'analyse et de comparaison entre la culture cible et la culture source et également développer des activités de jeu de rôles.

Chapitre IX :
Analyse des entretiens des apprenants

Analyse de l'entretien des apprenants

Dans ce chapitre, nous allons commencer par la présentation de type de transcription des entretiens que nous avons utilisé dans ce travail, puis nous analyserons les recueils des entretiens.

L'entretien des apprenants

L'apprenant est le facteur principal dans le processus de l'enseignement apprentissage. Il est le récepteur des données, il doit déchiffrer ces dernières de plusieurs manières comme poser des questions aux enseignants afin de trouver une information détaillée. Mais chaque groupe d'apprenants possède des caractéristiques spécifiques telles que les besoins, la motivation et l'intérêt pour le sujet enseigné. Dans ce travail, nous avons choisi l'entretien des apprenants comme outil de collecte de données. Parmi les différentes sortes d'entretien, nous avons sélectionné l'entretien semi-directif, car il nous permettra de connaître les opinions, les attitudes, la représentation, les souvenirs et la motivation de nos apprenants. De plus, cet entretien est l'occasion pour les apprenants de s'exprimer librement et d'expliquer leurs points de vue.

Retranscription d'entretien

Retranscription d'un entretien semi-directif entre le chercheur et les étudiantes de troisième année (10), au sujet de l'apprentissage de la langue et la culture française ; nous avons utilisé la retranscription de type sociologique puis nous avons fait la retranscription manuelle et orthographique. Nous avons exploité les conventions générales de transcription du GARS présentées dans l'ouvrage de Blanche, Benenviste et Jean Jean (1986 p.179) ainsi :

Les pauses seront marquées : /

Pour une pause courte ; --

Pour une pause moyenne ; ---

Pour une pause longue ////

Pour une interruption assez longue du discours :

L'allongement sera marqué par deux points (:) et si l'allongement est très long, nous pourrions mettre plus de deux points :

Les comportements non verbaux tels que les silences, les hésitations, attitudes de l'interviewé, etc. seront indiqués par la lettre (E).

Durée : une heure

Lieu : la classe de français, au département de français de l'université Islamique d'Omdurman.

Profil : la chercheuse, un membre du corps enseignant du département de français, doctorante en lettres et langues, option lettres et langue françaises, spécialité didactique de l'interculturel.

Il s'agit d'une transcription d'entretien avec vingt étudiants, dont dix (10) étudiantes et dix (10) étudiants en troisième année. Cet échantillon est hétérogène au niveau de la langue. Pour éliminer le stress chez nos apprenants, nous avons expliqué le motif de cet entretien (voir l'annexe).

Analyse des données de l'entretien

Dans cette analyse, nous avons utilisé le système de catégorisation à plusieurs niveaux imbriqués, pour généralisation abaissante par la méthode dite « des tas » (Bardin 1986, p. 121). Synthétique plutôt qu'analytique, inductive plutôt que déductive, cette approche est essentiellement qualitative.

Les étudiants ont été invités à exprimer leurs avis personnels, leur intérêt pour l'apprentissage du français et leur intérêt pour leur futur métier. Nous avons commencé par les aspects personnels.

La motivation des apprenants pour apprendre la langue française

La motivation est un facteur fondamental pour l'apprentissage, surtout l'apprentissage des langues étrangères. Chaque personne a un système d'acquisition différent de l'autre. Certains ont la capacité d'apprendre facilement une langue étrangère. D'autres n'ont pas cette habileté. Ils ne sont pas motivés de la même manière. Le terme « motivation » est défini comme « *un genre de meneur interne qui pousse quelqu'un à faire quelque chose afin d'accomplir quelque chose* » (Harmer, 2001, p.5). Dans l'apprentissage des langues étrangères, la motivation est l'effort qui amène vers le but avec un succès comme l'affirme Dornyei « *la motivation est l'un des facteurs clés qui mènent au succès de l'apprentissage des langues* » (Dornyei, 2001, p.91)

Il existe deux types de motivations : la motivation intrinsèque qui est interne à l'apprenant. C'est la force interne qui pousse l'apprenant vers son but.

Pour Vaine, elle « *correspond aux intérêts spontanés de la personne, l'activité en elle-même apportée lors, de satisfaction indépendante de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même* » (Jadou).

En référence à cette définition, la motivation intrinsèque est le sentiment de curiosité, de découverte qui viennent de l'apprenant pour réussir et affronter les difficultés. Tandis que la motivation extrinsèque, c'est un élément extérieur qui impacte l'individu, par exemple, les parents de l'apprenant souhaitant qu'il maîtrise la langue qu'il apprend.

La question initialement posée repose sur l'amour de la langue française et les motifs de son apprentissage. Nous allons traiter les réponses de ces questions ensemble, car elles sont complémentaires.

Il n'est pas surprenant que les réponses directes à ces questions soient très limitées. Nous les avons réparties en deux catégories :

1/ Dévalorisation de l'apprentissage de la langue française

D'après l'entretien des apprenants, plus de la moitié ne sont pas motivés pour apprendre la langue française, car ils n'en ont pas fait le choix, mais leurs notes les ont orientés vers le département de français. De ce fait, ils sont passifs, leur seule ambition est d'obtenir un diplôme, quelles que soient leurs études. Ainsi, ils révisent leurs leçons seulement pour être admis aux examens et en classe supérieure, comme l'affirme cet étudiant : « *vraiment, la langue française n'est pas mon choix, c'est le destin qui a fait choisir d'apprendre cette langue* ». Ils pensent qu'il n'y a pas un lien entre son aspiration professionnelle et la langue française. Ils trouvent que cette langue est difficile à apprendre, en plus de la rareté des locuteurs dans la société soudanaise. Ces facteurs secondaires n'encouragent pas les étudiants à apprendre cette langue. Ils trouvent que le français ne répond pas aux attentes de la société soudanaise.

D'autre part, certains étudiants aiment apprendre des langues étrangères, mais ils préfèrent apprendre la langue anglaise plutôt que la langue française ; ceci en raison de son statut de première langue étrangère et de langue officielle

pour certains établissements comme le note cet étudiant :

« Parce qu'il n'y a pas d'autre chose à apprendre, quand déjà mon désir d'apprendre la langue anglaise, maintenant c'est la langue française, parce qu'il n'y a pas de chance d'étudier la langue anglaise et c'est pour ça que je viens ici ». Une étudiante exprime la même idée : *« parce que j'ai envie d'apprendre la langue anglaise, moi j'ai envie d'apprendre beaucoup de langues, par exemple l'anglais, le chinois, mais le français n'était pas mon premier choix ».*

2/ Valorisation pour apprendre la langue française

Malgré le nombre d'enquêtés qui sont motivés pour apprendre la langue, la plupart sont démotivés. Leurs motifs sont variés. Ceux qui sont intéressés affirment que la nécessité d'apprentissage des langues étrangères en plus de l'anglais, tel que le français comme deuxième langue étrangère, est une chance sur le marché de l'emploi dans son propre pays ou à l'étranger ; ils ajoutent que parler une langue étrangère est un atout pour sa carrière professionnelle, car le Soudan est entouré de pays francophones.

Quelques étudiants sont motivés pour apprendre le français, car ils sont conscients de l'importance de cette dernière. Elle est une langue internationale après l'anglais, elle est aussi la neuvième langue parlée dans le monde, et la francophonie regroupe 80 états et gouvernements. La langue française est donc considérée comme la langue de la diplomatie, car elle fait partie des langues officielles de plusieurs états. Nous remarquons que le motif le plus fréquent chez les étudiants est que le français leur donne une opportunité de partir en France, notamment pour poursuivre leurs études, car selon ces étudiants, parler la langue française est une passerelle pour voyager en France et réaliser leurs rêves. Bon nombre de ces étudiants aimeraient s'installer en France pour y travailler afin d'améliorer la situation économique de leurs familles. Comme le note cet étudiant, *« J'apprends la langue française parce que je veux parler cette langue pour immigrer en France, aller en France par une voie légale ».* Nous constatons que la question de motivation a un lien avec le genre. Les étudiants sont plus motivés à apprendre cette langue que les étudiantes. Ceci montre que la plupart des étudiants ont l'intention de partir à l'étranger tandis que les étudiantes sont entravées par les traditions et les coutumes qui mettent en avant que la meilleure carrière pour la femme, c'est son foyer.

Étudier le français : un atout pour l'avenir

Aujourd'hui, l'enseignement de la langue française s'est beaucoup développé au Soudan. Pour connaître la vision et les objectifs des étudiants lorsqu'ils terminent leurs études de français, nous avons posé cette question : « Pensez-vous avoir un bon avenir si vous étudiez la langue française ? »

À travers les réponses à cette question, nous avons divisé l'échantillon en deux groupes. Un groupe pessimiste qui ne voit aucun avenir par cette langue. Il pense que la chance de trouver du travail avec la langue française est très rare. Ils ne trouvent pas un métier lorsqu'ils terminent leurs études. La compétitivité n'est pas la même avec la langue anglaise. On peut trouver facilement un métier, car cette dernière est très pratiquée au Soudan. De plus, la langue anglaise donne l'occasion de travailler dans les pays du Golfe, surtout dans l'enseignement, car la majorité des étudiants, les femmes y comprises, veulent trouver un métier pour aider leurs familles. À cause de la crise économique, certains étudiants trouvent que la langue française seule n'est pas suffisante pour trouver un métier, l'apprenant doit étudier une autre langue comme le montre cet étudiant : « *Non, je ne crois pas, parce qu'une seule langue n'est pas suffisante pour réaliser un bon avenir* ». En plus, la société n'encourage pas l'étude de la langue française en constatant que ce domaine n'a pas un avenir au Soudan. Pour d'autres, c'est juste une perte de temps. D'autres encore pensent qu'il n'y a pas un environnement francophone pour pratiquer cette langue, on a peur de l'oublier.

Le groupe optimiste voit qu'il peut avoir un bon avenir après la qualification universitaire en langue française. Il trouve qu'il existe plusieurs métiers à exercer dans ce domaine à titre d'exemple, dans l'enseignement, tel un professeur de FLE à l'université ou dans les écoles secondaires ; le diplôme peut aussi permettre de travailler comme interprète dans les ambassades ou dans des missions diplomatiques. Quelques étudiants espèrent travailler au ministère des Affaires étrangères. Ils sont très ambitieux lorsqu'ils veulent devenir ambassadeurs dans un pays francophone. D'autres étudiants trouvent que la position du Soudan au milieu de l'Afrique, entouré par des pays francophones, va augmenter les chances de travailler, car beaucoup de sociétés et d'établissements

francophones peuvent investir au Soudan et offrir des emplois aux diplômés en FLE. Mais pour la plupart des étudiants, tout dépend du niveau de langue que l'apprenant aura. Si un apprenant a un bon niveau, il trouvera facilement un emploi dans ce domaine et si l'apprenant possède un niveau faible, cette compétence ne lui servira pas à grand-chose comme le souligne cette étudiante : *« Oui, il y a un bon avenir, mais ça dépend de votre niveau de langue, si vous avez un niveau plus avancé, vous aurez la chance de travailler, sinon, vous ne trouvez pas un travail ».*

Certains trouvent qu'apprendre la langue française est une sorte de prestige, car c'est un degré de civilisation de plus de parler cette langue, ceci à cause du statut de la langue française dans la société soudanaise. C'est une langue connue et parlée par une très petite élite.

À notre avis, il existe un décalage entre ces espérances des étudiants et les réalités, car la plupart de diplômés de la langue française ont terminé leurs études universitaires en oubliant cette compétence linguistique. Ils ont oublié cette langue puisqu'ils ne la pratiquent pas. Ils travaillent dans d'autres métiers ; pourtant les meilleurs d'entre eux travaillent dans les universités ou les écoles secondaires comme enseignants de FLE, quelques-uns qui ont de l'ambition perfectionnent leur niveau de langue à l'étranger. D'autres encore trouvent du travail dans des établissements favorables.

Enfin, en se référant aux données issues des trois questions précédentes, la plupart des apprenants de la langue française dans notre département ne sont pas motivés, et une partie de ceux qui le sont, rattachent leurs motivations à la réussite académique c'est-à-dire, à l'ambition de passer les examens et d'obtenir leur diplôme bien que chaque domaine d'apprentissage exige toujours une motivation intrinsèque plus profonde. C'est le cas de la curiosité de savoir par exemple. Celle-ci amène à la perfection et au développement de son niveau de langue et à être vraiment à jour.

Les contraintes liées au contexte d'enseignement du FLE au Soudan :

L'enseignement du français au Soudan, et notamment à l'université Islamique d'Omdurman, est confronté à plusieurs difficultés.

L'apprenant d'une langue étrangère possède des besoins langagiers et des besoins culturels. Tous ces besoins concourent à la réussite de sa mission, quel que soit le métier. Ces besoins varient selon le contexte et le statut de la langue dans la société. Il est indispensable de les identifier afin de définir les objectifs et d'adapter une stratégie convenable au public.

Dans le dictionnaire de didactique de FLE, « *les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (besoin ressenti) et d'autre part, les besoins-objectifs (mesurables par quelqu'un d'autre que l'apprenant). Aucune des deux faces ne peut être éliminée. Ils se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule* » (Coste & Galisson, Dictionnaire de didactique, 1980, p. 67). C'est-à-dire la notion de besoin langagier renvoie à ce qui est nécessaire pour l'apprenant dans l'usage de la langue dans la situation de communication.

Selon le conseil d'Europe, les besoins langagiers sont les ressources linguistiques qui sont nécessaires pour l'apprenant afin de gérer la situation de communication. Galisson et Coste (1976 ; 68) dans le dictionnaire de didactique des langues, expliquent la notion de besoin en ces termes :

« C'est la notion qui recouvre les idées de désir, d'aspiration, de nécessité, etc. et qui conserve en psychologie une certaine ambiguïté du fait de la diversité des interprétations théoriques ».(Coste & Galisson, Dictionnaire de didactique, 1980, p. 68)..

D'après Richterich (1985), on dénombre deux sortes de besoins, le besoin objectif (prévision), ce qui concerne le langage utilisé dans la vie quotidienne et le besoin subjectif (imprévision), ce qui renvoie à des situations accidentelles, c'est-à-dire, une situation à un moment donné, tandis que Dabene (1978) affirme que les besoins langagiers sont de deux types : les besoins exprimés c'est-à-dire que l'individu a conscience de ce qui lui manque. Il peut les expliquer facilement. Le second type renvoie aux besoins inexprimés. Ce sont les besoins que l'individu n'arrive pas à identifier ou qui ne sont pas formulés.

Les besoins culturels de l'apprenant

Les apprenants français ont des besoins culturels, car lorsqu'ils visitent la France, ils sont confrontés à un choc culturel, ils vont mal interpréter les phénomènes auxquels ils font face puisqu'ils ont déjà des représentations et des préjugés sur la culture qu'ils apprennent et ils vont agir selon ces représentations. C'est pourquoi les besoins culturels sont une nécessité pour l'apprenant du FLE.

D'après Florence Windmuller (2011, 29), l'apprentissage de la culture est très important pour bien préparer l'apprenant dans des situations de communications variées. Il aide l'apprenant à confronter des problèmes issus d'ordre linguistique, paralinguistique qui naissent au moment du contact interculturel. De plus, grâce à la connaissance culturelle, l'apprenant peut mieux interpréter et produire des signes culturels. Windmuller affirme aussi qu'on doit former l'apprenant à l'utilisation de ses connaissances culturelles dans des situations diverses telles que la connaissance comportementale, la connaissance discursive, la connaissance anthropologique et sociale. On doit sensibiliser l'apprenant à accepter l'autre issu d'une culture étrangère et à comprendre sa propre culture. On doit aussi amener l'apprenant à relativiser sa culture source et convoiter une compréhension mutuelle.

Dans le contexte de cette recherche, les apprenants sont capables d'exprimer leurs manques et leurs besoins en langue. C'est un caractère favorable, car les nouvelles approches donnent à l'apprenant une place centrale dans le processus de l'enseignement apprentissage. Ainsi, nous considérons que l'apprenant soudanais du FLE doit être autonome, ce qui est le plus exigé dans son contexte, car l'environnement francophone est très rare pour ne pas dire, absent. C'est à l'apprenant lui-même de chercher les ressources pédagogiques pour perfectionner son niveau de langue.

Pour connaître les manques dans l'apprentissage du français chez nos apprenants et leurs difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans leur parcours, nous avons posé ces deux questions :

4) Êtes-vous satisfaits de votre apprentissage de français dans cette université ?

Nous constatons qu'à partir des réponses fournies, la plupart des étudiants ne sont pas satisfaits de l'apprentissage du FLE dans notre université, car Nous constatons beaucoup de manques : le manque du milieu francophone aux alentours de l'université, le fait que les étudiants ne pratiquent pas la langue française entre eux, le fait que la communauté universitaire est arabophone, etc., ce qui conduit la majorité des étudiants à ces problèmes d'expression orale, surtout les étudiantes, car elles sont timides et ont honte de faire des fautes. Elles

ne participent pas aux cours. ; au-delà du manque de cadres pour pratiquer cette langue, les étudiants ont de plus en plus du mal à prononcer convenablement. Tous les étudiants justifient ce problème par le retard de l'apprentissage du module phonétique qui est reculé jusqu'à ce que l'apprenant atteigne la troisième année. Ils proposent que ce module soit enseigné dès la première année pour les aider à bien prononcer et articuler les sons, comme le note une étudiante :

« Je ne suis pas satisfaite, apprendre une langue commence par écouter et répéter, écouter des discours encore et encore jusqu'à ce qu'on sache bien parler. Et dans notre université, il n'y a pas de cours d'écoute, pas assez ; la deuxième chose, c'est que la phonétique nécessite au moins d'être étudiée à partir du deuxième semestre de la première année afin d'apprendre comment sortir des sons, comment les articuler, mais dans notre université, c'est en troisième année, c'est catastrophique ».

Les étudiants souffrent du manque de club de conversation. Ils se sentent découragés pour parler le français ; de plus, ils évoquent l'absence d'un enseignant natif au département de français qui les inciterait à s'entraîner en langue française, comme c'est le cas dans d'autres universités soudanaises telles que l'université de Khartoum qui recèlent de natifs qui animent les ateliers d'expression orale.

Par ailleurs, les étudiants blâment le manque de moyens techniques d'enseignement apprentissage, l'absence totale du laboratoire de langue, des documents radiophoniques ou sonores, la cassette et le CD, la télévision, des films vidéo, l'internet et du multimédia. Ceci laisse à l'enseignant, une grande responsabilité, car ces techniques, en plus de faciliter l'apprentissage, motivent les apprenants lorsqu'ils rompent la routine de l'enseignement traditionnel qui est ennuyeux pour beaucoup d'entre eux. Grâce à ces nouvelles technologies, l'enseignant peut travailler les documents authentiques en classe de FLE.

Quelques étudiants affirment que l'apprentissage des langues exige toujours l'autonomie de l'apprenant, lorsque l'on fait beaucoup d'efforts, notre niveau en langue croît. L'université donne les clés pour que l'apprenant approfondisse ses connaissances de manière individuelle comme le montre cette étudiante :

« Je crois que la langue, c'est un effort personnel, elle ne dépend pas de l'apprentissage de l'université, mais j'espère que l'université améliore et développe les matières et les moyens d'apprentissage et crée des moyens plus forts et actifs ».

D'un autre côté, un étudiant n'est pas satisfait de l'apprentissage dans cette université, car il trouve que la bibliothèque est très pauvre ; il n'y a pas assez de livres et de documents, surtout ceux qui concernent l'actualité française. À cela, s'ajoute le fait qu'au Soudan, les classes sont très nombreuses, donc même si l'enseignant veut rendre son cours vivant et efficace, la soixantaine d'apprenants ou plus rend ce désir vain.

Pour savoir quelles sont les difficultés de nos apprenants dans l'apprentissage du français, nous avons posé cette question :

Q5) Avez-vous trouvé des difficultés dans l'apprentissage du français ?

Les résultats obtenus à partir de cet échantillon confirment que l'apprentissage de la langue française dans notre département de français est confronté à un certain nombre de difficultés linguistiques.

Les difficultés linguistiques :

Les difficultés phonétiques

La moitié des étudiants trouve des difficultés à prononcer certains phonèmes. Une autre complexité est de faire également la différence entre les voyelles « e » et « u » ; la plus grande difficulté reste la nasalité. Ils ne font aucune différence entre « em » et « am ». Non seulement les apprenants n'arrivent pas à distinguer certains sons, mais ils ont beaucoup de mal à prononcer correctement les sons nasaux. Par ailleurs, la vitesse de la langue française à l'oral est un autre obstacle à son apprentissage et à sa compréhension.

Les difficultés grammaticales

Un grand nombre d'étudiants affirment avoir des difficultés grammaticales. Conformément à nos observations, ces difficultés issues de l'influence de la langue maternelle concernent la structure et les éléments structuraux, le genre du nom, etc. ; l'apprenant utilise le genre du nom en fonction de sa langue maternelle, la langue arabe. D'autres difficultés résident au niveau de la conjugaison. C'est une incompréhension fréquente pour les étudiants surtout en première année.

Le vocabulaire

Certains étudiants ont des difficultés d'utilisation correcte des mots. L'invention des unités lexicales inexistantes ou la traduction littérale prennent le dessus.

D'autres apprenants montrent qu'ils ont des difficultés de compréhension de la littérature française et de la rédaction. Mais le plus grand obstacle réside dans l'expression orale pour la plupart d'entre eux, comme le note cette étudiante : « *Je ne parle pas parfaitement le français, je trouve la grammaire et la littérature française difficiles, c'est tout* ».

Dans cette optique, l'enseignement du FLE au Soudan ne donne pas les résultats escomptés parce que certains enseignants expliquent leur cours en langue arabe et ainsi les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés dans l'apprentissage, et ce, à cause de l'enseignement monotone qui est ennuyeux et démotivant pour les apprenants. De plus, du fait que, l'occasion de pratiquer ce qu'ils auront appris est rare, l'enseignement du français est plus théorique que pratique. L'absence totale d'exercices d'écoute aggrave la situation de l'expression orale chez nos apprenants, car

« Pour intégrer une langue étrangère, il faut certes "vouloir" l'étudier sérieusement, mais, il faut également "pouvoir", et cela dans le sens le plus physique du mot d'apprendre c'est-à-dire, entendre et la produire puis écouter et répéter, enfin entendre et s'écouter, répéter ou reproduire »(Alfred, 1963, p. 13)

Ainsi, l'enseignant doit créer une atmosphère amicale et de confiance dans la classe pour encourager l'apprenant à renoncer à la timidité et essayer de parler et de progresser au niveau oral.

En ce qui concerne les besoins culturels, nous constatons que nos apprenants ne sont pas conscients de leurs besoins culturels, car dans leurs réponses, nous trouvons l'absence totale de l'aspect culturel. Ils sont préoccupés par leurs difficultés linguistiques de bas. Ce dernier concerne principalement la grammaire et le lexique, l'aspect socioculturel est limité et surtout se doit de se développer autour de la littérature qui est un obstacle pour la plupart des apprenants. Pourtant on n'oublie pas l'importance de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Celle-ci facilite la compréhension et la communication avec l'autre.

Peu de contact avec la langue et la culture cible et la persistance des stéréotypes

Pour savoir si l'apprenant a des contacts avec un natif, nous avons posé cette question :

Est-ce que vous avez l'occasion de parler avec un Français ou un francophone ?

Étant donné que la culture française et les Soudanais n'ont pas un contact direct, il est rare de trouver un natif. Les réponses recueillies auprès de notre échantillon nous conduisent à diviser les étudiants en deux groupes : un groupe qui a la chance de pratiquer la langue avec des locuteurs natifs (Français ou francophones). Ce groupe ne compte que des étudiants. L'autre groupe n'a pas l'occasion de rencontrer un natif, c'est le groupe d'étudiantes. En commençant par le groupe d'étudiantes, celles-ci affirment qu'elles n'ont jamais eu cette initiative, elles n'ont pas la chance de pratiquer cette langue avec un natif à cause de leur timidité et aussi la peur de faire des fautes devant le natif. Comme le note une étudiante : *« Je ne parle pas avec un natif, français ou francophone, parce que je ne le trouve pas. Trouver un natif, c'est une chance, aussi si je le trouve, est-ce qu'il me comprend bien et la vraie question, est-ce que je le comprends bien ? »*.

Par ailleurs, l'inexistence d'enseignants natifs dans notre département en plus de l'absence du milieu francophone à l'université et en dehors de celle-ci à l'exception de l'institut français de Khartoum et son antenne à l'université de Khartoum, sont les raisons principales pour les étudiantes de ne pas avoir l'occasion d'une communication interculturelle. Pour elles, l'institut français de Khartoum n'est pas une structure de proximité lorsqu'elles habitent dans les banlieues de Khartoum ; de plus, toutes leurs activités le soir rendent la participation ou la présence des étudiantes difficile. Tandis que l'autre groupe, les étudiants, ont au moins eu une fois un contact avec un natif, qu'il soit français ou francophone, parce qu'ils fréquentent toujours l'institut français, où se trouve la société francophone ainsi que les ressources pédagogiques. C'est une opportunité pour améliorer la pratique de la langue et c'est pourquoi, nous constatons que les étudiants parlent mieux que les étudiantes. Comme affirme cet étudiant : *« oui, j'ai eu l'occasion de parler avec un Français et des francophones, plusieurs*

francophones, plusieurs fois à l'institut français de Khartoum ».

De notre point de vue, d'une part, la rencontre avec le natif est une expérience très importante pour l'apprenant de FLE, car grâce à elle, il peut acquérir le savoir-faire afin d'être en mesure de communiquer dans la langue cible. Lorsque chaque contact avec le natif représente une situation de communication différente d'autres, chaque situation comprend des comportements adaptés. Par plusieurs rencontres avec l'autochtone, l'apprenant peut éviter les malentendus et réussir leur communication interculturelle. D'autre part, l'existence d'un enseignant natif dans le département de français est une nécessité, car ce dernier peut surtout prendre en charge la communication « expression et compréhension ». Il peut susciter la discussion en classe et utiliser les simulations et les jeux de rôles pour permettre aux étudiants de contextualiser la langue. Aussi, il peut aider les étudiants dans le problème de compréhension culturelle.

Ainsi, on doit établir une interaction entre la culture source et la culture cible. Dans notre contexte, l'apprentissage du français est la deuxième langue étrangère. Ce qui implique que la classe de la langue doit représenter un espace ou un lieu d'immersion de la culture française, car il est le seul lieu d'interaction entre la culture cible et la culture source.

Les difficultés dans le contact avec le natif

Dans la situation de l'interaction, il existe toujours deux éléments : le natif qui est le facteur principal de la communication, et le non natif qui est responsable de l'échec et de la réussite de l'échange. Lorsque par sa non-intégration, il peut ne pas comprendre le natif ou ne peut pas se faire comprendre, ce dernier peut rencontrer un problème d'ordre pragmatique comme l'interaction, et pour certains étudiants le terme « le malentendu » est nouveau. Ce qui nous amène à expliquer le malentendu : c'est lorsque les deux partenaires sont issus de deux cultures différentes, et c'est pourquoi nous avons posé cette question aux gens qui rencontrent un Français ou un francophone :

Avez-vous rencontré un malentendu ?

La plupart des étudiants qui ont répondu à cette question affirment qu'ils rencontrent des malentendus lorsqu'ils parlent avec le natif, ils ne le comprennent pas et ils ne sont pas compris ; nous trouvons des problèmes au niveau linguistique, faciles à repérer : les problèmes lexicaux et les problèmes de compréhension. Certains apprenants se plaignent du fait que les Français parlent trop vite. Ils n'arrivent pas à comprendre que c'est une cause de malentendu. Tandis que l'autre groupe d'étudiants trouve que la prononciation du [R] est alors un véritable cauchemar pour eux, d'autant plus que, c'est une consonne omniprésente dans la langue française et sa fréquence d'apparition est plus élevée que les autres consonnes. Le [R] français contemporain est une consonne fricative, c'est-à-dire qu'elle est produite avec un bruit de frottement, par contre dans certains pays francophones, le [R] est roulé, c'est-à-dire que la langue s'enroule sur l'avant du palais. Cette manière de prononcer le [R] en français reste une problématique pour nos apprenants, car ils sont habitués au [R] français contemporain, et n'arrivent pas à comprendre les francophones d'Afrique qui parlent avec le [R] roulé, et ils trouvent des difficultés à se comprendre. Comme le note cet étudiant : *« j'ai rencontré une personne francophone, on a discuté d'un problème de la langue française, le francophone a parlé avec le [R] roulé et les Français parlent avec le [R] ; le francophone croit que le [R] c'est officiel, mais moi je lui dis que le [R] c'est officiel, le francophone, c'est un peu bizarre quand il compte 1, 2, 3, c'est très bizarre pour moi ».*

D'ailleurs, quelques étudiants déplorent le malentendu concernant la compréhension ; l'un d'eux explique qu'il ne comprend pas des expressions lorsqu'il échange avec un francophone : *« oui, je ne comprends pas exactement, c'est presque un peu difficile, car il utilise des expressions un peu bizarres pour nous, oui pour le francophone sa langue est pure, pas de difficulté, pas de problème ».*

D'autre part, il existe des problèmes au niveau discursif quand ils sont liés au style direct ou indirect, c'est-à-dire au fonctionnement. C'est ce qu'on appelle le malentendu culturel. Nous constatons que les étudiants ne citent pas une situation de malentendu culturel. Ceci montre qu'ils ignorent celui-ci. Ainsi, ils mettent seulement l'accent sur le malentendu linguistique.

En dehors de malentendus, rencontrez-vous d'autres difficultés ?

Les réponses à cette question montrent que la plupart n'ont pas d'autres difficultés, mais une étudiante exprime qu'elle a peur de faire des fautes lorsqu'elle est en échange avec un natif. Cela montre qu'elle souffre de manque de confiance en soi. D'après elle, l'interaction avec le natif est une épreuve tellement difficile. Elle n'est pas prête pour la faire.

La représentation de la France et des Français chez les étudiants d'université Islamique

Un nombre important de travaux comme ceux de Zarate en 1993, Candelier, Hermann-Brennecke en 1993, Cain et De Petro en 1997, Berger en 1998 et Muller en 1998 également, montrent l'importance de la représentation du pays et des locuteurs dans le processus de l'apprentissage. Ils affirment que la représentation peut être modifiée. Elle peut renforcer ou gêner l'apprentissage. L'image que l'apprenant a sur le pays ou les locuteurs influence l'apprentissage. Si, par exemple, il a une image négative sur le pays ou les locuteurs, son apprentissage devient difficile.

D'un autre côté, l'enseignant de FLE doit être au courant de la représentation que ses apprenants ont du pays dont ils apprennent la langue, car c'est le premier pas vers l'acquisition de la démarche interculturelle. Pour connaître la représentation de nos étudiants envers la France et les Français, nous avons demandé aux apprenants d'associer un mot avec la représentation des items suivants. Cette question était articulée en cinq parties :

- 1/ les images de la France
- 2/ les images des Français
- 3/ les images de la langue française
- 4/ les images des inventions françaises
- 5/ les images des produits français

Tableau (1) les principales représentations des apprenants soudanais (de l'université Islamique d'Omdurman) envers la France, les Français, la langue française, les inventions françaises et les produits français ;

Les apprenants	La France	Les Français	La langue française	Des inventions françaises	Des produits français
1	La culture	La tendresse	Une langue étrangère	Des sculptures	Le vin
2	Pays de contradiction	Sympas	Langue de la littérature	littératures	Le fromage
3	Pays d'amour	Gentils	Troisième langue dans le monde	Molière/Racine	Bic(marque des stylos)
4	Élégance	Danser	Langue musicale	Le fromage	Les parfums
5	Les œuvres	Libres	Richesses	Les Misérables	Les pâtisseries
6	La musique	Amoureux	Sciences utiles	Le fromage	Dior
7	La tour Eiffel	Éléphants	Langue de Molière	La voiture Renault	Chanel
8	La culture	Aimables	Langue internationale	Pas de réponse	Lui (parfum)
9	La beauté	Beaux	Très amusante	Pas de réponse	Pas de réponse
10	Les sciences	Chanter	La francophonie	Pas de réponse	Pas de réponse
11	Un pays comme les autres	Un peuple comme les autres	Comme les autres langues	Comme les autres inventions	Comme les autres produits
12	Bien	Bien	Une langue de communication	Bien	Différentes d'autres, distinguées
13	Mon rêve	Pas de réponse	Bien	C'est bon	Bonnes qualités
14	Un beau pays	Bien cuisinier, chics	Une nouvelle langue	Ce n'est pas bon	Bonnes qualités
15	Plus développé, beau, civilisé	Riches, ils n'aiment pas les étrangers	Un moyen pour comprendre les autres	agressif avec les peuples surtout en Afrique, déchirer les peuples.	Bon
16	Pas de réponse	Pas de réponse	Un aime que je l'aime	Je n'ai pas l'occasion	originales
17	Le peuple français	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse	Pas de réponse
18	Un pays comme les autres.	Mieux, apprécié par les gens clandestins	Très difficile	Ils ont beaucoup	Je les aime.
19	Mon rêve	Gentils	Très importante	Très bien	Très bien
20	Un lieu nouveau pour découvrir des choses nouvelles, et nouvelle culture	Ils sont comme une découverte d'une nouvelle culture	Un moyen de découvrir les nouvelles choses, lire beaucoup et comprendre les choses ou bien la culture française.	Très bien	Très bien

Les résultats obtenus à cette question permettent de constater que les mots associés aux représentations que nos étudiants se font sur la France peuvent être considérés comme généralement assez positifs, les apprenants sont attirés par la France. Ils trouvent que la France est un beau pays. Ils désirent se rendre à Paris, la capitale du monde et réaliser leur rêve comme nous constatons dans le tableau d'expression, « mon rêve » est fréquent. Ils ont des stéréotypes sur la France. Ils la considèrent comme un paradis. Ils sont fascinés par la culture, le développement de ce pays. L'image de la France est toujours idéalisée. C'est une attraction pour un autre mode de vie.

Malgré cette fascination, nous avons remarqué que deux étudiants ont formulé des réponses pragmatiques, loin des stéréotypes. Ceux qui répondent par « Un pays comme les autres », « Un pays de contradiction », trouvent que la France, comme chaque pays, a ses avantages et ses inconvénients.

D'ailleurs, les Français sont perçus comme des personnes aimables, gentils. Ils sont caractérisés par des adjectifs positifs, mais nous avons constaté un adjectif connoté négativement : « ils n'aiment pas les étrangers », les caractérisant comme des gens racistes, enfermés, ethnocentriques, ce qui représente un vrai obstacle pour la communication interculturelle ; par ailleurs, un étudiant les décrit comme « un peuple comme les autres », il renonce aux préjugés, il trouve que les Français comme les autres peuples possèdent des avantages et des inconvénients.

La langue française bénéficie également d'une image positive, car elle est considérée comme la langue de la science et de la littérature et comme une langue internationale. Toutes les réponses des étudiants montrent qu'ils sont conscients de la place privilégiée de la langue française dans le monde surtout dans la francophonie. Une réponse particulière a retenu notre attention : « ... un moyen de découvrir les nouvelles choses, lire beaucoup et comprendre les choses ou bien la culture française ». Ceci montre que l'étudiant a conscience de la relation étroite entre la langue et la culture. Il montre que par la langue, on peut découvrir une nouvelle culture, la culture cible. Pourtant nous trouvons certains étudiants qui restent neutres, ne fournissant pas de réponse ; un étudiant

mentionne : « une langue comme les autres ». Ceci montre qu'il ne trouve pas de spécificité pour la langue française par rapport à d'autres langues.

Pour les inventions françaises, les étudiants donnent des caractères à connotation positive, mais ils ne mentionnent pas des exemples. Ceci indique que les étudiants ne connaissent pas aussi bien la France et les inventions françaises.

Certains d'entre eux n'arrivent pas à comprendre ce terme. Ce qui nous oblige à le leur expliquer. En ce qui concerne les produits français, tous les étudiants ont une image positive, ils affirment qu'ils sont de bonne qualité, ils citent les grandes marques françaises les plus connues comme Chanel, Dior... Ces réponses viennent des étudiantes, car ce sont des produits consommés de plus en plus par les femmes.

La plupart des étudiants ont donc une représentation favorable de la France, des Français, de la langue française, des produits français et des inventions françaises. Cela montre qu'il y a un décalage entre cette représentation et la démotivation de l'apprentissage de la langue française. Nous trouvons qu'il ne s'agit pas de la fascination de la France seulement, mais pour toute l'Europe en général, car les apprenants pensent que l'Europe est la plus développée. Ils trouvent que le mode de vie est plus organisé et plus facile. Pour eux, c'est un lieu pour réaliser ses rêves, construire son avenir et développer sa situation économique. D'autre part, puisque la représentation est modifiée, ces apprenants peuvent avoir également des représentations négatives sur la France et la culture française, ils ont changé leur représentation en apprenant cette langue.

Pour savoir l'origine de ces jugements, nous avons posé aux apprenants cette question :

D'où viennent vos réponses ?

Ces pensées ont des origines multiples, car la plupart des étudiants n'entrent pas directement en contact avec le monde réel de la langue cible. Ils n'ont pas la chance de visiter la France et de s'intégrer dans la vie authentique et la société française. C'est pourquoi les sources de leurs représentations sont variées. On peut les diviser en cinq groupes.

Il y a ceux dont la télévision est l'origine principale de leurs jugements. Ils regardent les chaînes françaises comme TV5 et France 24. Ils considèrent la télévision comme un moyen reflétant l'image authentique de la société française. Certains étudiants recourent aux méthodes de français pour construire leurs représentations. Ils voient la France et les Français à travers le contenu des manuels scolaires ; pourtant nous trouvons qu'il y a un décalage entre ce qui est présenté dans les manuels et la vie authentique en France. L'image de la France et des Français est très stéréotypée, la plupart des manuels scolaires présentent une image idéalisée de la France. Il n'y a ni problème social ni problème politique. Ce qui amène les apprenants à tomber dans les stéréotypes.

D'autres groupes d'étudiants utilisent internet pour découvrir la France et la culture française, mais c'est une minorité. Nous trouvons que c'est le moyen idéal et le plus efficace pour construire son image de la France, car il y a toujours des nouveautés ; de plus, il présente aussi des formations véritables et variées.

Certains étudiants, eux, établissent leurs jugements sur la France et les Français en lisant des livres français comme des romans et des textes littéraires qui nous donnent une image de l'époque donnée. Quelques étudiants lisent des livres français spécialisés sur la culture et la civilisation françaises, qu'ils trouvent à la bibliothèque de l'institut de français à Khartoum. Cette catégorie représente les meilleurs étudiants qui ont la curiosité de savoir. Ils fréquentent toujours l'institut français.

La dernière catégorie représente les étudiants qui ont fondé leurs représentations sur l'avis personnel. Ils ont utilisé leur imagination pour se former une vision ou bien construisent des jugements en ramassant des informations de toutes sortes et des moyens à travers leur parcours d'apprenants du français.

Nous pensons ainsi qu'un séjour linguistique dans un des pays de la langue cible est une nécessité, car de cette façon, il peut découvrir l'image réelle de la société de la culture visée, et renoncer au stéréotype. Par ailleurs, nous devons aussi sensibiliser les apprenants à l'utilisation des documents authentiques, surtout les vidéos, car en voyant des images, on peut mieux connaître la société française et ses caractéristiques.

La prise de conscience de la composante culturelle chez nos apprenants

Pour savoir si nos apprenants ont une connaissance de la dimension culturelle et quelle est la conception de la culture française acquise à travers leur parcours de l'apprentissage du français, nous avons posé cette question :

Quels éléments de la culture française avez-vous découverts en apprenant la langue française ?

Les résultats accueillis nous ont conduits à diviser leurs réponses en deux :

Pour certains étudiants, ils découvrent la littérature française, les romans, les livres, comme le note cet étudiant : « *la littérature française et les livres* » ; d'autres groupes d'étudiants montrent qu'ils ont découvert le patrimoine et les monuments parisiens comme la Tour Eiffel, le palais de Versailles, les grands Jardins de Paris et les Champs-Élysées, comme note cette étudiante : « *Je trouve la Tour Eiffel, le palais de Versailles, les grands Jardins de Paris, les Champs-Élysées* ». Quelques-uns affirment qu'ils ont découvert la culture dans l'art, la danse et le chant. Tous ces aperçus mettent en valeur ce que l'on appelle la culture savante ou la culture cultivée.

Comme nous le laisse entendre Porcher « *la culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture et la musique. Toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale par laquelle la société distingue sa propre identité ; il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et leur âge...* ». (Proche, 1995, p. 66)

On dit aussi « la culture par un grand C », qu'on trouve dans le cursus de l'université, des modules de la littérature.

Un groupe d'étudiants affirme qu'ils ont découvert certains comportements de Français : le respect de la liberté ou bien encore le fait que certains d'entre eux n'aiment pas le voile. Ce groupe souligne aussi avoir connu le mode de vie français, comme la façon de manger et leur repas, de s'habiller, la ponctualité, les Français respectent le temps. Tout cela est une petite partie de ce qu'on appelle la culture anthropologique ou la culture partagée. Comme la définit Procher « *c'est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* ». (Proche, 1995, p. 55) On peut trouver

ces passages concernant la culture dans la plupart des manuels scolaires de français qui sont fondés sur l'approche communicative.

Dans cette dernière question, nous avons donné la chance aux apprenants d'exprimer franchement leurs avis sur la culture française, en répondant à cette question :

Que pensez-vous de la culture française ?

Les résultats obtenus nous conduisent à former quatre groupes :

Il y a d'abord ceux qui ont une vision positive de la culture française. Ils sont attirés par la culture française. Ils trouvent que la France possède une culture agréable. La littérature française, les grands écrivains comme Hugo, Gustave Flaubert, Balzac, les chevaliers, les rois, les savants, un riche patrimoine, les cinémas, les voix d'Édith Piaf et de Mireille Mathieu. Ce groupe est dominé majoritairement d'étudiants. C'est le motif pour lequel ils ont envie de partir en France. L'autre groupe a, quant à lui, une image négative de la culture française, ils trouvent que la France est un pays laïc. Il y a de nombreux aspects de la culture française qui ne conviennent pas à l'Islam ou sont totalement contre l'Islam et les Français semblent toujours fiers de leur liberté et surtout de leur liberté d'expression. De plus, ils sont libres dans tous les domaines de la vie, surtout dans les relations sociales et leur façon de s'habiller, comme le note un étudiant : *« la culture française est une culture qui ne marche pas avec moi parce qu'ils ont des choses bizarres, des coutumes qui ne sont pas bonnes »*.

D'autre part, les deux autres groupes d'étudiants sont opposés l'un à l'autre, car un groupe est neutre vis-à-vis de la culture française, il trouve que c'est une culture comme les autres. Elle est appropriée pour les Français, mais pas pour les Soudanais, quelle que soit la culture de l'autre, il est important de l'apprendre pour connaître les autres et les accepter malgré les différences. Une étudiante cite dans sa réponse cet adage : *« ne pas fourrer le nez dans les affaires des gens »*, c'est-à-dire ne pas juger les autres, mais les respecter pour qu'ils nous respectent.

Le dernier groupe a formulé des réponses logiques, car ils montrent que dans chaque culture, il y a des aspects positifs et des aspects négatifs. En ce qui concerne le côté positif, on note chez les Français la politesse, la ponctualité

et l'organisation. Ce qui n'empêche pas qu'ils aient d'autres comportements négatifs comme l'affirme cette étudiante :

« Il y a deux côtés, le côté positif et le côté négatif. Il y a des choses qui sont très belles comme la ponctualité, la sympathie et la politesse. Ce sont des choses très belles, qu'on peut apprendre, mais le deuxième côté réside dans les antagonismes avec nos prescriptions religieuses. Il y a des choses qui ne sont pas convenables pour nous les musulmans, beaucoup de choses, les filles sont très libres, elles font ce qu'elles veulent sans limite. »

Ainsi quelle que soit la culture de la langue cible, nous devons l'apprendre. Ce n'est pas pour nous mettre dans la peau des autres, mais pour connaître davantage la culture de l'autre afin de mieux découvrir notre propre culture. D'ailleurs, selon Zarate (1986) et Bryman, Gribkova et Starkey (2002), si l'apprenant ne réalise pas un séjour dans le pays de la langue cible, ce n'est pas un obstacle pour appliquer la démarche interculturelle, car le contact avec le natif peut se faire par d'autres moyens et de plus la compétence interculturelle ne consiste pas à avoir beaucoup d'informations sur la culture cible, mais à savoir analyser, interpréter, observer et comparer.

Chapitre X
L'analyse de l'observation de classe

Dans ce chapitre, nous allons faire premièrement un survol sur le programme institutionnel d'enseignement de français à la faculté des lettres afin d'évaluer l'aspect culturel du programme. Dans un deuxième temps, nous allons analyser le manuel utilisé dans notre département de français et, au final, nous analyserons les données d'observation de classe que nous avons recueillies auprès des étudiants de la troisième année.

Le contenu de la formation au département de français à l'université Islamique d'Omdurman

Le programme du cursus de français à l'université Islamique est fondé sur la compétence linguistique, c'est-à-dire les contenus grammaticaux et lexicaux. Une méthode de base (un manuel) est prévue pour chaque année. On essaye d'établir les compétences écrite et orale dès la première année. On trouve un module pour l'expression orale et un module pour l'expression écrite pour un volume horaire de 25 heures. En deuxième année, outre les modules de la première année, on commence la compréhension écrite, un module intitulé « civilisation » qui aborde la géographie de la France et un autre qui s'attèle à l'initiation à la littérature française pour un volume horaire total de 33 heures. En troisième année, le cursus comprend plusieurs modules dont : la linguistique, la traduction, la littérature française, la littérature soudanaise, l'expression écrite avancée, la phonétique, l'étude des textes. Le volume horaire total est de 37 heures. Lors de la dernière année, c'est-à-dire la quatrième, on trouve des modules variés comme la littérature française, la linguistique, l'analyse textuelle, la traduction, la jurisprudence de culte, la jurisprudence des transactions, la méthodologie, le FOS, les études islamiques. Chaque étudiant doit préparer une dissertation de fin d'études soit en littérature ou en didactique en France en français. La totalité d'heures en quatrième année est de 26.

Les ressources pédagogiques

Les ressources pédagogiques se composent de supports divers : les manuels (*le niveau sans frontière, connexion*), les œuvres littéraires soudanaises, les œuvres littéraires françaises, un certain nombre de sujets qui abordent le cours d'expression orale (première année). Le choix des sujets reste toujours traditionnel. Le contenu du module linguistique varie selon les perspectives définitionnelles des concepts principaux. On utilise le progressif pour enseigner la grammaire. La culture est traitée dans le module de civilisation et de littérature. En ce qui concerne la méthodologie, un ouvrage contenant le résumé des méthodes d'enseignement des langues étrangères (Puren). À la fin de la quatrième année, l'étudiant doit savoir lire, écrire et connaître la grammaire conformément au programme et maîtriser le lexique travaillé tout au long de cursus, mais, malgré cela, à la fin, les étudiants n'ont pas un bon niveau en français ni à l'oral ni à l'écrit, hormis quelques étudiants.

Avant d'analyser l'observation de classe, il paraît utile d'analyser le manuel (nouveau sans frontière), car c'est le manuel de base pour enseigner le français dans notre établissement.

La compétence interculturelle dans le manuel

(Le nouveau sans frontière)

Dans ce chapitre, nous allons analyser le manuel *Le nouveau sans frontière* afin de vérifier l'acquisition de la compétence interculturelle ; en effet, cet ouvrage est utilisé pour enseigner les bases de la langue française aux apprenants du département de français de la faculté des Lettres à l'université Islamique d'Omdurman. Dans cette université, on se sert du manuel *Le nouveau sans frontière 1* dans la classe de première année universitaire où la majorité des apprenants sont des débutants. Certains d'entre eux ont eu la chance d'apprendre le français au secondaire, mais ils restent une minorité. L'ouvrage *Le nouveau sans frontière 2* est utilisé pour les étudiants de la deuxième et troisième année universitaire. Nous allons donc nous intéresser ici à l'impact de ce manuel sur la compétence des apprenants en FLE. Dans cette étude, notre objectif consiste à

déterminer si ce manuel est conforme à la compétence interculturelle ou non. Nous allons nous baser sur un travail descriptif du contenu dudit manuel.

La démarche utilisée pour l'analyse

Pour réaliser cette étude, nous suivrons la démarche de Lange (2011) qui se répartit en 15 questions pour analyser un manuel. Le but de sa démarche consiste à confirmer ou à infirmer l'existence de la dimension interculturelle. De plus, nous avons consulté quelques fiches d'analyse des manuels scolaires afin de bien comprendre la méthode d'analyse.

La présentation du manuel

Le nouveau sans frontière est une méthode pour l'apprentissage du français destinée aux adolescents et aux adultes débutants. Cette méthode comprend 4 livres dont : un livre pour l'élève, un cahier d'exercices, un livre pour le professeur, 4 cassettes collectives, 2 cassettes individuelles. La collection comporte également différents niveaux, dont les niveaux 2, 3 et 4. Cependant, dans notre démarche, nous allons nous focaliser sur le niveau 1, puisque la faculté des Lettres à l'université Islamique d'Omdurman ne termine pas le niveau 2 et ne dispense pas encore les cours de niveau 3. Ce manuel fait partie des grands classiques de CLE international. Ils ont été publiés en 1989 par : Philippe Dominique, Jacky Girardet, Michel Verdelhan.

Le Nouveau sans frontière 1 (livre de l'élève) se compose de 4 unités. Chaque unité comprend 5 leçons. Dans ce niveau, chaque leçon est suivie des pages de « dialogue et document », des pages intitulées « grammaire et vocabulaire » dans lesquelles figure une liste de vocabulaire et d'expressions explicites, ainsi que des tableaux de conjugaison formulés à partir des dialogues. Ces pages sont organisées autour d'un seul thème ou d'acte de parole. De plus, nous remarquons également que chaque leçon est divisée en trois séquences A, B, C, tout comme les exercices correspondants aux séquences. D'ailleurs, l'enseignement de la grammaire se déroule de manière progressive, allant du plus facile au plus difficile. Dans l'unité 1 de la séquence grammaticale, on commence par les articles définis et indéfinis, le genre et le nombre des noms et adjectifs, les interrogations ainsi que la conjugaison au présent de l'indicatif.

L'unité 2 aborde les articles partitifs, les adjectifs démonstratifs, les prépositions et adverbes de quantité, de lieu, puis les pronoms toniques et l'impératif et enfin la conjugaison des verbes pronominaux. La prise en charge horaire de ce niveau inclut entre 120 et 150 heures d'enseignement. Ces types de représentations et d'organisation sont utiles pour l'enseignant et l'apprenant, car ils facilitent l'apprentissage en favorisant la mémorisation pour l'apprenant.

Le nouveau sans frontière 3 propose des romans photos vivants et amusants à partir desquels seront étudiés les points de grammaire, du vocabulaire, les actes de parole. De très nombreuses activités d'emploi et de réemploi sont proposées tout au long du volume. Tout en poursuivant les acquisitions lexicales, grammaticales et communicatives, il comporte une révision systématique des connaissances et savoir-faire de base. L'ouvrage assure l'apprentissage de la langue, avec ses nombreux exercices oraux, auditifs systématisés ; l'apprentissage de la communication, avec ses nombreuses activités de prise de parole et l'apprentissage de la civilisation, avec ses nombreux documents, illustrations et photos.

Ce troisième niveau peut se dispenser en 250 heures environ d'enseignement. Il est conçu et organisé selon les mêmes principes que *Le nouveau sans frontière 1 et 2*. Tout en poursuivant les acquisitions lexicales, grammaticales et communicatives, il comporte une révision systématique des connaissances et des savoir-faire de base. L'ouvrage assure l'apprentissage de la langue, avec ses nombreux exercices oraux, d'écoute et de systématisation. Il assure l'apprentissage de la communication avec ses nombreuses activités de prise de parole et l'apprentissage de la civilisation avec ses nombreux documents, illustrations et photos. Le niveau 3 travaille particulièrement l'écrit et permet de présenter les unités B2 du DELF.

L'analyse du manuel de FLE

L'analyse du manuel *Le nouveau sans frontière 1* est établie sur les réponses données pour chaque question :

1. Quels sujets et thèmes culturels sont traités? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?

Dans ce manuel *NSF 1*, toutes les leçons comprennent des actes et paroles où les événements renvoient à la réflexion sur la vie en France. Dès la première leçon « rencontres », nous pouvons dégager facilement la dimension culturelle avec le nom de la grande avenue de Paris, les Champs-Élysées, la rue Mouffetard, la place Monge, le Café de la Paix, le Quartier latin, ou encore le jardin des Tuileries, qui sont des lieux authentiques de la capitale française, mais aussi des noms de personnages, des prénoms français, les monuments parisiens comme le Centre Georges Pompidou, la Tour Eiffel, Montmartre, l'Arc de Triomphe, etc. Il préfigure de fait la connaissance des personnages français célèbres comme Victor Hugo, Édith Piaf, Louis Pasteur ainsi que l'aspect géographique à ne pas oublier : les villes françaises, la carte de la France, la gastronomie française, mais aussi l'histoire de la France à travers les bandes dessinées *Astérix et Obélix* ; ce manuel décrit également les fêtes françaises, la fête nationale, Mardi gras. Les thèmes et les sujets sont pertinents, car on amène l'apprenant à découvrir plusieurs aspects de la culture française et de la France. De plus, dans chaque unité, on trouve une double page dite « civilisation » où l'on présente des lieux historiques et touristiques avec leurs illustrations et des textes descriptifs. Nous constatons qu'il manque des informations enrichissant le manuel *sans frontière* au-delà des savoirs informatifs dont il recèle. La place accordée aux données relevant de l'interculturel est accessoire, elles sont souvent placées à la fin de chaque unité. Pourtant sa centralisation aiderait à rapprocher la culture cible de celle de référence et faciliterait davantage les tâches d'apprentissage.

2. Existe-t-il une grande variété de statuts sociaux, de sexe, d'âges, de culture et d'ethnie ? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?

Dans ce manuel, les Français ne sont pas présentés de façon stéréotypée, car on trouve des personnages de différents sexes, âges et classes sociales. Ce manuel *NSFI* comprend quatre unités ; chacune représente une catégorie sociale, et raconte la vie des jeunes à Paris, puis la vie de retraités à la campagne, la vie professionnelle dans l'entreprise et la hiérarchie professionnelle. Dans la quatrième unité, les thèmes sont la vie administrative et régionale ainsi que les problèmes économiques et écologiques.

3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?

Dans toutes les cultures, il existe des points négatifs et positifs, mais ce manuel embellit la culture française. Il met l'accent seulement sur les aspects positifs et attirants de la culture française. Il dissimule l'image négative de la société française.

4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?

Ce manuel ne contient aucun élément de la culture soudanaise, car il est destiné à l'usage international. Toutefois, il recèle de nombreux exemples de la démarche interculturelle tels que : la présentation des monuments parisiens ; on demande à l'apprenant de choisir un autre pays et de montrer ses monuments. On présente également la façon de prendre un repas et la spécialité culinaire en demandant de présenter la sienne. D'autres exercices montrent les fêtes traditionnelles, on demande alors à l'apprenant de comparer avec les fêtes traditionnelles dans son pays. Ainsi, la culture locale paraît dans ce type d'exercice de comparaison.

5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

L'apprentissage mène à découvrir la culture française via plusieurs types d'exercices : les activités de compréhension orale qui montrent les règles d'actes de paroles, les salutations, le vouvoiement et le tutoiement en plus des exercices

interactifs où l'on se met dans la peau des différents caractères pour jouer la scène. Les exercices d'écriture des petits textes de la culture cible par exemple présentent des personnages français célèbres. Aussi lors d'une activité interactive on présente des lieux français avec leurs illustrations en demandant à l'apprenant d'imaginer et de jouer la scène dans différentes situations et dans divers endroits : par exemple, « *Vous êtes au jardin des Tuileries et vous faites une rencontre* ». On trouve aussi les activités associées comme les images avec leur appellation ; ce type d'exercices permet de faire connaissance avec les monuments historiques et touristiques de la France et en dehors. On note aussi des activités de compréhension orale à l'aide des dialogues et documents authentiques présents dans chaque leçon. Ceci aide l'apprenant à mieux connaître l'utilisation de la langue et de la culture française. On remarque également des activités de production orale qui visent la culture cible et la culture source (la culture française et celle étrangère), par exemple : « *Comparez les fêtes traditionnelles de la France avec celle de votre pays* ». On rencontre par ailleurs des activités de production orale de la culture cible en s'appuyant sur la culture source, ce qui permet à l'apprenant de réfléchir sur sa propre culture : « *Comparez les saisons dans votre pays et dans le pays que vous connaissez* ». On trouve aussi des activités de production orale basées sur la culture cible, par exemple le bulletin météo en utilisant la carte et les villes françaises.

6. Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'elles encouragent dialogue et interaction ?

Le *NSF 1* contient plusieurs types d'activités de forme interactive qui encouragent l'apprenant à comparer la culture française, qu'il vient de découvrir, avec la culture de son propre pays. On constate que ces types d'activités sont variés comme dans l'unité 1 leçon 3, exercice 7 où l'on y présente les monuments parisiens. On demande à l'apprenant de choisir un autre pays et de montrer ses monuments, idem dans l'unité 2 exercice 10. Ce sont des exercices de production orale. Ce type d'exercices donne à l'apprenant la chance de prendre la parole individuellement ou de travailler en groupe comme c'est le cas

dans l'unité 2, leçon 4 exercice 6. Cette unité montre à l'apprenant les vêtements à la mode dans les années 70, 80, et on demande à l'apprenant de faire une comparaison avec la mode vestimentaire dans son pays. Ces exercices suscitent chez lieu une certaine réflexion.

7. Le manuel présente-t-il des tâches qui requièrent la connaissance d'aspects culturels pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels ?

Les deux manuels *NSF 1* et *2* ne présentent pas des tâches qui requièrent la connaissance d'aspects culturels pour comprendre un contenu ; de même, ils ne proposent pas des activités contenant un travail de mésententes ou de malentendus interculturels.

8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?

Comme nous le savons, la langue est un instrument de communication. Elle est le vecteur de la culture et elle réunit ainsi ces deux éléments qu'il ne faut pas séparer.

Ce manuel donne l'opportunité à l'apprenant d'adopter des comportements, des modes de pensée relatifs à la culture française, car il propose des activités langagières contenant des éléments culturels comme les salutations formelles et informelles, l'utilisation du vouvoiement et du tutoiement, les formules de politesse (« je voudrais »). De plus, les deux types de registres de langage (familier et soutenu) sont enseignés ainsi que les manières pour s'excuser, la proposition, l'invitation comme dans l'exercice 14 de la leçon 4 de l'unité 1 où l'on demande à l'apprenant de répondre ou de rédiger une invitation. Il en est de même pour l'exercice 6 (le bilan), où l'on demande à l'apprenant d'écrire un dialogue, d'inviter quelqu'un, de refuser ou d'accepter, d'exprimer l'ordre et l'obligation, de demander et commander, d'apprécier, de donner son avis sur quelque chose, de se plaindre, d'expliquer et de justifier les règles d'écriture d'une lettre formelle. Par exemple dans l'exercice 6, leçon 1, unité 3. Ceci permet à l'apprenant de s'adapter aux différentes situations de la communication.

9. Les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens ?

Dans ce manuel, sont proposées quelques activités qui permettent à l'apprenant de donner son opinion et de travailler en groupe. On retrouve un travail de discussion et un travail en groupe dans l'activité 11, leçon 4, unité 4 : « Êtes-vous pour ou contre ? Discutez les affirmations suivantes en travaillant en groupe ». Le manuel propose aussi des activités d'interaction entre les apprenants, par exemple l'activité 8, leçon 3, unité 3 intitulée : « *Dialoguez avec votre voisin. Qu'est-ce que vous avez fait hier ?* ». La même question est posée pour le week-end. Dans l'activité 10, l'exercice suivant est demandé : « *Dialoguez avec votre voisine sur les sujets suivants : les études en français, le logement, le sport, les loisirs* ». On trouve également des activités de type comparatif, à l'exemple de l'activité 10, de la leçon 4, unité 4 dans un travail de groupe : « *Comparez votre pays avec d'autres pays que vous connaissez, comparez la nourriture* ». Cependant, le manuel ne propose pas, de manière claire, des activités qui mènent l'apprenant à travailler avec d'autres sur le sens d'un élément culturel français.

10. Les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et à la mettre en relation avec la culture cible ?

Les tâches culturelles conduisent l'apprenant à réfléchir sur sa propre culture en s'appuyant sur la culture cible, c'est-à-dire qu'elles amènent l'apprenant à faire une comparaison, à chercher la similitude et la différence entre la culture cible et la culture source. Dans ce manuel on retrouve quelques activités de ce type comme dans l'activité 6 de la leçon 4, de l'unité 2 où l'on y montre les vêtements à la française des dernières années et l'on demande à l'apprenant : « *La mode est-elle différente dans votre pays ? Ces vêtements sont-ils démodés ? Qu'est-ce que vous portez ?* ». Il en est de même pour l'activité 5, leçon 5, unité 2 où l'on présente les fêtes traditionnelles en France et l'on demande à l'apprenant : « *les fêtes traditionnelles en France, est-ce différent dans votre pays ?* ».

Nous voyons dans activité 10, leçon 2, unité 3, la consigne suivante : on présente une image de la famille française et on demande à l'apprenant de présenter, à son tour, sa famille. Ce type d'activités conduit l'apprenant à comparer et analyser la relation familiale et la composition de la famille. Il montre les âges et les professions des membres de la famille. Par ce type d'activités, on peut faire une discussion en traitant plusieurs thèmes entre les deux cultures (soudanaise et française) comme le nombre de membres dans la famille de la société occidentale et celui de la société soudanaise. Puis, comparer les deux cas où l'on remarquera par exemple que la famille française ne préfère pas avoir beaucoup d'enfants tandis que dans la société africaine ou soudanaise, on constatera par exemple que la famille se compose d'un grand nombre de membres et que la relation familiale est étroite puisque leur société est une société mécanique (DURKHEIM). Aussi dans l'unité 4, leçon 2, activité 3, le manuel présente des photos du paysage français pour montrer les quatre saisons en France, il présente la neige pour désigner l'hiver, mais il n'insinue pas que la neige en hiver est typique de la culture française, on demande à l'apprenant de comparer les saisons de son pays à celles de la France. De plus, dans la même unité, leçon 4, activité 5, on présente les moyens d'information en France ; nous pouvons alors rappeler la consigne suivante : « *Est-ce différent dans votre pays ?* ». On constate que ces types de questions encouragent l'apprenant à faire une comparaison entre sa culture et la culture cible.

11. Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?

Quand on analyse le manuel dans sa globalité, on note que les apprenants sont uniquement traités comme des apprenants de langue. Le manuel met l'accent sur la compétence communicative. Par conséquent, il manque crucialement des éléments qui feraient appel à d'autres compétences comme celles de présenter sa propre culture avec l'objectif de comparer les deux cultures.

12. Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?

Non, il n'y a aucune suggestion de stratégies d'apprentissage interculturel.

13. Quelles sont les parties du manuel qui encouragent le développement de la compétence interculturelle ?

La manière dont ce manuel présente la compétence interculturelle n'est pas toujours accessible aux novices. Si dans le contenu elle est présentée de manière assez voilée, chaque fin d'unité la synthétise autrement sur une double page titrée « civilisation ». On y trouve la carte de la France et les monuments historiques tels que le château de Chenonceau, le Larzac, Bordeaux, la Bretagne, Deauville et Lyon avec les paysages naturels qui représentent la vie réelle, ils donnent à l'apprenant la chance d'apprécier les photos et faire connaissance à travers des textes descriptifs. Cependant, les auteurs de ce manuel n'ont donné aucune activité culturelle en relation avec ces documents, ceux-ci sont plutôt des lectures complémentaires et sont considérés comme accessoires et comme une brochure touristique.

14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans le manuel ?

Pour acquérir la compétence interculturelle, l'apprenant doit posséder les quatre composantes de la compétence interculturelle, soit le savoir-être c'est-à-dire que l'apprenant doit avoir la capacité de décentration et de réflexion sur ce qu'il apprend et de le comparer avec sa culture, le savoir-comprendre c'est-à-dire que l'apprenant doit comprendre le locuteur, le savoir-agir dans le moment de la communication et savoir gérer le malentendu. En complément, il y a le savoir-faire c'est-à-dire savoir manipuler les trois savoirs précédents afin de faire découvrir le nouveau monde et les nouveaux comportements.

Par cette question, on s'est proposé de vérifier si le manuel contient ces quatre types de savoirs. Dans le manuel *NSF*, le savoir c'est-à-dire la connaissance est fortement présente. Il s'incarne dans la vie quotidienne du Français, la vie du jeune à Paris, la vie du retraité à la campagne, la vie professionnelle... De même, les repas français et les spécialités culinaires françaises, les fêtes traditionnelles françaises, comment féliciter et remercier. La composante « savoir-comprendre » n'est pas non plus traitée dans le manuel *NSF*. Il n'y a pas de document qui permette à l'apprenant d'éviter ou de gérer le

malentendu. Néanmoins, la composante de « savoir-être » est présentée dans quelques activités lorsqu'on réfère l'apprenant à son pays par des expressions comme : « ... *dans votre pays* ». Ce qui permet à l'apprenant d'analyser et de comparer ce qu'il a appris avec la culture cible. À titre d'exemple, ces intitulés : « *Connaissez-vous vous les moyens d'information en France ? Est-ce qu'ils sont différents de ceux de votre pays ?* ». En ce qui concerne la dernière composante « le savoir-faire », elle est favorisée par les activités d'application de connaissances comme « *écrivez une lettre officielle* » ou bien les activités de jeux de rôle.

15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?

Nous avons consulté le manuel *Le Nouveau sans frontière 1* entièrement et il n'apparaît pas d'outils d'évaluation de la compétence interculturelle.

Comme tous les manuels de langue, le NSF met l'accent sur la culture cible (la culture française) et sa diffusion dans le monde en négligeant totalement la culture des apprenants qui comme démontré à travers cette recherche, influence considérablement les perspectives d'apprentissage de la langue cible. En ce qui concerne le Soudan, le constat est le même. Rares sont les références faites à la culture souche des apprenants : « *Comparez dans votre pays* ». Ceci n'amène pas à l'apprenant de faire interagir les deux cultures simultanément pour permettre la bonne acquisition de la culture et la nouvelle langue. Comme analysé précédemment, la bonne connaissance d'une nouvelle culture et d'une nouvelle langue favorise une meilleure compréhension de sa propre culture après avoir découvert la culture de la langue cible. Aussi, on constate que même les pages dites « civilisation » montrent que c'est une ancienne méthode, car dans les nouvelles méthodes le terme « civilisation » est remplacé par la notion de « culture ». On peut dire que cette méthode n'aborde pas la démarche interculturelle, car elle n'indique pas comment développer la compétence interculturelle et ne donne aucune stratégie et aucun moyen d'évaluation d'acquisition de la démarche interculturelle. De plus, on n'y trouve aucune activité pour gérer le malentendu interculturel.

La grille d'observation de classe A propos de la démarche interculturelle

1/contexte ;

Lieu :

Durée du cours:

Nombre d'étudiants dans la classe :

L'objectif du cours :

Le support utilisé :

Le décor de la classe :

2/ enseignant

- 1 Est-ce que l'enseignant utilise la culture source pour expliquer la culture de la langue cible ? oui non
- 2 Est-ce que l'enseignant utilise le non verbal et le langage corporel ? se déplacer dans la classe pour solliciter l'attention de l'apprenant ? oui non
- 3 Est-ce que l'enseignant met en relief les implicites de la communication, (la signification sous-jacent /le sens cache) les explique clairement ? Oui Non
- 4 Est-ce que l'enseignant propose des activités communicatives qui mettent en valeur l'aspect culturel (comme jouer le rôle) ? Oui Non
- 5 Est-ce que l'enseignant recourt à la langue maternelle de l'apprenant ? Oui Non
- 6 Est-ce que l'enseignant laisse parler les apprenants sans leur couper la parole ? Oui Non
- 7 Est-ce que l'enseignant utilise les documents authentiques? oui Non

- écrit

- audio

- audiovisuel

- 8 Est-ce que l'enseignant propose des exercices de comparaison de la culture source et la culture cible ? Oui Non
- 9 Quelles sont des stratégies développées pour donner la parole, pour prendre la parole ?

3/ l'apprenant ;

- 1/ le groupe de classe est-il homogène? 1/ âge 2/ethnie 3/ acquisition
- 2/ Est-ce que il utilise la culture source pour interpréter l'information donnée par exemple comparer, analyser ? Oui non

3/Est-ce qu'il est motivé pour cet enseignement ? Oui non

4/Est-ce que il prend l'initiative de parler ou attend que l'enseignant donne la parole?

5/Ont –ils une activité par averbale particulière / non verbale ? Laquelle ?

4/ le cours ;

1/la composante culturelle est présente dans le cours? Oui non

De quelle manière ? Implicite (enseignant/le support/ les questions)

explicite

Cochez la case correspondant (.....)

3/Dans le cours la culture est présentée sur forme ;

De culture populaire(culture anthropologie)

De culture cultivée ou (culture savante)

Absence de la composante culturelle

4/Dans le cours quelle sont les matériaux utilises concernant la composante culturelle ;

Les documents authentiques (chanson, vidéos, textes)

Les connaissances factuelles

Les stéréotypes

Les textes littéraires

Les textes dans le manuel scolaire.

5/Dans quelle mesure les activités proposée sont-elles un lien avec la culture ;

Production

compréhension

écrit exercice de production écrite

le lecteur des journaux

la lecteur de roman

Oral

les exposes

Les débats

exercice d'écoute

Les jeux de rôles

regarder un vidéo

6/ Quelles sont les approches utilisées pour enseigner la composante culturelle ?

7/les thématiques culturelles les plus travaillées ;

Les connaissances sociales (stéréotype)

Les connaissances de la vie et le comportement de la France

Les thèmes d'actualité polémiques

8/ Est-ce que la culture locale est présente dans le cours ? Oui non

De quelle manière ;

Discussion

Commentaires

Exploitée de manière profonde

5/ les interactions ;

1/Est-ce que l'apprenant fait d'activité interactive comme le jeu de rôle ? Oui non

2 /Dans le cours, quels sont les actes de langage développés chez les apprenants ?

1/ demande

2/réponses

3/ reformulation

4/commentaires

5/ autre

L'analyse des données de l'observation de classe

Nous avons eu ainsi à assister à tous les modules de cours de la langue française de troisième année, pour les deux sections. Mais nous allons présenter les modules du deuxième semestre pour les deux sections comme un modèle. Car le premier semestre a été interrompu à cause de la crise politique qu'a connue le pays. Pour réaliser cette observation, nous avons utilisé une grille de l'observation, notre grille d'observation se compose de cinq parties.

La première partie est le contexte ; dans cette partie, nous avons décrit le lieu où nous avons réalisé cette observation, la durée du cours, le nombre d'étudiants dans la classe, l'objectif du cours, le support utilisé et le décor de la classe.

La deuxième partie concerne l'enseignant ; nous avons observé les axes suivants :

- l'intégration de la culture source dans les explications du cours,
- l'application du non verbal chez l'enseignant dans le cours,
- l'application des activités communicatives,
- les explications des implicites et des sens cachés. L'utilisation des documents authentiques dans le cours :
- l'application de la comparaison entre la culture source et la culture cible dans le cours,
- la stratégie de l'enseignant pour donner la parole à l'apprenant.

La troisième partie concerne l'apprenant ; dans cette partie, nous avons traité les axes suivants :

- l'utilisation de la culture source chez l'apprenant,
- la prise de parole de l'apprenant,
- les activités non verbales réalisées par l'apprenant.

Dans la quatrième partie, nous traitons le cours et nous avons abordé les éléments suivants :

- la composante culturelle dans le cours,
- la forme de la culture présentée dans le cours,
- les matériaux utilisés pour aborder la culture,
- les activités qui ont des liens culturels,

– l’approche utilisée pour traiter la culture.

La dernière partie comprend l’interaction selon les deux axes, l’activité de jeux de rôle et les actes de langages.

Nous allons présenter les modules du deuxième semestre qui sont au nombre de huit et nous allons exposer chaque module dans les deux sections (filles / garçons).

Séance (1) la grammaire

Nous avons commencé notre pratique dans le cours intitulé « la grammaire ». Lors du deuxième semestre de l’année universitaire 2018-2019 au département de français de l’université Islamique d’Omdurman, la durée du cours est de deux heures. Quarante étudiantes étaient regroupées dans une grande salle sans décoration, équipée de bancs et un tableau blanc. Le support utilisé est un document écrit extrait du livre *Grammaire progressive du français* ; l’objectif de ce cours est de développer la compétence linguistique.

Déroulement de la séance (étudiantes)

La leçon s’est déroulée avec un rythme monotone, une structure ordinaire en suivant le support utilisé ; quelquefois, l’enseignant posait des questions et certaines apprenantes intervenaient seulement pour répondre aux questions ou pour demander une explication.

L’observation centrée sur l’enseignant

Dans ce cours, l’enseignant donne un exemple des comportements dans la culture française, en faisant une comparaison avec la culture soudanaise afin de montrer l’utilisation du mode conditionnel dans la société française. Il utilise la politesse pour demander quelque chose tandis que dans la société soudanaise, les gens utilisent l’imparfait dans ce cas-là. Aussi, il utilise la langue arabe pour traduire des termes en langue française comme « jusqu’à ce que » ou « à condition que ». En ce qui concerne le non verbal et le langage corporel, l’enseignant essaie d’expliquer en utilisant des gestes et des mimiques. Parfois, il joue le rôle pour expliquer la phrase. Nous constatons le manque d’utilisation des documents authentiques, car l’enseignant se focalise sur le livre de grammaire. Nous remarquons aussi l’absence totale des explications des implicites et la

signification sous-jacente quant aux activités. Il propose seulement des exercices de conjugaison de verbes pour appliquer le mode du subjonctif, aucune activité communicative. L'enseignant recourt à la langue maternelle de l'apprenante (la langue arabe) lorsque celle-ci n'arrive pas à comprendre des termes en français.

D'ailleurs, concernant la stratégie de donner la parole, l'enseignant pose des questions aux apprenantes, il donne la chance à celle qui connaît la réponse et qui lève sa main.

L'observation centrée sur l'apprenant

La classe se compose d'apprenantes hétérogènes au niveau de leur âge (19 à 23 ans), ainsi qu'au niveau de la langue française (entre A2-B1 du cadre européen commun pour les langues); elles viennent de différentes régions soudanaises. Nous constatons pendant tout le cours que les apprenantes n'utilisent jamais la culture source pour interpréter l'information, elles restent passives, elles ont reçu seulement l'information. De plus, elles sont démotivées, car la plupart ne participent pas pendant le cours; pourtant, quelques étudiantes répondent spontanément si elles connaissent les réponses. Elles ne font pas des activités para verbales ou non verbales.

L'observation centrée sur le cours

Dans le cours, nous constatons l'absence totale de la composante culturelle. Toutes les activités proposées sont des exercices de conjugaison de verbes qui n'ont pas un lien avec l'aspect culturel; même la culture locale est présentée seulement avec un commentaire.

L'observation centre sur les interactions

Nous remarquons que l'apprenant ne fait pas d'activités interactives dans ce cours de grammaire. L'enseignant propose des exercices de grammaire pour entraîner les apprenantes à appliquer le subjonctif et faire une différence entre le subjonctif et l'indicatif. Les actes de langage développés dans ce cours sont seulement les réponses.

Séance de grammaire (étudiants)

Le cours de grammaire lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2018-2019 au département de français, section des garçons à l'université

Islamique d'Omdurman, dure deux heures. Les étudiants sont au nombre de 14 et sont regroupés dans une salle sans décoration. Le support utilisé est un texte extrait d'un manuel scolaire. L'objectif de ce cours est de savoir former et utiliser un mode grammatical.

L'observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant utilise la culture source pour expliquer la culture de la langue cible, mais sous forme de comparaison ou plutôt d'une traduction. Il explique les mots cachés et sous-jacents d'une manière très claire, il recourt le plus souvent à la langue maternelle de l'apprenant en faisant des va-et-vient traduisibles. Nous constatons cependant que l'enseignant ne propose pas des activités communicatives et qu'il n'utilise pas des documents authentiques, il propose seulement des exemples sous forme d'une comparaison pour expliquer la règle grammaticale. Quant à la stratégie de donner la parole, l'enseignant laisse les apprenants parler tranquillement, mais chaque fois qu'il constate qu'un apprenant commet une faute d'articulation ou de conjugaison des verbes ou même au niveau morphosyntaxique là, il juge nécessaire de leur couper la parole pour les corriger. D'autre part, dans cette stratégie de donner la parole, il demande aux étudiants de donner des exemples illustratifs afin de s'assurer de la compréhension de la leçon.

L'observation centrée sur l'apprenant

Les apprenants sont hétérogènes au niveau de l'âge (entre 20 et 23 ans) ; ils ont un niveau de langue différente (entre A2 et B1) et viennent des différentes régions soudanaises.

Dans ce cours, l'apprenant utilise la culture source pour interpréter, en analysant et comparant les modes et les temps grammaticaux du français avec ceux de l'arabe ; les apprenants sont motivés et enthousiastes, car l'enseignant explique de façon amusante et plaisante, il contextualise les exemples, mais nous remarquons que l'apprenant ne fait jamais une activité non verbale et para verbale.

L'observation centrée sur le cours

Nous remarquons l'absence totale de la composante culturelle, il n'y a aucun matériel de la perspective culturelle ; il existe seulement des exemples oraux et écrits au tableau qui n'ont aucun lien avec l'aspect culturel. Les documents utilisés ne sont que des bouts de textes découpés dans un manuel ou même sur internet. Concernant la culture locale, elle est présentée sous forme de commentaires seulement.

L'observation centrée sur l'interaction

Dans le cours, il n'existe pas des activités d'interaction comme le jeu de rôle. Nous constatons que les actes de langage les plus développés chez les apprenants sont la demande de questions et également de réponses.

En se référant aux données issues de ces deux cours, la perspective culturelle et interculturelle est absente dans le cours de grammaire, à l'exception des petits commentaires qui viennent de manière spontanée dans les explications des leçons. Nous remarquons aussi le nombre d'étudiants moins nombreux : c'est un motif pour la classe de la langue et surtout pour l'application de la démarche interculturelle.

Séance (2) la méthode (étudiantes)

L'objectif de ce cours est de développer la compétence linguistique. Le support utilisé est le manuel scolaire *Le nouveau sans frontière, leçon (4) Rétrospective*. La classe se compose de trente-neuf étudiantes, réunies dans une grande salle sans décoration excepté une carte du Soudan (le site géographique du Soudan avec ses pays voisins).

L'observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant utilise la culture source pour expliquer la culture cible à travers un seul exemple, il cite une comparaison entre la Révolution française et la révolution soudanaise, il utilise le non verbal et le langage corporel ; il se déplace dans la Classe afin de solliciter l'attention des apprenants en utilisant les mouvements, les mimiques et les gestes pour expliquer. L'enseignant essaye d'expliquer même en langue arabe la langue argot (« flics », « bagarre »), il explique également la signification sous-jacente dans quelques expressions

comme « mettre à la poubelle », « le bout du tunnel ». Quelques fois, l'enseignant traduit les mots difficiles en arabe. Nous constatons que l'enseignant utilise les dialogues dans le manuel pour faire des activités de jeux de rôle en proposant aux apprenants de travailler en duo, mais nous remarquons que c'est une activité de lecture seulement.

L'enseignant n'utilise pas les documents authentiques et ne propose pas des exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible. Concernant la stratégie de donner la parole, il choisit parmi les apprenants qui lèvent leurs mains pour donner la réponse à la question.

L'observation centrée sur l'apprenant

Les apprenants n'utilisent pas la culture source en classe pour interpréter l'information donnée, ils ne sont pas motivés pour apprendre. En effet, la plupart des étudiantes ne participent pas dans ce cours, elles ne prennent pas l'initiative de parler, elles attendent que l'enseignant pose des questions, elles ne font pas des activités para verbal et non verbales.

L'observation centrée sur le cours

Dans ce cours, la composante culturelle est présentée de manière explicite dans le document utilisé, elle est la culture cultivée, car elle représente l'histoire de la France à une époque donnée. Elle montre que la France occupe plusieurs pays africains comme le Tchad, la Tunisie, etc. Le matériel utilisé pour l'aspect culturel est le texte dans le manuel scolaire. Les activités proposées dans ce cours sont des exercices de lecture et de compréhension de textes qui traitent de l'histoire de la France. Nous remarquons aussi la présence de la culture source sous forme d'un commentaire avec une comparaison de l'Assemblée nationale en France et celle au Soudan.

L'observation centrée sur l'interaction

L'apprenant ne fait pas d'activité d'interaction comme le jeu de rôle, mais il essaie de répondre aux questions de compréhension de texte oralement.

Séance de méthode (étudiants)

Le cours est intitulé « la méthode » ; la classe se compose de dix-sept étudiants, ce cours dure une heure environ, l'objectif est de savoir utiliser les

expressions idiomatiques à travers le manuel scolaire *Le nouveau sans frontière* 3, le cours aura lieu dans une grande salle sans décoration.

L'observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant n'utilise pas tellement la culture source, il est rare qu'il fasse un usage de la culture cible afin d'expliquer celle de la langue cible. Nous remarquons également que l'enseignant n'explique pas clairement les sens cachés, mais il pose des questions et des explications toujours en français ; l'explication reste équivoque et floue ce qui pousse les apprenants à rester muets et étonnés. Aussi, il recourt à la langue maternelle de l'apprenant pour expliquer quelques passages du texte donné qu'il juge difficiles et implicites, mais pas systématiquement. Nous remarquons qu'il n'existe pas d'activités communicatives comme tels que les jeux de rôles. Ce type d'activités ne fait pas partie de l'objectif du cours. Aussi, nous remarquons l'absence d'exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible malgré les expressions idiomatiques qui sont des éléments riches de la référence culturelle ; elles sont un dispositif idéal pour animer ce type d'exercices. De plus, l'enseignant n'utilise pas des documents authentiques dans ce cours, il se réfère uniquement aux textes du manuel. Quant à la stratégie de prendre la parole, il laisse simplement les apprenants donner des exemples qui assureront par la suite leur compréhension globale de la leçon.

L'observation centrée sur l'apprenant

Concernant l'utilisation de la culture source chez l'apprenant, dans la plupart des cas, il s'y réfère peu et n'explique qu'en français le texte de la culture source. Nous constatons que l'apprenant n'est pas motivé, car il se trouve dans une situation d'incapacité de s'exprimer, ce qui décourage le professeur lui-même.

Pendant le cours, l'apprenant ne parle pas que lorsqu'on lui demande ; lorsqu'il prend la parole, il reste par ailleurs très bref et nous constatons un manque de correction au niveau lexical et morphosyntaxique. Nous remarquons par ailleurs que l'apprenant n'a pas l'habitude et attend que l'enseignant lui donne la parole. De plus, dans ce cours, les apprenants ne font pas des activités

para verbales et non verbales ; toute la séance est composée de questions et réponses et c'est ainsi que peu d'apprenants prennent l'initiative de parler devant la classe.

L'observation centrée sur le cours

Dans ce cours, la dimension culturelle est présentée d'une manière implicite, car les expressions idiomatiques font partie de la culture savante et de la culture populaire. Le matériel utilisé dans ce cours concernant la composante culturelle est seulement des textes issus du manuel scolaire. Les activités proposées dans ce cours sont la production écrite et la compréhension à partir de textes du manuel, mais ils n'ont pas un lien direct avec l'aspect culturel, car c'est seulement un exercice de compréhension globale.

Nous remarquons qu'il n'existe pas une approche utilisée pour enseigner la composante culturelle et la culture locale est présentée seulement sous forme de commentaires.

L'observation centrée sur l'interaction

L'apprenant ne fait pas d'activités interactives, il reste quasiment muet pendant le premier quart d'heure du cours puis peu à peu, il commence à se faire voir avec ses réponses aux questions qui lui sont posées. Nous constatons dans ce cours que les actes de langage qui sont les plus développés sont la demande et la réponse.

Observation d'ordre général dans les deux séances de méthode

Dans le cours de méthode des deux sections (garçons / filles), l'aspect culturel est présenté, car dans la plupart des méthodes de français, on trouve la dimension culturelle sous forme de culture cultivée tels que des textes littéraires, des expressions idiomatiques ou bien des expressions figées ; cependant, l'enseignant n'exploite pas ces aspects de manière approfondie à cause du manque de formation sur cette spécialité. De plus, il met l'accent sur la compétence linguistique. Nous constatons dans le cours de méthode chez les étudiantes que l'enseignant donne un seul exemple de comparaison entre la culture source et la culture cible tandis que dans le cours de méthode chez les étudiants, il traite les expressions idiomatiques. Malgré cette possibilité d'établir

un nombre important d'activités interculturelles, les enseignants de français au Soudan éprouvent des difficultés liées à la compréhension de la signification des expressions idiomatiques auprès du public non natif. Par ailleurs, l'enseignant traduit mot à mot dans la langue arabe, et ceci entraîne un risque de perte de sens, car il y a un rapport très étroit avec la culture véhiculée par la langue dont elle fait partie ; de plus, l'intégration des expressions idiomatiques dans la classe nécessite un niveau avancé de l'apprentissage de la langue, ce qui rend le cours difficile et ennuyeux pour les apprenants.

Séance (3) la littérature soudanaise (étudiantes/étudiants)

L'objectif du cours est l'analyse de l'œuvre littéraire : *Une femme de camp Kadis (Des mondes inconnus sur la carte)* de Staella Gautano d'Abulazzi Baraka Sakin.

L'observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, la culture source est présentée lorsque l'œuvre comprend une nouvelle qui reflète la société soudanaise, l'enseignant explique clairement les sens cachés dans la nouvelle, il traduit la signification sous-jacente par son équivalent en arabe, par exemple : « Nous sommes les déchets de l'humain », métaphore parce qu'ils sont d'une classe inférieure de la société qu'il fait jeter sur le trottoir. Ainsi, l'enseignant recourt parfois à la langue arabe pour traduire les termes difficiles. Nous constatons que l'enseignant se déplace dans la classe en lisant la nouvelle, il utilise les gestes, les mimiques pour expliquer les termes difficiles, mais il ne propose pas des activités qui mettent en valeur l'aspect culturel ni des exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible.

Quant à la stratégie de donner la parole, il s'agit seulement de lecture à tour de rôle et des questions posées aux apprenants pendant les explications.

L'observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture cible pour interpréter l'information donnée, car la leçon aborde parfaitement la culture source. Nous remarquons que les apprenants sont motivés, mais ils ne font pas des activités para verbales ou non verbales ; de plus, ils ne prennent pas l'initiative de parler, ils attendent parfois que l'enseignant leur donne la parole.

L'observation centrée sur le cours

La composante culturelle est présentée dans le cours de manière implicite sous la forme de la culture cultivée en utilisant les textes littéraires comme matériel contenant la composante culturelle. Les activités proposées dans ce cours sont la lecture et la compréhension de nouvelles ayant un lien direct avec la culture locale, la culture soudanaise et la culture africaine en général. Nous constatons que l'approche utilisée pour enseigner la dimension culturelle est la connaissance sociale et le stéréotype exploités de manière profonde, car l'œuvre traite de manière détaillée la vie quotidienne d'une catégorie de la société soudanaise.

L'observation centrée sur l'interaction

Dans ce cours, l'apprenant ne fait aucune activité interactive comme le jeu de rôle. De plus, nous constatons que les actes de langage sont le plus développés chez les apprenants lorsqu'ils fournissent les réponses aux questions.

Observation d'ordre général

- la présence de la culture source sous forme de la culture savante
- absence totale de la culture cible dans ce cours
- le manque d'exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible
- le manque d'exercices interactifs
- l'absence de l'utilisation des documents authentiques

Séance (4) la littérature française (étudiantes)

L'objectif de ce cours est l'apprentissage de l'analyse d'une œuvre littéraire en utilisant un document écrit, une nouvelle française : *la parure* de Guy de Maupassant.

L'observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignante se déplace dans la classe pour solliciter l'attention de l'apprenant, elle n'utilise jamais la culture soudanaise pour expliquer la culture de la langue française ; elle n'explique pas non plus les implicites et le sens caché, peut-être

Ne connaît-elle pas également les significations de ces termes sous-jacents. Elle donne les explications en langue arabe tout au long de la lecture de la nouvelle. Nous constatons que l'enseignante ne propose pas d'activités communicatives ni d'exercices de comparaison entre la culture française et la culture soudanaise ; on remarque seulement que la culture cible est très présente à une époque donnée. L'unique exercice dans ce cours est la lecture à tour de rôle. Par ailleurs, l'enseignante n'utilise pas les documents authentiques, car le cours se base uniquement sur le texte littéraire. Concernant la stratégie de donner la parole, l'enseignante propose à chaque apprenant de lire à haute voix un paragraphe de la nouvelle.

L'observation centrée sur l'apprenant

Les apprenantes n'utilisent pas la culture source pour comprendre la culture française, elles ne semblent pas motivées pendant le cours, elles attendent que l'enseignante leur donne la parole ; elles s'ennuient, car la plupart d'entre elles ont des difficultés à la lecture du texte. De plus, les étudiantes ne réalisent pas des activités para verbales et non verbales.

L'observation centrée sur le cours

Dans le cours, la composante est présentée d'une manière explicite avec la culture cultivée. Le matériel utilisé comportant la composante culturelle est le texte littéraire qui utilise l'approche du stéréotype et la connaissance sociale. Nous constatons également l'absence totale de la culture locale dans cette leçon.

L'observation centrée sur l'interaction

Nous remarquons que pendant tout le cours, aucune activité interactive n'est proposée.

Séance de la littérature française (étudiants)

L'objectif de ce cours est d'atteindre une bonne compréhension globale d'un texte narratif (un récit) en utilisant un extrait d'un recueil de contes. Le cours est donné dans une grande salle sans décoration.

L'observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignant se déplace beaucoup, avec un langage corporel qui permet de retenir l'attention de l'apprenant. Nous constatons que l'enseignant

n'utilise pas la culture source pour expliquer le texte. En ce qui concerne le sens caché des mots, l'enseignant fait appel à un maximum d'exemples pour faciliter la compréhension. Il recourt à la langue maternelle de l'apprenant, mais pas systématiquement, car les apprenants sont censés maîtriser tous les éléments de base et les lexiques élémentaires du Texte. L'enseignant ne propose pas d'activités communicatives, mais il travaille à l'aide de questions posées simultanément. Il explique globalement le texte littéraire sans donner des exercices de comparaison qui pourraient les aider à mieux comprendre. Nous remarquons aussi l'absence de documents authentiques dans ce cours lorsqu'il utilise un texte extrait d'un recueil de contes du corpus universitaire. Concernant la stratégie de donner la parole, l'enseignant laisse parler les apprenants, mais il leur coupe la parole au fur et à mesure pour les corriger. De plus, il leur pose des questions et commence à développer de manière indirecte la compétence communicative chez l'apprenant.

L'observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture source pour comprendre la leçon. Nous constatons qu'il est très motivé, ce qui se voit notamment au moment où l'enseignant lui pose une question : les interactions remarquables de ce dernier signifient qu'il est motivé et trouve que le cours est rentable ; l'utile et le plaisir sont réunis, en particulier lorsqu'il s'agit d'un texte narratif et descriptif. En général, dans cette situation, l'apprenant ne prend pas l'initiative et c'est l'enseignant qui prend la parole le premier, l'apprenant attendant qu'on lui donne la parole. Pour l'activité para verbale et non verbale, ce n'est pas bien perçu durant ce cours, mais une petite activité a lieu avec une tentative d'imagination ; l'initiative est prise pour briser le silence avec le suspense et le fantasme du texte narratif.

L'observation centrée sur le cours

Dans ce cours, la composante culturelle est présentée d'une manière implicite, sous forme de la culture cultivée ; le matériel utilisé pour la dimension culturelle est le texte littéraire, les activités que les apprenants ont effectuées et ayant un lien avec l'aspect culturel, sont la compréhension et la lecture du conte.

L'approche du stéréotype et des connaissances sociales est utilisée. Nous trouvons que la culture locale est seulement sous forme de petit commentaire.

L'observation centrée sur l'interaction

L'apprenant est présent dans les interactions lorsqu'il essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant, mais il reste cependant toujours bloqué. L'enseignant, de son côté, essaie de l'aider en utilisant des expressions très simplifiées afin qu'il puisse retenir le texte par la suite. Mais il reste toujours peu d'apprenants qui interagissent clairement et cela semble n'être qu'un manque de vocabulaire ; c'est ainsi que certains apprenants n'ont aucune occasion de converser avec leurs camarades au sein de la classe en groupe.

L'observation d'ordre général

On constate que dans le cours de littérature française, à la fois dans la section des filles et dans celle des garçons, la composante culturelle est importante, mais issue de La culture savante, avec une absence totale de la culture locale et de l'utilisation des documents authentiques. Nous remarquons que les étudiants sont davantage motivés que les étudiantes, et ce en raison de la stratégie et de la technique que l'enseignant utilise. Chaque enseignant a une façon d'enseigner différente et ceci a une grande influence sur la motivation et l'intérêt chez les apprenants.

Séance (5) La phonétique (étudiantes)

L'objectif de ce cours est de maîtriser l'articulation des sons français en utilisant un extrait d'un manuel scolaire. Le cours a lieu dans une grande classe sans décoration.

Observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignant se déplace, il utilise les mimiques pour attirer l'attention des apprenants, il n'utilise pas la culture source dans ses explications. Il ne met donc pas en relief les implicites de la communication, il ne propose pas d'activités communicatives, pas d'exercices de répétition de phrases pour s'entraîner à la prononciation du son. L'enseignant recourt à la langue arabe pour expliquer la liaison. De plus, on note l'absence d'utilisation des documents authentiques lorsque l'enseignant utilise un manuel didactique. Concernant la

stratégie de donner la parole, l'enseignant demande toujours aux apprenantes de répéter après lui.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture source, il reste passif, il a reçu l'information donnée, il répète les phrases pour s'entraîner à la prononciation des sons. Il est motivé par la répétition des phrases, car ce module est nouveau pour lui.

Observation centrée sur le cours

Nous constatons l'absence totale de la composante culturelle, car le support utilisé est un document écrit extrait du livre de phonétique de français. La composante culturelle ne paraît que sous une forme d'un commentaire, une comparaison entre la langue française et la langue arabe. Il y a des exercices d'écoute qui montre les paras verbaux, l'intonation descendant dans les phrases affirmatives, et l'intonation montante pour indiquer les phrases interrogatives.

Observation centrée sur l'interaction

Nous remarquons tout au long de ce cours qu'il n'y a aucune activité interactive.

Séance de La phonétique (étudiants)

Le cours a lieu dans une salle sans décoration, il s'intitule « les voyelles en français ». L'objectif est la maîtrise de l'articulation des sons français. Cette classe ne compte que dix-neuf étudiants.

Observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant se déplace, mais utilise peu le langage corporel. Il ne fait pas appel à la culture source pour expliquer la leçon, mais il recourt souvent à la langue arabe dans le cours d'articulation des phrases étendues, avec une traduction de quelques passages dans la langue maternelle des apprenants. Nous constatons que l'enseignant n'explique pas le sens caché, puisque tout le cours est concentré sur l'articulation des mots et des phrases complètes à l'aide de mini-dialogues découpés dans un manuel scolaire ; l'apprenant ne trouve pas de difficulté dans la compréhension et l'enseignant, de son côté, explique de manière explicite.

L'enseignant ne propose pas d'activités communicatives, mais il fait un focus sur l'articulation des apprenants en apportant son aide à ceux qui ont des difficultés à prononcer une phrase ou même une petite partie de phrase. Parfois, l'enseignant a recours aux jeux de rôle avec quelques apprenants en allongeant ou en ajoutant des éléments supplémentaires aux mini-dialogues. Nous constatons que l'enseignant utilise les documents authentiques sous la forme écrite et audio. Nous remarquons également que la comparaison entre la culture source et la culture cible est présente à certains moments, mais on se concentre de façon importante sur l'articulation. Pour la stratégie de prise de parole, on demande aux apprenants de lire et de jouer des rôles avec des petits ajouts aux extraits donnés afin qu'ils puissent les exploiter et les allonger davantage.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture source pour interpréter l'information donnée parce que la bonne prononciation des phrases occupe quasiment tout le contenu du cours. Nous remarquons que les apprenants sont motivés, mais le cours débute à une heure tardive, à la fin de la journée scolaire, et donc, les apprenants se trouvent las, fatigués et finissent par s'endormir pendant quelques minutes. Nous remarquons aussi que l'étudiant ne prend pas l'initiative de parler : c'est seulement lorsque l'enseignant lui donne la parole. De plus, il n'a pas d'activité para verbale et non verbale.

Observation centrée sur le cours

La composante culturelle est présentée d'une manière implicite dans les documents utilisés, car ils sont authentiques comme la chanson, les documents audio, sous forme de culture savante ; les activités proposées n'ont cependant pas un lien avec la culture, car il s'agit d'exercices d'écoute. Par ailleurs, la culture locale ne paraît que dans un seul commentaire.

Observation centrée sur l'interaction

L'apprenant interagit très brièvement.. C'est l'enseignant qui lui demande de jouer un rôle en supplément. Les actes de langage les plus développés chez l'apprenant dans ce cours sont les demandes et les réponses.

Observation d'ordre général

Quand nous comparons le cours de phonétique chez les étudiants avec celui des étudiantes, nous trouvons que celui des étudiants est plus animé, car ils sont davantage motivés, ils jouent des rôles, réalisent des activités interactives ; les étudiantes, elles, ne font que des exercices de répétitions, car elles sont timides. Nous remarquons aussi que malgré l'utilisation des documents authentiques chez les étudiants, l'enseignant n'exploite pas l'aspect culturel, il ne lui donne aucune importance, il se focalise constamment sur la prononciation des sons français ; son but est donc de développer seulement la compétence linguistique.

Séance (6) la traduction (étudiantes)

L'objectif de ce cours est d'apprendre aux étudiantes à traduire du français vers la langue arabe. Cette classe compte trente-neuf étudiantes, le support utilisé est le document authentique. Ce cours a lieu dans une grande salle sans décoration.

Observation centrée sur l'enseignant

L'enseignante ne se déplace pas beaucoup, elle est debout dans la classe. Elle n'utilise pas la culture source pour expliquer la culture cible ; aussi, elle ne prend pas en considération les implicites et le sens caché. De plus, elle ne propose pas des activités communicatives ni des exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible, elle fait un focus sur la traduction d'un texte authentique en ayant recours à la langue arabe. Après la lecture de l'ensemble du texte, l'enseignante demande à chaque apprenante de le traduire en utilisant le dictionnaire français/arabe ; chacun doit lire son modèle devant ses camarades de classe. À la fin, l'enseignant leur donne la meilleure version de traduction du texte. Pour la stratégie de donner la parole, l'enseignante choisit une apprenante pour lire le texte et le traduire, puis, ainsi de suite, à tour de rôle.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenante n'utilise pas la culture source pour interpréter le texte, mais elle utilise le dictionnaire français-arabe pour la traduction ; elle cherche les mots difficiles dans le Dictionnaire et écrit son propre texte en langue arabe.

L'apprenante n'est pas motivée, elle attend son tour pour présenter son texte. Nous remarquons l'absence totale des activités para verbales et non verbales.

Observation centrée sur le cours

Malgré l'utilisation de document authentique dans ce module, nous constatons l'absence de la composante culturelle. Les activités proposées dans ce cours sont la lecture et la compréhension du texte puis la traduction, mais elles n'ont pas de lien avec l'aspect culturel ; l'apparition de la culture locale dépend du texte, qui parfois aborde un thème de la société soudanaise.

Observation centrée sur l'interaction

Dans ce cours, l'apprenante ne fait pas d'activité interactive et les actes de langage les plus développés sont la lecture.

Séance : la traduction (étudiants)

L'objectif de ce cours est de maîtriser les techniques et les procédés de traduction en utilisant un texte-audiovisuel comme un support pédagogique. Cette classe ne compte que treize étudiants. Le cours a lieu dans une salle sans décoration.

Observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignant n'utilise pas la culture source puisqu'il s'agit d'un cours de traduction qui se déroule à la fois en français et en arabe. L'enseignant utilise le non verbal et le langage corporel ce qui lui permet d'étaler ses propos d'une manière discrète et répandue et de solliciter en plus l'attention de l'apprenant. Ainsi, il ne brise pas les échanges avec les apprenants et ajoute des informations qui peuvent les aider à accéder au sens en langue source ; le gestuel et la prise de parole se font au même moment. L'enseignant met en relief les implicites lorsqu'il s'agit d'un cours de traduction moins magistral.

L'apprenant doit absolument pouvoir arriver à comprendre et apprendre le vouloir-dire de l'auteur ; sinon, il est dans l'incapacité de dégager le sens caché dans le texte à traduire. L'enseignant a souvent recourt à la langue maternelle de l'apprenant durant ce cours de traduction.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant interprète l'information donnée par l'enseignant qui fait une comparaison entre les éléments de la langue source et ceux de la langue cible afin d'atteindre le sens souhaité ; la traduction littérale doit être évitée.

L'apprenant est motivé, mais parfois, quelques empêchements extralinguistiques ont tendance à le démotiver : par exemple, la non-maitrise de certains modes et temps verbaux dans les deux langues. La plupart des étudiants attendent que l'enseignant leur donne la parole. Cela pourrait se justifier par un manque de courage. Ils regardent ainsi l'enseignant dans les yeux en croisant les bras, et ne Parlent que lorsqu'on leur demande. Par ailleurs, les apprenants ne font pas d'activités para verbales et non verbales, tout est verbalisé, rien ne laisse les apprenants à faire appel à l'imaginaire durant le cours de la traduction.

Observation centrée sur le cours

Dans ce cours, la composante culturelle est présentée d'une manière explicite avec le recours à la culture cultivée. Les matériaux utilisés sont les documents authentiques (vidéos, textes divers dont littéraires). Nous constatons que les activités proposées sont la compréhension de textes, la lecture, ou bien le visionnage d'une vidéo ; le but est d'arriver à traduire le contenu en arabe, mais elles n'ont aucun lien avec la culture. Quelques fois, la culture locale est présentée dans le cours sous la forme d'une discussion ou d'un commentaire.

Observation centrée sur l'interaction

L'apprenant ne fait pas d'exercices interactifs. Les actes de langage les plus développés dans ce cours sont la reformulation.

Séance (7) Analyse textuelle (étudiantes)

Le cours a lieu dans une grande salle sans décoration et un tableau blanc. Il s'intitule « l'analyse textuelle ». Le support utilisé est un document écrit téléchargé sur internet et reprenant les actualités. La classe se compose de quarante étudiantes. L'objectif de ce cours est de savoir analyser un texte.

Observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant n'utilise pas la culture source pour expliquer la culture cible, il ne prend pas en considération les implicites et les sens cachés. Il utilise les gestes, les mimiques, le mouvement pour solliciter l'attention de l'apprenant. Nous remarquons l'absence totale d'activités communicatives tels que les jeux de rôle. L'enseignant propose seulement des exercices de compréhension globale de texte : des questions sur le texte sont posées oralement aux étudiantes.

L'enseignant essaie d'expliquer en français, mais à la fin il recourt à la langue arabe, la langue maternelle de l'apprenant, pour expliquer les termes difficiles. En ayant recours à cette technique de questions/réponses, l'apprenant arrive à la comprendre globalement le texte. Bien que l'enseignant utilise des documents authentiques tels que les documents écrits d'actualité, il ne propose pas d'exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible. En ce qui concerne la stratégie de donner la parole, l'enseignant pose toujours des questions, il donne la chance à l'apprenant qui connaît la réponse.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture source pour analyser l'information donnée. Il est cependant motivé, car l'enseignant explique en arabe ; ceux qui comprennent répondent aux questions de manière spontanée. Nous constatons l'absence totale d'activités para verbales et non verbales.

Observation centrée sur le cours

La composante culturelle est présentée dans le cours de manière explicite, les supports étant des documents authentiques. L'aspect culturel est présenté sous la forme de culture anthropologique, mais les activités proposées dans le cours n'ont aucun lien avec la culture ; il s'agit seulement de compréhension globale de textes puis de réponse aux questions à la fois à l'écrit et à l'oral. Bien que le texte traite un thème d'actualité polémique, l'enseignant ne met pas l'accent sur la dimension culturelle. De plus, on note l'absence totale de la culture locale dans le cours.

Observation centrée sur l'interaction

L'apprenant ne fait aucune activité interactive ; il répond seulement aux questions à l'oral.

Séance l'analyse textuelle (étudiants)

Le cours a lieu dans une salle sans décoration et s'intitule l'analyse textuelle. L'objectif des leçons est de savoir, comprendre et connaître le type de texte et de l'analyser en utilisant le document authentique comme support. La classe ne compte que dix-sept étudiants.

Observation centrée sur l'enseignant

L'enseignant fait une lecture du texte dans la langue source et il explique les parties du texte dans la langue maternelle de l'apprenant. L'enseignant explique le sens caché de manière explicite en donnant des exemples contextualisés en comparaison avec la culture cible. Il ne se contente pas d'expliquer tout le texte en français, mais il recourt à la langue maternelle de l'apprenant pour s'assurer que le texte est bien compris. L'enseignant ne propose pas d'activités communicatives, car il met l'accent uniquement sur la compréhension globale du texte. Il ne propose pas d'exercices de comparaison entre la culture source et la culture cible, mais il compare de temps à autre certains points cités dans le texte de la langue source avec ceux de la langue cible.

Observation centrée sur l'apprenant

L'apprenant n'utilise pas la culture source pour interpréter la culture cible, il reste passif dans le cours. Il n'est pas motivé. On constate que l'atmosphère est très calme dans la salle de classe. Tout comme certains apprenants du département de français, ils n'ont pas l'habitude de parler, mais échangent sous forme de questions/réponses. Nous remarquons également une absence d'activités para verbales et non verbales.

Observation centrée sur le cours

La culture cultivée est utilisée lorsque le support est un texte littéraire. Les activités proposées dans le cours sont la compréhension et la lecture d'extraits découpés d'un roman.

L'approche adoptée pour enseigner la dimension culturelle est la connaissance sociale. Nous remarquons également l'animation de discussions à la suite d'une lecture globale du texte. La culture locale est présentée dans le cours sous forme d'une discussion et de commentaires.

Observation centrée sur l'interaction

Toute interaction est sous forme de questions/réponses et de commentaires entre l'apprenant et l'enseignant. Les actes de langage les plus développés sont les réponses et la reformulation ainsi que les commentaires.

Séance (8) exposé (étudiantes)

Ce module s'intitule « exposé oral ». L'objectif de ce cours est d'être en capacité de présenter un exposé oral et écrit en traitant un thème proposé par les étudiantes. Le cours a lieu dans une grande classe sans décoration. On ne compte que quarante étudiantes.

Observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignante n'utilise pas la culture source pour expliquer la culture cible, elle utilise le non verbal et le langage corporel. Elle se déplace, fait des mimiques, des gestes pour solliciter l'attention de l'apprenante et pour expliquer le cours. Elle ne met pas en relief les implicites de la communication. Elle a cependant recours à la langue maternelle lorsqu'il y a un terme difficile et quand l'apprenant n'arrive pas à comprendre malgré les explications en français. L'enseignante laisse parler l'apprenante lorsque c'est son tour et qu'elle est prête pour présenter son exposé ; l'enseignante corrige sa prononciation. L'enseignante n'utilise pas le document authentique, mais un thème et elle ne propose pas d'exercices de comparaison de la culture source et la culture cible.

Observation centrée sur l'apprenant

Nous remarquons que l'apprenante aussi n'utilise pas la culture source pour interpréter l'information donnée, elle ne compare ni analyse l'information reçue. Elle n'est pas motivée. Elle semble avoir peur et redoute de prendre la parole devant le public ; elle ne prend donc pas l'initiative de parler, elle attend que l'enseignant lui donne la parole. L'apprenante ne fait aucune activité para verbale et non verbale.

Observation centrée sur le cours

La composante culturelle est absente dans ce cours, car on n'utilise pas un document authentique en classe ; on propose un thème et chaque étudiante va chercher l'information soit sur internet soit dans les documents authentiques afin de présenter son exposé devant ses camarades. Les documents authentiques sont donc utilisés en dehors de la classe ; pourtant on ne met pas l'accent sur l'aspect culturel bien qu'on puisse utiliser un thème polémique comme une approche de la dimension interculturelle. Nous constatons également qu'il n'existe pas d'activités proposées ayant un lien avec la culture, tout comme l'absence totale de la culture locale dans le cours.

Observation centrée sur l'interaction

Il n'y a pas d'activité interactive comme le jeu de rôle. On note seulement qu'à la suite de la présentation de l'exposé, chaque étudiante peut poser des questions à l'apprenante qui présente son exposé ; en retour, celle-ci doit répondre aux questions. Les actes de langages les plus développés dans ce cours sont les réponses et les reformulations.

Séance (8) exposé (étudiants)

Le module s'intitule « l'exposé oral ». L'objectif de ce cours est de pouvoir maîtriser les techniques de l'exposé oral. Le support utilisé est un document écrit déjà préparé par l'apprenant. Le cours a lieu dans une salle sans décoration, et un tableau blanc et la classe se compose de seize étudiants.

Observation centrée sur l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignant n'utilise pas la culture source pour expliquer la culture cible, on a l'impression que nous sommes dans une classe monolingue. L'enseignant explique les implicites comme une sorte de reformulation des éléments cités par les apprenants au moment de la représentation, puis, dans le temps qui suit, le sens caché d'une locution verbale d'une manière très explicite. Il ne recourt pas à la langue maternelle de l'apprenant pour expliquer une telle information délivrée par un apprenant, tout est en français. Nous remarquons également que l'enseignant n'utilise pas le langage corporel, il se déplace peu à cause de son handicap : il se trouve ainsi dans une position légèrement immobile,

se colle au tableau, en menant pourtant un langage gestuel qui ne se fait que dans certains moments de la séance. L'enseignant propose des activités communicatives, mais sous une autre forme ; il s'agit de poser des questions à celui qui fait son exposé devant la classe : il développe donc une petite activité communicative un peu brève et concise. Nous remarquons l'absence totale d'usage des documents authentiques de la part de l'enseignant ; ce sont les apprenants qui choisissent les sujets, les préparent probablement en présence de l'enseignant qui vise à améliorer la compétence communicative chez les apprenants. Concernant la stratégie de donner la parole à l'apprenant, l'enseignant leur demande d'exposer leurs sujets sélectionnés afin qu'ils soient corrigés par la suite. Mais la correction des informations présentées par l'apprenant ne se fait pas immédiatement, ce qui signifie que l'apprenant ne se trouve pas capable ensuite de refaire son texte comme il faudrait ; il bénéficie d'un nombre important d'informations corrigées seulement oralement et n'a pas le temps nécessaire pour corriger son texte sur le temps. ; Étant donné qu'il reste encore d'autres apprenants devant réaliser leurs exposés, au lieu de prendre des notes, il va prêter son attention sur celui qui est attentif. Le temps accordé au cours n'est vraiment pas suffisant pour une quinzaine d'étudiants.

Observation centrée sur l'apprenant

Dans ce cours, l'apprenant n'utilise pas la culture source pour analyser, interpréter ou comparer l'information donnée. Malgré l'absence totale de la comparaison entre la culture source et la culture cible, l'apprenant se trouve motivé et très enthousiasmé par la perspective d'exposer un sujet qu'il a déjà préparé devant la classe. Nous remarquons que l'apprenant ne prend pas l'initiative de parler, il attend que l'enseignant lui donne la parole ; si ce n'est pas à son tour de parler, alors les commentaires des apprenants ne sont pas vraiment pris en compte par l'enseignant, faute de temps. On remarque aussi que la timidité règne chez quelques-uns, cela se voit lorsque l'apprenant prend la parole, il bégaye et cherche les mots. Ceci s'explique par le fait que les apprenants ne sont pas habitués à s'exprimer en français devant un public. Nous constatons également l'absence totale d'activités non verbales et para verbales dans ce cours.

Observation centrée sur le cours

La composante culturelle est absente et les activités proposées sont l'exposé oral et écrit : ils traitent un sujet de la vie quotidienne, mais la culture locale n'est pas présentée dans ce cours.

Observation centrée sur l'interaction

Dans ce cours, les actes de langages les plus développés chez l'apprenant sont les réponses, reformulations et commentaires. On essaie d'encourager l'apprenant et à le pousser à bien communiquer en dehors de la classe en français.

Modules enseignés	Documents fabriqués	Documents authentiques	Absence de la composante culturelle	Aspect culturel	
				Culture savante	Culture anthropologie
Étudiantes				Culture savante	Culture anthropologie
La grammaire	Un document Extrait du livre grammaire progressive	-----	-----	-----	-----
La Méthode	Manuel scolaire Le nouveau sans frontière	-----	-----	Culture savante	-----
La littérature française	Nouvelle française (l'aparture) de GuyMaupassant Un texte narratif, extrait d'un recueil de contes	-----	-----	Culture savante	-----
La littérature soudanaise	Un extrait d'un manuelscolaire	-----	-----	-----	-----
Traduction	-----	Un texte écrit Texte audiovisuel	-----	-----	-----
Analyse textuelle	-----	Texte écrit d'actualité	-----	-----	-----
Exposé Oral	Texte préparé par l'apprenant	-----	-----	-----	-----
Phonétique	Extrait d'un manuel de phonétique	--- -	--- -	-- -	

Tableau N° 2 : la composante du module enseigné dans la classe de la troisième année de français à l'université Islamique D'Omdurman ;

Pendant les huit séances que nous avons observées, nous avons vérifié l'application de l'aspect culturel, interculturel dans la classe de FLE à l'université Islamique. Ces observations de classe, bien que limitées, nous ont permis de confirmer, l'absence totale de la dimension culture et interculturelle ; de même, la réflexion systématique sur la culture locale n'est pas explicitée dans le cours observé, sauf par le biais de quelques commentaires de la part de l'enseignant qui ne sont pas exploités de manière approfondie. Si certains enseignants recourent aux documents authentiques comme un support, c'est seulement pour développer la compétence linguistique chez les apprenants, la démarche comparative ou contrastive est absente.

Les analyses d'observations de classe montrent que certains enseignants sont conscients du besoin d'enseigner à la fois la dimension linguistique et la dimension culturelle dans la classe de langue, mais ils rencontrent des problématiques de temps pour le faire. Ainsi, il est difficile pour eux d'enseigner cette dimension, car comme nous l'avons montré précédemment dans les analyses des questionnaires des enseignants, ils n'ont pas de formation sur ce domaine, leurs parcours ayant été axés sur la dimension linguistique. Ils sont limités par le programme institutionnel qui ne prend pas en compte la dimension culturelle. De plus, les mauvaises conditions générales relatives à l'enseignement du français rendent l'application de cette perspective impossible. Aussi le nombre très élevé des apprenants en classe (environ 60 étudiants) ne permet pas d'aborder aisément les aspects culturels et oblige à assurer un apprentissage linguistique, d'autant plus que les évaluations portent exclusivement sur ce dernier. C'est ainsi que la formation dans la plupart des universités soudanaises n'intègre pas la relation entre l'aspect linguistique et l'aspect culturel du FLE et n'ajoute pas en effet l'installation et le développement de compétences interculturelles à l'acte d'enseigner. À la fin, il faut faire évoluer l'information dans les universités soudanaises par l'utilisation des manuels scolaires plus récents qui mettent en relief les nouvelles approches d'enseignement. Par ailleurs, il faut intégrer la formation interdisciplinaire, qui comprend la psychologie, la sociologie et l'anthropologie comme l'indique Porche

« la formation des enseignants doit être partiellement linguistique [...] et partiellement littéraire [...] Mais un enseignement s'adresse aussi à l'élève et porte la formation de l'enseignement, de même que les composantes de l'interculturel (ouverture à l'altérité, éducation comparée, politique linguistique) » (Porcher, 2004, p. 14).

La formation interdisciplinaire est bénéfique pour l'enseignant, la psychologie lui permet d'aider les apprenants dans les moments difficiles tels que la timidité, la violence ou l'isolement dans la classe, elle aide l'enseignant à identifier les problèmes chez les étudiants et à adopter la meilleure façon d'agir avec ces derniers. La sociologie permet de faciliter l'interaction entre l'enseignant et son apprenant ainsi qu'un Climat de sociabilité et de respect mutuel et de confiance entre les deux parties lorsque l'enseignant appréhende le mode sociolinguistique de l'apprenant, car la classe représente une petite société et l'apprenant doit être un acteur social selon la nouvelle approche (actionnelle). L'anthropologie permet de comprendre la diversité culturelle que l'on peut trouver dans le milieu éducatif et qui peut être vécu comme un obstacle ; cependant, lorsque l'enseignant fait appel à la dimension interculturelle dans la classe, qu'elle est basée sur l'altérité, la connaissance de l'autre et de sa propre culture, cette hétérogénéité devient alors un atout.

Chapitre XI
La proposition pédagogique

Dans ce chapitre, nous allons proposer quelques séquences pédagogiques dont l'objectif est le développement de la compétence culturelle et interculturelle. Nous avons donné à ce module le titre de *communication interculturelle*. Nous avons ciblé les étudiants de troisième année au département de français à l'université Islamique d'Omdurman. Ces étudiants sont de niveau B1 du cadre européen de référence pour les langues CECRL. La culture se compose de trois éléments différents :

1/ Les objets matériels (les vêtements, la gastronomie, etc.)

2/ Les techniques et les pratiques (rituel, normes, pratique économique, écologique. etc.)

3/ Les données mentales (la façon de penser, de réfléchir, d'agir, les valeurs, les principes, les croyances)

Selon le CECR 2005, l'enseignant doit travailler les différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et sa culture :

Vie quotidienne :

- Nourriture et boisson, heures des repas, manières à table
- Congés légaux
- Horaires et habitudes de travail
- Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias)

Conditions de vie :

- Niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
- Conditions de logement
- Couverture sociale

Relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et de solidarité) :

- La structure sociale et les relations entre les classes sociales
- Les relations entre les sexes (courantes et intimes)
- La structure et les relations familiales
- Les relations entre générations
- Les relations au travail
- Les relations avec la police, les organismes officiels, etc.

- Les relations entre races et communautés
- Les relations entre les groupes politiques et religieux

Valeurs, croyances et comportements en relation avec des facteurs ou des paramètres tels que :

- La classe sociale
- Les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)
- La sécurité
- Les institutions
- Les minorités (ethniques ou religieuses)
- L'identité nationale
- Les pays étrangers, les états, les peuples
- La politique
- La religion
- L'humour

Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant
Savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue :

- La ponctualité
- Les cadeaux
- Les vêtements
- Les rafraîchissements, les boissons, les repas
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement
- La durée de la visite
- La façon de prendre congé

Comportements rituels :

- La pratique religieuse et les rites
- Naissance, mariage, mort
- Attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
- Célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

- La fortune (revenus et patrimoine)
- Les cultures régionales
- Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)
- La tradition et le changement
- L'histoire

Le choix de support pédagogique

Le choix de support pédagogique pour enseigner la dimension culturelle et interculturelle n'est pas une tâche facile pour l'enseignant ; de plus, la sélection des documents authentiques dépend de plusieurs facteurs, le type de l'apprenant, (mono culturel ou hétérogène), son niveau également et en fin sont l'intérêt spécifique.

D'après (Pasquale, 2017), les tâches ou l'activité culturelle et interculturelle se fondent sur des axes :

- S'informer : déduire des informations sur la culturelle maternelle et sur la culture étrangère à partir des noms des rues, des stations de métro, des monuments.
- Repérer les images populaires, les icônes, les symboles de la culture étrangère et de la culture maternelle, identifier des éléments de la vie quotidienne.
- Analyser l'usage du temps et de l'espace dans la culture étrangère et dans la culture maternelle.
- Interpréter, relever les stéréotypes nationaux, originaux et de faire des hypothèses sur leurs origines.

Pour susciter l'intérêt de l'apprenant :

1/Nous avons recouru aux documents authentiques, car leur utilisation dans la classe de langue est très importante puisqu'ils reflètent la vie réelle ; de plus, ils sensibilisent la motivation chez l'apprenant, ils comblent la lacune des manuels de FLE. Nous nous focalisons sur les documents virtuels qui peuvent enseigner la situation de la communication verbale, para verbale et non verbale. À travers les documents virtuels, nous avons proposé deux types d'activités :

A) L'utilisation des documents virtuels comme les vidéos par exemple pour la compréhension globale : après la lecture de la vidéo, on peut poser des questions aux apprenants afin de vérifier leur compréhension.

B) L'utilisation des documents virtuels pour exprimer ou imiter les comportements : après avoir regardé la vidéo, on demande à l'apprenant d'observer et de simuler les attitudes et même la communication non verbale.

2/ Nous avons aussi proposé des activités interactives, par exemple des jeux de rôles, la table ronde.

3/ Nous devons aussi sensibiliser l'autonomie chez l'apprenant : on l'a poussé à aller chercher sur l'internet ou à participer à la communication via les forums et les blogs et à utiliser les sites d'apprentissage de FLE.

4/ Le séjour culturel aide beaucoup l'apprenant à s'intégrer dans la société française et à développer la compétence culturelle et interculturelle chez lui.

L'enseignant :

1/Concernant les enseignants, on doit mettre la priorité sur leur formation aux nouvelles approches d'apprentissage de FLE, et parmi celles-ci l'approche interculturelle.

2/ Un séjour linguistique en France aide l'enseignant à transformer la compétence culturelle acquise aux apprenants.

La classe :

1/Fournir un environnement d'apprentissage approprié, doté par des moyens d'apprentissage qui facilite l'acquisition de la langue française.

2 / Si la classe de langue comprend plus d'une trentaine d'apprenants, on doit la diviser en plusieurs groupes : cela facilite le contrôle de classe en plus de la réalisation des activités interactives.

Nous avons essayé de proposer quelques pistes pédagogiques sur les différents aspects de la culture :

- 1) **la culture anthropologie [la culture comportementale]**
- 2) **la culture savante ou « la culture cultivée »**
- 3) **le travail sur le stéréotype**
- 4) **les thématiques d'actualité polémique**
- 5) **la communication avec les francophones**
- 6) **les implicites culturels**

Fiche pédagogique : connaissance des concepts culturels

Objectif : faire la différence entre la civilisation et la culture et aussi entre les différents types de culture.

Mettre l'accent sur l'importance de la démarche interculturelle dans la communication entre l'interlocuteur et le natif.

Développer les compétences : CO, PO, PE

Support : document écrit préparé par les étudiants

Public : étudiants de troisième année, Niveau : B1

Déroulement : l'enseignant demande aux apprenants de chercher les définitions des termes suivants :

- 1) La civilisation
- 2) La culture
- 3) Le plurilinguisme
- 4) L'altérité
- 5) La xénophobie
- 6) L'interculturalité
- 7) Le malentendu

Chaque apprenant doit présenter ses définitions. On engage un débat, l'enseignant intervient pour donner des informations sur l'importance de la démarche interculturelle.

A) Documents visuels pour travailler la compréhension

Fiche pédagogique : travailler sur le stéréotype

Objectif :

Identifier l'auto stéréotype et les hétéros stéréotypes

Savoir la relation entre le stéréotype et l'identité

Développer les compétences : CO, PO, PE

Support : Un court métrage : *Cliché français* de Cédric Vilain, accessible sur

<https://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ>

Consigne 1 : Après avoir regardé cette vidéo, l'enseignant demande à chaque apprenant de remplir ce tableau :

La France	
Les Français	
Personnages français célèbres	
L'alimentation	
Des habitudes et comportements	
Des monuments	

- Selon vous, jusqu'à quel point ces stéréotypes correspondent-ils à la réalité ?

- On demande à chaque apprenant de définir le mot stéréotype. On compare ces définitions avec celles du dictionnaire.

Consigne 2 : On demande à l'apprenant de remplir le même tableau avec les informations du Soudan, on compare la liste des apprenants : est-ce qu'ils ont choisi les mêmes mots ?

- On demande à chaque apprenant de remplir le même tableau par ses propres mots :

Le Soudan	
Les Soudanais	
Personnages soudanais célèbres	
L'alimentation	
Des habitudes et comportements	
Des monuments	

Ensuite, l'enseignant écoute chaque apprenant, et analyse les mots : note-t-on des mots répétitifs ?

Fiche pédagogique : travailler sur le stéréotype

Objectif :

Connaitre les stéréotypes en lien avec la femme française

Savoir la relation entre le stéréotype et l'identité

Développer les compétences : CE, PO, PE

Support : un article *la femme française en quatre clichés* extrait de la <https://omagazine.fr/>

La femme française en quatre clichés

Toujours élégante et stylée, libérée sexuellement, mince en mangeant tout ce qu'elle veut... les stéréotypes sur la femme française sont nombreux. À l'international, ce mythe fait vendre des centaines de milliers d'ouvrages et de magazines. Décryptage de quatre clichés étrangers sur la femme française.

Mesdames vous êtes parfaites tout simplement ! En tout cas c'est ce que pensent nombre de femmes du monde entier et plus particulièrement nos amies américaines. De l'autre côté de l'Atlantique, la femme française est depuis des décennies synonyme de fascination et de perfection. La Française représente l'idéal féminin pour les femmes du nord de ce continent. Les ouvrages et autres articles qui décryptent et essaient de percer à jour nos fameux secrets fleurissent. Et ils font un carton. Parmi les plus populaires, French Women Don't Get Fat de Mireille Guiliano, What French Women Know de Debra Ollivier, ou encore Fatale, How French Women Do It d'Edith Kunz.

Expression adorée par les Américaines, les Françaises auraient ainsi ce « je ne sais quoi » qui les rend mystérieuses, sûres d'elles, élégantes, bref géniales. Une vision qui s'étend au cinéma et à la télévision également. Il suffit de regarder la série de Netflix Emily in Paris pour en avoir la preuve. Elle a justement été décriée par certains d'entre nous, Français, pour ses clichés sur Paris et sa population.

Des clichés perpétrés par les Françaises elles-mêmes

Et quand ce sont des Françaises qui publient un livre dans cette veine, le succès est encore plus incroyable. En 2014, Anne Berest co-écrit avec Audrey Diwan, Sophie Mas et Caroline de Maigret, le livre How to be a Parisian wherever you are : love, style and bad habits. Elles y expliquent sur fond d'auto-dérision à quoi ressemble la Parisienne et comment s'approprier ses codes. Le livre s'arrache aux États-Unis. En même temps, si la femme française valide elle-même ce mythe alors c'est forcément vrai. Retour donc sur ces clichés et la réalité qui se cache derrière.

La femme française est sexuellement libérée

Ah le cliché de la femme française qui fait continuellement l'amour et fume ensuite une cigarette en regardant par la fenêtre les yeux dans le vague. Depuis les années 1950, les actrices comme Brigitte Bardot ont construit ce mythe. Un phénomène amplifié par la révolution sexuelle de mai 1968 et qui perdure encore aujourd'hui. Les films notamment, ont contribué à créer cette image de la femme française sexy et sensuelle à l'image de Mireille Darc et sa robe noire iconique au décolleté dans le dos vertigineux. Presque 50 ans après sa sortie, ce film reste culte et montre à quoi se réfèrent les étrangers pour se faire une vision de la femme française. Sans oublier la supposée lingerie fine et sexy qu'elle porterait toujours sous ses vêtements. Une vision aperçue dans Emily in Paris avec la sexy, sûre d'elle et désagréable

boss d'Emily, Sylvie. Ses sous-vêtements préférés viennent de La Perla, marque italienne chic et sexy toute en dentelle. Alors qu'en est-il réellement ?

Et bien, le Statista Research Department a révélé qu'en 2017, les Françaises ont dépensé en moyenne une centaine d'euros pour l'achat de lingerie. Ce serait cinq fois moins élevé que les Américaines. Le cliché en prend un coup. Pour la sexualité, Doctorate révèle que la femme française a en moyenne 7,3 partenaires sexuels dans sa vie. Elle a aussi des rapports sexuels cinq fois par mois. On est bien loin du fantasme de la femme qui aurait de nombreux partenaires sexuels différents et ferait l'amour au minimum trois fois par semaine.

La femme française est naturelle

Cheveux en bataille, pas de maquillage ou très peu, ce serait ça la femme française. Beauté rime pour elle avec naturel. Charlotte Gainsbourg par exemple est l'incarnation de la Française type pour nos amis étrangers. Elle pose en effet sur les marches du Festival de Cannes avec des cheveux ébouriffés, comme si elle venait de sortir du lit. Même fraîcheur pour le make-up ou plutôt le no make-up qui caractériserait visiblement la femme de l'Hexagone. Si vraiment, elle souhaite se maquiller, alors elle opte pour une couche de mascara, un rouge à lèvres nude et une BB crème, mais rien de plus. La femme française ne chercherait également pas à cacher son vieillissement ou ses imperfections. Elle les assume totalement et ne passerait pas par la case chirurgie et médecine esthétique, ou alors avec parcimonie.

En réalité, la France arrive à la septième place des pays qui dépensent le plus d'argent en cosmétiques d'après une étude de Statista de 2017. La femme française débourse en moyenne 130 euros par an pour prendre soin de son corps. Un budget loin d'être exorbitant, mais éloigné du stéréotype. Pour ce qui est de la chirurgie esthétique, si pendant longtemps la Française la délaissait, la tendance s'inverse. Avec la folie des réseaux sociaux et notamment d'Instagram, la gent féminine s'est mise à rêver d'avoir « le corps parfait à l'américaine » à l'image des sœurs Kardashian. Une tendance amplifiée par les stars de la TV réalité française qui multiplient les interventions.

Résultat, la France était déjà en 2015, le huitième pays à pratiquer le plus d'intervention. Et les chiffres ne cessent d'augmenter notamment chez les jeunes, principaux consommateurs des réseaux sociaux et de TV réalité. Même si notre pays est encore très loin derrière les États-Unis ou le Brésil, le cliché de la femme française 100 % naturelle tend à s'évaporer.

Les Françaises ont toujours du style

S'il y a bien une chose pour laquelle la femme française est connue et reconnue dans le monde, c'est pour son style inimitable. C'est simple, depuis Chanel qui a imposé sa vision de la mode dans les années 1920, les femmes de l'Hexagone sont fantasmées pour leur allure. Ce qui est admiré, c'est cette classe, ce chic, cette élégance naturelle. La Française s'habillerait quasi exclusivement avec des basiques de la garde-robe comme la chemise blanche, la veste en cuir, la petite robe noire, etc. Des intemporels qu'elle twist à l'aide d'un accessoire ou d'une pièce qui va rendre le look naturellement tendance. Il peut s'agir du dernier chapeau à la mode, de cuissardes ou encore d'un imprimé original.

Marion Cotillard, Vanessa Paradis et Caroline de Maigret sont les représentantes à l'international de cette French touch. Dans les faits, il est vrai que beaucoup de femmes françaises adoptent ce style caractéristique de « la Parisienne », même celles qui n'habitent pas la capitale. S'approprier les essentiels et leur ajouter une touche tendance, c'est bien typiquement français. Il n'y a qu'à voir les feeds des influenceuses de l'Hexagone. Une bonne partie a adopté ces codes comme Jodie la petite frenchy ou Iris Mittenaere.

Un cliché assez proche de la réalité

Bien sûr, une étude a montré que Nike, Zara et H&M étaient les marques préférées des Françaises en septembre 2020. Mais vient ensuite les labels purement tricolores Sézane et

Lacoste. Ainsi la femme française manie l'art de l'association à la perfection. Elle peut porter une robe Zara, mais la combinera avec un chapeau Sézane pour se démarquer tout en élégance. Elle sait en effet faire la différence sans tomber dans le too much. Résultat : une allure élégante, simple et tendance que tout le monde nous envie.

Prenons la série Emily in Paris encore. Camille, la Parisienne amie d'Emily et girl friend du beau Gabriel, reprend absolument tous les codes de ce style à la Parisienne. Et la plateforme mode Lyst a révélé un fait intéressant. Si les looks d'Emily ont été recherchés par les Américaines et Anglaises, ce sont ceux de Camille qui ont été les plus scrutés par les Françaises. Preuve que ce cliché, poussé à l'extrême certes, est tout de même bien vrai.

La femme française ne grossit jamais

Jamais on vous dit, pas un gramme ! La femme française garde toujours la même ligne. Et ce en se nourrissant quasi exclusivement de baguette de pain, fromage, vin et macaron. Bien évidemment, elle mange les quantités qu'elle veut et n'a jamais besoin de faire de régime si son poids ne lui convient pas, puisqu'il lui convient tout le temps. Si l'on redevient sérieux, comme toute la gent féminine du monde entier, la Française connaît des variations de poids et peut donc grossir ou maigrir. Elle n'échappe pas d'ailleurs au phénomène que subissent les pays développés sur le poids. La Ligue contre l'Obésité publique a publié à ce sujet une enquête le 30 juin 2021. Elle révèle que 23,9 % des femmes françaises sont en surpoids et 17,4 % en situation d'obésité. C'est ainsi 40,1 % des femmes de l'Hexagone qui sont concernées.

Mais attention, prendre du poids ou en perdre est normal. Le tout est de se sentir bien dans son corps et d'être en bonne santé. Le reste n'a pas d'importance. Et il faut balayer ces clichés qui ont tendance à plus culpabiliser les femmes qu'autre chose. Alors, que l'on se rapproche ou non de ces stéréotypes, le plus important est de comprendre que chaque femme est unique et que la femme française est multi-facettes. Et c'est ça qui fait sa force.

- *Oceane Arasse*
- *septembre 16, 2021*

<https://omagazine.fr/>

Lisez ce texte attentivement et répondez aux questions suivantes :

Il parle de quoi ?

Quelle est la source de ce texte ?

Quels sont les quatre clichés sur la femme française ?

Quelles sont les références de ces clichés ?

Que disent les Américains sur la femme française ?

Quels sont les clichés qui ont été réalisés par les Françaises elles-mêmes ?

Combien les Françaises dépensent-elles dans les achats de lingerie ?

Citez un exemple de Française naturellement belle ?

Quelle est la femme la plus célèbre par sa vision de la mode dans les années 1920 ?

Quelles sont les représentantes internationales de la French Touch ?

Quelles sont les marques préférées des Françaises ?

Quelle est la série qui représente le style à la parisienne ?

Est-ce que la femme française garde toujours la même ligne ? Comment ?

Que pensez-vous de cette info-animée ?

D'après vous, quels sont les clichés sur la femme soudanaise ?

Fiche pédagogique

Stéréotypés sur les Français

Objectif :

Connaitre les stéréotypes sur les Français

Connaitre les comportements des Français

Développer les compétences : CE, Po, PE

Support : un article *l'argent dans la société française* extrait du manuel du savoir-vivre

Tout de suite, l'enseignant peut commencer à aborder le texte qui est intitulé *l'argent dans la société française* avant de travailler le texte en entier. Pour vérifier la compréhension de l'apprenant, on pose ces questions aux apprenants :

1/ De quoi s'agit-il ?

2/ Quelle est la source de ce texte ?

3/ Quels sont les habitants qui ont la réputation d'être près de leurs sous ?

4/ Qui est responsable des problèmes économiques dans la cellule familiale chez la classe bourgeoise ? Chez les paysans ?

5/ Est-ce que l'argent est présenté dans la littérature ? Si oui, citez des exemples ?

6/ Dans la politique, quelle est la relation entre l'argent et le pouvoir ?

7/ Pourquoi l'industrialisation est tardive en France ?

8/ Dans le passé, comment les Français gardaient leur argent ?

10/ Est-ce que l'apparence de quelqu'un est représentative de son argent ?

9/ En France, est-ce que c'est possible de demander à quelqu'un combien il gagne ?

10/ Comment traite-t-on le parvenu ?

11/ Comment donne-t-on de l'argent à quelqu'un en cadeau ?

12/ Comment la plupart des Français payent-ils leurs achats ?

13/ Comment l'argent est-il récemment présenté chez les Français ?

14/ Quel est le critère des Français pour choisir un métier ?

15/ Comment les personnes âgées font-elles fructifier leur argent ?

16/ Comment considère-t-on :

Gagner très vite beaucoup d'argent.....

Gagner de l'argent par le jeu des placements financiers, plutôt que par le travail.....

Au Soudan :

1/ Quels sont les habitants qui ont la réputation d'être plus près de leurs sous ? Justifiez votre réponse.

2/ Qui est responsable des problèmes économiques dans la cellule familiale dans le passé et aujourd'hui ?

3/ Qui est responsable des dépenses de la famille dans la ville et le village ?

4/ Dans la politique, quelle est la relation entre l'argent et le pouvoir ?

5/ Comment les Soudanais gardent-ils leur argent ?

6/ Au Soudan, est-ce que l'apparence de quelqu'un représente son argent ?

7/ Est-ce que c'est possible de demander à quelqu'un combien il gagne ?

8/ Comment traite-t-on le parvenu ?

9/ Est-ce qu'on donne de l'argent à quelqu'un en guise de cadeau ?

10/ Comment les Soudanais payent-ils leurs achats ?

11/ Quel est le critère pour choisir un métier au Soudan ?

12/ Comment les personnes âgées font-elles fructifier leur argent ?

On doit animer une discussion en comparant le sujet de l'argent sur les deux pays.

On demande à chaque apprenant de rédiger un texte sur l'argent dans la société soudanaise à partir des réponses à ces questions, quel est le stéréotype de l'argent sur les Soudanais.

La culture savante ou « la culture cultivée ».

A/ La chanson comme support pédagogique pour enseigner la culture

La chanson est une sorte de la littérature qui rend accessible la réalité dans la société, elle est une passerelle entre la culture et la langue ; la chanson représente l'évolution de la société, de toutes ses parties intellectuelles. Elle évoque les sentiments, les malaises, elle peut aussi décrire la vie quotidienne.

Fiche pédagogique :

L'objectif :

Sensibiliser l'apprenant à l'altérité

Découvrir les monuments parisiens

Savoir l'image de la vie à Paris à un moment donné

Développer la compétence communicative par la connaissance des nouveaux vocabulaires

Le support : la chanson *Il Est Cinq Heures, Paris S'éveille* par Jacques Dutronc

La chanson Il Est Cinq Heures, Paris S'éveille par Jacques Dutronc

Je suis le dauphin de la place Dauphine

Et la place Blanche a mauvaise mine

Les camions sont pleins de lait

Les balayeurs sont pleins de balais

Il est cinq heures

Paris s'éveille

Paris s'éveille

Les travestis vont se raser

Les stripteaseuses sont rhabillées

Les traversins sont écrasés

Les amoureux sont fatigués

Il est cinq heures

Paris s'éveille

Paris s'éveille

Le café est dans les tasses

Les cafés nettoient leurs glaces

Et sur le boulevard Montparnasse

La gare n'est plus qu'une carcasse

*Il est cinq heures
Paris s'éveille
Paris s'éveille*

*Les banlieusards sont dans les gares
À la Villette on tranche le lard
Paris by night, regagne les cars
Les boulangers font des bâtards*

*Il est cinq heures
Paris s'éveille
Paris s'éveille*

*La tour Eiffel a froid aux pieds
L'Arc de Triomphe est ranimé
Et l'Obélisque est bien dressé
Entre la nuit et la journée*

*Il est cinq heures
Paris s'éveille
Paris s'éveille*

*Les journaux sont imprimés
Les ouvriers sont déprimés
Les gens se lèvent, ils sont brimés
C'est l'heure où je vais me coucher*

*Il est cinq heures
Paris se lève
Il est cinq heures
Je n'ai pas sommeil*

Étape 1

L'enseignant demande aux apprenants d'établir une liste de mots et d'exprimer des idées concernant le thème qui sera étudié ou présenté dans la chanson à partir du titre de la chanson.

Étape 2

La première écoute de la chanson sans le texte permet aux apprenants à concentrer leur attention sur la compréhension orale, l'enseignant pose des questions générales :

De quoi s'agit-il ? Quelle est l'impression générale de la chanson ? La voix du chanteur ?

Sa musique ?

Étape 3

La deuxième écoute se focalisera sur le contenu de la chanson :

Quels sont les monuments cités dans la chanson ?

Quelles sont les activités évoquées par le chanteur ?

Quels sont les ouvriers mentionnés dans la chanson ?

Que signifie le mot « bâtard » ?

Décrivez l'image de Paris dans cette chanson.

Étape 4

Après plusieurs écoutes, on demande aux apprenants de décrire une matinée au sudan(le tableau dans la rue, les gens, les monuments, les activités, le climat, etc.

Fiche pédagogique :

La visite de Paris

L'objectif :

Connaitre les monuments historiques et touristiques de Paris

Connaitre l'histoire de France à travers ces monuments

Support : vidéo télécharger sur : <https://youtu.be/vdI8QdqlCic>

Déroulement

L'enseignant lance la vidéo sans la voix, pour inciter la curiosité chez les apprenants, il leur demande de deviner le contenu de cette vidéo : de quoi s'agit-il ?

Puis l'enseignant lance la vidéo avec la voix ; après avoir regardé la vidéo, les apprenants doivent répondre aux questions suivantes :

1/ Où la cathédrale Notre-Dame est-elle située ? Quand a-t-elle été construite ?

2/ Qu'est-ce que les galeries La Fayette ? Où se situent-elles ?

3/ Dans quel quartier se situe la basilique du Sacré-Cœur ?

5/ Qu'est-ce que le funiculaire ?

6/ Où se trouve le pont Bir-Hakim ?

7/ Pourquoi le pont Bir-Hakim est-il célèbre ?

8/ Qui a construit la Tour Eiffel ? En quelle année ?

9/ Pourquoi la Tour Eiffel a-t-elle été construite ?

10/ L'avenue des Champs-Élysées relie deux monuments parisiens ; citez-les.

11/ Que trouve-t-on dans l'avenue des Champs-Élysées ?

12/ Que symbolise le pont Alexandre III ?

13/ Où trouve-t-on la tombe de Napoléon ?

14/ À vous, quels sont les monuments touristique et historiques qu'on peut visiter au Soudan ? [Les apprenants peuvent travailler par deux, pour citer et décrire les monuments soudanais, ils peuvent répondre oralement devant la classe]

Fiche pédagogique :

Les régions en France

L'objectif

Savoir quelques informations sur la géographie de la France

Savoir les villes principales françaises

Savoir les monuments historiques et touristiques en France

Savoir les spécialités régionales et les fabrications françaises

Support : une vidéo téléchargée sur : <https://www.youtube.com/watch?v=BWulZ2a43SA>

BWulZ2a43SA



Déroulement

Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, l'enseignant demande aux apprenants de répondre à ces questions :

- 1/ Combien y'a-t-il de régions en France ?
- 2/ En combien de départements sont divisées les régions ?
- 3/ Que signifie « Métropolitaine » ?
- 4/ Quelle est la deuxième région la plus peuplée de France ?
- 5/ Dans quelle région se situe Caen ?
- 6/ Quelle est la spécialité de la région Bourgogne–Franche-Comté ?
- 7/ Quelle est la région qui est bordée par l'océan Atlantique ? Et quelle est sa capitale ?
- 8/ Quelle est la région qui a des caractères de collectivité territoriale ?

- 9/ Quelle est la région qui se situe au centre de la France ?
- 10/ Quelle est la région qui est située au cœur de l'Europe ?
- 11/ Quelle est la région qui a la côte à la fois sur la Mer du Nord et la Manche ?
- 12/ Dans quelle région se situe Paris ?
- 13/ Quels sont les monuments les plus visités dans la région Normandie ?
- 14/ Quelle est la région la plus vaste de la France ?
- 15/ Quelle la région qui est un centre important pour l'aéronautique et l'aérospatial ?
- 16/ Quelle est la région qui est spécialisé dans la construction de très grands paquebots ?
- 17/ Quelle est la région qui est nommé par (la région sud) ?

Au Soudan :

- 1/Combien y'a-t-il de régions au Soudan ?
- 2/ Les régions sont divisées en combien de départements ?
- 3/ Quelle est la capitale du Soudan ?
- 4/ Quelles sont les villes principales soudanaises ?
- 5/ Un touriste français veut visiter le Soudan pour quelques jours, fais la liste des lieux touristiques, qui peut les visiter.

Reliez les photos aux sites indiqués sur la carte du Soudan :



Old Dongola



Naqa



Port –soudan



Kasala



Merowe



Gebel Barkal



La culture anthropologie, culture partagée

Fiche pédagogique :

- *La structure et les relations familiales*

Fiche : l'évolution de la famille française

Objectif :

Développer les compétences : CE, Po, PE

Support : vidéo *évolution de la famille française* trouvée sur Youtube, ina-fr :

- Quels modèles de famille sont présentés dans cette vidéo ?
- Combien de types de famille connaissez-vous ?
- Comment définiriez-vous la notion de famille ?
- Est-ce une notion universelle ?
- Comment l'évolution du rôle de la femme a-t-elle changé la famille ?
- Selon cette vidéo, qu'est-ce qui provoque la modification de la cellule familiale ?
- De quelle façon la place de chacun est-elle en redéfinie ?
- Que veut-dire la famille « tribu » ?
- De quelle manière les conditions économiques contribuent-elles aux changements ?

Vocabulaire thématique :

- *La famille traditionnelle*
- *Le changement qui s'est opéré*
- *Les générations cohabitent*
- *Au sein de la famille/du couple*
- *Être en contact avec*
- *La rupture de la vie commune*
- *Faire des compromis*
- *Être à l'écoute*
- *Les allocations familiales*
- *La précarité sociale*
- *Père ou mère célibataire*
- *Maintenir une entente dans la famille*

- *Communiquer respectueusement*
- *Des parents permissifs*
- *Asseoir son autorité*
- *Élever seul (e) ses enfants*
- *Le fossé entre les générations*

.....

Les familles françaises

La notion de famille est différente selon les pays et les individus. En France, on parle souvent de la famille proche pour les parents et les enfants, la fratrie, et de famille éloignée pour les autres membres de la famille. Quand on dit famille, on pense à union d'affiliation. En 2011, 31,7 millions de Français étaient en couple marié, pacsé ou en union libre, que leur conjoint soit ou non de sexe différent et qu'ils vivent ou non dans le même logement, avec ou sans enfant ; parmi eux, 23 millions étaient mariés, soit 72 % des couples. Le mariage, le pacs, l'union libre sont autant de manières d'être ensemble. En France, concernant le mariage, le seul valable dans le pays est le mariage civil, sa version religieuse n'a pas de valeur légale.

D'autre part, les futurs conjoints doivent être majeurs et ils ne peuvent avoir qu'un seul époux ; enfin ils sont tous deux chefs de famille à parts égales, mais il n'y a pas que le mariage pour l'être légalement. En France, en 1999, le pacte civil de solidarité (pacs) est créé ; c'est un contrat entre deux personnes de sexes différents ou de même sexe qui organisent leur vie commune. En 2013, le mariage civil est ouvert aux couples homosexuels ; c'est ce qu'on a appelé le mariage pour tous, mais beaucoup de couples vivent aussi ensemble sans être mariés ni pacsés, c'est que l'on appelle l'union libre ou concubinage ; qui dit couple dit aussi séparation.

On résume souvent les choses ainsi en France : un mariage sur trois se termine par un divorce et à Paris, c'est le cas pour un sur deux. Ces ruptures donnent parfois des familles recomposées. Les divorcés se remarient ou pas, font de nouveaux enfants, mais on trouve aussi beaucoup de familles monoparentales, c'est-à-dire avec un parent unique qui élève seul ses enfants ; qui dit famille dit bien entendu enfant, qu'il soit enfant unique, membre d'une large fratrie, adopté ou encore qu'ils aient des demi-frères ou sœurs. L'enfant est au centre de la famille lié au reste de ses membres par ce que l'on appelle la filiation, notion en constante évolution. Quelques données sur les enfants : en France, actuellement, le taux de fécondité est de presque 2 enfants par femme et la famille nombreuse commence à trois enfants. Les couples homosexuels comme les autres peuvent adopter ; la PMA (procréation médicale assistée) concerne toutes les femmes, en couple, célibataires, hétérosexuelles ou homosexuelles. Elle a été récemment approuvée par le comité d'éthique, mais la gestion pour autrui (GPA, fait de porter un enfant pour un autre couple) est interdite en France. Comme vous le voyez, la notion de famille est en constante évolution dans notre société.

Article réalisé par l'Alliance Française d'Ile de France

.....

Les familles monoparentales de plus en plus nombreuses : « c'est une charge mentale extrêmement lourde »

D'après la dernière étude de l'Insee, les familles monoparentales représentent en 2020 un foyer sur quatre en France, soumises à un quotidien qui n'est pas sans difficulté.

Les familles monoparentales représentent un quart des foyers français en 2020 selon une étude de l'Insee (illustration, le 26 mai 2020). (VANESSA MEYER/MAXPPP)

Le modèle de « famille traditionnelle », terme utilisé pour décrire un couple avec ses propres enfants vivants sous le même toit, reste majoritaire aux deux tiers en France selon la dernière étude de l'Insee parue lundi 13 septembre. Mais sa part diminue, contrairement aux familles monoparentales qui représentent en 2020 un foyer sur quatre. C'est le cas de Marco, 37 ans, papa de Louana et Milo qui se décrit comme « parent solo » après « une séparation en bonne intelligence » : « J'ai la chance d'avoir une ex-compagne avec qui les choses se passent bien. J'ai mes enfants deux fois dans la semaine et un week-end sur deux. On alterne comme ça avec mon ex-femme. »

Pour d'autres, la séparation s'est déroulée dans de moins bons termes. « C'est une charge mentale extrêmement lourde », se désole Nadine, qui élève seule ses deux enfants de 5 et 15 ans, dont le père est absent depuis le divorce.

« Gérer toute seule une maison, des enfants, travailler en même temps... parfois je suis dépassée et je suis fatiguée. »

Nadine, mère de famille

A France info

Nadine n'a pas encore réussi à emmener sa fille Sirine en vacances, « c'est très cher, extrêmement cher », même si le réseau associatif fonctionne pour quelques loisirs, « j'ai eu l'opportunité de sortir avec mes enfants à Disneyland, j'ai eu trois billets à 300 euros, ça va quand même, on peut se débrouiller ». Pour le logement, la mère de famille peut compter sur les aides sociales, mais lorsqu'elle a dû soigner son cancer du péritoine, il a fallu confier les enfants à d'autres personnes. Chez elle, il n'y avait pas d'épaule sur laquelle s'appuyer : « ils ont été courageux, vraiment courageux ».

De l'entraide « pour pouvoir profiter de la vie »

Antonina, maman de Victor, confirme ce quotidien de la débrouille : « le père ne m'aide pas du tout financièrement, la CAF nous verse des petits compléments, et même avec les impôts on peut avoir des aides. Mais ce n'est pas avec ça que l'on va devenir riche ». Dans son cas, l'entraide est souvent bien utile. « Mes deux voisines de palier sont toutes les deux mamans monoparentales donc on s'organise », explique-t-elle, « on se demande "est-ce que tu peux me garder mon enfant, j'ai ça à faire... On essaie de s'organiser pour pouvoir aussi un peu profiter de la vie et se retrouver en tant que femme et pas que maman ou « working-girl. » " Faut-il alors retrouver quelqu'un à tout prix pour ne plus être maman solo ? Pour Nadine, « s'il vient pour me rajouter encore des problèmes ça ne sert à rien ! »

Article rédigé par

France info - Agathe Mahuet

Radio France

Question

- 1/ En France, combien y'a-t-il de types de famille ?
- 2/ Qu'est-ce que veut dire le Pacs ?
- 3/ Qu'est-ce que signifie le concubinage ?
- 4/ Définissez la notion de la famille monoparentale.
- 5/ Qu'est-ce que veut dire le mariage pour tous ?

6/ Quel est le taux de fécondité pour une femme en France ?

7/ Qu'est-ce que la filiation ?

8 / Est-ce que c'est possible d'adopter un enfant pour un autre couple ?

En répondant à ces questions, rédigez un texte sur les familles soudanaises

1/ Au Soudan, combien y'a-t-il de modèles de famille ?

2/ Le mariage est-il civil ou religieux ?

3/ Quel est le taux de fécondité pour la femme soudanaise ?

4/ Est-ce qu'il y a des familles nombreuses au Soudan, de combien d'enfants sont-elles composées ?

5/ Est-ce qu'il existe des familles adoptives ?

6/ Est-ce qu'il y a des familles monoparentales au Soudan ? Citez des exemples.

Fiche pédagogique :

Les repas en France

Fiche les repas en France

Objectif : connaître les habitudes alimentaires en France

Connaître les comportements des Français

Développer les Compétences : Co, Po, PE

Support : vidéo *sur les repas en France téléchargée sur You Tube*

Regardez la vidéo plusieurs fois et répondez aux questions :

- 1/ Combien y'a-t-il de repas en France ?
- 2/ Qu'est-ce que les Français mangent au petit déjeuner ?
- 3/ Quelle est la durée du petit déjeuner ?
- 4/ Que mangent les Français au déjeuner ?
- 5/ Combien de temps dure le déjeuner ?
- 6/ Que mangent les Français au dîner ?
- 7/ Combien de temps dure le dîner ?
- 8/ Quels sont les horaires des repas en France ?
- 9/ Comment les Français préfèrent-ils manger : individuellement ou ensemble ?
- 10/ la France est réputée pour quels types d'aliments ?

Au Soudan

- 1/ Quels sont les principaux repas au Soudan ?
- 2/ Quels sont les horaires de repas au Soudan ?
- 3/ Qu'est-ce que les Soudanais mangent au petit déjeuner (Ftour) ?
- 4/ Qu'est-ce que les Soudanais mangent au déjeuner (Rada) ?
- 5/ Qu'est-ce que les Soudanais mangent au dîner (Asha) ?
- 6/ Quels sont les aliments (de base) de votre alimentation ?
- 7/ Vous avez des spécialités de plats au Soudan, citez-les.
- 8/ Existe-t-il des rites et des croyances en relation avec la consommation de certains aliments ?
- 9/ Mangez-vous plutôt sucré ou salé le matin ?
- 10/ Quelle est la boisson préférée qui accompagne les repas au Soudan ?
- 11/ Y'a-t-il des stéréotypes dans les habitudes alimentaires soudanaises ?

Les manières à table

Objectif : Connaitre les règles des Français à table

Développer les compétences : CE, Po, PE

Manières de table

Le repas autour d'une table avec des convives est un temps où les qualités de savoir-vivre et de politesse de chaque individu sont largement testées. Les repas autour d'une table avec des invités autour d'une table qui mangent, mais se parlent aussi, s'observent, s'écoutent sur une période qui peut souvent durer plus de deux heures.

C'est généralement l'hôtesse qui place ses invités à table, il faut donc attendre qu'elle vous indique votre place. En général, si vous êtes un homme, vous serez placé entre deux femmes, car la maîtresse de maison souhaite alterner les convives de chaque sexe. Les hommes normalement ont le devoir de s'occuper et de faire la conversation avec leur voisine.

La serviette que l'on a trouvée placée sur son assiette sera posée à moitié dépliée sur ses genoux (pas autour du cou !), et les mains (pas les coudes !) seront placées sur la table, de chaque côté des couverts. On trouvera les couteaux et la cuillère pour le potage à droite de l'assiette, alors que les fourchettes seront à gauche. Il est fréquent que trois verres soient placés devant l'assiette : le plus grand sera pour l'eau, le plus petit pour le vin blanc, et le moyen pour le vin rouge. Le pain est placé dans une corbeille non loin de soi, mais l'usage interdit d'en prendre un morceau pour « grignoter » avant le premier plat (on peut le faire au restaurant cependant). On ne boit pas avant d'avoir mangé et c'est l'hôtesse qui invitera les convives à commencer.

Les invités se servent généralement eux-mêmes en se passant les plats. Les hommes se chargent de servir les femmes, ainsi que de remplir leur verre. Si vous jugez que vous avez assez bu, laissez votre verre plein, on ne vous resservira plus ! Lorsque vous buvez, n'oubliez pas de vous essuyer les lèvres avant, afin de garder votre verre transparent durant tout le repas. Essuyez vos lèvres aussi après, si possible en tenant votre serviette à deux mains. Si l'hôtesse vous demande de vous resservir, il est poli de refuser une première fois, pour ne pas avoir l'air gourmand. Attendez qu'elle vous demande une nouvelle fois pour accepter. En revanche, si vous n'aimez pas un plat, essayez d'en manger un peu quand même, pour ne pas offenser vos hôtes. Enfin, l'usage de laisser un petit quelque chose dans l'assiette pour montrer qu'on n'est pas gourmand ou qu'on a assez mangé n'est en fait guère pratiqué : les convives ont plutôt le sentiment que ne pas finir son assiette risque d'offenser les hôtes et surtout l'hôtesse, qui a choisi et préparé les plats.

Les règles de savoir-vivre à table sont nombreuses, ce sont avant tout des interdits :

on ne parle pas la bouche pleine, on ferme la bouche en mangeant; on ne souffle pas sur le potage pour le refroidir; on ne coupe pas sa salade avec son couteau, ni son omelette, ni les pâtes. Les pommes de terre ne doivent pas être écrasées, mais séparées avec le côté de la fourchette. On « pousse » les morceaux de viande, les légumes sur sa fourchette avec un morceau de pain, pas avec le couteau. On ne prend jamais une arête de poisson avec ses doigts, on la dépose du bout des lèvres sur la fourchette et on la place sur le côté de l'assiette. Il est normalement très impoli de « saucer » son assiette avec du pain, bien que la tentation soit grande! On n'écrase pas le fromage sur son pain, on le mange par morceaux. On ne coupe pas le pain avec son couteau, on le « rompt » avec ses mains. Lorsqu'on a fini, on pose ses couverts (fourchette et couteau) sur son assiette, sans les croiser, la pointe de la fourchette tournée vers le bas. L'usage du cure-dents est rigoureusement interdit, on n'en trouve pas sur la table. Lorsque l'hôtesse en donne le signal, les invités peuvent quitter la table, ils déposent alors leur serviette (non pliée) près de leur assiette en se levant.

Source du texte : <http://www.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/etiquette.htm#table>
.....

Comparez les règles des Soudanais à table et la manière de manger avec celles des Français ?

Fiche pédagogique : les salutations

Les Français et les Soudanais se saluent de différentes manières, regardez les images et cette vidéo, comparez leurs manières de saluer.



2/ tutoyer ou vouvoyer

<https://www.youtube.com/watch?v=alz0oLPuosg>

Fiche pédagogique :
Les symboles français

Support : vidéo *le symbole français* téléchargé sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=xoUq0yl5uGE>

Objectif : connaître les symboles français et leurs représentations

Développer les compétences : Co, PE, Po

Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, l'enseignant demande aux apprenants de répondre à ces questions ;

- 1/ Quels sont les symboles de la République française ?
- 2/ Donnez la définition de mot symbole ?
- 3/ Qu'est-ce que l'hymne ?
- 4/ Quel est l'hymne de la France ?
- 5/ Qui a écrit l'hymne de la France ?
- 6/ Quelles sont les couleurs du drapeau français et ses représentations ?
- 7/ Quelle est l'origine de « liberté/égalité/fraternité » ?
- 8/ Que représente Marianne ?
- 9/ Pourquoi Marianne est-elle une femme ?
- 10/ Quels sont les symboles de la république soudanaise ?
- 11/ Quel est l'hymne soudanais ? Qui a écrit l'hymne soudanais ?
- 12/ Quelles sont les couleurs du drapeau soudanais et ses représentations ?

Fiche pédagogique : Les fêtes en France

Support : vidéo téléchargée sur

https://www.flevideo.com/fle_video_quiz_low_intermediate.php?id=8136

Objectif

Connaitre les fêtes françaises et ses traditions

Déroulement

Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, l'enseignant demande aux apprenants de répondre à ces questions :

- 1/ Combien y'a-t-il de jours fériés en France ?
- 2/ Que signifie « le jour férié » ?
- 3/ Quelles sont les fêtes civiles en France ?
- 4/ Quelles sont les fêtes religieuses en France ?
- 5/ À quelle date est la fête nationale ?
- 6/ Quelles sont les spécialités gastronomiques de la fête de l'Épiphanie ?
- 7/ Quelles sont les spécialités pour la fête de Noël ?
- 8/ Comparez les fêtes soudanaises à celles de France ? y'a-t-il des fêtes civiles, des fêtes religieuses ? Quelles sont leurs spécialités et leurs traditions ?

Fiche pédagogique :

Le système éducatif en France

Support : vidéo *l'école en France* téléchargée sur You tube

Objectif : savoir l'information sur le système éducatif en France

Développer les compétences : Co, PE, Po

Après avoir regardé la vidéo trois fois, l'apprenant doit répondre aux questions suivantes :

- 1/ Quelles sont les niveaux du système éducatif en France ?
- 2/ Est-ce que la scolarisation est obligatoire ? Pour quels niveaux ? Et facultatif pour quels niveaux ?
- 3/ À quel âge l'école est-elle obligatoire en France ?
- 4/ De quelle manière l'école est-elle laïque en France ?
- 5/ Est-ce que l'école est gratuite en France ?
- 6/ Que doit-on payer au lycée en France ?
- 7/ Combien de types d'écoles y'a-t-il en France ?
- 8/ Dit-on *Tu* ou *Vous* au professeur à l'école primaire ? Au lycée, au collège et à l'université ?
- 9/ Quelles sont les punitions possibles à l'école ?
- 10/ Quelle est la sanction en cas de gros problème de comportement ?
- 11/ Comment le professeur récompense-t-il les apprenants ?
- 12/ Qu'est-ce que « le cahier de liaison » ?

Au Soudan

- 1/ Quels sont les niveaux du système éducatif ?
- 2/ Est-ce que la scolarisation est obligatoire ? À quels niveaux ? Et facultative à quels niveaux ?
- 3/ A partir de quel âge l'école est-elle obligatoire ?
- 4/ Est-ce que l'école est religieuse au Soudan ?
- 5/ Est-ce que l'école est gratuite ?
- 6/ Que doit-on payer au lycée ?
- 7/ Combien y'a-t-il de types de l'école ?

8/ Dit-on *Tu* ou *Vous* au professeur à l'école primaire ? Au lycée, au collège et à l'université ?

9/ Quelles sont les punitions possibles à l'école ?

10/ Quelle est la sanction en cas de gros problème de comportement ?

11/ Comment le professeur récompense-t-il les apprenants ?

12/ Comment l'école contacte-t-elle les parents ?

13/ Quelles sont les différences et les ressemblances entre le système éducatif au Soudan et celui de France ?

Après avoir répondu à ces questions, on pose une question pour le débat :

Vous êtes pour ou contre les punitions corporelles à l'école ? On divise la classe en deux groupes, l'un pour et l'autre contre.

Comparez les punitions des Français avec celles des Soudanais.

Est-ce que c'est possible de faire des punitions comme celles des Français ?

Pourquoi ?

Les activités interactives

A/Les thématiques d'actualité polémique

Fiche pédagogique :

Support : document authentique écrit

Grand format : quand les écrans sont une drogue, extrait de *Radio France*

Objectif :

- la réflexion vis-à-vis des informations relatives à la consommation des écrans (téléphone/tablettes).
- La formulation et l'échange d'hypothèses par rapport au contenu rapportant au fait divers.
- L'expression de points de vue face aux avantages et aux inconvénients des écrans.
- La recherche et l'analyse de l'article de presse se rapportant au thème d'actualité proposé
- L'organisation de diverses informations
- L'échange d'opinions diverses sur les écrans dans et hors de sa culture
- L'expression de commentaires argumentatifs relatifs aux avantages et inconvénients des écrans.

Quand les écrans sont une drogue

Quel sera l'impact à terme de la consommation à outrance des écrans ? Les dirigeants d'Apple, Google, ou Twitter ont eux-mêmes interdit l'usage des nouvelles technologies à leurs enfants par crainte des effets néfastes sur leur développement. Une expérience a été menée en Angleterre dans quatre familles...

L'expérience a été menée dans quatre familles parfaitement banales des temps modernes, c'est-à-dire où des enfants ont les yeux rivés sur leur tablette. L'objectif est d'observer ce qui les poussera à quitter leur écran des yeux, alors qu'autour d'eux, la réalité change. Les parents sont complices de l'expérience. Débuts modestes avec changement des tableaux aux murs, qui ne suscitent aucune réaction. Plus audacieux, la mère de famille est échangée avec une inconnue portant la même couleur de vêtements. Les enfants ne remarquent toujours rien. Comble de l'indifférence, de faux frères et sœurs, parfaits inconnus eux aussi, s'installent à table sans le moindre détournement de regard de la part des « cobayes », captivés par l'écran. Il faudra attendre la coupure d'internet au moyen d'un brouilleur pour que les enfants découvrent que le monde réel autour d'eux a changé.

« C'est comme si vous lui donniez (...) un gramme de cocaïne »

Cette expérience menée par une marque alimentaire pour promouvoir les repas en famille a été réalisée sur un ton léger, mais sa démonstration est extrêmement préoccupante pour cette spécialiste des addictions : « Plus les enfants passent du temps devant les écrans, moins ils

regardent directement les autres dans les yeux, et sans contact direct, on ne lit plus les codes sociaux. Donc ils n'apprennent plus à vivre en société », analyse Noël Janice Norton. « Il y a donc des effets directs sur le cerveau et l'apprentissage similaires à ceux qu'on observe avec n'importe quelle substance addictive, y compris les drogues ». Une vraie drogue, le mot est lancé. Au Royaume-Uni, une autre addictologue réputée est allée encore plus loin en déclarant dans une conférence : « Je dis toujours aux parents : quand vous donnez à votre enfant une tablette ou un Smartphone, en réalité, c'est comme si vous lui donniez une bouteille de vin ou un gramme de cocaïne ».

Ce psychiatre britannique lui a été l'un des premiers il y a dix ans à considérer les jeux vidéo et les écrans comme une addiction grave avec là encore des comportements similaires à la drogue y compris lorsque les patients sont en manque, il s'y consacre dès le réveil, repoussent leurs toilettes ne prennent pas leur douche ou leur petit déjeuner pour être tout de suite sur les réseaux sociaux.

J'ai eu des patients à la clinique qui, privés de leurs écrans, devenaient suicidaires, devenaient violents ; j'en ai eu qui ne menaçaient avec une batte de base-ball si on leur coupait leur connexion internet. Sans atteindre une telle extrémité, la famille Cook subit cette dépendance aux écrans, le fils sur son Smartphone, la fille sur sa tablette et des parents qui se sentent dépassés. Quand je vois les réactions de mon fils si on lui enlève son portable, c'est une addiction, on va peut-être devoir faire une intervention, je plaisante pas, c'est comme un drogué ; l'intervention, cela peut être ceci un sevrage qui utilise là encore les mêmes techniques que pour les addictions à la drogue. Au Royaume-Uni et aux États-Unis, de nombreuses institutions proposent des cures de désintoxication en pleine forêt. Ce jeune homme est là depuis plusieurs semaines et semble littéralement renaître, je commence enfin à me dire dehors il y a un monde entier à explorer et quand tu ne fais que fixer ton écran, c'est vraiment malsain, des cures loin du monde technologique dans ce centre où il n'y a qu'un seul téléphone du siècle dernier.

Étape (1) sensibilisation au thème concernant les écrans

Afin de sensibiliser les apprenants au thème ciblé, l'enseignant peut commencer cette première étape par la réalisation d'une brève enquête concernant les opinions et les pratiques des étudiants vis-à-vis des écrans. Des questions portant sur les types d'outils utilisés, sur l'âge auquel les apprenants ont commencé à les utiliser, sur la fréquence de leur utilisation, ainsi que sur l'opinion que les apprenants ont à propos des avantages et des inconvénients de ces écrans.

Tout de suite, l'enseignant peut commencer à aborder l'article de presse qui est intitulé *Quand les écrans sont une drogue* ; avant de travailler le texte en entier, il est intéressant de demander aux étudiants de proposer des hypothèses par rapport au contenu de l'article en s'appuyant uniquement sur le titre. Leurs hypothèses seront échangées en grand groupe afin d'observer les divergences et les convergences entre les propositions des apprenants.

Étape (2) l'exploitation de l'article

Dans cette étape, l'enseignant se concentrera sur la lecture et l'analyse de l'article complet. Il présentera à ses apprenants le texte afin de vérifier la compréhension des informations principales. On demande aux apprenants de travailler en petit groupe ou en binôme, de résumer le texte. Les étudiants doivent présenter le résumé à la classe, afin que tous les étudiants connaissent les diverses versions de résumé.

Étape (3) tâche d'interaction orale et d'écriture

L'enseignant divisera la classe en deux groupes afin de favoriser les prises de position diverses que ce sujet polémique pourra déclencher. Un groupe exposera et justifiera les avantages des écrans et l'autre groupe défendra au contraire les effets non favorables des écrans. Pour l'organisation adéquate et la gestion de cette tâche, il faudra considérer les rôles principaux des participants et le temps accordé à la participation. En ce qui concerne la tâche d'écriture, on demande aux apprenants de rédiger un texte argumentatif qui devra répondre à la question suivante: Quelles sont les solutions à affronter l'attraction des écrans?

Étape (4) confrontation de culture

Dans cette étape, nous trouvons intéressant de demander aux apprenants de confronter leurs opinions et leurs arguments avec ceux des personnes francophones. Pour réaliser cette tâche, nous suggérons aux apprenants de faire une simple enquête relative au sujet polémique concernant « les dangers des écrans » et les étudiants devront observer les similitudes et les différences entre leurs opinions et leurs pratiques vis-à-vis des écrans et celles des francophones enquêtés. Une séance en grand groupe sera dédiée à la présentation des résultats obtenus dans l'enquête et aux commentaires divers concernant les résultats.

Fiche pédagogique :

Support : vidéo téléchargée sur You tube (le journal 20 h, France 2)

L'école à la maison est-elle un bon point pour les enfants ?

Objectif :

- Compréhension orale d'un document authentique

- L'échange d'opinions diverses sur l'école à la maison

L'expression de commentaires argumentatifs relatifs aux avantages et inconvénients de l'école à la maison

Étape (1) réflexion sur le titre

Avant de regarder la vidéo, l'enseignant demande aux apprenants de proposer des hypothèses sur le contenu de la vidéo en s'appuyant uniquement sur le titre *L'école à la maison est-elle un bon point pour les enfants ?*

Étape (2) exploitation de la vidéo

Dans cette étape, l'enseignant se concentre sur le contenu de la vidéo. Il présente la vidéo aux apprenants plusieurs fois, afin de vérifier la compréhension du contenu de la vidéo, l'enseignant demande aux apprenants de répondre à ces questions :

1/ Pourquoi quelques parents préfèrent-ils l'enseignement à la maison pour leurs enfants ?

2/ Est-ce que cette tendance a augmenté en France ?

3/ Quel est l'avis du pédopsychiatre ?

4/ Quel est le rôle de l'État sur ce type d'éducation ?

5/ Est-ce que les parents sont pédagogues ?

6/ Est-ce que les parents suivent les programmes scolaires ?

Étape (3) : tâches d'interaction orale et écrite

L'enseignant divisera la classe en deux groupes : un groupe pour l'école à la maison qui doit défendre ses opinions, ses argumentations en s'appuyant sur les avantages de cette expérience. Et l'autre groupe qui est contre ce type d'éducation va aussi défendre ses opinions en annonçant les inconvénients. On demande aux apprenants d'utiliser l'internet pour avoir plus d'informations sur ce sujet. On leur donne aussi une heure de préparation avant de lancer le débat.

Enfin, on demande aux apprenants de travailler en binôme en donnant leur avis sur l'école à la maison au Soudan : est-ce que ce type d'éducation existe au Soudan ? Imaginez les avantages et les inconvénients en comparant le contexte soudanais de celui français.

B/les jeux de rôles

L'objectif

Savoir-être

Savoir agir dans la situation de communication

Développer l'interprétation verbale et non verbale

Améliorer l'expression orale

Encourager l'apprenant à parler devant le public

Des sujets de jeux de rôles

1/ Vous êtes étudiant(e), vous avez reçu le premier prix du concours de la francophonie, un voyage en France, mais vos parents ne sont pas d'accord, vous essayez de les convaincre, rédigez le dialogue et jouez la scène.

2/ Vous êtes en France, vous avez perdu votre portable, vous allez au commissariat pour faire une déclaration de perte, l'employé vous pose des questions sur l'incident.

3/ Votre amie française vient vous rendre visite au Soudan, elle vous téléphone avant de partir, imaginez le dialogue et jouez la scène.

4/ Vous êtes dans une entreprise française, elle vous a proposé un poste, et vous êtes en entretien de travail avec le chef du personnel ; il commence par vous poser des questions personnelles (identité, âge, parcours...)

5/ Vous êtes en France, vous achetez un appareil électrique, mais il ne marche pas, vous allez au service après-vente pour le rendre. Imaginez le dialogue et jouez la scène.

Déroulement

Préparation

Mise en place

Jeux de rôle à proprement dit

C / La table ronde

L'objectif

- Encourager l'apprenant à parler devant le public
- Organiser sa pensée
- Prendre position devant le groupe
- Participer à une discussion
- Le déroulement d'activité

Avant le cours, l'enseignant et les apprenants doivent choisir un sujet de discussion, par exemple, *vivre sans internet, l'amitié entre garçonnet fille, le métier envisagé...*

L'enseignant présente le sujet au tableau, l'enseignant organise la classe en table ronde, il donne l'opportunité à chaque apprenant de participer à tour de rôle, il est possible que chaque équipe ait un sujet différent des autres, ou bien tous les groupes travaillent sur le même sujet ; chaque membre de l'équipe prépare le contenu de ses interventions, l'apprenant peut utiliser ses notes pour appuyer ses interventions.

D) Les documents visuels pour travailler la simulation globale :

La simulation est une stratégie pour apprendre une langue étrangère et surtout la culture cible, puisque la simulation reproduit des situations de la vie réelle avec de la communication verbale, non verbale et paraverbale.

L'objectif

- Développer l'autonomie et la motivation chez les apprenants
- Savoir agir dans diverses situations de la communication concrète
- Élargir la compétence coopérative chez l'apprenant
- Permettre à l'apprenant de renforcer l'identification de la culture cible
- Donner à l'apprenant une confiance en soi
- Acquérir des compétences verbales, culturelles et kinésiques

Exemple :

Bureau des objets trouvés

Le support : une vidéo téléchargée sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=KCyflGWNd0U>

Objectif

- Savoir agir quand on perd quelque chose dans les transports à Paris
- Savoir décrire l'objet perdu
- Faire connaissance avec la RATP à Paris (Régie autonome de transports parisiens)

Déroulement

Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observer. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon la situation, chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le mémoriser. L'enseignant joue le rôle de consultatif, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Et chez vous comment vous agissez lorsque vous perdez un objet ? Avez-vous un bureau des objets trouvés ? Décrivez la situation dans votre pays

Un entretien d'embauche français

Le support : une vidéo téléchargée sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=sSJZZeJgSTw>

Objectif

- Connaitre le vocabulaire du travail
- Savoir agir dans la conversation professionnelle en face à face
- Savoir parler de son parcours

Déroulement

Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observé. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon la situation. Chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le

mémoriser. L'enseignant joue le rôle de consultatif, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Décrivez un entretien d'embauche au soudan,

Acheter des vêtements et des chaussures

Le support : une vidéo téléchargée sur :

https://www.youtube.com/watch?v=j2cplhtj_pM

Objectif

- Savoir les vocabulaires du shopping
- Savoir faire du shopping
- Savoir communiquer dans un magasin de vêtements

Déroulement

Tout d'abord l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observé. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon la situation ; chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le mémoriser. L'enseignant joue le rôle deconsultant, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Rédigez un dialogue d'acheter des vêtements dans votre pays, Comparez –le avec ce dialogue.

À la boulangerie

Objectif

- Savoir commander dans une boulangerie
- Savoir les différents types de viennoiserie et pâtisseries
- Savoir le lexique de la boulangerie

Le support : une vidéo téléchargée sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=xSphMzeYZCo>

Déroulement

Tout d'abord l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observé. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon

la situation ; chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le mémoriser. L'enseignant joue le rôle de consultatif, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Rédigez un dialogue chez la boulangerie chez vous.

.....

À l'hôtel

Objectif

Comment faire une réservation d'hôtellerie

Lexique de la réservation hôtellerie

Informé sur les services d'un hôtel

Le support : une vidéo téléchargée sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=KCyf1GWNd0U>

Déroulement

Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observé. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon la situation ; chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le mémoriser. L'enseignant joue le rôle de consultatif, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Comment-vous réservez une chambre d'hôtel dans votre pays ?

Chez le médecin

Objectif

Savoir parler de son état de santé

Savoir le lexique sur la santé

Le support : une vidéo téléchargée sur :

https://www.youtube.com/watch?v=0_BEJx8-wJ4

Déroulement

Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer le scénario, il demande aux apprenants de bien observer. Après avoir regardé la vidéo plusieurs fois, il demande aux

apprenants de simuler cette situation en travaillant en groupe ou en binôme selon la situation ; chaque personne du groupe choisit elle-même son rôle et doit le mémoriser. L'enseignant joue le rôle de consultatif, l'enseignant et le reste de classe jouent le rôle d'observateur.

Rédigez un dialogue chez le médecin dans votre pays, Comparez –le avec ce dialogue.

Les implicites culturels

Les gestes et les mimiques

Objectif

- Savoir les gestes et les mimiques français
- Éviter les malentendus qui sont issus de ces gestes
- Comparez les gestes français avec ceux de la société soudanaise

Support

Des petites vidéos téléchargées sur les Experts FLE

Déroulement

On donne aux apprenants une liste des expressions françaises, on leur demande de lier les expressions avec les vidéos. Après les explications de tous ces gestes, on demande aux apprenants de les comparer avec ceux de la société soudanaise, on cherche les similitudes et les différences, les gestes communs et les gestes spécifiques à chaque société.

1. Mon œil
2. On se barre
3. Ça pue
4. Aïe aïeaïe
5. Être saoul
6. C'est nul
7. Tais-toi, ferme ta bouche
8. Se tourner les pouces
9. C'est fini
10. C'est délicieux (pour la nourriture)
11. Quelle barbe !
12. Motus et bouche cousue
13. Du fric
14. Une clope
15. Tu es fou
16. On s'appelle
17. Il a les chocottes

18. Je croise les doigts

19. J'en ai marre, par-dessus la tête

20. Je m'en fous



cest-fini.mp4



cest-nul.mp4



delicieux.mp4



etre-saoul.mp4



jen-ai-marre.mp4



largent.mp4



mon-oeil.mp4



motus-et-bouche-cousue.mp4



aie-aie-aie.mp4



ca-pue.mp4



ferme-ta-bouche.mp4



je-croise-les-doigts (1).mp4



je-men-fous.mp4



on-se-barre-1.mp4



quelle-barbe-.mp4



Se-tourner-les-pouces.mp4



tu-es-fou.mp4



une-clope.mp4



largent.mp4



motus-et-bouche-cousue.mp4

Les expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques sont des expressions figées qui n'ont aucun sens quand on les sépare. C'est très important pour un apprenant de FLE de les connaître pour comprendre le natif et également pour avoir l'air français lorsqu'il parle.

Les expressions idiomatiques sont très nombreuses, mais nous vous donnons quelques pistes pour les expressions les plus courantes.

Objectif

- Découvrir la richesse culturelle d'une langue étrangère à travers les expressions idiomatiques.
- Sensibiliser à l'utilisation des expressions idiomatiques.
- Savoir que les expressions idiomatiques sont des expressions figées intraduisibles mot à mot.
- Comprendre les ressemblances et les différences entre les expressions idiomatiques de la langue cible et celles de la langue source.

Déroulement

Nous donnons aux apprenants une liste d'expressions idiomatiques :

Chose promise, chose due

C'est le jour et la nuit

Être à l'Ouest

Mieux vaut tard que jamais

Chacun voit midi à sa porte

Mettre la charrue avant les bœufs

Avoir la gueule de bois

Avoir le vent en poupe

Ce n'est pas la mer à boire

Ça ne casse pas trois pattes à un canard

Donner un coup de main

Mettre la main à la pâte

Joindre les deux bouts

Jeter l'éponge

Avoir un cœur d'artichaut

Raconter des salades

Jeter de l'huile sur le feu

En tout bien tout honneur

Être copains comme cochons

Après la compréhension de toutes les expressions, nous demandons aux apprenants de les utiliser pour s'y habituer.

Nous demandons aussi à l'apprenant de chercher les équivalents dans leur langue, s'il y a en a.

Fiche pédagogique

Les blagues françaises

Les meilleures blagues de Coluche téléchargées sur
<https://www.youtube.com/watch?v=C5indme-Xr8&t=12s>

Objectif

- Connaitre la culture française à travers les blagues française.

Déroulement

Nous avons fait une expérimentation auprès de nos apprenants de troisième année ; nous avons lancé les « meilleures blagues de Coluche » et nous les avons écoutées plusieurs fois.

Nous avons demandé aux apprenants de répondre aux questions de compréhension, comme : de quoi s'agit-il ?

Qu'avez-vous retenu ?

Nous avons remarqué que les étudiantes n'avaient rien compris, elles sont restées de marbre, elles n'ont pas ri. Nous avons supposé que la mauvaise compréhension était due à une connaissance insuffisante de la culture française ; en effet, la compréhension de l'humour ou des blagues ont besoin d'arrière-plan culturel. A contrario, lorsque nous présentons des blagues soudanaises à un Français, il ne les comprend pas. Cela signifie par conséquent que chaque société a des blagues spécifiques ayant des liens étroits avec sa culture et ses traditions.

Les gros mots

Fiche pédagogique

Objectifs :

- Connaitre les gros mots
- Identifier des situations d'emploi de gros mots
- Comprendre le natif, les films et les séries françaises
- Savoir ces gros mots vulgaires pour éviter de les utiliser

Déroulement

Nous demandons de relier A avec B

A	B
Putain	personne qui vous dérange
Merde	situation positive
Chier	imbécile
Salaud	insulte
Ta gueule	en colère
Rien à foutre	tais-toi
Connard	je m'en moque
Enculé	je ne le respecte pas

Ensuite, l'enseignant va corriger les apprenants en leur expliquant la situation d'emploi de chaque gros mot. Il démontre que chaque langue possède des gros mots spécifiques, qu'on doit éviter de les utiliser, car c'est très vulgaire, c'est comme un tabou.

La culture dans l'image

Le spot publicitaire

Fiche pédagogique

Objectif

- Découvrir la culture française via le spot publicitaire
- Sensibiliser les apprenants aux implicites culturels qui facilitent la compréhension et la découverte de la culture étrangère.

Support

Spot publicitaire cuisine

Ixina https://www.youtube.com/watch?v=q5Ym92_BboM

Spot publicitaire veloutés

fruits https://www.youtube.com/watch?v=q5Ym92_BboM

Déroulement

L'enseignant explique aux apprenants qu'ils vont regarder une vidéo, il lance le spot publicitaire. Après plusieurs visionnages, il demande à chacun d'exprimer individuellement des hypothèses sur ce qu'ils pensent avoir compris de manière générale. Puis les apprenants vont répondre aux questions suivantes :

1/ De quoi s'agit-il ?

2/ Quel est le lien entre les deux spots ?

3/ D'après vous, est-ce le seul type de famille que l'on retrouve en France ?

4/ Que signifie pour vous un spot publicitaire ?

5/ Cherchez deux spots publicitaires qui traitent un thème commun dans notre société et présentez-les.

Le BD

Fiche pédagogique

Astérix le Gaulois téléchargé en PDF

Objectif

- Connaitre les Français et leur culture à travers les BD
- Connaitre les jeux des mots
- Comparer les BD avec l'histoire de la France

Déroulement

L'enseignant propose aux apprenants de lire ensemble l'album d'Astérix le Gaulois.

L'enseignant demande aux apprenants de répondre aux questions suivantes :

1/ De quoi s'agit-il ?

2/ Que signifie le mot « gaulois » ?

3/ Cherchez les jeux des mots dans cet album.

4/ Quels sont les personnages principaux ?

5/ Quels sont les personnages secondaires ?

6/ Quel est le lien entre Astérix et l'histoire de la France ?

7/ Dans votre culture source, y a-t-il quelque chose de similaire ?

Conclusion générale

Aujourd'hui l'interculturel est partout dans le monde, nos contacts, nos expériences, nos voyages ; les médias nous facilitent la rencontre avec l'autre, ce qui nous amène à construire notre propre vision et nos représentations.

Dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, la compétence interculturelle est devenue une compétence principale comme la compétence linguistique, car l'objectif d'apprendre une langue étrangère est de communiquer avec l'autre. Aussi, l'ignorance de la culture peut créer plusieurs problèmes dans le contact comme la représentation, les préjugés, elle peut aussi aggraver l'échange lorsqu'elle cause le malentendu ou des conflits d'identités.

La linguistique et la communication seule ne permettent pas de s'orienter dans la culture étrangère. Ces derniers ont besoin de développer la compétence de la compréhension et de la réflexion pour pouvoir décoder les implicites culturels ; on doit aussi améliorer les capacités et agir dans les situations de communications variées.

Il est important de montrer que la communication ne se limite pas aux comportements verbaux puisqu'on doit aussi prendre en considération le non verbal, la gestion des comportements kinésiques où le gestuel accompagne l'échange verbal et le para-verbal qui sont différents d'une culture à l'autre.

Nous avons mené cette recherche dans la classe d'enseignement apprentissage de français deuxième langue étrangère au Soudan avec comme objectif d'analyser la mise en place de l'approche interculturelle qui est une branche incontournable dans le domaine de la didactique interculturelle.

À cette étude, nous avons essayé de répondre à travers un schéma analytique aux questions suivantes :

1. Quelle démarche pédagogique pour le développement de l'interculturel et quelles actions utiliser dans l'enseignement au Soudan ?
2. Quelles stratégies sont susceptibles de développer les compétences menant à une conscience interculturelle ?

3. Comment l'enseignant peut-il se former, s'il veut intégrer les pratiques interculturelles et travailler sur les démarches de contact de cultures avec ses apprenants ?

En s'appuyant sur deux hypothèses principales :

1/ le manque de formation des enseignants quant à l'enseignement d'une compétence culturelle.

2/ les étudiants ne sont pas motivés pour l'apprentissage du français ; de plus, ils n'ont pas de comportements adéquats (tolérance, ouverture).

Nous avons mené une enquête qualitative et quantitative, pour affirmer ou confirmer la première hypothèse, nous avons distribué les questionnaires aux enseignants soudanais de FLE. Les résultats obtenus confirment nos hypothèses :

- le manque de formation des enseignants à propos l'approche interculturelle.

-la formation initiale des enseignants au Soudan est fondée sur la compétence linguistique sans tenir au compte des autres domaines, tels que la sociolinguistique, la psychologie et l'interculturel.

- le contexte soudanais n'encourage pas la formation interdisciplinaire, car le statut de la langue française qui est celui de la deuxième langue ne fait pas d'elle la langue de prédilection des étudiants.

Les résultats obtenus de l'observation de classe pour vérifier l'application de la dimension culturelle/interculturelle confirment :

- l'absence totale de la dimension culturelle dans la classe de FLE, bien que certains enseignants utilisent les documents authentiques, mais seulement dans le cadre de l'enseignement de la compétence linguistique.

- certains enseignants sont conscients de l'importance d'enseigner à la fois la dimension linguistique et culturelle, mais ils restent défailants devant les obstacles, le manque de formation et un programme imposé par l'institution qui se focalise sur la compétence linguistique.

Ainsi que ; nous avons tenté de donner un aperçu de l'enseignement de la langue et de la culture française et de mettre l'accent également sur l'importance de l'aspect interculturel, la démarche interculturelle reste un mirage dans l'enseignement/apprentissage du français au Soudan, et ce malgré son

développement à travers le monde. L'enseignement du français au Soudan conserve le modèle traditionnel qui se fonde sur la compétence linguistique.

Aussi, le manuel que nous avons évoqué a des limites en matière de culture ; les enseignants doivent donc apprendre à mettre à profit toutes les ressources dont ils disposent et qui sont fournies par les nouvelles technologies.

Pour mettre en place l'approche interculturelle dans la classe du FLE au Soudan, il nous semble indispensable que les enseignants soudanais se familiarisent avec l'aspect culturel et la communication interculturelle. Il est ainsi envisageable d'organiser des formations animées dans ce domaine au profit de l'ensemble des enseignants des Départements du FLE au Soudan et de leur permettre également d'effectuer des séjours d'échange culturel en France. Nous espérons un changement des cursus universitaires : il serait en effet souhaitable de disposer d'un manuel qui présente la culture source et la culture cible pour une meilleure expérience de l'interculturel chez les apprenants. En sus, il est nécessaire d'organiser des séjours linguistiques pour les enseignants de français afin de leur permettre de découvrir la vie authentique.

La formation des enseignants à propos la démarche interculturelle

La formation de l'enseignant à la compétence interculturelle doit commencer de la formation initiale par l'intégration de la perspective interculturelle dans le cursus universitaire. Nous devons créer un module spéciale de l'interculturelle commence du niveau débutant et progresse avec le niveau de l'apprenant. Aussi nous devons enseigner simultanément la compétence interculturelle avec la compétence linguistique dans chaque module.

Pour la formation continue, l'enseignant doit aussi suivre des stages sur cette perspective en France ou au Soudan par une spécialiste car ce domaine est récent au soudan.

La formation pour une démarche interculturelle implique également de transmettre à l'enseignant des moyens pédagogiques et des données théoriques sur la compétence culturelle/interculturelle, sur la représentation et le stéréotype. la formation doit viser à enrichir les compétences pédagogiques chez l'enseignant, objectifs d'apprentissage interculturel, les contenus, les supports

utilises. L'apprentissage culturel implique que l'enseignant prise en compte la culture d'apprentissage en lien avec la culture enseignée .pour enseigner la culture l'enseignant doit pencher sur d'autres domaines autre que la linguistique et la littérature .pour que l'enseignant ressui d'enseigner la démarche interculturelle ,il doit acquérir certaines capacités comme être capable d'interpréter la dimension culturelle dans la communication ,connaitre de manière approfondie la culture source afin de comprendre' interpréter et de comparer des éléments issue de deux cultures. Choisir les bons supports et apprendre d'utilisés le TIC.

L'enseignant doit aussi avoir des connaissances sur d'autres disciplines telles que l'ethnographie, la sociolinguistique et la pragmatique car ces derniers aident l'enseignant à décoder les implicites culturelles.

Pour confirmer ou infirmer la deuxième hypothèse, nous avons réalisé des entretiens avec les apprenants de la troisième année universitaire du département de français. Lors de l'analyse, nous avons recueilli les difficultés de mise en place de l'approche interculturelle dans la classe de FLE. Nous avons confirmé que la majorité des étudiants ne sont pas motivés pour apprendre la langue française. De plus, l'enseignement du français au Soudan, et particulièrement à l'université Islamique d'Omdurman, est confronté à plusieurs difficultés :

- le manque d'espace culturel,
- les difficultés linguistiques et les difficultés culturelles (malentendus),
- le manque d'environnement francophone,
- le manque de TIC et de l'utilisation des documents authentiques.

Pour que l'apprenant puisse bien agir dans l'échange communicatif avec le francophone, il faut le motiver en utilisant des documents authentiques, et surtout l'usage des documents visuels et audiovisuels. Ils rendent l'apprentissage intéressant. Aux obstacles recensés, il est nécessaire de fournir aux départements de français des universités des moyens d'apprentissage comme les Tics. Ces moyens facilitent l'apprentissage de la langue en l'absence d'un environnement francophone afin que l'apprenant puisse pratiquer quotidiennement la langue.

De plus, il est important d'encourager les apprenants par l'organisation de séjours linguistiques en France ou dans les pays ayant des établissements francophones, afin qu'ils vivent l'expérience interculturelle. Ce qui facilitera, en outre, la fluidité expressive pour ces apprenants et performera leur niveau de langue.

Puisque l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a de plus en plus besoin d'amélioration, nous espérons que cette étude va contribuer davantage à encourager les chercheurs et les professeurs à faire des études sur une branche de la didactique qui est négligée au Soudan malgré son importance ; elle est une forme d'ouverture impliquant un renoncement à l'ethnocentrisme et incite à l'acceptation d'une autre malgré sa différence.

Afin d'aller plus loin, nous avons proposé plusieurs pistes visant à initier une approche interculturelle dans l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire soudanais (Université Islamique d'Omdurman. Notre proposition pédagogie est un module intitulé (la communication interculturelle), nous avons essayé de donner à chaque aspect culturel une activité comme exemple pour appliquer cette dimension dans la classe de FLE.

Notre formation universitaire ainsi que notre profession en tant qu'enseignant de FLE, nous amène à nous interroger sur les processus d'apprentissage des langues étrangères. C'est dans cette perspective que cette étude s'inscrit ; nous cherchons plus particulièrement à contribuer au perfectionnement de la situation d'enseignement apprentissage de la langue française, deuxième langue étrangère de la faculté des Lettres de l'université Islamique d'Omdurman.

Pour conclure, nous souhaitons que notre thèse ait une influence sur la progression de l'enseignement apprentissage de FLE, quelle Sensible les chercheurs du FLE au soudan a cette problématique interculturelle afin de mettre en place un dispositif pour l'intégration de la démarche interculturelle dès la formation initiale. Cette thèse n'est pas une solution définitive mais nous essayons de jeter la lumière sur une problématique qui sera un début des autres pistes des recherches ultérieures.

Bibliographie

- Adam, B. M. (2014, 1 8). la situation de l'enseignement du français au soudan. *International journal of sciences commerces and humanities*, 7.
- Ahamed, Z. A. (1998). *j'apprends le français livre de maitre 2*. Baht El Rida.
- Alfred, T. (1963). l'oreille et le langage, langue et littérature 43,3. *Sciences*.
- Amina, Méziani. (2009). *Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE*. Sunergies Algérie, n° 4, Université de Batna.
- Anne, Pauzet. (2002). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère FLE*, Harmattan, France.
- Au manga, A. Y., & AL Halifa, A. (2006). *les satites de langue au soudan*. Khartoum: institut des etudes africain et asuatique, universite de KH.
- Auger Nathalie. (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue intercommunication*, Belgique.
- Bachmann, C., lindenfeld, J., & Simonin, J. (1991). *langage et communications sociales*. Paris: Hatier, DIDIER.
- Beacco, J. C. (2000). *les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Manisa, Coste, Daniel, Egli Cuenat Myriam, Goullier François, Panthiers Johanna. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour éducation plurilingue et interculturelle*, Division politique linguistiques), Genève, Suisse.
- Bellagoun, Radia. (2022). *L'enjeu de la formation interculturelle des enseignants du français langue étrangère : nécessité épanouissement*. Doctorat thèse, faculté des lettres et des langues étrangères, université de Biskra.
- Benadava, S. (1982). *civilisation et enseignement des langues*.
- Benazouz, Nadjiba. (2012). *Problématique de l'interculturalité chez les enseignant du FLE au secondaire*. Article, université de Biskra.
- Benvensite, E. (1976). *Problemrs de linguistique general*. Paris: Gallimarde.
- Berard, E., & GIRODC. (s.d.). *pratiques communicatives et pedagogies dans champs-éducatifs*. univesite de Paris 8.
- Blain, R. (1955). Discours, genres, types de textes, De quoi me parlez-vous? *Quebec francais*, 22-25.
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion interculturalité pour une didactique de la pluralité linguistiaue*. Harmattan.
- Boas, F. (1995). *Race, langue, and culture*. universite of chicago.
- Bres, J., Nowakowk, A., & Marc, J. (2019). *Petit grammaire alphabetique du dialogisme*.
- Byram, M. (1992). *Culture et education en langue etrangere , apprentissages des langues*. Paris: Didier.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). developper la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. *Une introduction pratique à l'usage des enseignants*.
- Calvet, L. J. (1987). *la guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- CECR. (2005).
- Charaudeau, P. (1990). l'interculturel entre mythe et réalité. *Revue française dans le monde*, 48-53.
- Charaudeau, P. (2002). l'identité culture entre lqngue. *le site Patrick charaudeau*.
- Chatziangelek, D. (2011). *Representation et stereotype des enseignants, un enjeu pour l'interculturel dans quelle mesure les rerpresentations et stereotypes des enseignants peuvent-ils contribuer a l'ouverture vers un enseignement a visee interculturelle ?*

- pulibook.
- Chauvel, R. M., & Soizic, I. F. (2012). *interculturel en classr*. Paris: PUG.
- Clanet, C. (1993). *l'interculturel;introduction aux approches interculturelles en sciences humaines*. Carnet en sciences humaines.
- Claude, C. (1993). *interculturel:Introduction aux approche interculturelle en éducation et en sciences humaines*. Toulous: presse universitaire du Mirail.
- collès , I. (1995). littérature comparée et reconnaissance interculturelle. *Revue française de pedagogique*.
- Coste, D., & Galisson, R. (1980). *Dictionnaire de didactique*. Broche.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Cuche , D. (2016). *la otion de culture dans les sciences sociales*. Paris: la decouvert.
- CUQ, J. (2003). *Dictionnaire du francais langue ertangere et seconde*. paris: c lé international.
- Denis, M. (2000). In Dialogues et culture. *n44*, 62.
- Dessus, P. (2007). Carrefour de l'education. 104. *dictionnaire Robert electronique*. (s.d.).
- Dictionary. (2022). *le site de referances sur les langues*.
- Dorneyei, Z. (2001). *Stratégie motivationnelle en classe de langue* . Cambridge: Cambridge. education, F. (2016, 6 3). *Le Fi pluï lingue*.
- Flaye, M. S. (1997). *la competence interculturelle dans le domaine de l'intercession*. In Cahiers de l'actif.
- Français, M. (1999). le difficile intercultraturatisme des medias. *Diagonales de la communication interculturelle anthropos*, 139-207.
- France Education, W. (2016).
- Françoise, Abdelfattah. (2006). *Représentations interculturelles et identité en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Thèse de doctorat en sciences du langage, didactique et sémiotique .
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Geroge, E. S. (1997). *Elements d'analyse du discours*. Pais: Armand Colin.
- Ghiligone, R., Beauvois, J. I., & Chabrol, C. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: 159.
- Gilles, Venbunt. (1994). *Les obstacle culturels aux apprentissages*. Guide intervenant, Montrouge.
- Gohard, A., & Radenkovic. (2005). *plurilinguisme,interculturalité et didactique des langues dans un contexte bilingue ,Merspachigkeit interkulturalitait*. German.
- Guedj, J. P. (2014). *50 fiches de communication ,concept,pratique ,technique de mangement* . avis.
- Haranboçune Françoise, Hoybel Christiane, Voise Anne-Marie. (2012). *Approche culturelle en didactique des langues*. Homage à Albane Cain, édition le manuscrit, Paris.
- Hassane, B. (2019). enseigner le texte culturel a travers les genres journalistiques,cas du compt-rendu. *etudes*, 40.
- Hérédia, D. (1986). *Incomprehensions et malentendu,etude d'interaction entre etrangers et autochtones dans la langue francaise* . ans Langue Française 71.
- Herniette, R. M. (2005, octobre). Les ressources individulles pour la competence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, p. 682. international.com, w. (s.d.).
- Jadou, A. (s.d.). , « *la motivation, la langue et la culture étrangère* <http://dumas.Ccsd.cnrs.fr/dumas00568582>.

- Kete. (1987). Un système attributif allospectif, visant à recueillir des faits et non des représentations menée par un ou plusieurs observateurs indépendantes et dans laquelle les procédures des élections de provocation : d'un registre, ent et de décodage des attributs. 24.
- Ladmiral, J. R., & Lipiansky, E. M. (1989). *la communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Larousse. (2010). *Dictionnaire Larousse*.
- L'Europe, c. d. (s.d.).
- ligne, D. I.-D. (s.d.).
- ligne, I. R. (s.d.).
- Lippman, W. (1991). les idées reçues, les idées, sémiologie du stéréotype. *public opinion, New York cité*, pp. 26,36,38.
- Maalouf, A. (1998). *les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Maingueneau, D., & Maingueneau, D. (1996). *les termes clés d'analyse de discours*. Paris: seuil.
- May, P. (2016). *philosophies du multiculturalisme*. Paris: References.
- Merazga, Rachida. (2019). *L'enseignement – apprentissage du FLE à l'université algérienne à l'ère de l'interculturel : pour une formation à l'altérité*. Thèse élaborée en vue de l'obtention d'un diplôme de doctorat, système LMD, option FLE et Didactique des langues cultures.
- Michael, Byram. (2003). *La compétence interculturelle*. Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Modard, D., & Ombresser, B. (des 19-20 novembre 2002). Dialogue des cultures diversité linguistique Mythe et réalité. *Synergies France* (p. 137). Paris: AU CRDP de haute Normandie.
- Monnier, A., & Grin, I. (2012). interdisciplinarité en formation initiale et professionnalisation des enseignants du secondaire. *Université de Lorraine*.
- Moreau, M. L. (1997). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Mardaga.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Puf.
- Nabila, Hamidou. (2014). *La dimension interculturelle dans l'enseignement, apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles*. Multilinguale, article, université Abderrahmane Mira, Bejaia.
- Orecchioni, C. K. (1988). *les implicites*. Paris: Armand Colin.
- Orecchioni, K. (1992). *les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Pasquale, R. (2017). *interculturel en classe de FLE*.
- Porcher, L. (2004). *l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Pothier, B. (2009). *langue, langage et interactions culturelles*. Harmattan.
- Preteceille, M. A. (2003). *former et éduquer en contexte hétérogène*. pour un humanisme du divers.
- Preteceille, M. A. (2007). *l'éducation interculturelle*. Paris: presse universitaire de France.
- Preteceille, M. A. (1996). éducation et communication interculturelle. *Revue française de pédagogie*, 153-154.
- Preteceille, M. A. (2003). *former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris: anthropos.
- Preteceille, M. A. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Preteceille, M. A. (2011). Recherche et prise en position. In Blanchet PH et Chardente P, *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*, 41-43.

- Proche, L. (1995). *le français langue étrangère et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988). *l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris : Clé intenational.
- Puren, C. (s.d.). la compétence culturelle et ses composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. *Christian Puren*, 24.
- Rebouillet, A. (1973). *l'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette.
- René, Tarin. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle langue seconde ou étrangère*. Labor, France.
- Revuz, A. (1984). Hétérogénéité énonciative,langages. 100.
- Robert, AD, & Bouillaguet. (1977). *l'analyse de contenu*. Que sais ? PUG.
- Robert, E. I. (s.d.).
- Robert, G. (2012). *les mots: mode d'emploi,les expressions imagees*. Paris: clé interntional.
- Robert, G. (s.d.). *Dictionnaire*.
- Robert, I. (s.d.).
- Robert, I. (s.d.).
- Robert, I. (s.d.).
- Robert, L. G. (2011 Version Numerique).
- Robert, I. p. (1994). *le petit Robert*.
- Rose, M. C., Lionel, F., & Soizic, P. (2012). *l'interculturel en classe*. France: Depot legal.
- salin, G. D. (1992). *une introduction a l'ethographie de la communication*. Paris: Hachette.
- Sapir, E. (2018). *le langage ,introduction à l'étude de la parole*. Payot: Paris.
- Sapir, E., & Whorf, B. (2019). la langue est une vision du monde. *Dans les grands penseurs du langage*.
- Saussure, F. d. (1972). *Des cours sur l'introduction à la sociolinguistique*. Setif: Université lamine Debbine.
- Serres, M. (1997). *Atlas Flammarion*. Flammariaon.
- Sophie, M. (1982). *enseigner a communiquer en langue étrangère*.Paris: Hachette.
- Summer , W. G. (1926). *live Folways of the sociological importance of usage ,manners,customs,mores and morales*.
- Tylor, E. B. (1871). *culture primitive*. cambridge: cambridge library collection.
- UNESCO. (s.d.). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. *Apote par la 31e session de la conference general de l'unesco* . paris en ligne.
- Université de Franche-Comté. U.F.R. *des Sciences du langage, de l'homme et de la société*, Faculté des lettres et sciences humaines, Besançon.
- UNSCO. (s.d.). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. *Apote par 31e session de la conference*. paris: en ligne.
- Vauclaire, J. (1984). l'observation en éthologie . *In l'obsevation,MP Michiels- Philippe Ed, De Lachaux et Niestlé*, 123-136.
- Verbunt, G. (2001). *la societe interculturelle*. paris: seuil.
- Verbunt, G. (2011). *manuel de l'initiation a l'interculturel*. lyon: chronique sociale.
- Vernant, J. P. (2005). *la traversée des frontieres*. Seuil.
- Vincent , I. (2009). *interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. IRIS.
- Vincent, I. (2009). *interaction verbales et communication interculturelle en FLE*. Bruxuelle: Fernelmont.
- visonneau. (2002). Récupéré sur thèses -univ-lyon2.fr.
- Walim. (2006). *Analyse de contenu comme methode d'analyse qualitative d'entretien*. Luxembourg.

- William, R., & cite par Byram, M. (1992). *Culture et education en langue etrangere*. Paris: Didier.
- Windmuller, F. (2007). les manifestations de l'electisme dans l'enseignement apprentissage du FLE en Allemagne: liberte d'action. *Synergie Chine n02*, 117.
- Windmuller, F. (2015). *apprendre une langue,c'est apprendre une culture .leurre ou realite*. Giessener Elektronische.
- Windmuller, F., & Windmuller, F. (2015). *apprendre une langue ,c'est apprendre une culture) leurre ou realite*. Giessener Elektronische.
- Zarate, G. (1986). *enseigner une culture etrangere*. Paris: Broche.

ANNEXES

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université d'Alger 2
Faculté des langues étrangères
Département de français

QUESTIONNAIRE

Nous vous proposons ce questionnaire dans le cadre d'un travail de recherche en vue de la rédaction d'une Thèse de Doctorat portant sur : « *L'Approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage (du FLE) au Soudan* ». Vos réponses seront très utiles pour l'aboutissement de cette recherche. Nous vous remercions d'avance pour votre contribution.

Nom : (facultatif)

Sexe :

Diplôme obtenu :

Année d'obtention du diplôme :

Expérience professionnelle :

Niveau d'étude : B.A () Maitrise () Doctorat () Post-doc ()

1/ Pendant votre parcours avez-vous étudié un module qui traite de la démarche interculturelle ?

Oui

Non

Si oui lequel ?

.....

2/ Avez-vous assisté à un stage ou une conférence qui traite de l'interculturalité ?

Oui

Non

.....

3/ Durant vos lectures et recherches, avez-vous trouvé des informations relatives à la démarche interculturelle ?

Si oui précisez les

.....

4/ Est-il nécessaire d'après vous, d'enseigner l'aspect culturel dans la classe de FLE ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse

.....
.....
.....
.....
5/ Intégrez-vous la démarche interculturelle dans vos activités didactiques ?

Oui Non

- Si oui, (veuillez cocher la devant la proposition appropriée) :
- À travers le manuel
- À travers les textes littéraires
- Un module spécialisé de l'interculturel
- Les documents authentiques
- Par l'utilisation de l'internet.
- Autres.....

.....6

/ 15/ Pour acquérir cette compétence (interculturelle), Est-ce que l'apprenant doit avoir un niveau avancé ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

.....
.....

7/Quelles tâches pédagogiques vous demandez à vos apprenants au sujet de la perspective interculturelle ?

.....
.....
.....

8/Pensez-vous que la classe hétérogène est un lieu favorable pour développer la compétence interculturelle ? Justifiez votre réponse.

Surement oui certainement un peu pas de tout

.....
.....

9/ Pensez-vous que la démarche interculturelle est nécessaire dans l'enseignement de FLE au Soudan ?

Oui non

.....
.....
.....
17/ Que représente la France pour vous ?

.....
.....
.....
18/ Sur quels faits vous fondez cette représentation ?

.....
19/ que signifie parler une langue étrangère pour vous ?

- Avoir un ensemble de connaissances linguistiques
- Être cultivé
- Avoir des connaissances linguistiques et culturelles afin de comprendre l'autre et de se comprendre soi même
- Avoir la capacité de s'exprimer et de communiquer de manière générale
- Avoir une ouverture d'esprit sur le monde
- Savoir agir dans le contact avec l'autre

20/ D'après vous, quelles sont les compétences que vous cherchez à développer chez les apprenants ?

- Le savoir linguistique
- L'autonomie et la responsabilité
- Comprendre l'autre et respecter sa différence
- La capacité à communiquer à l'oral et améliorer la compétence écrite
- Autre.....

.....
.....
Une fois de plus : merci de votre participation.

Entretien pour les apprenants

1/ Vous aimez la langue française?

2/ Pourquoi vous apprenez la langue française ?

3/ Pensez-vous avoir un bon avenir si vous étudiez la langue française ?

4/ Vous êtes satisfait de votre apprentissage de français à l'université ?

5/ Vous avez trouvé des difficultés dans l'apprentissage de français ?

6/ Est-ce que vous avez l'occasion de parler avec un Français ou un francophone ?

Oui Non

7/ Vous avez rencontré un malentendu?

8/ En dehors des malentendus Ilya –il d'autres difficultés?

9/ Associez individuellement et sans réfléchir, un mot (une représentation) à une série d'items tel que :

La France

Les français

La langue française

Des inventions françaises

Des produits français

-/ D'où viennent vos réponses ?

10/ Quels éléments de culture française avez-vous découvert en apprenant la langue française ?

11/ Que pensez-vous de la culture française ?

Entretien pour les apprenants

1/ Vous aimez la langue française?

Etudiantes

(E1) Ah, oui, --en fait déjà, je n'aime pas la langue française mais maintenant je l'aime beaucoup.

Interrogée : Pourquoi au passe vous n'aimez pas la langue française et maintenant, vous aimez la langue française ?

(E 1) Parce que j'ai envie d'apprendre la langue anglaise, moi j'ai envie d'apprendre plusieurs langues par exemples : l'anglaise, la chinoise, mais pas la langue française, n'était pas ma première désire.

(E2) Je n'aime pas la langue française parce qu'elle est difficile pour moi mais maintenant je commence à apprendre un peu.

(E3) Oui, j'aime la langue française parce qu'elle est facile à apprendre, elle est une langue formidable de tout cotes culturelle, éducative et autre.

(E4) Oui, j'aime la langue française parce que la langue française est riche des mots, des sens agréables et extraordinaire

(E5) Au début, je n'aime pas la langue française mais maintenant je l'aime beaucoup car Ilya des livres très amusants et informatifs

(E6) Non, je n'aime pas la langue française.

(E7) Comme d'habitude, je n'aime pas la langue française parce que ce n'était pas ma première désire.

(E8) Je n'aime pas la langue française, je préfère d'apprendre la langue anglaise, le français c'est un peu difficile.

Interrogée : un peu difficile au soudan ?

(E8) : Au soudan.....en même temps a l'université Islamique d'Omdurman parce que on apprend un peu des choses pas comme les autres universités.

(E9) Je n'aime pas la langue française, ce n'était pas ma première désire.

(E 10) Je n'aime pas la langue française.

Etudiants

(E11) Oui, bien sûr, c'est une langue on peut l'aimer.

(E12) Oui, j'aime la langue française.

(E13) Non, je n'aime pas la langue française

(E14) Oui, j'aime beaucoup la langue française

(E15) Non, je n'aime pas la langue française

(E16) Non, je n'aime pas la langue française

(E17) Oui, j'adore

(E18) Non, je n'aime pas la langue française

(E19) Non, je n'aime pas la langue française

(E20) Oui, bien sûr, j'aime bien la langue française

2/ Pourquoi vous apprenez la langue française ?

Etudiantes

(E1) Comme je reviens de dire, que moi j'ai envie d'apprendre beaucoup de langues parmi lesquelles la langue française, pour savoir la culture et la civilisation française, oui pour voyager.

Interrogée : Vous aimez voyager en France ?

(E1) J'aime beaucoup voyager en France, à Paris, Lyon.

(E2) Comme j'ai dit déjà au premier, je n'aime pas la langue française mais j'apprends pour faire la communication avec le français, voyager aux pays Francophone, rencontrer des gens de différentes nationalités, faire la traduction spécialement des livres religieux.

(E3) Parce que j'aime beaucoup la langue française et je voudrais voyager quelques pays la France, le Mali, le Joubiti, et les pays francophone.

Interrogée : Vous aimez voyager dans les pays francophone, pourquoi ?

(E3) Je voudrais découvrir différentes cultures en général.

(E4) Parce que je veux /// l'enseigner aux autres, dans les écoles, /// j'ai également /// utiliser dans la traduction.

Interrogée : Enseigner ou ? Vous avez envie d'être enseignant ou ?

(E4) En France ou ici dans les écoles.

(E5) J'apprends la langue française, parce que je voudrais étudier des langues différentes, des cultures et la civilisation française.

(E6) J'apprends la langue française car Ilya des livres spécialement les romans comme les misérables.

(E7) J'apprends la langue française pour travailler à l'ambassade et /// parce que la langue française me plaît beaucoup et la culture française est très belle et sa diversité et ///

(E8) Je apprend la langue française pour /// je voudrais parler français et je voudrais aussi travailler à l'ambassade comme traductrice et aussi apprend la langue d'une nation et une protection de son mal.

Interrogée : protection de quoi ?

(E8) Son mal c'est-à-dire la méchanceté.

(E9) apprendre des langues me permettent de connaître beaucoup de civilisations et aussi /// apprendre beaucoup de traditions, j'aime beaucoup voyager. J'espère apprendre plusieurs langues autres que le français pour être capable de sortir en Afrique, j'apprends l'espagnole.

(E 10) J'apprends la langue française pour voyager des pays francophones, traductrice français, travailler à l'ambassade et aussi je voudrais /// parler la langue française parfaitement pour /// institutrice à l'université ou travailler à l'institut.

Étudiants

(E11) Pour avoir /// parce que le français va changer ma vie ? le français c'est une langue officielle, très fréquente dans plusieurs pays grâce à la langue française, je peux transmettre ce que vous voulez dire un grand public par exemple la majorité des pays africains parlent français.

(E12) Premièrement c'est une langue officielle et c'est une langue très bien pour nous parler cette langue c'est le hasarde.

(E13) J'apprends la langue française parce que je veux parler cette langue pour immigrer en France.

(E14) Moi, je prends le français pour aller à l'étranger, j'aimerais ça.

(E15) Pour partir en France.

(E16) Vraiment la langue française n'est pas mon choix, c'est le destin qui a fait d'apprendre la langue française.

(E17) Pour communiquer avec les autres personnes dans le monde et si j'ai voyagé en France à mon avis c'est un bon instant.

(E18) parce que il n'y a pas d'autre choix pour apprendre, quand déjà mon désir d'apprendre la langue anglaise mais maintenant c'est la langue française, il n'Ya pas de chance pour étudier la langue anglaise pour ça je viens ici.

(E19) parce que c'est une langue officielle.

(E20) Parce que la langue française c'est une langue internationale, elle considère comme une langue mondiale donc aujourd'hui elle est très importante et bien notre prophète, il nous a dit ((le personne qui apprend la langue d'autre, il va éviter toute les choses mauv)).

3/ Pensez-vous avoir un bon avenir si vous étudiez la langue française ?

Étudiantes

(E1) Oui, dans le domaine de travail, Ilya beaucoup de travail en français, comme par exemple être professeur à l'université ou l'enseignement dans les écoles secondaire et l'ambassade comme ça, Ilya beaucoup de travail.

(E2) Oui, Ilya l'avenir mais c'est dépendant de votre niveau de langue, Si vous avez un niveau plus avance, vous avez le chance de travailler, si nous nous ne trouvons pas un travail.

(E3) Oui, Si Allah le veut le professeur a l'école secondaire.

(E4) A mon avis, l'avenir de cette langue est agréable, Ilya beaucoup de chance.

(E5) A mon avis je vais avoir un avenir très agréable, peut être travaillé à l'ambassade, travailler comme traductrice il beaucoup de chance dans ce domaine.

(E6) Je voudrais --- devenir professeur à l'école secondaire

(E7) Oui, je pense ça, parce que aujourd'hui la langue française //// on trouve la langue française dans tous les domaines dans la vie .comme ça.

Interrogée : C'est-à-dire vous pensez il aurait un bon avenir au soudan, vous avez trouvé un travail ?

(E7) Oui si Allah le veut

(E8) Moi, je suis d'accord, quand vous pouvez parler couramment et comprendre bien et écrire bien l'offre de l'emploi vient vers vous dans notre pays .Mais --- vous parlez mal, il n'y a pas de travail, pas de chance de travail.

(E9)Ilya beaucoup des pays francophones en Afrique Alors je souhaite être ambassadrice.

(E 10) Oui, je crois avoir un bon avenir, si je développe mon niveau, améliorer en français, c'est tout.

Étudiants

(E11) Oui, j'y pense

(E12) Oui bien sûr, je trouverai un bon avenir après je terminerai mes études, parce que c'est une langue officielle.

(E13) Quand je viens à l'université, je crois que un jour ,je voyage en France et s'installer la bas

(E14) Oui, je crois ça peut-être .c'est possible, la France est un pays mieux que le soudan, peut-être.

(E15) pour partir en France.

(E16) Non, pas de tout, il n'a pas de chance de travail.

(E17) Oui exactement, j'ai //// je pense que si j continuer dans la langue française, peut-être voyager en France.

(E18) Non, je ne crois pas parce que une seule langue, pas suffisante pour réaliser un bon avenir surtout la langue française deuxième langue étrangère.

(E19) Non, la langue française dans notre pays ce n'est pas la langue maternelle, c'est la troisième langue.

(E20) Oui bien sûr, j'espère que après j'ai terminé mes études, je trouve un mieux avenir.

4/ Vous êtes satisfait de votre apprentissage de français à l'université ?

Etudiantes

(E1)Non, ---dans l'Acote d'étudiant c'est-à-dire nous, Ilya beaucoup de chose par exemple les étudiants ne parlent pas en français (E) ils ne pratiquent pas la langue française ensemble, ils parlent toujours en arabe, c'est très mal, ils bavardent toujours en arabe. Deuxième chose pour l'université, Ilya beaucoup de choses (E) par exemple nous n'avons pas de club de conversation obligatoire, Si Ilya (E) nous n'avons pas d'exercices d'écoute, des films, des écrans et aussi la dictée, rien c'est pourquoi les filles ne savent pas écrire correctement, elle doit travailler elle-même

Interrogée : Elles doivent faire beaucoup d'effort pour améliorer l'écriture ?

(E1) Oui, l'étudiante seule c'est tout.

(E2) Je suis un peu satisfaite pour l'apprentissage à cette université parce que il n'y a pas de club de conversation aussi ne pratiquons pas la langue française entre nous, le grand problème sur nous nous ne sommes pas indépendantes

Interrogée : Qu'est-ce que veut dire ?

(E2) Nous avons faire la révision des leçons c'est seulement pour passer les examens et après on oublie tout.

(E3) A mon avis, je ne suis pas satisfaite parce que il n'y a pas de courage dans cette université, il n'y a pas de club, toujours mes camarades parlent toujours en arabe, il n'y a pas de jeux de rôle, pas de dialogue ni les exercices d'écoute, c'est tout.

(E4) Peut-être, mais pas comme les autres universités, nous parlons juste en arabe --- c'est très mal pour l'apprentissage de langue, le professeur--- même parle en arabe dans le cours, pour ça je n'ai pas de vocabulaires ,peut-être pas beaucoup, Il n'y a pas d'exercice d'écoute.

(E5) Je crois que la langue c'est un effort personnel, elles ne dépendent pas l'apprentissage à l'université mais j'espère que l'université améliorer et développer les matières et les moyens d'apprentissage et créer des moyens plus forts et plus actives

Interrogée : Comment quoi les moyen d'apprentissage ?

(E5) Peut-être le travail collectif (longue Pause) distribuer des livres (pause longue) faire un expose ensemble écouter des (hésitant) de la littérature.

Interrogée : Ecoutez des documents sonores en général voir des films ?

(E5) Pour améliorer notre langue, on doit utiliser les documents sonores ou visuels, lesfilms, la presse.

(E6) Non, il n'y a pas de club pour parler le français, il n'y a pas aussi --- des méthodes pour apprendre la phonétique dès la première année. pour améliorer notre prononciation.

(E7)Non, je ne suis pas satisfaite //// On ne fait pas beaucoup de choses nécessaires comme on n'a pas des discussions, on ne parle pas beaucoup ////, on ne fait pas beaucoup d'exercice d'écoute.

(E8) je ne suis pas satisfaite apprendre quelle langue commence par écouter et répéter, écouter des discours et encore jusqu'on soit capable de parler bien et //// dans cette université, il n'y a pas de cours d'écoute, pas assez et la phonétique //// la phonétique est nécessaire d'étudier à partir de deuxième semestre de la première année pour apprendre l'articulation des sons mais dans notre université en troisième année, c'est catastrophe !

(E9) Je ne suis pas satisfaite pas seulement je ne suis pas satisfaite mais je déteste la langue française par sa méthode d'enseigner dans cette université, il n'y a pas beaucoup de choses qui sont exigeantes l'apprentissage des langues mais nous n'avons pas des moyens d'apprentissage aussi nous ne parlons pas beaucoup, nous

n'avons pas des professeurs qui sont meilleurs en français mais --- il n'y a pas des moyens.

Interrogée : le mot moyen c'est veut dire quoi ?

(E9) Il n'Ya pas de club ni de conversation pour pratiquer la langue, nous n'avons pas d'écoute, nous n'avons pas de documents, des cinémas qui ne sont pas là.

(E10) je ne suis pas satisfaite, il n'y a pas de chose, de club, il n'y a pas d'écoute, Ilya pas des natifs pour nous donne des informations dans le domaine sociale, politique, culturelle c'est l'Acote négatif et le résultat n'es pas bon.

Étudiants

(E11) Oui, je suis satisfait et je ferai le mieux

Interrogée : vous trouvez les cours de français sont bon ou vous n'êtes pas totalement satisfait ?

(E11) quelques fois oui, et quelque fois non, je trouve des cours bons et d'autre ne sont pas bon.

(E12) Un peu satisfait, les cours ne sont pas toujours bons, pas de moyens d'apprentissage.

(E13) Non, pas de tout

(E14) Oui, tout à fait satisfait, oui vraiment les professeurs sont bons

(E15) Non, dans cette université Ilya un peu de manque c'est-à-dire j'ai besoin d'entrer dans d'autre université pour perfectionner ce que j'ai appris, parce que cette université n'est pas comme les autres.

(E16) Vraiment non, parce que l'apprentissage dans cette université est très faible, les cours sont toujours pas bon, on souffert aussi de manque de professeurs et pas des moyens d'apprentissage.

(E17) Non, je ne suis pas satisfait, j'ai affronte beaucoup de problèmes dans cette université.

(E18) Non, je suis un peu satisfait parce que l'université ne vous donne pas beaucoup de chose dans cette langue, vous devez chercher et trouver des informations, pouvez – vous participer seulement, pouvez –vous le fournir pour lire et évoluer sois même, l'université et les professeurs vous donne les chefs seulement, le reste pour vous.

(E19)Non, comme si, comme ça, la bibliothèque n'est pas compète en plus, il n'y a pas d'exercice d'écoutes.

(E20) Non, il n'y a pas d'exercices d'écoutes.

5/Vous avez trouvé des difficultés dans l'apprentissage de français ?

Etudiantes

(E1) Oui, j'ai un problème sur --- la phonétique comme je viens de dire --- dans l'écrit aussi, il n'Ya pas de dictée ici à l'université

Interrogée :Vous avez des problèmes à l'orthographe ?

(E 1) oui, j'écris mal, --- aussi dans la prononciation parce que on apprend la phonétique maintenant en troisième année, c'est un problème, il faut l'apprendre en première année, nous avons dit aux professeurs ça.

Interrogée : vous avez proposé d'étudier la phonétique en première année ?

(E 1) oui mais ils ne sont pas d'accord.

(E2) Il y a des difficultés dans l'apprentissage concernant la grammaire, c'est difficile, mais la lecture et la prononciation, il n'y a pas de problème.

(E3) Oui, la première difficulté avant je ne parle pas --- je ne prononce pas les alphabètes, maintenant la grammaire est difficile pour moi.

(E4) A mon avis, non je ne trouve pas des difficultés juste cette langue est besoin toujours de pratiquer, si vous faites beaucoup des efforts ---l'étudiant devient bien dans cette langue, il y a une chose difficile la grammaire, si il n'y a pas beaucoup de pratique.

(E5) Non, je ne trouve pas des difficultés mais des malentendus c'est un fait personnelle parce que je n'écoute pas la langue française.

(E6) Oui, Ilya des difficultés dans la phonétique seulement j'ai ce problème.

(E7) Oui je trouve des difficultés, je ne parle pas parfaitement la langue française, je trouve des difficultés dans la grammaire et la littérature française c'est tout.

(E8) J'ai des difficultés de parler français couramment et des malentendus, et j'écris mal aussi.

(E9) Je suis au milieu des difficultés, je découvre que je ne peux pas enseigner un élève dans une école secondaire et aussi je ne peux pas expliquer une chose en français normalement je ne suis pas satisfait de mon apprentissage de français alors à mon avis quand tu as le pouvoir d'expliquer une chose, c'est-à-dire toi parfaitement et professionnel dans cette chose et moi je ne peux pas expliquer une petite leçon de français à un élève d'école secondaire.

(E 10) J'ai beaucoup de difficultés, tout d'abord dans la première année je ne comprends pas les mots, je ne comprends pas les vocabulaires, les phrases, je ne comprends pas les professeurs quand ils parlent //// je ne comprends pas les exercices mais maintenant en troisième année Ilya des difficultés dans la prononciation.

Étudiants

(E11) Oui bien sûr, c'était quand je suis en première année, Ilya des difficultés à l'orthographe à l'écrit aussi la vitesse de la langue française, il faut toujours fait d'entraînement personnelle pour bien apprendre la langue française parce que l'habitude des français parlent vitesse majeur.

Interrogée : Est-ce Ilya d'autre difficulté vous avez affronté ?

(E11) oui parce que les consonnes trompent, Par des mots des mots qui ne sont pas dans sa place convenable, si je veux dire quelque chose, je ne dis pas les mots exacts dans sa place exacte.

(E12) Oui j'ai trouvé des difficultés

Interrogée : lesquelles ?

(E12) Quand j'étais en première année, c'est très compliquée pour moi, je lis des livres aussi la grammaire, j'ai trouvé beaucoup des choses, c'est concernant la littérature aussi

(E13) Oui, j'ai beaucoup des difficultés quand j'étais en première année, je déteste la cours de phonétique parce que je ne peux pas prononcer bien.

(E14) oui un peu de difficulté la grammaire pour tous les étudiants je crois.

(E15) Oui, au début les difficultés, écrire des mots, on les écrit contre les prononcer, prononcer des mots français, aussi difficultés quand j'écoute ou je regarde le TV5, je n'arrive pas a comprendre les français parlent vites, Ilya des mots supprimer ,Ilya des sens pas clairs pour moi, la signification.

(E16) Oui, au commencement j'ai affronte des problèmes, la prononciation mais avec le temps je peux le travers, il n'y a pas d'autre.

(E17) Oui, exactement quand j'étais en première année, j'ai rencontré beaucoup des difficultés dans la grammaire, la méthode, mais avec mes amis, j'ai résolu ces problèmes par la discussion avec mes camarades.

(E18) Oui, déjà j'ai trouvé beaucoup de difficultés comme la prononciation, la lecture des livres parce que c'était la première fois que je trouve cette langue, c'était bizarre pour moi.

(E19) Oui bien sûr dans les vocabulaires aussi la grammaire, c'est juste.

(E20) Oui bien sûr quand j'étais en première année, je trouvais des difficultés de comprendre mais maintenant, je vais bien.

6/ Est-ce que vous avez l'occasion de parler avec un Français ou un francophone ?

Oui Non

Etudiantes

(E1) Non pas de tout

(E2) Non, pas de tout

(E3) Non, pas de tout, je ne vais pas aller l'institut français jusqu'à maintenant

(E4) Non, je ne parle pas avec un français ou un francophone.

(E5) Oui, dans l'école secondaire, elle s'appelle Michel, elle est instructrice qui vient avec notre professeur de français.

(E6) Non, jamais.

(E7) je parle avec les francophones sur Facebook

Interrogée : se passe bien la discussion ou vous avez des difficultés ?

(E7) je trouve des difficultés dans la compréhension, des mots, des phrases, je ne les comprends pas.

(E8) Oui, l'institut français

(E9) Je ne parle pas avec un français ou un francophone, parce que je ne le trouve pas, si je le trouve, Est-ce que me comprend bien ou je le comprends .aussi j'ai peur de parler avec eux.

(E 10) Je ne trouve pas un francophone

Étudiants

(E11) Oui, j'ai l'occasion de parler avec des français et des francophones plusieurs fois à l'institut français de Khartoum.

(E12) Non pas de tout

(E13)Oui, j'ai rencontré un personne francophone, on a discuté sur le R ,le francophone R et français parlent par R,le francophone croit R c'est officiel mais moi je lui dis le R officiel.

(E14) Oui, j'ai parlé avec un Francophone.

(E15) Oui un francophone de Madagascar Khartoum

(E16) Oui un français a l'institut de Khartoum et un francophone de Madagascar.

(E17) Non, jamais

(E18) Oui, un francophone

(E19)Non pas de tout

(E20) Oui, un francophone de Joubouti

7/ Vous avez rencontré un malentendu?

Etudiantes

(E1) Moi, je ne parle pas avec les français car Ilya des choses que je ne comprends pas, des mots aussi quand je comprends je trouve un problème dans la réponse.

(E2)Alors au premier je ne comprends pas le professeur de français quand il parle en français.

(E3) Pas de tout mais en générale les français parlent très vite.

(E4) Oui, parce que la culture et la civilisation est très différente ce que crée des malentendus.

(E5)Oui, il parle et il répond en français, je ne comprends pas tout.

(E6) je ne sais pas.

(E7) malentendus de certains mots

(E8) Malentendu dans les vocabulaires, les exercices.

(E9)Non, pas de tout

(E 10) Non, pas de tout

Étudiants

(E11) Oui, quand je parle avec un professeur de français, c'était --- parce que le professeur parle d'un accent fort et grave.

Interrogée : il vous comprend et vous le comprend aussi ?

(E11) malgré je ne comprends pas, je lui répons, c'était la réponse exacte.

(E12) Oui, je comprends mais pas tout, oui vraiment il y a de malentendu

Interrogée : ce quoi c'est malentendu ?

(E12) ils ont parlé très vite, ils ont parlé par une manière très difficile pour moi, parce que --- la langue française, ce n'est pas ma langue maternelle pour ca j'ai trouvé des malentendus pour moi.

(E13) Non, pas de tout

(E14) Oui surtout pour l'accent, par port le son [u] la francophone [ɛ̃] et nous dit [ɛ̃] .oui un tchadien dit accepter [aspter] je lui dis ce que [aspter] un verbe, quand elle écrit, je trouve que c'est accepter.

(E15) Non, il était bon

(E16) Oui, je ne comprends pas exactement c'est presque est un peu difficile car il utilise des expressions un peu bizarre pour nous.

(E17) Non.

(E18) Oui, exactement le tchadien, je comprends ce que il dit mais il n'arrive pas à me comprendre parce que je parle avec l'accent français et il parle avec l'accent francophone

(E19) Non

(E20) Oui, le francophone parle avec le R, ce n'était pas facile pour moi de le comprendre.

8/ En dehors des malentendus Ilya –il d'autres difficultés?

Etudiantes

(E1) Oui, comme je viens de dire la civilisation entre nous est différente, moi j'ai peur quand je parle avec un natif.

Interrogée : pourquoi ?

(E1) peur de faire des fautes, parce que je sais que ,je ne parle pas très bien et je fais beaucoup des fautes.

(E2) Non, il n'Ya pas

(E3) Non, il n'y a pas.

(E4) Non, il n'y a pas.

(E5) je ne parle pas avec un français parce que je pense que je parle, je ne prononce pas très bien, aussi quand il parle je ne comprends pas bien.

Interrogée : manque de confiance de soi ?

(E5) oui.

(E6)(E7)

(E8) pas de réponse

(E9) pas de réponse

(E 10) pas de réponse

Étudiants

(E11) Non, je ne pense pas, des difficultés quand je lis des textes en France

(E12) Oui, le francophone, j'ai trouvé un peu difficulté, parce que 'ils parlent par leur accent.

(E13)Non, pas de tout

(E14) la vitesse de la langue française

(E15) Non.

(E16) Non pas de tout

(E17) Non.

(E18) Non.

(E19)Non

(E20)Non.

9/ Associez individuellement et sans réfléchir, un mot (une représentation) à une série d'items tel que :

La France	Les français	La langue française	Des inventions françaises	Des produits français
Culture Pays de contradiction Pays d'amour Élégance L'ouvre La musique La tour Eiffel La culture La beauté Les sciences Un pays comme les autres. Bien Mon rêve. Un beau pays. Plus développé, civilise, très bon. Pas de réponse Le peuple français Un pays comme les autres. Mon rêve. Un lieu nouveau pour découvrir chose nouveau, nouvelle culture.	La tendresse Sympa Gentille Danseur Libre Amoureux Élégants Aimable Chanter Un peuple comme les autres. Bien Pas de réponse Bien cuisinier .chic Riche N'aime pas l'étranger. Pas de réponse. Pas de réponse. Mieux, appréciés les gens clandestins. Gentille, très bien. Ils sont comme une découvrir d'une nouvelle culture.	Une langue étrangère. Langue de la littérature. Troisième langue dans le monde. Langue musicale. Richesse. Science utile. Langue de Molière. Langue internationale. Très amusante. La francophonie Comme les autres langues Bien. Une nouvelle langue. Bon, un moyen pour comprendre les autres. Un ami que je l'aime. Pas de réponse. Très difficile. Très important.	Des sculptures Littérature Molière /Racine Fromage Les misérables La voiture Renault Je ne sais pas. Je ne sais pas. Comme les autres inventions. Bien Bon Ce n'est pas bon colonisateurs. Déchirer les peuples. Pas de réponse. Ils sont beaucoup d'invention Très bien Très bien	Le vin Le fromage Pic Les parfums Les viennoiseries Doire Chanel Lui Je ne sais pas Je ne sais pas Comme les autres produits. Différentes d'autres. Bonne qualité Bonne qualité Bon Originale Je ne sais pas Je les aime Très bien Très bien

-/ D'où viennent vos réponses ?

Télévision :TV5,methode de française,internet,télévision,télévision,livres ,internet,internet ,internet,des romans,internet,la méthode de français,pas de réponse,la méthode de français,les livres,je vois,tv5,institut français, de mon point de vue,TV5,mes informations personnelle.

10/ Quels éléments de culture française avez-vous découvert en apprenant la langue française ?

Etudiantes

(E1) les repas français ///, la littérature.

(E2) la France est un pays de mode.

(E3) généralement les français sont aimables.

(E4) pas mal la culture française.

(E5) l'élégance dans tout le domaine de la vie.

(E6) sa culture diversité.

(E7) littérature, livres

(E8) les français, la façon de manger, l'heure de repas, producteur de fromage.

(E9).Ils sont très ponctuels

(E 10)la culture dans l'art comme le chant, la danse

Étudiants

(E11) les romans, j'ai découvert les français ont des fêtes que nous n'avons pas, la fête 14 juillet, c'est la fête nationale et nous avons la fête nationale 1 er janvier.

(E12) Exactement les français sont respectés la liberté, aussi ils respectent les gens, si vous êtes musulmanes, ils ont utilisé une bonne manière avec vous.

(E13) pas de réponse.

(E14) les français sont partout surtout en Afrique, ils n'aiment pas la voile, ils parlent toujours de la liberté mais la liberté, elle doit être pour tout le monde même pour l'habille.

(E15) Ils ont de culture mieux pour eux mais pour nous ne marche pas, ils ont de manière quotidienne, ils ont une culture négative de notre culture.

(E16) J'ai affrontée des cultures qui sont négatives et positives, positives, ils sont justes et ponctuels dans leur temps, de rendez-vous, négative comme nous sommes musulmans, ils sont contre nous de tous les cotes comme les vêtements.

(E17) Je découvre la tour Eiffel palais de Versailles, le grand jardin de Paris, les Champs-Élysées.

(E18) Je n'ai pas étudié pour la recherche, ou Ilya beaucoup la façon de manger, et s'habiller, la façon d'étudier, ils ont une nouvelle méthode pour étudier.

(E19) Nous avons découvert la culture française pendant votre apprentissage, vraiment Ilya beaucoup de la culture française aujourd'hui est très importante, il y a beaucoup de personnages célèbres comme Hugo et des monuments historiques comme la tour Eiffel.

(E20) nous avons découvert en apprenant la langue française, par exemple la langue française est une langue de romantisme, aussi j'ai découvert un nouveau repas de français que nous n'avons pas au Soudan comme la croissant.

11/ Que pensez-vous de la culture française ?

Étudiantes

(E1) Ilya deux côtés, côté positif, Ilya des choses qui sont très belles comme la ponctualité, la sympathie, la politesse, ce sont des choses très belles que l'on peut apprendre, mais le deuxième côté dans notre religion, il y a des choses qui ne sont pas convenables avec nous les musulmans, beaucoup de choses, les filles sont très libres, elles font ce qu'elles veulent.

(E2) la France est un pays laïc, Ilya beaucoup de choses qui ne sont pas convenables avec nous les musulmans, toujours les Français sont fiers de leur liberté d'expression dans tous les domaines.

(E3) Généralement, la France est un beau pays mais leur culture étrangère de la société musulmane comme la manière de s'habiller.

(E4) pour moi je ne sais pas une grande chose d'eux mais elle possède une culture agréable.

(E5) J'exprime la culture française dans une seule phrase ((ne pas boucher le nez dans les affaires des gens)), c'est l'élégance, c'est la politesse

Interrogée : c'est-à-dire quoi votre phrase ?

(E5) ne pas interroger quelqu'un dans une affaire personnelle.

(E6) Je trouve que la lecture et la littérature française sont très intéressantes

(E7) Je trouve que la culture française contre l'islam, certaines cultures.

(E8) la culture française est magnifique dans les repas, les vêtements mais elle est différente de la culture islamique.

(E9) À mon avis je n'avais pas besoin de prendre une autre culture pour établir la mienne, la culture française c'est juste une information pour savoir la culture de l'autre.

Interrogée : Pour savoir la culture de l'autre ?

(E9) Pour être convenable et aussi pour savoir plus dans le monde.

(E10) la culture française est sympa dans les repas, c'est tout.

Étudiants

(E11) c'est une culture comme les autres cultures qui est convenable avec les Français et n'est pas convenable avec nous les Soudanais, nous avons notre propre culture.

(E12) A mon avis, c'est une bonne culture pour eux mais pour nous ce n'est pas bien, je peux expliquer, nous sommes musulmans, la culture française n'est pas convenable, par exemple la liberté, pour la religion, leur religion n'est pas comme notre religion pour ça je veux dire que n'est pas convenable pour nous.

(E13) pas de réponse

(E14) Ilya des choses qui ne sont pas bon et des choses bon pour moi la façon de manger c'est bien, je crois.

(E15) la culture française est une culture ne marche pas avec moi parce que ils ont quelques cultures bizarres, des coutumes ne sont pas bons.

(E16) c'est bien d'apprendre la culture française.

(E17) C'est étrangère culture dans le monde, j'aime beaucoup, Ilya des grands écrivains Hugo, Edith les chanteuses Lara Fabien, la culture française est très belle pour moi. J'ai envie de voyager en France pour voir comment les peuples français font la culture dans ce pays lab. je voudrais ca instant pour voyager en France.

(E18) elle est bonne

(E19) la culture française est très bien, Ilya beaucoup de personnages célèbres, ils sont très importantes, la culture française est connue dans le monde.

(E20) la culture française en générale pour moi ,Ilya des choses qui sont bien, si on compare la religion mais Ilya beaucoup de chose très bien.

La description des modules de la troisième année à l'Université Islamique

1/ Nom de module : la grammaire

• Code de module : P/3/1

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module : -

Élever le niveau de réalisation de l'aspect linguistique en mettant l'accent sur les règles générales de grammaire et de morphologie.

Description du module et de son contenu :

1- Une explication détaillée de la grammaire de la langue étudiée en première et deuxième années

2- Étude de la voix passive

3- Étude des conjonctions

4- Compléter toutes les leçons liées aux règles de la langue française

Moyens et méthodes d'enseignement de ce module :

1- Extraire la règle des dialogues et des sujets du livre

2- Exercices oraux et écrits

3- Exercices audios et visuels

Méthode de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

Le calendrier est fait par :

1- Exercices oraux et écrits

2- Examens mensuels

3- 30 % des notes des exercices et tests sont validés à l'examen final.

2/ Nom du module : la méthode

• Code de ce module :- P/3/2.

• Nombre d'heures :- 4 heures par semaine.

Objectifs de ce module :

Développer le niveau de l'élève et lui donner des doses supplémentaires dans divers domaines scientifiques, touristiques, sociaux et sportifs afin qu'il puisse participer à des dialogues collectifs, donner des informations et exprimer son opinion dans tous les domaines.

Description du module et de son contenu :

1- Éclairer l'étudiant avec ce qui se passe dans le monde du développement scientifique et des progrès dans le domaine de la technologie dans divers domaines ;

2- Un état de lieux de la situation politique, économique, sociale et sportive au Soudan et en France ;

3- Une revue des problèmes auxquels sont confrontés les pays du tiers-monde.

• Moyens et méthodes d'enseignement du module :

1- Divers dialogues et sujets

2- Images et graphiques

3- Matériels audiovisuels enregistrés

Méthode de mesure, d'évaluation et de collecte des données

1- Exercices oraux et écrits

2- Séminaires et discussion

3- Séances de discussion ouverte

4- 30 % des séminaires et exercices sont accrédités à l'examen final

3/ Nom du module : Linguistique

• Code de ce module :- P/3/3

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module : -

Donner à l'étudiant une idée générale de la linguistique, de la différence entre les dialectes et des problèmes de chevauchement linguistique et culturel.

Description du module et de son contenu :

- 1- Enseigner les théories linguistiques
- 2- Une introduction à la linguistique et à la terminologie linguistique
- 3- Parler du langage dans différentes sociétés et de la physiologie du langage
- 4- Activités de communication qui impliquent que les étudiants communiquent entre eux et avec les professeurs du département oralement et par écrit
- 5- Les activités comprennent de courts dialogues et des représentations simples

• Moyens et méthodes d'enseignement du module :

Cette matière est enseignée selon le programme d'études traditionnelles, dans lequel l'enseignant parle plus que l'étudiant, étant donné que les informations et la terminologie sont toutes nouvelles pour l'étudiant.

Parfois, le professeur a recours à la traduction en arabe au cours de la conversation, afin de transmettre une certaine idée à l'étudiant et d'établir des informations importantes, ou de relier le matériel à la réalité soudanaise.

Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

La matière est corrigée en note complète de 100 %. Les activités de communication ne sont pas adoptées lors de l'examen final, mais plutôt pour améliorer le niveau de l'étudiant.

4/ Nom du module : la phonétique

• Code article : P/3/4

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs du cours : -

Ce cours vise à améliorer le niveau de prise de parole en public et la prononciation correcte, en mettant l'accent sur les sorties de lettres.

Description du module et de son contenu :

- 1- Introduction à la science du son
- 2- Étudier les sorties de lettres
- 3- Étudier le lien entre les lettres du mot et les mots de la phrase
- 4- Diviser les lettres en annulaire, inférieur et oral
- 5- Étude du langage symbolique global

Moyens et méthodes d'enseignement de la matière :

- 1- Répéter les mots collectivement et individuellement
- 2- Étudier les théories de l'acoustique

- 3- Étudier la terminologie scientifique de la phonétique
- 4- Former les étudiants à écrire des symboles phonétiques globaux
- 5- Écouter certains enregistrements audios et observer le mouvement de la bouche lors de la prononciation de certains mots à travers des enregistrements visuels.

Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

- 1- L'évaluation se fait par des exercices oraux et écrits
- 2- 25 % des notes des exercices sont basées sur l'examen final

5/ Nom de module : Littérature française

- Code matière :- P/3/5

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module : -

- 1- Ce cours vise à améliorer l'aspect compréhension et lecture à travers des histoires courtes tirées des livres de littérature française ;
- 2- Il doit donner à l'étudiant une idée de la façon d'analyser les personnages et d'expliquer le sujet principal de l'histoire et d'analyser les idées.

Description du matériel et de son vocabulaire :

- 1- Étudier les types d'écrits littéraires
- 2- Étudier des nouvelles tirées des histoires de la littérature française
- 3- Faire une étude analytique des personnages et des événements
- 4- Enseigner à l'élève à faire la différence entre les personnages principaux et secondaires.

Moyens et méthodes d'enseignement de ce module :

L'histoire est étudiée en fonction d'événements et de faits où le professeur demande à l'étudiant de lire un paragraphe puis le professeur explique ce paragraphe et le processus d'analyse des personnages et des événements des étudiants se fait avec l'aide du professeur.

Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

- 1- L'enseignant demande aux élèves de rédiger un résumé de l'histoire étudiée ;
- 2- Puis ils analysent les personnages et les sujets abordés dans l'histoire ;
- 3- Ensuite, ils font une comparaison entre une histoire et une autre ;
- 4- Au final, 30 % des notes de ces travaux sont validées pour l'examen final.

6/ Nom du module : traduction

- Code de ce module :- P/3/6

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module :

Ce cours vise à renforcer les compétences linguistiques et à augmenter la richesse linguistique de l'étudiant afin qu'il puisse correctement transférer les sens du français vers l'arabe et vice versa, en mettant l'accent sur le premier.

Description du matériel et de son contenu :

- 1- Une introduction à la traduction
- 2- Choisir des textes dans tous les domaines : politique, économique, social et sportif
- 3- Traduire certains termes internationaux
- 4- Traduire les noms de certains organisations et organismes internationaux

• Moyens et méthodes d'enseignement de ce module :

- 1- L'enseignant lit le texte et explique le nouveau vocabulaire ;
- 2- Le processus de traduction se fait collectivement, oralement, phrase par phrase ;
- 3- La traduction du texte est faite par les étudiants individuellement ;
- 4- Les erreurs sont corrigées dans l'amphithéâtre.

Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

- 1- Le processus de correction des textes traduits est effectué par le professeur ;
- 2- 30 % des notes de ces textes sont validées pour l'examen final.

7/ Nom du module : textes

- Code de ce module : P/3/7

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module :

Ce cours vise à enrichir le côté intellectuel de l'étudiant et à l'encourager à lire et à consulter des quotidiens et des périodiques.

Description du matériel et de son contenu :

- 1- Textes extraits des quotidiens et des périodiques dans divers domaines et d'Internet
- 2- Textes littéraires
- 3- Textes scientifiques

• Moyens et méthodes d'enseignement de ce module :

- 1- L'enseignant lit le texte plus d'une fois ;
- 2- L'enseignant demande à chaque élève de lire un paragraphe du texte ;
- 3- Les mots difficiles sont expliqués et les règles sont extraites du texte ;
- 4- L'enseignant pose aux élèves des questions directes et indirectes.

Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériau :

- 1- Les textes sont discutés collectivement en salle ;
- 2- Le texte est analysé à l'intérieur de la salle ;
- 3- L'examen final sera noté sur 100 %.

• L'examineur :

- 1- Livre de règles de base
- 2- Livre de grammaire avancée
- 3- *Le nouveau sans frontières*, deuxième partie
- 4- *Le Livre sans frontières*, troisième partie
- 5 - *Le nouveau livre Sans Frontières*, deuxième partie
- 6- *Nouveau livre illimité*, troisième partie
- 7 - Livre de grammaire avancée

- 8- Un livre de conjugaison des verbes
- 9- Un livre de puzzles
- 10- *Le livre de connexion*, deuxième partie
- 11- *Le livre de connexion*, troisième partie
- 12 - Introduction à la linguistique
- 13- *Livre de linguistique des sociétés*
- 14- *Livre de linguistique appliquée*
- 15- *Introduction à l'acoustique*
- 16- Un livre de textes littéraires choisis
- 17- Histoires courtes
- 18- Roman
- 19- Livre de Lisan Al Arab
- 20- La science de la traduction entre théorie et livre pratique
- 21- Dictionnaire bilingue

8/ Nom du module : littérature soudanaise

- Code de ce module :- P/3/8

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module :

L'objectif de ce cours est que l'étudiant étudie des contes populaires, des nouvelles, des pièces de théâtre et des romans de son pays. L'étudiant étudie également la littérature populaire afin de pouvoir comparer les littératures soudanaise et française et se confronter aux cultures entrantes grâce à sa familiarité et sa connaissance de sa culture locale.

Description du module et de son contenu :

- 1- Textes choisis des quotidiens et des périodiques dans divers domaines et d'Internet.
- 2- Textes littéraires.
- 3- Textes scientifiques.

Moyens et méthodes d'enseignement de la matière :

- 1- Une introduction à la littérature populaire, ses composantes et ses fonctions
- 2- Une étude de quelques contes populaires (énigmes) célèbres au Soudan
- 3- Une étude de quelques nouvelles
- 4- Une étude de quelques pièces de théâtre
- 5- Une étude d'au moins un roman soudanais

• Moyens et méthodes d'enseignement du module :

- 1- Cette matière est enseignée par la lecture, l'explication et le jeu, où le professeur demande aux étudiants de jouer quelques scènes de pièces de théâtre.

• Méthodes de mesure, d'évaluation et de collecte du matériel

L'examen est divisé en trois sections :

- (A) Le travail de l'année, où l'étudiant participe à des activités liées au sujet. Ce travail constitue 20 % de l'évaluation.

(B) Examen oral qui consiste en des questions directes. Il constitue 20 % de la note de l'examen.

(C) Un examen écrit avec une note de 60 %.

L'examineur :

- 1- Une introduction à la littérature orale
- 2- Le livre Black Knight, écrit par le professeur Vivian Yaghi
- 3- Un livre de puzzles d'Omdurman, écrit par le professeur Vivian Yaghi
- 4- La pièce NabtaHabibi, traduite par le Professeur/Vivian Yaghi
- 5- La pièce de théâtre Al-Mak Nimr, traduite par le professeur Vivian Yaghi
- 6- Le roman de Bandar Shah de TayebSalih
- 7- Le roman du mariage d'Al-Zain par TayebSalih

9/ Le nom du module : compétence écrite

- Code de ce module :- P/3/9

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs du module :

Former l'étudiant à écrire des sujets créatifs et scientifiques, rédiger divers rapports, résumer des sujets et les développer.

Description du module :

- 1- Méthode d'écriture créative (l'art de l'écriture créative)
- 2- L'art de rédiger des rapports
- 3- Résumer les sujets longs et aborder les sujets courts

Supports et méthodes pédagogiques :

- 1- Présentation des sujets
- 2- Suggestion des modèles
- 3- Présentation de modèles illustratifs pour la production de textes écrits

Mesure, évaluation et collecte du matériel :

- 1- Les documents écrits sont corrigés par le professeur concerné.
- 2- Il est assigné aux étudiants d'écrire des sujets, de résumer et de partir des textes.
- 3- Les erreurs courantes à l'intérieur de la salle de conférence sont corrigées.
- 4- 30 % des notes de la matière sont validées lors des examens finaux.

10/ Nom de l'article : séminaires spectacles

- Code ce module :- P/3/10

Horaires : Deux heures par semaine

Objectifs de ce module :

- 1- Ce cours vise à améliorer le niveau de communication des étudiants.
- 2- Il vise aussi, à briser la barrière de la peur de répondre aux questions posées par ses collègues afin d'élever les étudiants et de les inciter à participer librement à la communication orale en les initiant à la manière de concevoir des sujets écrits.

Description du module :

A- Comment soulever différents sujets et leurs axes ;

B- Discuter des sujets par écrit et attirer l'auditeur vers le discours ;

C - Trouver des solutions et résoudre les problèmes soulevés.

Supports et méthodes pédagogiques :

- Poser des sujets du milieu environnant ou des questions posées lors de la discussion entre le professeur et les étudiants.

Initier l'étudiant à l'utilisation des méthodes de présentation.

Méthode de mesure, de collecte et de présentation du matériel :

Les matériaux de structure sont corrigés par le professeur sujet.

Corriger les erreurs dans la salle.

- Réécriture des thèmes de construction avec la participation du professeur et de l'étudiant en groupe.

La grille d'observation de classe
A propos de la démarche interculturelle

1/contexte ;

Lieu :

Durée du cours:

Nombre d'étudiants dans la classe :

L'objectif du cours :

Le support utilisé :

Le décor de la classe :

2/ enseignant

- 1 Est-ce que l'enseignant utilise la culture source pour expliquer la culture de la langue cible ? oui non
- 2 Est-ce que l'enseignant utilise le non verbal et le langage corporel ? se déplacer dans la classe pour solliciter l'attention de l'apprenant ? oui non
- 3 Est-ce que l'enseignant met en relief les implicites de la communication, (la signification sous-jacent /le sens cache) les explique clairement ? Oui Non
- 4 Est-ce que l'enseignant propose des activités communicatives qui mettent en valeur l'aspect culturel (comme jouer le rôle) ? Oui Non
- 5 Est-ce que l'enseignant recourt à la langue maternelle de l'apprenant ? Oui Non
- 6 Est-ce que l'enseignant laisse parler les apprenants sans leur couper la parole ? Oui Non
- 7 Est-ce que l'enseignant utilise les documents authentiques? oui Non
 - écrit
 - audio
 - audiovisuel
- 8 Est-ce que l'enseignant propose des exercices de comparaison de la culture source et la culture cible ? Oui Non
- 10 Quelles sont des stratégies développées pour donner la parole, pour prendre la parole ?

3/ l'apprenant ;

- 1/ le groupe de classe est-il homogène? 1/ âge 2/ethnie 3/ acquisition
- 2/ Est-ce que il utilise la culture source pour interpréter l'information donnée par exemple comparer, analyser ? Oui non
- 3/Est-ce qu'il est motivé pour cet enseignement ? Oui non
- 4/Est-ce que il prend l'initiative de parler ou attend que l'enseignant donne la parole?
- 5/Ont –ils une activité paraverbale particulière / non verbale ? Laquelle ?

4/ le cours ;

1/la composante culturelle est présente dans le cours? Oui non

De quelle manière ? Implicite(enseignant/le support/ les questions)

explicite

Cochez la case correspondant (.....)

3/Dans le cours la culture est présentée sur forme ;

De culture populaire(culture anthropologie)

De culture cultivéeou (culture savante)

Absence de la composante culturelle

4/Dans le cours quelle sont les matériaux utilisés concernant la composante culturelle ;

Les documents authentiques (chanson, vidéos, textes)

Les connaissances factuelles

Les stéréotypes

Les textes littéraires

Les textes dans le manuel scolaire.

5/Dans quelle mesure les activités proposéesont-elles un lien avec la culture ;

Production

compréhension

écrit exercice de production écrite

le lecteur des journaux

la lecteur de roman

Oral

les exposes

Les débats

exercice d'écoute

Les jeux de rôles

regarder un vidéo

6/ Quelles sont les approches utilisées pour enseigner la composante culturelle ?

7/les thématiques culturelles les plus travaillées ;

Les connaissances sociales (stéréotype)

Les connaissances de la vie et le comportement de la France

Les thèmes d'actualité polémiques

8/ Est-ce que la culture locale est présente dans le cours ? Oui non

De quelle manière ;

Discussion

Commentaires

Exploitée de manière profonde

5/ les interactions ;

1/Est-ce que l'apprenant fait d'activité interactive comme le jeu de rôle ?Oui non

2 /Dans le cours, quels sont les actes de langage développés chez les apprenants ?

1/ demande

2/réponses

3/ reformulation

4/commentaires

5/ autre

Université Islamique d'Omdurman
Faculté des lettres
Département de français

Premier semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théories	Pratique	
1	F1/1	Saint Coran	2		2
2	F1/2	Langue arabe	2		2
3	F1/3	Langue anglaise	2		2
4	F1/4	Grammaire	2		2
5	F1/5	Méthode 1	6	2	7
6	F1/6	Expression écrite	2		2
7	F1/7	Expression orale	2		2
Total			18	2	19

Deuxième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F1/8	Doctrines Islamiques	2		
2	F1/9	Jurisprudence de cultes	2		
3	F1/10	Initiation à l'informatique	2		
4	F1/11	Grammaire	2		
5	F1/12	Méthode 2	6	6	7
6	F1/13	Expression écrite 2	2		
7	F1/14	Expression orale 2	2		
total			18	2	19

Troisième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F12/1	Saint Coran	2		
2	F2/2	Langue arabe	2		
3	F2/3	Langue anglaise	2		
4	F2/4	grammaire	2		
5	F2/5	Méthode 3	4	2	5
6	F2/6	Expression écrite 3	2		
7	F2/7	Compréhension écrite	2		
8	F2/8	Civilisation	2		
9	F2/9	Compréhension orale	2		
Total			20	4	22

Quatrième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F2/10	Jurisprudence des transactions	2	-	
2	F2/11	Interprétation des textes Islamiques	2	-	
3	F2/12	Grammaire	2	4	
4	F2/13	Méthode 4	1	6	
5	F2/14	Expression écrite 4	-	4	
6	F2/15	Expression orale 4	-	4	
7	F2/16	Initiation à la littérature française	2	2	
Total			9	20	19

Cinquième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F3/1	Saint Coran	2		
2	F3/2	Langue arabe	2		
3	F3/3	Langue anglaise	2		
4	F3/4	Grammaire	2		
5	F3/5	Méthode 5	4	2	5
6	F3/6	Linguistique	2		
7	F3/7	Littérature française 2	2		
8	F3/8	Traduction 1	2		
9	F3/9	Littérature Soudanaise 1	2		
10	F3/10	Expression écrite avancé	2		
Total			20	2	23

Sixième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F3/11	Principes de la jurisprudence	2		
2	F3/12	Prêche Islamique	2		
3	F3/13	Science de paroles prophétique (hadith)	2		
4	F3/14	Grammaire	2		
5	F3/15	Méthode 6	4	2	5
6	F3/16	Phonétique	2		
7	F3/17	Littérature française 3	2		
8	F3/18	Littérature Soudanaise 2	2		

9	F3/19	Traduction 2	2		
10	F3/20	Etude de textes	2		
11	F3/21	Exposés	2		
Total			24	2	25

Septième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F4/1	Saint Coran	2		
2	F4/2	Jurisprudence de cultes	2		
3	F4/3	Littérature française 4	4		
4	F4/4	Linguistique	2		
5	F4/5	Mémoire de fin d'études	2		
6	F4/6	Analyse de textes 1	2		
7	F4/7	Traduction 3	2		
Total			16		

Huitième semestre

N°	Code	Module	Crédits		total
			Théorie	Pratique	
1	F4/8	Langue arabe	2		
2	F4/9	Jurisprudence des transactions	2		
3	F4/10	Littérature africaine	4		
4	F4/11	Méthodologie de la recherche	2		
5	F4/12	Analyse de textes 1	2		
6	F4/13	Traduction 4	2		
7	F4/14	Français sur objectifs spécifiques	2		
Total			16		