

L'interculturalité: Perspectives d'une approche d'enseignement/apprentissage du FLE au Soudan

Dr. Ahmed Eisa Adam et Ahmed Hamid Mohamed¹

Abstract

This article deals with problems of teaching/learning French in Sudan. In particular, we try to shed the light on the necessity of using an intercultural approach as a methodological base to rethink both French language teaching/learning objectives and the specific Sudanese context. Our method, in this paper, is basically applied in written texts used as a support in our classes of language, considering that texts are usually very culture-coded. This work is largely inspired by our field experience as French language teachers in Sudan. Besides, regarding the recent tendencies concerning the renewal of methods and approaches in teaching/learning foreign languages, the present paper is tended to be a humble contribution in the same direction. Our intention is thus to go beyond the narrower perspectives of a simple adoption of the ready-made methods that might not fit in specific Sudanese context.

0. Introduction

Ces dernières années, la société soudanaise a connu de nombreux changements, notamment au niveau social et géopolitique. Ceux-ci ont suscité un intérêt croissant pour l'apprentissage des langues étrangères, parmi lesquelles la langue française en particulier. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir naître plusieurs départements de français ces derniers temps, pour répondre à de besoins de plus en plus ressentis. De fait, on se préoccupe davantage des piliers, constituant l'ensemble de principes de l'enseignement/ apprentissage du français, et naturellement de méthodes de langue à adopter. Dans le cadre de la présente étude, nous aimerions nous interroger sur la nécessité de la prise en compte de la spécificité du contexte soudanais lors du choix, ou de la réalisation, de telle ou telle méthode de langue. Ainsi, notre démarche se présente comme une contribution, visant à aiguïser la réflexion sur un renouveau méthodologique, inspirée fondamentalement d'une approche interculturelle. Certes, cette démarche est sans conteste épineuse, mais elle, pour aussi humble qu'elle soit, fraie la voie vers une concrétisation

¹ Department of French, Faculty of Education, University of Khartoum.

des débats actuels au Soudan concernant l'enseignement/apprentissage du français.

1. Méthodes et Méthodologies adoptées au Soudan

De nombreuses évolutions ont marqué l'histoire des méthodologies de langues étrangères. Selon les époques, des raisons aussi variées que justifiées ont suscité ces évolutions, qui ont conduit à une situation d'une telle complexité qu'il faut de prime abord en tracer les grandes lignes pour en comprendre l'ampleur et, parfois, l'embarras du choix que devrait adopter telle ou telle institution, chargée de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

On ne peut parler des méthodologies de langues étrangères sans évoquer ce que l'on appelle *les méthodologies traditionnelles*, élaborées au départ, en vue d'enseigner les langues anciennes, telles que le latin et le grec, et qui ont donné lieu surtout à la méthode *grammaire-traduction* ou *lecture-traduction*. La méthodologie traditionnelle a connu bien des versions plus ou moins distinctes, vu sa longue histoire qui s'étend à plus de trois siècles¹. Le XX^e siècle a vu apparaître *la méthodologie directe*, en réaction à la méthodologie traditionnelle, qui accordait une place prépondérante à la traduction. Or, les changements qu'a connus le monde et l'apparition de nouveaux besoins, en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ont nécessité la distinction de l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes. L'originalité de la méthodologie directe réside dans le fait qu'elle conseille, et insiste sur, l'utilisation de la langue étrangère, dès le début de l'apprentissage, et l'interdiction stricte du recours à la langue maternelle de l'apprenant. De fait, cette méthodologie repose sur l'échange vif entre le professeur et l'apprenant, souvent sous forme de question-réponse/réplique, et de dialogue permanent².

Des années 1940 aux années 1970, *la méthodologie audio-orale* s'est imposée notamment aux États-Unis. Cette méthodologie configure les apports de deux courants de recherche : il s'agit du structuralisme dans le domaine linguistique, et du behaviorisme dans le domaine psychologique. La priorité est donnée à l'oral, d'où l'importance accordée

¹ Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*, Nathan-Clé International, 1988.

² Ch. Puren, *op.cit.*

à la prononciation, aux exercices de répétition et aux discriminations auditives.

Les années 1960-1980 témoignent de l'apparition et de l'évolution de la *méthodologie audiovisuelle structuro-globale* (SGAV). Comme théorie de référence, cette méthodologie est essentiellement basée sur les travaux de F. de Saussure et de Ch. Bally, où l'on met l'accent sur la parole en situation. C'est-à-dire que la structure de l'énoncé est liée à une situation, qui en est la raison d'être. On voit bien que l'aspect oral de la langue est mis en avant et que l'apprentissage de l'écrit ne commence que très tardivement, de peur de nuire à la bonne prononciation.

A partir des années 1980, *l'approche communicative* s'est manifestée comme résultante de la conjonction de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence¹, notamment dans le domaine de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique. Cette approche, étant conçue autour de quatre composantes essentielles, met en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue. Ainsi, *on apprend à communiquer*, c'est-à-dire à adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication, d'où une revalorisation de la notion de *besoins*², et la préférence affichée de ce que l'on appelle *documents authentiques*. C'est ainsi que les théories de la communication régissent l'apprentissage dès les débuts et, de fait, l'approche communicative change radicalement la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, cette approche s'inspire largement des théories de la psychologie cognitive, qui privilégient la participation maximale et l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage.

Nous retenons de ce bref parcours que chacune des méthodologies évoquées ci-dessus, se caractérise par une cohérence d'objectifs et d'orientations didactiques, qui en justifient même la constitution progressive et l'évolution.

Si nous limitons notre intérêt, en ce qui concerne les méthodologies des langues étrangères, au contexte particulier de l'apprentissage du français au Soudan, nous pouvons dire que toutes les méthodologies évoquées *supra* ont eu leur chance de s'appliquer et ont constitué, à des époques différentes, la base sur laquelle dépendait l'enseignement/ apprentissage du français. A commencer par la

¹ E. Bérard, *L'Approche communicative, Théorie et pratiques*, Clé International, 1991.

² J.-L. Chancerel, R. Richterich, *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.

méthodologie traditionnelle, en passant par la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle, la méthodologie audiovisuelle structurale globale semble être la plus marquante de l'enseignement/ apprentissage du français au Soudan. En effet, c'est seulement à partir des années 1970 que le français a commencé à bien s'installer dans les universités soudanaises, époque pendant laquelle la méthodologie SGAV était en vogue¹. Des années 1990 jusqu'au présent, toutes les méthodes utilisées, dans les départements de français au Soudan, se réclament de l'approche communicative².

Ces dernières années, les responsables de différentes institutions, chargées de l'enseignement/ apprentissage du français au Soudan, animent un vif débat sur la nécessité d'un renouveau méthodologique motivé, non pas par un simple souci de «être à la mode», mais par un sérieux tournant dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français. Il faut noter que l'évolution qu'a connue la société soudanaise ces dernières années ainsi que les multiples changements, au niveau social et géopolitique, ont donné lieu à la multiplication de départements de français³, d'où on déduit qu'il existerait une émergence de besoins de plus en plus croissants. Certains responsables soudanais penchent directement vers la méthode *Connexions*⁴, d'autres pensent qu'il faudrait analyser en profondeur la situation relative à l'enseignement/ apprentissage du français avant de pouvoir choisir telle ou telle méthode tandis qu'un troisième groupe préfère «tailler» des méthodes, sur mesure, plus appropriées au contexte soudanais particulier et plus conformes aux besoins effectifs du public ciblé. C'est donc dans ce contexte, en pleine effervescence, que nous nous interrogeons, dans cet article, sur la nécessité, et l'urgence, d'explorer la voie vers un renouveau méthodologique quant à l'enseignement/ apprentissage du français au

¹ Jusqu'en 1990, on utilisait la méthode *De Vives Voix* (Didier/Hatier International, 1972) dans les départements de français au Soudan, méthode représentant un exemple concret de la méthodologie SGAV.

² Il s'agit principalement des méthodes «*Sans Frontières*» et «*Le Nouveau Sans Frontières*», apparues en 1982 et 1988 respectivement, et de la méthode *Tempo* éditée chez Didier-Hatier en 1997.

³ Le nombre de départements de français au Soudan a passé, entre 1990 et 2008, de 5 à 16 départements, couvrant à peu près toutes les grandes universités, sans parler des centres et instituts privés qui ont récemment fleuri notamment dans les grandes villes soudanaises.

⁴ Editée chez Didier, 2004.

Soudan. Et nous avons l'intention d'inscrire notre démarche dans une approche qui impliquerait davantage l'association langue-culture.

2. De la culture à l'interculturel

Dans le cadre de la didactique des langues, l'association langue-culture est légitime, d'autant plus qu'une production langagière n'aurait aucun sens en dehors du *hic et nunc* domaine de référence par excellence, la culture. Comme le confirment J.-P. Cuq et I. Gruca, « *la langue incarne les valeurs et les artefacts d'une culture parce qu'elle réfère au réel* »¹. Mais le mot « culture », contrairement à la « langue », ne saurait être constitué en une discipline indépendante de toute autre origine disciplinaire, c'est-à-dire que la culture n'est pas, en tant que telle, une science unifiée. Ainsi, la définition même de « culture » dépend de la discipline qui l'étudie, par exemple, l'ethnologie, la littérature, la sociologie, etc. où chacune traite le concept selon ses visées et orientations. Culture est, comme disait M. Byram², un mot « fourre-tout », qui pourrait être une étiquette aussi valable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexions³. La définition de culture est en général dépendante du point de vue selon lequel on la considère. C'est dans cette perspective que Claude Claret⁴ propose deux types de définition : d'une part, les définitions qui se réfèrent au sens traditionnel courant où le mot « culture » traduit les savoirs acquis, transmis par les institutions sociétales, notamment par l'école. D'autre part, les définitions qui réfèrent au sens très général donnée par certains anthropologues, qui désignent par « culture » ce qui, chez l'homme est distinctif de « nature » : « *la culture est la partie de l'environnement fabriquée par l'homme* »⁵. C'est pourquoi Claude Claret considère qu'il y a deux conceptions de « culture » : l'une restrictive, qui désigne des savoirs transmis par des institutions et valorisés par un groupe particulier ; l'autre extensive, qui désigne l'ensemble de productions spécifiquement

¹ Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2003.

² Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier, 1992.

³ Ibidem.

⁴ Claret C. *L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, Presses Universitaire du Mirail, 1993.

⁵ Claret C., op.cit., p.14.

humaines. Les deux conceptions rejoignent la définition de Byram¹, qui définit la « culture » comme un savoir partagé et négocié par des individus, qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux. C'est-à-dire que la culture peut être considérée comme l'ensemble des éléments structurants d'un groupe d'individus mais en même temps l'ensemble de productions de toute nature de ce groupe. L'une des définitions intéressantes du terme « culture » est celle que donne Pierre Bourdieu² où il identifie la culture à « *la capacité de faire des différences* ». C'est à partir de cette définition que l'on admet que « *plus on est capable de produire des différences, de distinguer, plus on est cultivé dans un domaine* »³.

Somme toute, les définitions que nous venons d'évoquer illustrent bien l'absence de consensus, mais aussi de discipline quant au terme de « culture », d'où la difficulté d'introduire, d'aborder ou de traiter ce terme dans le domaine de la didactique des langues. Bien que nous ayons souligné l'inutilité, voire l'absurdité, de dissocier la langue de la culture, celle-ci reste encore vague et ne fait pas l'objet d'une discipline constituée, d'où aussi la complexité de sa « didactisation », contrairement à la langue où, par exemple, les grammaires pédagogiques issues des disciplines de la linguistique et de la linguistique appliquée n'ont pas d'équivalents dans le domaine de la culture. Certes la didactique s'est beaucoup enrichi des apports des autres disciplines qui ont analysé l'objet « culture », selon leurs points de vue et leurs visées respectifs, de la psychologie sociale, de la sociologie ou la sémiologie, en passant par l'anthropologie culturelle. Mais « culture » est loin d'être utilement didactisée. C'est-à-dire que la culture en tant qu'objet d'étude doit être « retravaillée » en fonction des finalités et des objectifs que la didactique des langues se fixe et selon les moyens dont elle dispose.

Les années 1980 et 1990 on vu se dessiner un nouveau tournant dans le domaine de la didactique des langues, notamment étrangères. Avec l'effervescence de l'approche communicative à cette époque, la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère consistait alors à amener l'apprenant à développer une « véritable » compétence de communication. De fait, on insistait sur la nécessité de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. En

¹ Byram, op.cit. p. 113.

² Bourdieu P., *La distinction: critique sociale du jugement*, Minuit, 1979.

³ Les Cahiers de l'ASDIFLE : « Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues », Actes des 37^e et 38^e rencontres du 20^e anniversaire de l'ASDIFLE, 2006.

France, on commençait à faire face à une situation assez problématique, celle de la scolarisation des enfants d'immigrés. En effet, se trouvant dans une situation d'enseignement/ apprentissage « française », les enfants, qui étaient d'une origine (socioculturelle) autre que française, étaient partagés, pour ainsi dire, entre deux cultures distinctes. A partir de ces faits, on a commencé à parler en termes « d'interculturel » et « d'interculturalité », envisagés comme possible moyen de dépasser le dilemme de la coprésence de deux cultures chez certains enfants. En Europe, généralement, les rapprochements entre les pays européens de plus en plus serrés, et les nouvelles visions de l'Europe de l'avenir, ont conduit à envisager les questions d'éducation et de formation, à l'échelle européenne, sous forme d'interculturalité. C'est en effet à partir de 1986 que le conseil de l'Europe¹ se trouvait dans la nécessité de donner forme et de concrétiser les recherches menées dans le domaine de l'interculturel. Il est précisé que l'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on prend le préfixe « inter » dans sa signification propre, interaction et échange mais aussi suppression de barrières, réciprocité et solidarité². Quant au terme « culture », pris dans son sens large, implique la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les être humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde³. On voit bien que le terme « interculturel » introduit les concepts de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Les contacts de cultures, comme le dit Claude Clanet⁴, sont faits d'interpénétrations, d'interférences, d'interactions, mais aussi d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations... « dynamiques paradoxales que, au moins dans certaines circonstances, peut signifier le terme interculturel »⁵. L'interculturel est perçu comme une forme particulière d'interactions et d'interrogations résultant du contact de différentes cultures et donnant lieu à des changements et à des transformations.

En didactique des langues étrangères, on ne peut qu'insister sur la nécessité de la prise en compte de l'association langue-culture. C'est-à-dire que la langue étrangère, en voie d'apprentissage, a pleinement sa

¹ Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

² Ibidem

³ Ibidem.

⁴ Clanet C., op.cit., p.21.

⁵ Ibidem.

référence en la culture étrangère dont elle émane et qu'elle exprime. Mais un individu, qui est en train d'apprendre une langue étrangère, a lui aussi sa propre culture et s'est déjà forgé une identité culturelle, laquelle trouve son expression et son authenticité dans la langue maternelle de cet individu. Une telle situation illustre forcément une « sphère » de contact de deux cultures, des moments de confrontation ou de « frottement » que l'on ne saurait ignorer. Tout le problème se résume alors à faire en sorte que cette « sphère » soit propice au processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et qu'elle ne représente pas une source de gêne, d'entrave, de tension voire même de conflit.

3. État des lieux du français au Soudan

Avant d'aborder la question de notre contexte socioculturel relatif à l'enseignement du français au Soudan, il ne nous paraît pas inutile de rappeler ici, par un survol rapide, l'état des lieux de celui-ci pour rendre compte du contexte de notre étude en question.

Sans intéresser ici à ce que peut recourir à un retard sur l'historique de la langue française au Soudan, disons que celle-ci commence à s'imposer dès les premiers contacts *intercommunicatifs* reconnus entre les locuteurs francophones et les Soudanais depuis plus d'une centaine d'années. Cette rencontre tellement ancienne remonte alors au XIX siècle, où, sous le règne turco-égyptien, les écoles missionnaires assuraient ce premier enseignement du français au Soudan. Il s'agit donc d'un enseignement qui a débuté depuis fort bien longtemps. Mais ce long parcours n'a pas manqué, effectivement, d'être accompagné de nombreux problèmes d'ordre considérablement différent.¹

A l'heure actuelle, on dénombre au Soudan quatre situations d'état des lieux de l'enseignement/ apprentissage du français, à savoir : le cycle scolaire, universitaire, réseau culturel et institutions parascolaires.

3.1. Le cycle scolaire

Suite à une décision politique prise par Dr. Muhi-Eldine Sabir en 1972², l'enseignement du français a été, théoriquement, introduit dans les écoles secondaires au Soudan. Quatre ans plus tard, en 1976, le français est devenu l'une des disciplines figurant dans les examens du « Sudan

¹Eisa Adam, A. (2003 : 106)

²Ancien ministre de l'éducation nationale de 1969-1972.

School Certificate, le boxing ».¹ Dès lors, le français y est enseigné comme matière obligatoire en première et en deuxième années du secondaire, mais en troisième année, il devient une matière facultative, et donc les élèves ont le choix de le prendre ou pas. Nous signalons ici que seulement un nombre très limité des élèves du secondaire choisit le français en troisième année. Nous signalons également que, bien que l'enseignement du français ait débuté dans le cycle secondaire depuis les années soixante-dix, cet enseignement ne s'est développé de manière significative dans l'ensemble du pays qu'en ces débuts des années quatre-vingt-dix. En plus, il demeurerait, il y a encore très peu de temps, assez limité et rencontre beaucoup de problèmes qui n'ont pas manqué de le rendre souvent perturbé, affaibli, voire stagné. L'enseignement/apprentissage du français dans l'ensemble de ce contexte se voit préoccupant, voire problématique, du moins pour l'instant, et beaucoup de travail reste à faire afin de mieux comprendre ses multiples enjeux.

3.2. Le cycle universitaire

Dans ce cycle universitaire, l'enseignement du français a commencé dès les années soixante². Dès lors, nous assistons à un enseignement/apprentissage dispensé dans quelques établissements universitaires, (on en dénombre quatre seulement). Il fallait attendre plus d'une trentaine d'années pour pouvoir constater une certaine expansion de cet enseignement qui penche à atteindre actuellement environ une quinzaine de départements du français. Signalons qu'il est difficile de dire que cet enseignement, malgré ce long parcours, développaient aux apprenants les compétences réelles et nécessaires de communication en langue cible dont ils auront besoin à la fin de leurs études, exception faite de quelques établissements, bien entendu.

Quant au programme d'étude dans ce cycle, il est assez homogène dans presque l'ensemble des départements enseignant le français. Ainsi, il comprend, *grosso-modo*, les cours de grammaire, la civilisation, littérature française et francophone, la linguistique, la traduction et l'expression écrite et orale, etc. Par contre, la réalisation de ces programmes ainsi que celle de leurs objectifs qui les sous-tendent

¹ Terme anglais emprunté à l'arabe désignant les matières compétitives composant les épreuves de l'examen national et unique qui donne l'accès au cycle universitaire.

² C'est à l'Université de Khartoum (l'ancien collège mémorial construit par les Anglais pour rendre hommage à Gordon Pacha, le gouverneur anglais général du Soudan de l'époque étant éborgné par les révolutionnaires mahdistes, et donc la plus ancienne et la plus grande des universités soudanaises) que l'enseignement du français a été introduit.

dépendaient considérablement sur l'ensemble des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage du français que nous les avons évoquées *supra*.

En ce qui concerne le public apprenant le français au Soudan, quant à lui, il est assez hétérogène en fonction d'âge, de profil, de motivation, des objectifs et des intérêts. Ces dernières années, on assiste à une augmentation qui se constate du fait, concernant le nombre de ce public apprenant le français. Ce nombre croissant des apprenants du français explique, à notre avis, leur motivation, ce qui justifie alors leur intérêt à la recherche d'un apprentissage qui doit être, non seulement efficace, mais aussi rentable au sens strict du terme. Ce facteur ne peut que, selon nous, appeler à réfléchir, à réexaminer et à actualiser non seulement nos méthodes et méthodologies de l'apprentissage, mais aussi d'intégrer celles-ci aux approches efficaces et applicables dans nos contextes et rentables à nos apprenants.

3.3. Les réseaux culturels

En plus des établissements enseignant le français comme nous l'avons vu ci-dessus, il y a également d'autres lieux qui dispensent l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan. Il s'agit des réseaux culturels (centres, antennes et alliances français) répartis dans l'ensemble du pays, notamment dans les grandes villes. Le nombre de ces réseaux a aussi considérablement augmenté ces dernières années ainsi que celui de leurs publics. Cela explique également leur motivation et leur intérêt à l'apprentissage du français. Ne prenons qu'un exemple du CCF de Khartoum et son antenne universitaire au sein de l'Université de Khartoum. La moyenne d'effectifs des apprenants qui s'inscrivent pour les cours de langue se situe entre 900 et 1000 apprenants par session¹. Cela pourrait confirmer sans doute notre remarque *supra* et montre qu'il y a un public disponible pour apprendre le français au Soudan. Il en va de même aussi pour dire que ces effectifs montrent que l'apprentissage de la langue française est beaucoup recherché, et que celui-ci devrait alors répondre aux besoins et aux objectifs de ces apprenants.

3.4. Les réseaux parascolaires

En dehors de l'ensemble des lieux où le français est enseigné au Soudan, il existe aussi d'autres possibilités où on peut apprendre cette langue. Il s'agit généralement des instituts, des centres et des écoles

¹ Sources : la Direction des cours du Centre Culturel Français de Khartoum 2008.

privés, mais où cet enseignement se passe généralement de façon peu régulière. Nous disposons peu d'informations sur ces lieux au Soudan, et donc cet état de notre connaissance ne nous permet pas, ni de les identifier, ni rendre compte de leurs programmes et de leur public.

4. Le contexte socioculturel soudanais

De par sa superficie en tant que pays le plus vaste d'Afrique et du monde arabe, le Soudan est considéré comme le modèle culturel réduit du continent africain, tant aussi que de celui du monde arabe. De par son relief, ses populations, sa nature et son climat, le Soudan fait depuis toujours une terre de rencontre des peuples et des cultures. Dès les temps de l'Antiquité, ce grand pays, grâce à sa situation au carrefour du monde arabo-musulman et au cœur de celui de l'Afrique, circulaient les hommes, les idées et les langues, et s'y rencontrèrent la culture méditerranéenne et celle africaine. Cette rencontre se démarque encore, de nos jours, par la présence de plus d'une centaine de tribus et des groupes ethniques aux traditions culturelles riches et multiples, mais ayant souvent d'énormes similitudes et trais communs qu'est le Soudan.

La diversité des populations explique alors la richesse linguistique et culturelle du pays. Ainsi, au plan linguistique, on compte souvent plus d'une centaine de langues. Si l'arabe est la langue la plus parlée dans l'ensemble de ses territoires, on y trouve également à peu près plus de 125 autres langues nationales (locales) inégalement réparties et parlées en fonction de leurs locuteurs et leurs zones d'expansion. Le Soudan offre alors, pour de nombreux linguistes, un excellent modèle pour l'étude des langues ou pour toute autre typologie linguistique. Ceci se justifie, d'après eux, du fait que les langues présentes au Soudan représentent la quasi-totalité des familles et des groupes des langues africaines à la seule exception d'un seul groupe, celui des langues dites Xoussan de l'Afrique australe (cf. les travaux d'Abumanga, E. et Elkhalfi, Y : 2007).

Ce paysage linguistique avec la multitude de ses langues et ses parlers locaux peut mener du premier coup, à une lecture d'une conclusion qui s'explique par la complexité d'une situation linguistique évidente du pays. Quant à nous, ce paysage, auquel s'ajoute celui de la diversité de sa population, reflète bien la richesse culturelle du Soudan. Car nous lisons cette diversité linguistique du pays dans la mesure où elle sert de passerelle favorisant la rencontre des soudanais sur une culture commune ou, au moins, partagée par tous ou presque. Nous sommes alors dans ce

sens de « la diversité qui conduit à l'unité »¹ par le biais de sa richesse linguistique qui forme celle de sa culture. Celle-ci ne cherche pas d'être justifiée du fait qu'elle constitue, grâce à ses langues, les fondements de la double identité soudanaise même, comme le notait Catherine Miller (1998 : 88) : « *Du monde africain le Soudan a hérité la diversité linguistique et le plurilinguisme ; avec le monde arabe, il partage la diglossie arabe littéraire/arabe dialectal (ou arabes dialectaux)* ».

Il en va de même pour signaler alors, que cette diversité linguistique et culturelle, source de richesse, ne porte pas seulement sur la multitude de ses langues et de ses ethnies, car c'est un pays qui ne manque pas toujours de nombreux autres aspects, compte tenu des facteurs que nous avons mentionnés *supra*. Ainsi, ce patrimoine culturel et linguistique, assez riche et diversifié, est aussi marqué par la diversité religieuse du fait que c'est un pays où l'Islam, le Christianisme et l'Animisme s'y côtoient et s'harmonisent en toute tolérance.² Rappelons aussi que l'un des éléments fondateurs de cette diversité est celui de la langue arabe qui, elle aussi, peut être caractérisée par un amalgame de termes : langue nationale, officielle, maternelle, langue la plus parlée ou langue véhiculaire, et donc capable de servir à l'intercommunication pour les différentes populations soudanaises dans l'ensemble des territoires du pays. Il s'agit donc d'un facteur du poids, qui rentabilise la rencontre dans une culture très riche et commune à tous, se caractérisant considérablement par cet aspect du *multiculturalisme*, et offrant ainsi un contexte culturel tout à fait particulier pour ne pas dire unique.

Ceci pose une question tout à fait légitime et qui rejoint notre idée du départ de cet article: cette diversité culturelle, source de richesse, ne peut pas nous servir de fer dans nos pratiques de classe du français et d'en considérer en tant qu'avantage et non pas un blocage? Pour répondre à cette question, nous aimerions nous arrêter sur ce qui suit en envisageant quelques pratiques ou exemples sur lesquels nous nous appuyions dans nos classes en tant qu'enseignants du français.

¹ Ce slogan est désormais l'une des devises principales auxquelles s'engage le gouvernement du Soudan et oriente toute la population soudanaise au choix de l'unité en diversité comme l'a prévu l'Accord de la paix compréhensive de Nifache 2005.

² Nous ne manquons pas de rappeler ici que la question de l'identité nationale du Soudan est encore beaucoup plus complexe, question épineuse est abusivement discutée mais toujours discutable.

5. Application dans le contexte soudanais

Etant donné que cet article se propose comme un ensemble de réflexions visant l'exploration des perspectives de l'enseignement/apprentissage du français en s'inspirant de la notion d'*interculturalité*, celle-ci s'intéresse avant tout à l'exploitation du contexte culturel donné. Il va de soi donc que ce contexte peut inévitablement influencer les différents processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de façon générale, et plus particulièrement celui du français. Sans nous intéresser ici aux influences résultantes, nous rappelons que les enjeux pédagogiques et didactiques sont rapportés à maintes fois de reprises. (à ce propos, voir notamment les travaux dirigés par Olivier Bertrand : 2005 ; et Monique Honor : 1996). Quant à nous, nous voulons justement nous confirmer à la tendance générale de cet impact, et nous aimerions nous inscrire plus particulièrement dans cette perspective qui sollicite les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement/apprentissage du français. Pour ce faire, disons quelques mots sur le contexte socioculturel soudanais.

5.1. Notre expérience du domaine

Les applications que nous proposons ici font partie de nos expériences du domaine s'étalant au cours des douze dernières années (1997-2008). Les perspectives de *l'interculturalité* dont nous parlons dans cette étude nous servaient de fer dans l'enseignement du français dans nos classes. Ceci se justifie en examinant les productions orale et écrite de nos apprenants au cours de leur apprentissage. A présent, nous sommes tout à fait convaincus que l'interculturalité est généralement l'une des démarches pédagogiques intéressantes et utiles en classe de FLE et plus particulièrement dans notre contexte soudanais. Nous souhaitons proposer ici un modèle d'utilisation des textes écrits car, d'après nous, ce type d'activité fournit un bon exemple concernant l'adaptation de l'interculturalité en classe de FLE au Soudan. Toutefois, ceci nous semble applicable, bien entendu, dans d'autres contextes relatifs.

5.2. Modèle d'application : utilisation des textes écrits en classe de FLE

Première phase: l'identification du texte

Cette première phase pourrait passer avant la lecture proprement dite du texte donné. En s'appuyant sur les différents critères pour classer

les textes, l'enseignant pourrait demander à ses apprenants d'observer, à l'aide de comparaison, les différences entre les textes dans les deux langues. Les typologies de textes, basées sur les structures cognitives, sur les fonctions du langage ou sur la séquentialité, comme l'entend J.-M. ADAM (1992), favorisent la compréhension préalable auprès des apprenants. Ce qui signifie qu'en s'appuyant sur les connaissances déjà intériorisées en langue-culture maternelle, une démarche comparative pourrait solliciter l'approche de textes en langue étrangère avec un modèle de référence en langue maternelle, servant soit à relever des ressemblances, soit à repérer des divergences. Cette phase aiderait à mieux appréhender l'inscription du linguistique dans une sphère d'usage donnée. Autrement dit, il s'agit de comparer les conditions, notamment pragmatiques, qui légitiment et justifient la préférence de tel ou tel choix linguistique.

Deuxième phase: la présentation du texte

Le texte étant déjà familiarisé du point de vue typologique lors de première phase, l'enseignant pourrait passer à l'approche interne des textes écrits en mettant l'accent sur :

- La présentation des textes du même type (en arabe et en français) à partir des différents indices visuels tels que photos, images, tableaux, présentation typographique, etc.
- L'organisation et la structure du texte du même type dans les deux langues. L'objectif ici est de raffiner la catégorisation des textes : lettre personnelle, fait divers, texte littéraire, texte argumentatif, etc.

Troisième phase: la découverte du texte ou affrontement des deux cultures

Les deux démarches préalables devraient permettre à l'enseignant d'attaquer les différents aspects culturels de la langue-culture étrangère (ou langue cible, en l'occurrence le français) simultanément avec celle de la langue-culture maternelle des apprenants soudanais (qui est ici l'arabe). Cette phase est nécessaire pour initier les apprenants à la découverte de la sphère textuelle en langue-culture étrangère.

Quatrième phase: la comparaison

La phase de la découverte de langue-culture étrangère, favorise, par conséquent, la compréhension critique et objective de la culture-maternelle des apprenants. Car la dimension interculturelle sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la remise en rapport et la comparaison dans une approche, culturellement parlant, de réciprocité. (R. GALISSON (1995 : 89).

Cinquième phase: la rentabilisation des différences

Chaque langue-culture donnée peut posséder certains schémas textuels qui peuvent être, ou non, différents. Les apprenants peuvent se servir alors des schémas textuels de leur langue-culture maternelle de façon consciente afin de mieux aborder ceux en langue-culture étrangère, en connaissance de cause.

Sixième phase: faire à faire apprendre

Il est nécessaire que l'enseignant prenne en compte l'ensemble des compétences culturelles et langagières déjà maîtrisées par ses apprenants pour les familiariser à l'approche du texte en langue étrangère. Cela nous paraît indispensable parce qu'il permettra, par la suite, aux apprenants de pouvoir développer des stratégies authentiques, mais appropriées pour l'approche des textes en langue-culture cible. Autrement dit, il s'agit, en quelque sorte, d'éveiller en lui une autonomie, qui est considérée comme la meilleure façon de l'apprentissage: « Il faut apprendre à pêcher et non pas donner du poisson » (proverbe chinois).

Septième phase: établir un mode de communication authentique dans la classe

L'enseignant pourrait, dans cette démarche, profiter de ces différents préliminaires et procéder à de différentes activités: l'expression orale, la production écrite, la prise de parole, etc. L'ensemble de ces activités, et bien d'autres encore, sont utilement abordables parce que l'interculturel favorise la prise en compte des prés-acquis des apprenants (les savoir-être, les savoir-faire qui sont déjà là, mais aussi les savoirs épistémologiques, les connaissances pures, etc.).

6. Bilan récapitulatif

S'inspirant alors de cette approche de *l'interculturel*, nous partons souvent d'un point qui met l'accent sur les facteurs suivants:

La réalité culturelle de notre contexte et celle de nos apprenants,

La prise en compte de l'impact de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage de la L1 sur celle de la L2,

La prise en compte des enjeux pédagogiques et didactiques qui s'envisagent dans de tel contexte,

La prise en compte des compétences et des pratiques culturelles et interculturelles, de nos apprenants qui sont déjà maîtrisées,

La prise en compte de leurs compétences linguistiques ou/et plurilingues, les apprenants ne devront pas faire *table-rase* de leurs langues acquises sur lesquelles se fonde leur conscience identitaire, nos modèles d'enseignement ne doivent pas en occultant tous leurs pré-requis langagiers

Une pratique interculturelle consiste à créer une tierce culture intermédiaire pour mettre en œuvre des contextes communs. La création de ceux-ci favorise l'autonomie du sujet apprenant (développements des stratégies), et donc la prise de responsabilité de son apprentissage pour une réussite personnelle,

L'interculturalité favorise la possibilité de partir du vécu des apprenants, leur fait mettre au profit de l'apprentissage, leurs expériences et leurs savoirs et compétences déjà acquis, motive la participation et aiguise le travail individuel puis la confrontation collective,

Conclusion provisoire

Pour conclure, la problématique que nous venons de soulever ne peut pas être entièrement traitée dans le cadre d'une seule étude, mais nous nous contentons d'avoir mis en chantier ses éléments essentiels, et d'avoir proposé un fil directeur régissant la réflexion basée sur une approche interculturelle. Celle-ci nous paraît prometteuse, comme nous l'avons vu dans le modèle d'application *supra*, dans la mesure où elle permet d'abord de dépasser les handicaps générés souvent par le « frottement » de deux cultures distinctes dans une classe de langue étrangère et, ensuite de prendre en compte les pré-acquis en langue-culture maternelle de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. Notre idée principale suggère, on l'aurait compris, qu'il est tellement regrettable de constater que la langue-culture maternelle ne soit pas suffisamment « rentabilisée » en classe de langue-culture étrangère. Une telle vision des choses ne saurait être concrétisée que si l'on envisage l'enseignement/apprentissage du français au Soudan sous l'angle d'une approche interculturelle. Cette approche se propose donc en plaidoyer en faveur du renouveau méthodologique dans le contexte soudanais.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille M., *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Presses De la Sorbonne, INRP, Paris, 1990.
- Abdallah-Preteille M., *L'Education interculturelle*, PUF « Que sais-je ? », Paris, 1999.
- Abomanga E. et Elkhalifa Y. *Awda'a al-lugha fi al-Soudan*, Presses Universitaires de Khartoum, Khartoum, 2007.
- Adam J.-M., *Textes : types et prototypes*, Nathan, Paris, 1992.
- Bérard E., *L'Approche communicative, Théorie et pratiques*, Clé International, Paris, 1991.
- Bertrand O., *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Les Editions de l'Ecole Polytechnique, Paris, 2005.
- Besse H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif, Paris, 1985.
- Bourdieu P., *La distinction: critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, 1979.
- Chancerel J.-L. et Richterich R., *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.
- Clanet C. *L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, Presses Universitaire du Mirail, 1993.
- Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.
- Coste D. et alii., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Didier, LAL, 1994.
- Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2003.

Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris, 1992.

De Carlo M., *L'Interculturel*, Clé International, Paris, 1998.

Eisa Adam A., *Le français dans l'ouest soudanais frontalier : statut, usage et analyse de situation d'enseignement/apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Khartoum, Khartoum, 2003.

Eisa Adam A., « L'enseignement du français et son utilisation dans le Darfour » in *la revue « ADAB »*, 2007.

Eisa Adam A., « Réflexions sur l'identité culturelle et sociale dans la littérature orale soudanaise », à paraître 2008.

Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 2003.

Germain C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris, 1993.

Hamid Mohamed, A., « La cohérence textuelle : fait de langue, fait de culture », Communication dans le colloque international de l'association des centres universitaires d'enseignement de français, Lille, 2005.

Hamid Mohamed A., *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : difficultés liées à l'écrit en FLE chez les étudiants universitaires soudanais*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon, 2008.

Honor M., *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle : Méthodes et pratiques pour réussir*, Lyon, 1996.

Les Cahiers de l'ASDIFLE : « Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues », Actes des 37^e et 38^e rencontres du 20^e anniversaire de l'ASDIFLE, 2006.

Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*, Nathan-Clé International, Paris, 1988.

Puren Ch., *La didactique des langues étrangères à la croisée des*

méthodes, Essai sur l'éclectisme, Didier, Paris, 1994.

Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*,
Didier, Paris, 1993.