



HAL
open science

La conception d'un manuel de FLE contextualisé dans un pays arabophone : l'exemple du manuel Allons-y ! pour les écoles du secondaire au Soudan

Catherine Pennacchio

► To cite this version:

Catherine Pennacchio. La conception d'un manuel de FLE contextualisé dans un pays arabophone : l'exemple du manuel Allons-y ! pour les écoles du secondaire au Soudan. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03554659

HAL Id: dumas-03554659

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554659>

Submitted on 3 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La conception d'un manuel de FLE contextualisé dans un pays
arabophone : l'exemple du manuel *Allons-y !*
pour les écoles du secondaire au Soudan

**Catherine
PENNACCHIO**

Sous la direction de Catherine FELCE

UFR LLASIC
Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

La conception d'un manuel de FLE contextualisé dans un pays
arabophone : l'exemple du manuel *Allons-y !*
pour les écoles du secondaire au Soudan

**Catherine
PENNACCHIO**

Sous la direction de Catherine FELCE

UFR LLASIC
Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Catherine Felce qui a accepté de diriger ce mémoire. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour son exigence, ses conseils lors de la rédaction de ce travail et pour le temps qu'elle m'a accordé.

Cette recherche a commencé par la découverte du manuel de FLE *Allons-y !* sur internet, un peu par hasard. Elle n'aurait jamais pu démarrer sans l'accueil et les informations fournies par l'attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan, que je remercie sincèrement.

Ce mémoire n'aurait pu exister sans la participation des quatre informateurs et leurs apports précieux à cette enquête. L'anonymisation des données m'empêche de les nommer individuellement. Je les remercie vivement.

J'exprime aussi mes remerciements aux deux bénévoles du GREF, qui m'ont fourni toutes les explications nécessaires et m'ont accompagnée tout au long de ce travail. Je remercie particulièrement G pour sa relecture finale.

DECLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM :Catherine.....

NOM :PENNACCHIO.....

DATE :10 novembre 2021.....

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du terrain de recherche	10
CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU SOUDAN	11
1. LE SOUDAN : ENTRE L'AFRIQUE ET LE MONDE ARABE	11
2. LES LANGUES AU SOUDAN	13
3. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE AU SOUDAN	15
Partie 2 - Cadrage théorique	19
CHAPITRE 2. LES MANUELS DE FLE : LE CAS DES PAYS ARABOPHONES	20
1. QU'EST-CE QU'UN MANUEL DE FLE ?	20
2. LES FONCTIONS DU MANUEL DE FLE	21
3. LES DIFFERENTS TYPES DE MANUELS	22
4. LES MANUELS DE FLE DANS LES PAYS ARABOPHONES	23
CHAPITRE 3. LA CONTEXTUALISATION D'UN MANUEL DE FLE	26
1. DEFINITION DES NOTIONS DE CONTEXTE ET DE CONTEXTUALISATION	26
2. QUE SIGNIFIE CONTEXTUALISER UN MANUEL ?	26
3. QUAND CONTEXTUALISER UN MANUEL ?	27
4. POURQUOI CONTEXTUALISER ?	28
5. COMMENT CONTEXTUALISER DES MANUELS ?	29
CHAPITRE 4. LES CRITERES QUI ENTRENT DANS LA CONTEXTUALISATION D'UN MANUEL DE FLE DANS LES PAYS ARABOPHONES	31
1. LA PRISE EN COMPTE DE L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE ET CULTUREL	31
2. LES BESOINS DES APPRENANTS	35
3. LE TRAITEMENT DE LA CULTURE	36
Partie 3 - Méthodologie de la recherche	40
CHAPITRE 5. LA METHODE D'ENQUETE	41
1. L'EXPLORATION DU SUJET	42
2. LA PREPARATION DES ENTRETIENS	45
3. LE RECUEIL DES DONNEES	47
CHAPITRE 6. LA METHODE DOCUMENTAIRE	50
1. GRILLE D'ANALYSE DU CONTENU LINGUISTIQUE	50
2. GRILLE D'ANALYSE DE L'INTERCULTUREL	51
3. GRILLE D'ANALYSE DES PRENOMS	52
4. GRILLE D'ANALYSE DE CONFORMITE A L'ISLAM	52
Partie 4 - Analyse des données et discussion	54
CHAPITRE 7. ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	55
1. LES MOTIVATIONS A LA BASE DE LA REFORTE DE LA METHODE	55
2. DES DECISIONS CONTRAINTEES PAR LES AUTORITES LOCALES	58
3. DES CHOIX METHODOLOGIQUES EN FONCTION DES BESOINS DIDACTIQUES	61
4. LA MISE EN ŒUVRE DU MANUEL	63
CHAPITRE 8. ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS	66

1. LES PRENOMS FRANÇAIS ET ARABES : IDENTITE ET ALTERITE.....	66
2. UNE IDENTITE SOUDANAISE DOMINANTE.....	68
3. UNE PRESENTATION NEUTRE DE LA CULTURE FRANÇAISE	71
4. LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS LINGUISTIQUES ET LANGAGIERS	77
CHAPITRE 9. DISCUSSION	81
1. RESULTATS	81
2. DISCUSSION	83
3. FORCES ET LIMITES DE CETTE ETUDE	91
Conclusion	93
Bibliographie	95
Sitographie.....	101
Sigles et abréviations utilisés.....	102
Table des illustrations	103
Table des annexes	104
Table des matières	149

Introduction

Du Soudan, je ne connaissais que l'œuvre de Tayeb Salih (1929-2009) l'un des plus grands auteurs de la littérature arabe contemporaine, célèbre pour son roman *Saison de la migration vers le Nord* (1966). J'ai découvert le manuel de français langue étrangère (désormais FLE) soudanais *Allons-y !* pendant mon Master 2 de didactique des langues. Mon souhait était de lier le FLE et ma passion pour la langue et la culture arabes, qui vient de mon parcours d'arabe à l'INALCO. Ce manuel remplissait cet objectif. Même s'il est très éloigné de mon cadre habituel, ce fut une belle découverte, car il m'a ouverte sur un univers que je connaissais mal et c'est avec beaucoup d'enthousiasme que j'ai décidé d'en faire mon sujet d'étude pour mon mémoire de Master 2. J'avais déjà lu plusieurs articles de Carine Zanchi (2009, 2010, 2016a) relatifs à ses travaux sur les manuels de FLE contextualisés pour les pays arabes, notamment en Jordanie, et j'ai été captivée par ce domaine. Au cours de mes premières investigations sur le manuel soudanais *Allons-y !* auprès de l'ambassade de France au Soudan, et avec les divers contacts qui m'ont été communiqués, j'ai rapidement réalisé que j'avais entre les mains un manuel qui n'avait pas encore été analysé, mais surtout que j'avais la chance d'être en contact avec des concepteurs de ce manuel, des experts décisionnaires de son contenu et de son devenir, si bien que j'ai décidé d'orienter mon mémoire dans cette direction. Ce mémoire s'insère dans les travaux sur les manuels de FLE contextualisés pour les arabophones dans les pays arabes, et d'une manière plus générale, sur les manuels de FLE contextualisés quelle que soit la zone géographique (je pense aux travaux de Rosana Pasquale (2006) sur les manuels de FLE en Argentine et à ceux de Zahra Davarpanah (2020) sur les manuels en Iran).

Dans les pays arabes, les manuels de FLE locaux créés spécialement pour les arabophones sont rares. Dans la plupart des cas, les enseignants utilisent des manuels généralistes, souvent ethnocentrés sur la France, qui ne sont pas adaptés au public arabophone (Wadi, 2005). Les enseignants-chercheurs identifient les difficultés auxquelles ils sont confrontés du point de vue linguistique (la prononciation, l'ergonomie du manuel, l'alphabet, les caractères latins, la prise en compte de la langue maternelle) (Odeh & Zanchi, 2011 : 141) et du point de vue interculturel (les images et les thématiques contraires à l'islam, la place de la culture locale, la place de la France, le traitement de l'interculturel) (Zanchi, 2012), (Wadi, 2005).

Ce manuel contextualisé *Allons-y !*, spécialement élaboré pour les apprenants du secondaire soudanais, émerge par la singularité de sa conception non commerciale, dans la multitude des manuels généralistes utilisés dans la sphère des pays arabophones (Zanchi, 2010 : 6) et des rares méthodes adaptées (Odeh & Zanchi, 2011 : 144). Il est le résultat d'un travail collaboratif franco-soudanais financé par un Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) du ministère des affaires étrangères (MAE) français et du ministère de l'éducation soudanais. Les auteurs sont des universitaires soudanais. Les relectrices sont des bénévoles du Groupement des Éducateurs sans Frontières (GREF). L'encadrement a été assuré par le Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon. Le projet a été coordonné, et l'est encore, par l'ambassade de France au Soudan.

Ces experts, qui sont intervenus à différents niveaux, ont concentré leurs efforts sur la refonte totale de l'ancien manuel (*J'apprends le français*) (désormais *JAF*) avec l'objectif de produire une méthode (*Allons-y !*) adaptée aux élèves du secondaire soudanais. J'avais à ma disposition plusieurs types de sources : des intervenants qui ont participé directement et indirectement à la conception de ce manuel, et les manuels eux-mêmes, que j'ai trouvés en ligne : les 3 volumes¹ de *Allons-y !* (annexe 1), les audios et le *Livret du maître*, et l'ancienne méthode² *JAF*, (niveau 2) (annexe 2), le *Livret du maître* (niveau 1 et 2) et des audios (niveau 2)³. À cela, s'ajoutent des rapports du GREF qui m'ont été fournis par les deux intervenantes du GREF, ainsi que des mémoires et thèses d'étudiants soudanais sur l'enseignement du FLE au Soudan.

J'ai choisi d'orienter mes recherches sur la contextualisation de ce manuel, en posant les questions de recherche suivantes : quels étaient les problèmes des précédents manuels ? Comment est né ce projet de manuel de FLE ? Dans quelles conditions a-t-il été élaboré ? Par qui ? Comment ? Quels sont les choix méthodologiques qui ont été opérés ? Qu'est-ce qui les a motivés ? En quoi ce manuel est-il adapté aux apprenants soudanais du secondaire et sur quels critères a-t-il été conçu ? Est-ce que ce manuel répond aux critères habituellement relevés par la recherche ? Pour aboutir à la problématique qui entre en résonance avec la littérature disponible dans ce domaine : en quoi ce manuel répond-il à ce que l'on peut attendre d'un manuel de FLE contextualisé dans les pays arabophones ?

¹ <https://manuelallonsy.com>

² <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21336>

³ <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21344>

Pour répondre à ces questions, il m'a semblé important d'interroger les acteurs du projet. J'ai mis en place une méthodologie qui repose sur une enquête de terrain et une étude comparative des manuels. L'analyse des entretiens apporte des réponses sur les modalités de la conception et des choix méthodologiques qui ont été opérés. L'analyse comparative des manuels, l'ancienne et la nouvelle méthode, montre comment les choix des concepteurs ont été mis en œuvre dans le nouveau manuel.

J'ai choisi d'alterner les pronoms « je » et « nous » selon le blog⁴ *Réussir sa thèse*, en fonction des différentes étapes et chapitres de cette recherche. Le « je » a été réservé à mes motivations et implications en tant qu'individu, particulièrement dans l'introduction, la méthodologie, la passation des entretiens, le « nous » étant utilisé pour les aspects formels de la présentation de ce travail, afin de laisser la place à la distance et à la réflexion du chercheur.

Dans ce mémoire, j'ai adopté un plan en quatre parties. La première partie présente le terrain de cette recherche : le Soudan et les conditions d'émergence de l'enseignement du FLE, afin de comprendre la situation spécifique du contexte soudanais. La deuxième partie pose le cadre théorique. Nous examinons les notions de « manuels de FLE », de « contextualisation » et nous dégagons les « critères » qui entrent dans la conception d'un manuel contextualisé, afin de les confronter à la réalité du terrain et d'appuyer nos analyses. La troisième partie explique la démarche méthodologique qui a été suivie. Elle consiste en une enquête de terrain à l'aide d'entretiens semi-directifs et en une étude documentaire, à savoir une analyse comparative des manuels. Tous ces éléments nous ont permis de constituer un corpus de données. Dans la quatrième partie, nous présentons une analyse des données collectées et une discussion des résultats obtenus, afin de parvenir à répondre à la problématique.

⁴ <https://reussirsathese.com/je-ou-nous-eternel-dilemme-de-lecriture-academique>

Partie 1

-

Présentation du terrain de recherche

Chapitre 1. L'enseignement du FLE au Soudan

Ce premier chapitre pose les contours de notre terrain de recherche. Il présente le cadre et l'émergence de l'enseignement du FLE au Soudan. La particularité de ce contexte est liée à la position géographique du Soudan entre le monde arabe et l'Afrique, et à sa contiguïté avec l'Égypte.

1. Le Soudan : entre l'Afrique et le monde arabe

Le Soudan tire son nom de l'arabe bilād al-Sūdān, "le pays des Noirs" selon l'appellation donnée par les anciens géographes arabes (Daly & Kaye, 2010). C'est le plus vaste pays d'Afrique. Géographiquement, il partage ses frontières avec sept pays : l'Égypte, la Libye, le Soudan du Sud (indépendant depuis 2011), l'Éthiopie et l'Érythrée, dont deux sont francophones : le Tchad et la République centrafricaine. Le Soudan est bordé par la mer Rouge et fait face au Royaume d'Arabie saoudite. Avec l'Égypte, il est relié par le Nil, dont les deux branches le Nil Blanc et le Nil Bleu se rejoignent à Khartoum, la capitale.



Figure 1. Carte du Soudan et des pays frontaliers⁵

Le Soudan se situe à la frontière de deux grandes cultures, l'Afrique et le monde arabe. De l'Afrique, il a hérité de la diversité ethnique, linguistique et culturelle, et du monde arabe, la langue arabe et l'islam. Son histoire est liée à celle de l'Égypte. Elle

⁵ Source : <https://www.actualitix.com/wp-content/uploads/2018/06/carte-villes-soudan-507x618.jpg>

remonte aux “pharaons noirs” du Royaume de Koush (XXV^e siècle – XVI^e siècle avant notre ère), qui a laissé près de deux cents pyramides⁶ au Soudan.

1.1. Le Soudan et l’islam

L’islamisation du Soudan est ancienne. Elle remonte à la période des conquêtes arabes (632). Dès le départ, le Soudan est vu comme « lointain ». Aussi, les califes Umayyades (661-750) et Abbassides (750-1250) n’ont jamais cherché à intégrer ce territoire à leur empire. L’islam s’est donc implanté très lentement, là où passaient les caravanes commerciales (Triaud & Kaye, 2010) délaissant certaines régions comme le Soudan du Sud. Aujourd’hui, la République du Soudan est majoritairement musulmane : islam sunnite (96,7 %), christianisme (3 %) et religions traditionnelles, surtout animistes⁷.

1.2. Des crises politiques multiples

Au cours de son histoire récente, le Soudan a connu des crises politiques multiples et profondes qui ont eu, à chaque fois, des conséquences sur sa politique linguistique. De 1899 à 1956, date de son indépendance, le Soudan est administré par un *condominium* anglo-égyptien. Pendant cette période anglo-égyptienne, l’anglais et l’arabe deviennent les langues officielles. Après le départ des Britanniques, l’État impose l’arabisation du pays et la *charia* (loi islamique). Une guerre civile éclate de 1955-1972, entre le nord (musulman) et le sud (chrétien et animiste) peuplé de tribus non-arabophones (Miller, 1985). En 1989, Omar al-Bachir prend le pouvoir par la force et installe une dictature. En 2011, le Soudan du Sud se sépare du nord et acquiert son autonomie. En 2018-2019 al-Bachir est renversé par une révolution populaire qui met en place un gouvernement de transition. Le 25 octobre 2021, l’armée reprend le pouvoir par un coup d’état et arrête les dirigeants du gouvernement civil.

1.3. Un état multiethnique

La population soudanaise est estimée aujourd’hui à 44,9 millions d’habitants⁸ (en 2021). Le Soudan est un état multiculturel où cohabitent différentes ethnies ayant des langues, coutumes et religions diverses. Le nord du Soudan et Khartoum, la capitale, sont essentiellement peuplés de tribus qui reconnaissent une ascendance arabe (40 % de la population). Le reste du pays est une véritable « tour de Babel » avec pas moins de « dix-

⁶ « Les infos clés sur les Pharaons noirs du Royaume de Koush », ARTE [En ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=Y654pJpv2BE> [consulté le 30/06/2021].

⁷ <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/soudan/presentation-du-soudan/> [consulté le 29/06/2021].

⁸ <https://en.wikipedia.org/wiki/Sudan> [consulté le 29/06/2021].

neuf grands groupes ethniques » africains, principalement : Fours, Dinkas, Bédjas, Nouba, Nuers, Zandés, Nubiens et autres tribus (Boustani & Fargues, 1991 : 36).

2. Les langues au Soudan

La majorité de la population au Soudan est en situation diglossique ou polyglossique. D'abord avec l'usage de l'arabe standard et l'arabe soudanais dialectal, c'est-à-dire qu'ils possèdent deux variétés d'une langue de la même famille, qu'ils utilisent en fonction de la situation de communication, selon la définition de Charles Ferguson (1959). L'arabe standard est la langue des médias, de l'administration et de l'enseignement. Ce registre de langue s'apprend à l'école. Il n'est la langue maternelle de personne. L'arabe dialectal est utilisé dans la vie quotidienne, pour la communication orale (Houyel, 2010 : 4). D'autres, de langues maternelles africaines, utilisent l'arabe comme *lingua franca* (langue de communication), c'est-à-dire qu'ils possèdent deux langues de familles différentes, selon la définition étendue de Joshua Fishman (1967) sur la diglossie.

2.1. La langue arabe

La langue arabe est la langue officielle du Soudan. C'est la langue de la scolarisation, de la télévision, de la presse, de l'administration et des échanges dans tout le pays. Le pourcentage de locuteurs de l'arabe langue maternelle est de 51% de la population (Elamin & Babiker, 2020 : 2). Après le départ des Britanniques en 1956, la langue arabe s'est imposée, sous l'influence du panarabisme ambiant, et a permis une certaine unification linguistique du pays. L'arabe bénéficie d'un statut prestigieux au Soudan car c'est la langue du Coran et de l'islam, comparativement aux autres langues locales africaines. L'arabe soudanais varie selon les régions et est resté très proche de l'arabe classique (Elamin & Babiker, 2020 : 2). Le Soudan est un pays membre de la Ligue des pays arabes, ce qui marque son appartenance à la sphère arabo-islamique.

2.2. Les langues vernaculaires

La diversité linguistique est l'une des richesses culturelles du Soudan. On compte plus de 120 langues (Miller, 2009 : 141) qui ont un usage intra ethnique. Ces langues sont essentiellement parlées. Pendant la période de la colonisation, les Britanniques ont reconnu la diversité linguistique du Soudan du Sud et favorisèrent l'enseignement au primaire dans les langues locales. Cependant, aucune de ces langues n'a jamais réussi à s'imposer pour prendre le statut de langue nationale et de l'éducation (Miller, 1985 : 29). Selon la constitution soudanaise : « L'arabe est la langue officielle et l'État permet le

développement des autres langues » ce qui est considéré comme une avancée dans ce domaine (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 96). L'arabe reste la langue de communication au niveau national.

2.3. L'anglais

L'anglais est arrivé au Soudan avec la colonisation britannique. La langue anglaise s'est imposée comme langue de la communication et de l'enseignement secondaire et universitaire. Elle perd son statut de langue d'enseignement au secondaire en 1965 et à l'université en 1991. Elle reste favorisée puisqu'elle est enseignée au collège deux heures et quart hebdomadaires et au secondaire, quatre heures et demie (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 102-103). L'anglais est utilisé dans le cadre universitaire, en fonction des enseignants, qui sont souvent de nationalités anglaise ou égyptienne. C'est une langue de communication entre intellectuels (Elamin & Babiker, 2020 : 12).

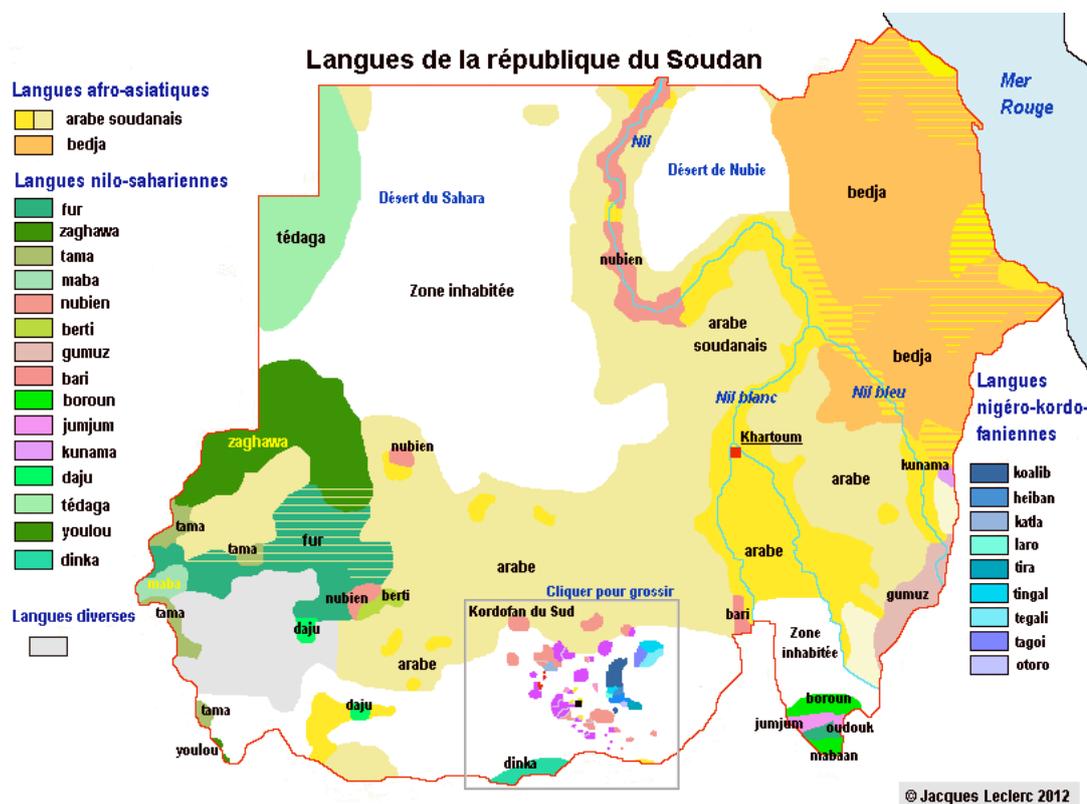


Figure 2. Les langues de la république du Soudan⁹

⁹ Source : <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/soudan.htm>

3. L'enseignement / apprentissage du FLE au Soudan

La France entre en contact avec le Soudan dans le sillage de l'expédition d'Égypte de Napoléon (1802). La victoire de la bataille des Pyramides entraîne la chute des Mamelouks en Égypte et favorise la prise du pouvoir par Mohammed Ali (1805-1848). Lors de son expédition au Soudan, dans l'objectif de renforcer ses frontières, ce dernier était accompagné du scientifique Frédéric Cailliaud (1787-1869), qui fut « le premier à publier une œuvre avec des dessins des sites archéologiques de la Nubie en 1826 » (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 110). Son nom a été donné à l'Institut français de Khartoum.

3.1. L'introduction du français dans les écoles soudanaises

Le français a été enseigné pour la première fois au Soudan en 1846 par des missionnaires pour des enfants français à Khartoum. Dès le départ, la France a porté un intérêt stratégique sur le Soudan, car cela lui permettait de relier les colonies d'Afrique centrale à celle de Djibouti (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 110). En 1939, la France est le premier pays à ouvrir un consulat au Soudan. Comme le français était enseigné en Égypte, il le fut également au Soudan. L'enseignement du français s'est développé dans les années 1950, à la période de l'indépendance, en pénétrant progressivement dans le système du secondaire et dans les universités (Madibbo, 2013 : 109). Le français fut reconnu comme une matière possible au Sudanese School Certificate (SSC), l'équivalent du Baccalauréat au Soudan. En 1960, le Centre culturel français a été inauguré à Khartoum pour dispenser des cours pour adultes. En 1970, le français devient obligatoire les deux premières années du secondaire, à raison de deux fois 40 minutes par semaine. C'est la deuxième langue étrangère d'enseignement au Soudan après l'anglais.

La première méthode de FLE utilisée au Soudan, en 1970, a été un manuel égyptien *Le Français par le dialogue*, une méthode audio-orale (Robert, 2008 : 64). Les méthodes audio-orales étaient basées sur des exercices structuraux et la répétition par l'intermédiaire d'enregistrements audios (Cuq, 2004 : 28). Elle avait été importée d'Égypte au Soudan parce qu'à cette époque, la plupart des manuels scolaires provenaient d'Égypte, notamment toutes les méthodes d'arabe (Ali Mirghani Saad Suad, 2012 : 108). On pensait que si ce manuel convenait aux Égyptiens, il conviendrait également aux Soudanais. Il n'en n'était rien, puisque la principale critique faite à cette méthode était son éloignement du contexte soudanais, sans donner davantage de précisions (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 53).

3.2. Les motivations de l'État soudanais pour l'enseignement du français

C'est l'ancien président soudanais Nimeiri (1930-2009), qui rêvait d'une unité arabe, qui rendit l'enseignement du français obligatoire au secondaire, car le français était enseigné en Égypte. Aussi, l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), remplacée depuis 2002 par l'Union Africaine, à laquelle le Soudan adhère, avait encouragé les pays anglophones d'Afrique à introduire le français comme langue d'enseignement, et inversement à introduire l'enseignement de l'anglais dans les pays francophones d'Afrique, ces deux langues étant leurs langues de travail (Adam Daoud Mohamed, 2004 : 114). L'enseignement du français au Soudan fut une décision politique, qui n'a pas fait l'unanimité, car certains pensaient que l'anglais suffisait pour traiter les relations internationales. Cependant, le pouvoir politique voyait un intérêt à développer des accords avec le monde francophone à des fins économiques (Madibbo, 2013 : 112).

3.3. Le soutien de la France au développement du français au Soudan

Depuis 40 ans, la France apporte son soutien à l'enseignement du français au Soudan, à travers divers programmes de formation pour les enseignants et de bourses aux étudiants, principalement par l'intermédiaire de l'ambassade de France au Soudan et diverses institutions. Le Service de coopération et d'action culturelle¹⁰ (SCAC) de l'ambassade de France au Soudan a mis en place plusieurs mesures afin de promouvoir le français. Il propose des offres de formations diplômantes privées (DELF, DALF) à l'Institut français de Khartoum, dans les Alliances françaises (El Obeid, Port Soudan et Wad Madani) et dans les Centres franco-soudanais (Dillinj, Nyala et Rufa'a). Il soutient l'apprentissage du français dans le secondaire (matière obligatoire). Il encourage la formation continue des universitaires en didactique du FLE, par le financement de séjours pour des thèses et formations en France.

3.4. Le manuel *J'apprends le français*

En 1993, 1994, 1996, la méthode de FLE, *J'apprends le français (1, 2, 3)*, voit le jour. Ce manuel avait été conçu par un universitaire soudanais Zakaria Ali Ahmed, en collaboration avec des collègues soudanais et des experts de l'université de Franche-Comté. Ce manuel est présenté par l'auteur dans le *livre du maître* comme « la première méthode élaborée par des Soudanais pour les écoles secondaires du Soudan ». Elle a été financée par des organismes français l'Arab Mining Company et le Conseil général des

¹⁰ <https://sd.ambafrance.org/Cooperation-educative-et-linguistique> [consulté le 10/06/2021].

Hauts-de-Seine (Ali Mirghani Saad Suad, 2012 : 110). Cette méthode a remplacé le manuel égyptien après 25 ans de griefs contre ce manuel égyptien. Certains enseignants avaient jugé *JAF* dense et profitable, quand d'autres avaient trouvé des insuffisances dans les contenus linguistiques, culturels et communicatifs qui auraient pu être évités (Ahmed 1995 : 213, cité par Adam Daoud Mohamed, 2004 : 53).

3.5. Les problèmes de l'enseignement du français au Soudan

L'enseignement du français dans le secondaire au Soudan souffre de la faiblesse du niveau des enseignants qui n'atteignent pas, pour la plupart, le niveau B2 (Informateur D, Réponse (R) 22, ligne 392) (annexe 8). À cela s'ajoute le manque de pédagogie qui rend l'apprentissage plus difficile pour les lycéens. Les cours sont basés sur la répétition. Les classes sont surchargées, de 40 à 60 élèves. Elles sont peu équipées. Le ministère de l'éducation imprime peu de manuels. Ils sont distribués au début du cours et restent dans la classe, si bien que les élèves n'ont pas de livres de FLE pour étudier à la maison. Comme l'explique la relectrice G (R10, lignes 90-94) (annexe 5):

« Ils ont très peu la méthode entre les mains. On la sort du placard dans la classe au début du cours, et il y en a un pour deux peut-être, et on récupère les livres pour les remettre dans le placard qu'on ferme à clé jusqu'à la prochaine fois, et donc ça fait pas du tout dans les mains des élèves qui repartent chez eux en général en ayant pris très très très peu de notes ».

Après deux ans de français obligatoire, ou trois pour ceux qui prennent cette option au SSC, il ne leur reste que quelques notions, rarement davantage. C'est ce que F explique (R46, lignes 265-268) (annexe 6), à propos des étudiants qu'elle a eu en formation à l'université :

« l'échec de cette... pas simplement la méthode, mais l'enseignement dans le secondaire, c'est que les étudiants qui arrivaient, qui devaient se spécialiser en français devaient recommencer à zéro, ou presque avec le manuel *Le nouveau sans frontières*. Il leur restait une sorte d'initiation.

A notre question (C 47 ligne 270) (annexe 6) : « Justement, quelles étaient leurs difficultés ? », nous avons obtenu la réponse suivante (F, R48, lignes 271-274) :

« Ils comprenaient un peu en écrivant, l'écrit, ils pouvaient le lire, plus ou moins bien, ils en comprenaient un peu, pour le parler, c'était vraiment là très très très plus que limité. C'est souvent le cas. Alors l'écrire n'en parlons pas, là c'était vraiment très très très difficile. »

Pour clore ce chapitre et cette première partie de présentation sur la situation de l'enseignement du FLE au Soudan : nous avons exposé les spécificités géographiques, historiques, ethniques et linguistiques du Soudan, un pays d'Afrique multiethnique qui a été arabisé et islamisé, colonisé par l'Égypte et par les Britanniques. L'enseignement du FLE a émergé dans un contexte arabophone et anglophone, fortement influencé par ses voisins égyptiens et africains. L'enseignement du français dans le système secondaire est récent. Il est obligatoire les deux premières années du secondaire. Il connaît des problèmes de formation à la pédagogie des enseignants et d'un niveau de français insuffisant. Le premier manuel en usage dans le cycle secondaire en 1970 a été le manuel égyptien *Le Français par le dialogue*. Il a été remplacé par le premier manuel soudanais *J'apprends le français* en 1993, financé par la France. Le principal reproche formulé à l'encontre du manuel égyptien était l'absence de prise en compte du contexte soudanais. En quoi consiste donc cette prise en considération du contexte soudanais ? C'est ce que nous allons maintenant traiter, en présentant le cadre théorique sur lequel nous avons appuyé notre travail.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Dans cette deuxième partie, nous abordons les notions sur lesquelles nous avons appuyé notre question de départ : la définition de critères qui entrent dans la conception d'un manuel de FLE contextualisé et la mise en œuvre de ces critères dans le manuel soudanais *Allons-y !* Ces notions ont servi à étayer notre étude et poser les contours de nos investigations. Nous avons examiné les concepts de « manuel », de « contextualisation » et dressé une liste des « critères » qui découlent des points soulevés par les enseignants-chercheurs qui visent la mise en place d'une contextualisation réussie. Commençons par la notion de manuel, puisqu'il constitue l'objet de notre étude.

Chapitre 2. Les manuels de FLE : le cas des pays arabophones

Dans ce chapitre, nous examinons les notions de manuel et de méthode. Nous apportons des définitions et présentons : les fonctions d'un manuel, une typologie des manuels de FLE et les types de manuels utilisés dans la sphère arabophone.

1. Qu'est-ce qu'un manuel de FLE ?

Le manuel ou méthode de FLE est un outil qui a pour objectif l'enseignement / apprentissage de la langue et de la culture française. Il est indistinctement appelé « manuel » ou « méthode ». Si le manuel correspond sans équivoque au livre scolaire ou d'apprentissage, le terme méthode renvoie au concept de méthodologie, et laisse entendre que ce type d'ouvrage propose une manière de faire prête à l'emploi dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Pour Piccardo & Yaïche (2005 : 444), le terme méthode a une « connotation prescriptive ». Ils l'entendent comme une formule ou procédé que l'on peut appliquer au cours de FLE et préfèrent utiliser le terme manuel.

Cuq fait une différence entre un manuel et une méthode : le manuel est « l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (2004 : 161), tandis que la méthode correspond à l'ensemble du matériel didactique, livre de l'élève, livre du maître, documents audios, vidéos (2004 : 164). Choppin (2008) distingue l'objet et la fonction. Le manuel correspond pour lui à l'objet matériel : « un ouvrage de petit format que l'on tient à la main ou que l'on a à portée de la main », alors qu'il attribue au terme méthode une visée didactique. Pour Debyser (1973 : 9), le manuel est devenu une méthode parce qu'il offre : « un chemin tracé, facilité, progressif ».

Aujourd'hui, un manuel de FLE a généralement l'apparence d'un magazine, dont les pages sont attirantes et distrayantes (Cordier-Gauthier, 2002 : 28). Il tend même à

s'éloigner du monde de l'imprimerie, en intégrant des moyens multimédia et des outils en ligne. Avec l'apparition des méthodes audio-visuelles, Debyser (1973 : 8) prédisait la mort du manuel, les méthodes ayant rempli les cours de matériel pédagogique et d'exercices multiples. À l'heure du numérique certains s'attendaient à une transformation du manuel, cependant la rencontre n'a pas eu lieu comme on l'imaginait (Guichon & Soubrié, 2013 : 3).

2. Les fonctions du manuel de FLE

Les enseignants-chercheurs sont nombreux à expliquer le problème de choix d'un manuel, notamment dans les pays arabes, cependant, ils ne remettent pas en cause son utilité. C'est un outil didactique, parfois contesté, un lien.

2.1. Un outil didactique

D'une manière générale, le livre est considéré comme un outil utile, pour l'élève et pour l'enseignant. L'apprenant y trouve de façon claire et organisée les connaissances qu'il doit acquérir. C'est un outil maniable, pratique, qui lui sert de référence et conserve les traces écrites de son apprentissage (Cotton, 2012 : 446). Notamment dans les pays en voie de développement, posséder un manuel pour un élève, surtout dans un contexte éloigné, c'est lui donner la possibilité d'avoir un contact direct avec la matière enseignée, et ce sera peut-être le seul contact qu'il aura avec la langue. Le manuel va le guider dans son apprentissage (Gérard, 2010 : 14). Du point de vue de l'enseignant, son rôle est de lui simplifier son travail (Debyser, 1973 : 9). Il lui fournit un outil « prêt à l'emploi » (Piccardo & Yaïche, 2005 : 446) où l'organisation et la progression des leçons ont été réfléchies, la fabrication d'un manuel étant le fruit d'un processus long et difficile (Besse, 2010 : 7).

Cependant, le manuel ne fait pas toujours l'unanimité, certains enseignants préfèrent s'en affranchir et choisir eux-mêmes leurs supports de cours (Piccardo & Yaïche, 2005 : 447). L'arrivée du numérique dans l'apprentissage des langues où tout document authentique devient didactisable a développé cette pratique. Même si les méthodes restreignent la liberté de l'enseignant, il conserve la faculté de mener son cours comme il l'entend, en suivant le manuel ou en prenant ce qui lui semble utile pour la classe. Comme le souligne Bilhadj (2016 : 5), le manuel : « n'est qu'un indicateur et déclencheur d'activité des situations didactiques et pédagogiques ». Nous convenons avec Besse, que le manuel

est « un outil utile mais insuffisant » : ce n'est pas le manuel qui fait le cours et encore moins le manuel qui apprend les leçons :

« D'évidence, écrivions-nous il y déjà un quart de siècle, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. » (Besse, 1985 : 17) cité dans (Besse, 2010 : 21).

Et plus important encore que le manuel, c'est le rôle central de l'enseignant, comme le souligne Davarpanah (2020 : 117) :

« C'est lui qui va « adapter », « modifier » et « compléter » le manuel en fonction des besoins qui s'imposent à tout moment. Aussi instructif que soit le manuel, il ne peut pas remplacer l'enseignant. Ce dernier se sert du manuel comme d'un guide mais, en fin de compte, c'est à lui que revient la gestion de la classe et la mise en œuvre d'une pratique convenable en fonction de sa personnalité, du contenu pédagogique du manuel et du public à qui il a affaire. »

2.2. Un lien

Le manuel constitue un lien entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'apprenant et la matière qu'il doit étudier, entre l'enseignant et le livre du maître qui va le guider dans la prise en main du manuel et la transmission d'un savoir. Piccardo & Yaïche (2005 : 454) parlent « d'une triade enseignant-apprenant-manuel ». Bilhaj (2016 : 4) décrit le manuel comme « un trait d'union entre l'enseignant et les apprenants ». Si le manuel vient à manquer, le lien est rompu et l'apprentissage est compromis. Comme l'explique Bilhaj qui enseigne en Libye, où le rectorat de l'université refuse de financer l'impression des manuels. Bilhaj considère que cette situation constitue une entrave à l'enseignement / apprentissage du français (2016 : 8-10). On en déduit que l'absence de manuel ou de mauvais support peut démotiver les élèves, faire chuter le niveau, et compromettre l'enseignement / apprentissage dans une institution.

3. Les différents types de manuels

On distingue deux types de manuels : les manuels « généralistes / universalistes » et les manuels « adaptés / locaux » (Odeh & Zanchi, 2011 : 137). Cette désignation met en relief le public et le lieu où ces manuels sont utilisés.

3.1. Les manuels généralistes/ universalistes

Selon Cuq (2004 : 161) les manuels universalistes sont conçus en fonction de l'âge (enfants, adolescents, grands adolescents, adultes), du niveau (débutant, intermédiaire, avancé) et du volume horaire. Ce type de manuels s'adresse à tous les apprenants quelles

que soient leur langue maternelle et leur culture. Ils peuvent être utilisés en France où dans n'importe quel pays (Zanchi, 2012 : 2), ce que souligne Courtillon (2003 : 27) :

« Depuis environ cinquante ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite « universelle ». Elle s'adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel, que l'on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l'on soit chinois, cambodgien ou russe ».

Ces manuels universalistes / généralistes sont décrits comme des produits commerciaux qui cherchent à toucher le plus grand nombre, souvent à des fins mercantiles (Berchoud, 2017 : 3). En contrepartie, en s'adressant à tous, c'est-à-dire sans faire la distinction entre l'origine, le pays ou la langue des apprenants, ces manuels généralistes ciblent la culture française. Comme l'explique Davarpanah (2020 : 118) en citant (Beacco, 2008 : 14) ces méthodes procèdent à une « neutralisation du contexte ». C'est bien là, la différence majeure avec les manuels dits adaptés et locaux.

3.2. Les manuels adaptés / locaux

Les manuels adaptés s'adressent à un public ciblé géographiquement. Ils ont vocation à être utilisés dans un pays spécifique et s'appuient sur la langue des apprenants (Cuq, 2004 : 161). On peut faire une distinction entre un manuel adapté et un manuel local. Un manuel adapté, est souvent élaboré dans le cadre d'une co-édition française et locale. Il s'agit souvent de manuels existants, qui vont subir des transformations en fonction des demandes des institutions ou éditeurs locaux. Un manuel local, comme son nom l'indique, est conçu dans un pays spécifique. Il peut être élaboré soit par une équipe locale, soit par une équipe mixte, locale et française (c'est le cas du manuel soudanais *Allons-y !*).

4. Les manuels de FLE dans les pays arabophones

La question des manuels de FLE dans les pays arabophones est abordée par des enseignants-chercheurs qui ont une expérience concrète de l'enseignement du FLE dans des universités, dans les pays arabes. Pour dispenser leurs cours de FLE, ils disposent de trois options : les manuels locaux, les manuels adaptés et les manuels généralistes.

4.1. Les manuels locaux

Odeh & Zanchi, (2011 : 144) dressent un inventaire d'anciennes méthodes locales datant des années 1980 : *Visa pour le français* (Abback, Challe & Vicher, 1983) une édition franco-libanaise conçue pour le secondaire dans les pays du Golfe ; *Le français de tous les jours* (Samaha, 1980) édité au Liban ; ainsi que l'édition française : *Entrée libre*

(Odot & Petit, 1986). Le manuel *Visa pour le français* est présenté comme une méthode plutôt réussie dans son adéquation aux exigences locales. Il adopte une démarche communicative et une approche comparative de l'interculturel, en s'appuyant sur les pays du Golfe et la découverte de la France. Les apprenants peuvent s'identifier « à travers les prénoms et les noms, les lieux ou les coutumes » (Odeh & Zanchi, 2011 : 144).

Comme l'explique Zanchi (2010 : 2) « il n'existe actuellement aucun manuel local récent disponible sur le marché ». Cet état de fait s'explique par la difficulté de mener un tel projet qui demande le concours d'experts et de fonds substantiels (Zanchi, 2010 : 8). À cette liste, nous pouvons ajouter l'ancienne méthode de FLE soudanaise *J'apprends le français* (1993), conçue spécialement pour les écoles du secondaire au Soudan, ainsi que la nouvelle méthode *Allons-y !* (2014-2015) qui remplace la précédente. *Allons-y !* est une méthode locale, non commercialisée.

4.2. Les manuels adaptés pour les arabophones dans les pays arabes

Les manuels adaptés sont généralement issus de manuels généralistes qui ont été remaniés au niveau culturel, pour certains pays arabes, afin d'être en accord avec les principes de l'islam (Odeh & Zanchi, 2011 : 145). C'est le cas de *Initial 1* (version Qatar) chez CLE International, *Tandem 1* (version Jordanie) chez Didier (Zanchi, 2010 : 3), et du manuel égyptien Club@dos.plus sur 3 niveaux (A1.1/2/3) qui a été adapté au public scolaire égyptien. Il est édité par les éditions Dar al Nashr et les Éditions Maison des Langues (2015). Cette version adaptée est issue du manuel généraliste Club@dos édité aux Éditions Maison des Langues (2013). Il a été approuvé par le ministère de l'éducation et de l'enseignement égyptien, ce qui est visible au logo sur la couverture (annexe 3).

4.3. Les manuels généralistes

Certains enseignants ne disposent ni de manuels locaux, ni de manuels adaptés à leurs pays. Ils sont donc contraints d'utiliser des manuels généralistes « faute de choix » (Zanchi, 2010 : 8). C'est le cas de Wadi (2005) qui rapporte les résultats d'une enquête réalisée auprès des apprenants de FLE de 1^{ère} et 2^e année universitaire (2002-2003), du département de langues européennes, de l'université roi Saoud à Riyad sur leur niveau de satisfaction de la méthode utilisée *Bienvenue en France*, de Monnerie-Goarin (1991) (volumes 1 et 2), qu'il qualifie d' « importée ». Mis à part le constat que la méthode est vieillissante et inadaptée, il relève un certain nombre de griefs d'incompatibilité de la méthode par rapport à ses apprenants, que nous exposerons plus loin.

Dans ce chapitre, nous avons défini les termes manuels et méthodes, qui sont interchangeables dans la pratique mais pas aux yeux des théoriciens, et souligné l'utilité du manuel, pour l'apprenant et l'enseignant, même s'il n'est pas toujours accepté. Nous avons montré que l'absence de manuel, pour les pays qui en sont dépourvus, ou qui souffrent d'un problème d'impression (c'est aussi le cas du manuel soudanais *Allons-y !*), devenait un obstacle à l'enseignement / apprentissage de la langue. Nous avons dressé une typologie des différents manuels de FLE, et une liste des manuels utilisés en contexte hétéroglotte dans les pays arabophones. Nous avons distingué les manuels adaptés des manuels locaux, puisque le manuel soudanais qui nous intéresse, appartient à cette dernière catégorie. Nous allons maintenant examiner ce qui singularise les manuels locaux et les manuels adaptés, en dehors de leurs modalités d'édition.

Chapitre 3. La contextualisation d'un manuel de FLE

Ce chapitre aborde la notion centrale de notre travail, la contextualisation. Il s'agit ici de définir la contextualisation et d'exposer comment la littérature didactique décrit ce processus.

1. Définition des notions de contexte et de contextualisation

Cuq (2004 : 54) définit le contexte comme : « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place ». Dans l'enseignement des langues, on distingue deux sortes de contexte : le « contexte homoglotte » (par exemple, l'enseignement du français dans un pays francophone) et le « contexte hétéroglotte » (l'enseignement du français dans un pays étranger). C'est-à-dire que l'on prend en compte la situation de communication dans laquelle s'effectue l'enseignement / apprentissage de la langue.

La notion de « contextualisation » ne figure pas dans Cuq (2004), c'est le terme « adapté » qui a été choisi. L'adaptation du matériel d'enseignement consiste à prendre en compte certaines caractéristiques des apprenants et de la situation d'apprentissage. Cuq (2004 : 16) retient les points suivants : la langue maternelle des apprenants, le niveau, les besoins, l'âge, la structure d'apprentissage et l'environnement langagier.

2. Que signifie contextualiser un manuel ?

Selon Bérard (1995), la notion de manuel contextualisé correspond à deux cas de figure : il s'agit soit d'un manuel généraliste / universaliste adapté à un pays, soit d'un manuel conçu spécialement pour un pays ou un public. Selon l'auteur : « seul un matériel conçu pour un public dont on aura défini les besoins et cerné les caractéristiques pourra être efficace » (Bérard, 1995 : 21). Pour Pasquale (2006 : 1), les manuels contextualisés sont des manuels « sur mesure ». Ils sont élaborés localement par des concepteurs argentins, français ou mixtes, pour les apprenants argentins (Pasquale, 2009 : 16).

La contextualisation d'un manuel de FLE procède donc d'une combinaison de plusieurs paramètres. Il y a d'abord une dimension géographique : l'adaptation d'un manuel se fait en fonction d'un pays afin de proposer un enseignement en adéquation avec la langue et la culture locales dans lesquelles les apprenants peuvent se retrouver. Ensuite, interviennent les notions de « caractéristiques » et de « besoins des apprenants » définies

par Cuq (2004 : 35) comme centrales depuis que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) place l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ces besoins, caractéristiques, motivations et ressources de l'apprenant sont décrits dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 4), sous forme de questions à se poser préalablement à l'organisation de l'apprentissage :

« - Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? - Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ? - Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ? - Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ? - Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ? - Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ? - Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ? » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4).

3. Quand contextualiser un manuel ?

Le besoin d'adapter un manuel apparaît quand il y a inadéquation (Piccardo & Yaïche, 2005 : 452). Le problème vient d'abord du contenu des manuels eux-mêmes. Les manuels généralistes conçus en France présentent la culture française. Ils centrent généralement les pages culturelles sur la France et la francophonie, puisqu'ils ne s'adressent pas à un public spécifique mais à tous. Si bien qu'il n'y aura aucune prise en compte de la culture et des besoins des apprenants étrangers. Ces manuels sont souvent qualifiés de manuels « franco-français » (Odeh & Zanchi, 2011 : 142). D'un autre côté, ce besoin d'adaptation a une « connotation négative » puisqu'il laisse supposer que certains seraient incapables d'entrer directement dans la culture française sans passer par le filtre de leur propre culture (Piccardo & Yaïche, 2005 : 452).

La nécessité de contextualiser se fait sentir quand l'éloignement linguistique et culturel est important. Pour les langues proches ou apparentées, par exemple, le français et l'italien, deux langues romanes, les apprenants ont des facilités d'intercompréhension (Robert, 2004 : 501). En ce qui concerne des langues éloignées et non apparentées génétiquement comme l'arabe et le français, il n'y aura aucune intercompréhension possible (Robert, 2004 : 500). L'arabe appartient à la famille des langues sémitiques. Les systèmes d'écritures, la phonologie, la morphologie et la syntaxe diffèrent complètement, ce qui pose des difficultés d'interférences entre le français et l'arabe (Houyel, 2010). On peut citer quelques exemples de source de confusion et de difficultés.

L'arabe s'écrit et se lit dans le sens inverse du français, ce qui peut être déroutant pour un débutant. La prise en main du manuel de FLE qui se manipule dans le sens inverse

de l'arabe pose également problème. Il n'y a pas de majuscules en arabe, si bien qu'elles sont souvent manquantes en français et les noms propres ne sont pas forcément repérés. Le consonantisme de l'arabe est riche tandis que le vocalisme est pauvre (trois voyelles brèves [a], [u], [i] et trois voyelles longues [a] long, [u] long, [i] long). La prononciation de certaines voyelles du français est complexe pour les arabophones, notamment celles qui sont inexistantes en arabe (certaines voyelles peuvent exister dans certains dialectes). Par exemple : le [ø] de *peu* [pø], sera perçu et réalisé comme un [o] (« un petit peu » devient « un petit pot »), comme l'explique Houyel (2010 : 7) à propos de lycéens palestiniens. De même le mécanisme de l'arabe est basé sur la notion de racine, constituée de deux ou trois consonnes (parfois quatre ou cinq) porteuses d'un sens. Ainsi, l'idée d'« écrire » est contenue dans les trois consonnes de la racine KTB. Par un jeu de préfixes, de suffixes et d'infixes, on forme des mots et des verbes. Pour les arabophones, des mots comme « tortue » et « tarte » ou « matière » et « métier » sont perçus comme des mots de la même famille (Houyel, 2010 : 9). Les langues éloignées sont vues comme difficiles, car l'apprenant a très peu de repères. À plus forte raison quand les systèmes d'écritures divergent, il n'a aucun moyen d'entrer dans la langue. Le manuel est dans ce cas impraticable sans guidage et la contextualisation est une solution. Comme le souligne Robert (2004 : 502) « l'appropriation d'une langue proche demande un investissement infiniment moindre que celle d'une langue éloignée ».

4. Pourquoi contextualiser ?

La contextualisation d'un manuel « vient apporter une réponse aux reproches que l'on peut faire aux manuels généralistes » (Odeh & Zanchi, 2011 : 141). Le principal grief est qu'ils ne sont pas conçus pour les apprenants de langues et cultures éloignées car ils se focalisent sur les besoins des apprenants européens et ils s'inscrivent dans un modèle éducatif européen Zanchi (2010 : 4).

Les avantages à la contextualisation concernent aussi bien les apprenants, que les enseignants et l'institution. Pour l'apprenant débutant, la contextualisation facilite l'accès au manuel grâce au lexique bilingue et à la traduction des consignes dans sa langue. C'est l'unique moyen qu'il ait de pouvoir suivre ce qui est demandé dans le manuel. Pour Bérard (1995 : 22), la contextualisation sert à « sécuriser » l'apprenant, en utilisant la langue source pour entrer dans la langue cible. Un manuel contextualisé permet d'accroître la motivation des apprenants, en proposant un support adapté à leurs besoins. Pour

l'enseignant, des apprenants qui apprécient leur manuel sont plus heureux et coopératifs dans leur apprentissage (Wadi, 2005 : 2). Inversement, si le manuel ne correspond pas au public, il aura un effet néfaste sur l'enseignement / apprentissage. L'insatisfaction face au manuel peut engendrer un rejet de la méthode par les apprenants (Wadi, 2005 : 2). Dans le cas des apprenants saoudiens, un manuel qui comporte des images, ou des valeurs contraires à leurs traditions, est vu comme un objet « maléfique », mauvais, puisqu'il oblige le croyant musulman à s'immerger dans un monde dont il rejette les valeurs parce qu'elles ne correspondent pas aux siennes. Enfin, du point de vue de l'institution, la contextualisation des manuels par les autorités locales permet de contrôler l'approche de la culture étrangère (Odeh & Zanchi, 2011 : 143).

5. *Comment contextualiser des manuels ?*

En général, la fabrication d'un manuel de FLE est l'œuvre des maisons d'édition, constituées de professionnels expérimentés, qui disposent d'un environnement technique propice à la préparation des maquettes, de la mise en page, des illustrations. Le coût est également élevé. L'initiative de concevoir un manuel peut aussi venir d'enseignants, qui décident d'élaborer eux-mêmes leur propre matériel, comme en témoigne Hwand Sheue-Shya, (2010 : 48) à Taïwan, pour des apprenants chinois. L'intention peut aussi provenir d'un pays ou d'une institution (Bérard, 1995 : 21).

D'une manière générale, les enseignants-chercheurs revendiquent une production de manuels par des auteurs locaux. Pour Wadi (2005 : 14), un manuel à l'usage des Saoudiens devrait être fabriqué localement par des Saoudiens, car ils sont plus aptes à tenir compte des spécificités de ce public : « les problèmes dus à sa langue maternelle, ses habitudes ». Ils éviteront les « zones taboues » « les images indécentes » ou « des centres d'intérêts qui ne les intéressent pas ». En même temps, Zanchi (2010 : 5) n'est pas favorable à l'élaboration de manuels locaux, car la production de manuels dans les pays arabophones est soumise à une validation par les autorités nationales. De telles conditions obligeraient le concepteur à une « neutralité » ou à « effacer » certains pans de sa propre culture :

« La notion d'authenticité interculturelle, au premier plan de la didactique du FLE, se trouvera elle-même interpellée car il y aura peut-être divergences entre la culture occidentale et les cultures locales. Les valeurs légitimées par l'institution scolaire peuvent imposer une réécriture de la société étrangère. »

Cependant, Wadi (2005 : 14) reconnaît que la péninsule arabe manque de professionnels pour la conception de manuels, et qu'il faudrait faire appel à des « spécialistes français » et « arabes du Maroc, Tunisie, Algérie, Liban » francophones. Cela demande aussi des moyens techniques ou le concours de francophones dont les maisons d'édition saoudiennes ne disposent pas. Odeh & Zanchi (2011 : 145) conviennent également que la conception d'un manuel est une tâche réservée à des spécialistes :

« Il s'agit d'une profonde réflexion et d'un travail de longue haleine qui nécessite des sources humaines formées, des potentialités matérielles importantes. Une telle entreprise débutera sur des interrogations et doit finir par apporter des réponses : raisons de l'adaptation, l'adaptation à quoi (culture, politique d'éducation, moyens techniques et technologiques), à qui (enseignant, apprenant), pour réaliser quels buts, l'adaptation sera une fin en soi ou une étape nécessaire vers la contextualisation etc. »

Les nouvelles technologies sont une bonne alternative, en absence de matériel contextualisé : « dans un souci de contextualisation, l'autre solution pour l'enseignant est de créer son propre matériel numérique. Les TICE sont de formidables outils pour la contextualisation pédagogique » (Zanchi, 2014) cité dans Zanchi (2020 : 362).

Pour conclure : dans ce chapitre nous avons apporté des définitions au contexte et à la contextualisation, et évoqué les avis des didacticiens et enseignants-chercheurs sur la question de la contextualisation en répondant aux questions : quoi, quand, pourquoi, comment. Nous allons maintenant nous intéresser aux critères qui entrent dans la contextualisation des manuels de FLE.

Chapitre 4. Les critères qui entrent dans la contextualisation d'un manuel de FLE dans les pays arabophones

Dans ce chapitre, nous nous sommes appuyé sur les travaux des enseignants-chercheurs dans les pays arabophones, et nous avons relevé dans leurs analyses sur les manuels de FLE leurs avis, expériences, problèmes, *desiderata* sur la question de la contextualisation. Nous les avons rassemblés sous forme de critères à prendre en compte dans la contextualisation des manuels. Nous les présentons selon trois axes : la prise en compte de l'environnement linguistique et culturel, les besoins de l'apprenant et le traitement de la culture.

1. La prise en compte de l'environnement linguistique et culturel

Ce premier point concentre des critères à prendre en considération dans les manuels contextualisés : la culture d'enseignement / apprentissage, le statut du français dans l'apprentissage, l'utilisation de la L1 et de la L2 dans l'apprentissage de la L3, l'éloignement linguistique entre la langue maternelle (LM) et la langue cible (LC), le volume horaire du cours et le contexte socioculturel local.

1.1. La culture d'enseignement / apprentissage

La culture d'enseignement / apprentissage ou culture didactique est définie par Le Gal (2010 : 330) citant (Beacco, 2007 : 284-285). Elle correspond aux habitudes d'apprentissage et d'enseignement : « elles constituent l'humus sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement “ modernes ” ». Dans les pays arabophones, l'enseignement est conditionné par l'apprentissage par cœur et la répétition hérités de l'apprentissage traditionnel du Coran, à l'école coranique :

« La pédagogie de la répétition, du par cœur et de la récitation sont les modalités d'enseignement les plus répandues (particulièrement pour ce qui est de l'apprentissage du Coran et des langues étrangères). On privilégie ainsi, dès l'enfance, la faculté de mémorisation et de récitation, et ce, au détriment de la réflexion » Zanchi (2020 : 352).

Les apprenants arabophones ont une approche traditionnelle de l'enseignement du FLE, comme dans les autres matières scolaires. Pour eux, l'apprentissage consiste à :

« engranger des connaissances, à apprendre des formes et des règles et à être passif en classe conformément à leurs habitudes d'apprentissage. L'écrit et la mémorisation jouent un rôle important et les erreurs sont assimilées à une faute. Le but n'est pas d'apprendre à communiquer mais de mémoriser des règles de grammaire et des listes de vocabulaire hors contexte. » (Zanchi, 2020 : 353).

Les méthodes de FLE généralistes actuelles se réclament soit de l'approche communicative, soit de la perspective actionnelle. L'approche communicative vise à développer des compétences pour communiquer (Cuq, 2004 : 24). Elle est basée sur la notion d'acte de parole : « la langue sert à produire des actes de parole dans des contextes et des situations données » (Nourine, 2016 : 9). Cette approche a été décrite par Bérard (1991). La perspective actionnelle préconisée par le CECRL considère l'apprenant comme un acteur social qui a besoin d'échanger dans le cadre européen multiculturel. L'apprenant doit accomplir des tâches qui ne sont pas forcément langagières. La notion de tâche s'apparente à des faits de la vie quotidienne, qu'il serait amené à réaliser dans le pays dont il apprend la langue. Selon les enseignants-chercheurs, les méthodes de FLE, trop actionnelles ou trop communicatives, qui figurent dans les manuels ne sont pas adaptées au public arabophone. Zanchi (2016b : 146) parle de « chocs interdidactiques ». Les apprenants n'ont pas le bagage nécessaire pour suivre des cours avec ce type d'approche pédagogiques, ni les enseignants qui n'ont pas été formés en France (Odeh & Zanchi, 2011 : 140). Comme l'explique Blanchet (2009) à propos de la thèse de Hyam Zreiki (2008), la mise en place d'une méthode communicative de FLE en Syrie ne peut être totale :

« La thèse de Hyam Zreiki sur la mise en place d'une méthode communicative de français en Syrie quand cette langue est devenue obligatoire au secondaire en 2003 montre que cela ne peut pas se faire sans prendre en compte la culture pédagogique et éducative syrienne (arabomusulmane), les dynamiques sociolinguistiques locales, le rapport à l'écrit et à l'image, les représentations dont le français et son enseignement obligatoire font l'objet, la formation préalable des enseignants, etc. »

L'expérience de la Syrie montre qu'il est difficile d'appliquer une méthode communicative en contexte arabophone sans une adaptation à la culture éducative du pays.

1.2. Le statut du français dans l'apprentissage

La plupart des pays du Moyen-Orient sont anglophones, à cause du passé colonial des Britanniques, mis à part le Liban et la Syrie qui sont de tradition francophone. L'anglais a un statut de L2. Le français a un statut de L3, soit de deuxième langue étrangère après l'anglais, obligatoire dans le système scolaire. L'anglais est omniprésent dans ces pays, par exemple les films étrangers en anglais à la télévision, sous-titrés en arabe, immergent les apprenants dans la langue. Ne serait-ce que par les panneaux indicateurs bilingues dans les rues. Souvent, l'introduction du français est récente dans le système éducatif, et apprenants et enseignants ont peu de contacts avec la langue française

dans leurs pays. Le français étant moins représenté dans ces régions, il est perçu comme une langue « difficile » (Odeh & Zanchi, 2011 : 140). L'exposition à la langue cible influe sur les facilités d'assimilation de la langue. C'est aussi un problème pour les enseignants, par exemple au Bahraïn et en Jordanie, comme le souligne (Zanchi, 2016b : 144) : « l'absence d'environnement francophone : le manque de pratique de la langue française est un réel problème pour ces professeurs ».

1.3. L'utilisation de la L1 et la L2 dans l'apprentissage d'une L3

Dans les pays arabes anglophones, le système éducatif compte sur la maîtrise de l'anglais (L2) de l'alphabet latin, pour entrer dans le français (L3). Or, Odeh & Zanchi (2011 : 139) font le constat que les apprenants jordaniens ont une connaissance moyenne de l'anglais. Le manque d'aisance dans une langue indoeuropéenne, induira une difficulté plus grande pour entrer dans l'apprentissage du français. Cet état de fait sous-entend que les manuels de FLE devraient accorder davantage d'attention à l'enseignement / apprentissage de l'alphabet français et de l'écriture latine.

De même l'arabe (L1) est rarement pris en compte pour aider à l'apprentissage du français (L3). Pourtant l'origine arabe de certains mots français pourrait être une porte d'entrée dans le lexique. Le lexique commun ne saute pas aux yeux d'un débutant, pourtant, près de 500 mots français ont une origine arabe : magasin, coton, sorbet etc. On peut citer par exemple les mots : jarre qui correspond à l'arabe *ğarra*, sucre qui correspond à *sukkar* (Walter & Baraké, 2006).

1.4. L'éloignement entre la langue maternelle et la langue cible

La prise en compte de la langue maternelle est l'une des premières revendications en matière de contextualisation de la part des enseignants-chercheurs et didacticiens (Bérard, 1995 : 22), (Cuq, 2004 : 161) et Courtillon (2003 : 11). L'objectif étant la prise en compte de l'éloignement linguistique dans le cas de familles de langues différentes, comme le français et l'arabe. Ce que soulignent Odeh & Zanchi (2011 : 138) :

« tous les manuels existants sur le marché du français langue étrangère ne tiennent pas compte (...) de l'éloignement linguistique entre la langue maternelle des apprenants et le français qui est la langue cible. Certes, il s'agit de deux langues appartenant à deux groupes de familles très différentes : le français est d'origine indoeuropéenne, l'arabe est un idiome sémitique ».

Pour Wadi (2005), la présentation de l'alphabet et des exercices de phonétique devraient varier en fonction de la langue maternelle des apprenants. De même, les consignes écrites en français, en langue cible, sont inaccessibles pour des débutants

(Zanchi 2020 : 354). Comme le note Robert (2004 : 501), l'éloignement linguistique est rarement pris en charge par les manuels :

« la spécificité du public lointain est rarement prise en compte, que ce soit en pratique de classe, méthodologie, élaboration de matériel didactique, etc. On perçoit bien, chez les locuteurs de langues non apparentées à la langue cible, deux publics distincts : le public « normal » et le public « lent ». C'est pour ce dernier qu'on adapte certaines méthodes. Mais, encore une fois, cette adaptation ne reflète pas la spécificité de ce public. On se contente de traduire les consignes ou on délaie (moins de lexique, moins de grammaire, plus d'exercices et d'activités). »

La prise en compte de la langue maternelle dans l'apprentissage du français réside également dans l'étude des « interférences » entre l'arabe et le français, comme l'expliquent les travaux du Lycée français de Jérusalem, dans l'apprentissage du français aux lycéens palestiniens tels que : le système d'écriture, l'absence de ponctuation en arabe, l'absence de majuscule en arabe, les liaisons en français, les racines, etc. (Houyel, 2010).

1.5. Le volume horaire du cours

Les cours de FLE dans les pays du Moyen-Orient ont souvent un faible volume horaire (à cause de leur statut de L3), conjugué aux difficultés que rencontrent les apprenants, le choix d'un manuel en fonction du volume horaire du cours s'impose. Zanchi (2010 : 6) explique que sa préférence pour le manuel généraliste *Initial 1* (CLE International) a été motivée par le format pédagogique : il « s'adapte le mieux à la culture d'apprentissage de nos étudiants arabophones en terme de durée (40 heures) et de rythme d'apprentissage. Il a également l'avantage d'être conçu pour un public non européen grand débutant. Il est léger et facile d'utilisation avec une présentation attrayante et colorée ».

1.6. Le contexte socioculturel local

Dans le contexte arabo-musulman, l'islam est une barrière à l'importation de manuels. Les enseignants-chercheurs conviennent que les méthodes généralistes sont peu compatibles avec l'islam. Les manuels de FLE peuvent provoquer chez les apprenants un « choc culturel ». En Arabie Saoudite, les apprenants sont « croyants », « musulmans », « pratiquants », et très attachés à leurs « coutumes et traditions » Wadi (2005 : 3). Alors que le manuel utilisé *Bienvenue en France* (1991, Hatier-Didier) offre un « contenu choquant » : des « zones taboues », des « dessins », « des photos quasi nues » (Wadi, 2005 : 13), des « situations choquantes » (Wadi, 2005 : 5). Des « mots inconvenables » y figurent, parce qu'ils évoquent des interdits de l'islam : le vin, le whisky.

Un manuel adapté au contexte des apprenants arabophones devrait : choisir une méthodologie adaptée à la culture éducative des arabophones, tenir compte du peu d'exposition à la langue française, de l'apprentissage de l'écriture latine sans compter exclusivement sur l'anglais, utiliser les mots français d'origine arabe pour entrer dans le lexique du français, utiliser la LM dans les consignes et les explications, concevoir des unités adaptées au volume horaire des cours FLE avec un statut de L3 et être en adéquation avec les exigences de l'islam.

2. *Les besoins des apprenants*

La notion de « besoin » dans le domaine de la didactique des langues est complexe et étendue. Selon Richterich (1985 : 22), l'idée de besoin est « indissociable de celle d'objectif même, tant il est vrai qu'un besoin incite l'individu à le satisfaire, donc à agir, donc à atteindre un but. ». Cuq (2004 : 35) distingue différents besoins : « besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage ». Nous présenterons : la prise en compte des besoins langagiers des apprenants, les compétences linguistiques (phonétique, lexicale, grammaire), et la situation de l'apprenant.

2.1. *Les besoins langagiers*

Les besoins langagiers ont été définis par Richterich (1985 : 25) : « ils correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes » (Richterich 1973 : 36). Le problème des manuels généralistes, c'est qu'ils sont « harmonisés sur le CECR » Zanchi (2012 : 3). Ils sont conçus pour former des citoyens européens au plurilinguisme, en proposant des tâches et des savoir-faire utiles dans des situations de communications concrètes : comme faire ses courses, acheter un billet de train, louer un appartement,... or, « en Jordanie, le seul usage du français, se fait dans le secteur du tourisme en raison de la fréquentation francophone » (Zanchi, 2012 : 3). Un apprenant lointain n'aura pas besoin d'apprendre à demander son chemin en français, car il n'en aura pas l'utilité Zanchi (2010 : 3). En revanche, il lui sera utile de savoir parler de son pays, de lui, de sa famille, de ses études. Un reproche également formulé par Wadi (2005 : 5) : le « vécu » véhiculé par le manuel ne correspond pas à celui de ses apprenants. L'apprenant devrait pouvoir : « parler de lui-même, de sa culture, de son pays, de ses traditions » (Wadi, 2005 : 5).

2.2. Les compétences linguistiques

Du fait de leur universalisme, les manuels généralistes sont monolingues, c'est-à-dire qu'ils sont entièrement rédigés en français. Les chercheurs considèrent que les manuels généralistes, ne tiennent pas suffisamment compte des difficultés linguistiques des grands débutants de langues éloignées et que la prise en charge des compétences linguistiques (phonétique, grammaire et lexique) n'est pas adaptée. Leurs revendications portent sur des explications et des exercices phonétiques appropriés pour les arabophones (Wadi, 2005 : 2), le besoin d'un « lexique récapitulatif » (Wadi, 2005 : 13), d'un lexique bilingue français-arabe (Zanchi, 2010 : 4), des explications grammaticales « claires » (Wadi, 2005 : 13).

2.1. La situation des apprenants

La situation des apprenants entre également en ligne de compte. Selon Richtrich (1985 : 7), enseigner c'est prendre en compte les « composantes » de la situation d'apprentissage, et notamment celle des apprenants, ainsi définie : « Les caractéristiques individuelles : identité, biographie, particularités psychologiques, affectives, physiques, sociales,... Caractéristiques des groupes : nombre d'apprenants, histoire, influences et pouvoirs des individus dans le groupe ». C'est ce que Courtyllon (2003 : 11) nomme « la nature du public et ses caractéristiques ». Celles-ci recouvrent plusieurs paramètres : l'âge des apprenants (enfants, adolescents, adultes), la situation volontaire (non captif) ou involontaire (captif), l'apprenant « captif » obligé d'apprendre une langue parce qu'elle fait partie de son cursus scolaire n'a pas la même réceptivité qu'un adulte qui l'a choisie, l'arrière-plan culturel : « ce qui a trait aux comportements et modes de pensée (représentations) hérités de la société dans laquelle on vit » (Courtyllon, 2003 : 16).

Un manuel contextualisé devrait être adapté aux besoins langagiers et linguistiques de l'apprenant et à sa situation, en lui permettant de parler de lui et de son pays, en donnant des explications grammaticales et phonétiques adaptées, un lexique bilingue français-arabe, en tenant compte de son âge, de sa situation volontaire ou non, du cadre où se déroule l'enseignement / apprentissage et du nombre d'apprenant.

3. Le traitement de la culture

Le dernier point, qui est central dans la contextualisation, est la prise en compte de la culture source et de la culture cible. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 83), l'approche interculturelle des manuels devrait reposer sur la « prise de conscience des

différences entre les deux mondes ». C'est-à-dire, qu'il préconise d'aborder la culture cible sans négliger la culture source, dans une optique comparative et réflexive. Nous verrons : l'approche interculturelle, l'altérité, l'identité nationale et les stéréotypes.

3.1. L'approche interculturelle

Les manuels généralistes centrent généralement les pages culturelles sur la France et la francophonie, puisqu'ils ne s'adressent pas à un public spécifique. Si bien qu'il n'y a aucune prise en compte de la culture des apprenants. Ce que constate Wadi (2005 : 5), qui souligne l'absence de l'interculturel dans le manuel *Bienvenue en France*. Il reconnaît qu'un manuel de FLE, doit enseigner la culture cible, cependant il devrait aussi présenter la culture de l'apprenant afin qu'il puisse « présenter certains aspects de sa culture, en français » Wadi (2005 : 15). Selon lui, l'apprenant ne devrait pas être qu'un « récepteur » mais aussi « un émetteur » Wadi (2005 : 5). Comme l'explique Kramsch (1993 : 208), les apprenants entrent en contact avec « la réalité étrangère » à travers le « filtre » de la comparaison.

3.2. L'altérité

L'altérité est la notion qui « recouvre l'ensemble des autres » Cuq (2004 : 17). La culture française apparaît dans les manuels de FLE sous l'angle de l'altérité. Vis à vis de l'apprenant étranger, l'autre culture, c'est la culture française. Les représentations de la France choisies par les rédacteurs apparaissent donc sous le prisme du « regard extérieur », ce que Bakhtine appelle « l'exotopie » (Develotte & Moïse, 2019 : 53) : « la rencontre dialogique de deux cultures n'entraîne pas leur fusion, leur confusion - chacune d'elle garde sa propre unité et sa totalité ouverte, mais, elles s'enrichissent mutuellement » (Bakhtine, 1984), cité dans Develotte & Moïse, (2019 : 65). Le « regard extérieur » est selon Bakhtine la meilleure façon de découvrir l'autre, en le découvrant à travers sa propre culture, et sans chercher à se fondre dans celle de l'autre.

3.3. L'identité nationale

L'identité culturelle est « un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors). Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée, assumée » (Blanchet, 2004-2005 : 7). La notion d'identité s'appréhende par l'altérité. « Le *soi* ne s'appréhende qu'à partir de l'autre (que soi) » (Blanchet, 2004-2005 : 7). Comme le rapport entre « je » et « tu ». S'il y a un « tu »

un destinataire, il y a un énonciateur un « sujet parlant », « je », d'après Benveniste (1974). Dans un manuel contextualisé, la prise en compte de la culture locale permet de « valoriser de fait les dimensions culturelles de la langue-culture des apprenants » (Zanchi, 2010 : 2). « Les apprenants peuvent s'identifier avec les personnages, à travers les prénoms, le respect des habitudes vestimentaires » (Zanchi, 2010 : 3). Ces éléments de la culture locale ont vocation à donner aux apprenants des repères dans le manuel, en touchant des éléments profonds de son appartenance nationale. Le danger serait de survaloriser la culture source. Selon la définition de William G. Summer, (cité dans Develotte & Moïse, 2019 : 66) cela consiste à voir le monde depuis son « propre groupe » comme étant le « centre de toute chose ». Tout ce qui le constitue est vu comme « excellent » et « supérieur ». L'autre risque serait de présenter une réalité tronquée.

3.1. Les stéréotypes

Le stéréotype consiste à « opérer une réduction de l'image à travers quelques traits saillants généralement non structurés entre eux, et qui ne sont qu'une caricature de la réalité » (Abdallah-Preteille, 1985, cité dans Develotte & Moïse, 2019 : 38). Comme le définit Abdallah-Preteille (1996) : « Les mécanismes qui régissent la formation du stéréotype sont la généralisation, le réductionnisme, la permanence, et l'amalgame. Ces mécanismes sont en outre entachés d'affectivité et de subjectivité ». L'enseignement / apprentissage de la culture ne doit pas non plus être « un catalogue d'éléments folklorisant sur la culture-cible (Auger, 2003 : 29).

Un manuel contextualisé devrait aborder l'interculturel selon une approche comparative. La culture française représente l'altérité pour l'apprenant étranger. La culture locale fournit des repères à l'apprenant qui lui permettent de s'identifier au manuel et d'y adhérer. Le manuel devra éviter les stéréotypes qui sont une déformation de la réalité.

Le tableau 1 présente une synthèse des critères à prendre en considération dans l'élaboration d'un manuel de FLE contextualisé.

Thèmes	Critères
1- conception du manuel	Élaboration par des spécialistes locaux, ou équipe mixte locale et française
	Nécessite des moyens humains, techniques et financiers
	Impression du manuel - Coût
	NTIC alternative au manuel contextualisé
	Culture d'enseignement / apprentissage des arabophones : (répétition,

2- Prise en compte de l'environnement linguistique et culturel	mémorisation)
	Statut du français (L3) dans l'apprentissage : (peu présent dans certains pays arabes, manque de possibilité de pratiquer)
	Utilisation de L1 et de la L2 dans l'apprentissage de la L3 : (maîtrise de l'anglais pour l'apprentissage de l'alphabet latin/ origine arabe de mots français pour entrer dans le lexique)
	Éloignement entre la LM et la LC : (consignes en arabe, progression lente, alphabet complet, pas de repères dans la langue)
	Volume horaire du cours (L3) : (manuel plus léger)
	Contexte socioculturel local : (conformité à l'islam : images, photos, lexique, thématiques, situations)
3- Les besoins des apprenants	Besoins langagiers : (thématiques et lexique utiles : parler de soi et de son pays)
	Compétences linguistiques : (Phonétiques, API, grammaire, peu de métalangage, lexique bilingue français-arabe)
4- La situation des apprenants	L'âge
	Situation captif ou non captif
	Nombre d'apprenants
	Institution
5- Le traitement de l'interculturel	Approche interculturelle
	Culture française
	Identité nationale
	Au-delà des stéréotypes

Tableau 1. Synthèse des critères à prendre en compte dans la conception d'un manuel contextualisé

En conclusion de ce chapitre : nous avons relevé un ensemble de critères mentionnés par les didacticiens et les enseignants-chercheurs, qui participent de la contextualisation des manuels : ils sont constitués d'un ensemble d'éléments à prendre en compte du point de vue linguistique et culturel touchant la situation d'apprentissage, les contenus à enseigner, les caractéristiques des apprenants et le traitement de l'interculturel. Nous les avons rassemblés dans le tableau ci-dessus qui nous servira à répondre à notre problématique.

Pour conclure : dans cette deuxième partie, nous avons exploré les sources théoriques. Nous avons défini les notions de manuels, de méthodes, de manuel contextualisé et de manuel local. Nous avons ensuite examiné la notion de contextualisation qui consiste à adapter ou fabriquer un manuel en fonction d'un pays qui soit en adéquation avec la langue et la culture locale. Enfin, nous avons listé un certain nombre de critères à prendre en considération. Nous allons maintenant exposer la méthodologie que nous avons adoptée afin de comprendre la démarche qui a été choisie par les concepteurs dans l'élaboration du manuel soudanais *Allons-y !*

Partie 3

-

Méthodologie de la recherche

Cette troisième partie présente la démarche méthodologique que nous avons adoptée afin de répondre à notre problématique : en quoi ce nouveau manuel répond-il à ce que l'on peut attendre d'un manuel de FLE contextualisé dans les pays arabophones ? Cette recherche s'inscrit dans une démarche à visée compréhensive qui a pour but de comprendre le processus d'élaboration de ce manuel de FLE, de caractériser ce qui fait sa spécificité et d'observer si les choix pédagogiques opérés dans ce manuel répondent aux critères habituellement relevés par les enseignants-chercheurs dans le domaine arabophone.

Notre recherche a demandé la mise en place d'une démarche méthodologique reposant sur la méthode d'enquête (les entretiens) auprès des intervenants qui ont participé à l'élaboration de ce manuel et la méthode documentaire (l'analyse des manuels) l'ancienne méthode et la nouvelle, la dernière étape étant une discussion des résultats, à partir de la grille de synthèse présentée à la fin du cadrage théorique (chapitre 4). Nous avons mis en place cette méthodologie à partir du *Petit guide de méthodologie de l'enquête* de Marine Lugen (2015) et de l'article d'Edith Salès-Wuillemin, *Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire*, (2006).

Chapitre 5. La méthode d'enquête

La méthode d'enquête est une méthodologie directe car elle vise à obtenir un contact direct avec les personnes impliquées dans l'objet de la recherche. C'est une « méthode interrogative » Lugen (2015 : 1), définie par Ghiglione & Matalon (1998) : « Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation ». Notre objectif est donc d'interroger les personnes qui ont participé directement ou indirectement à l'élaboration de cette nouvelle méthode soudanaise afin de mettre en évidence le processus sélectionné par les concepteurs pour en faire un manuel de FLE adapté au public du secondaire soudanais.

L'approche est donc qualitative, étant donné que je privilégie la parole des interlocuteurs. Dans le cas de ma recherche, les entretiens étaient fondamentaux car c'était ma seule source d'informations, mis à part les manuels eux-mêmes, et quelques mémoires et thèses locales portant sur l'enseignement du FLE au Soudan. Il est possible d'observer à travers les manuels les éléments propres à la soudanisation du manuel, mais pour connaître les intentions et les choix méthodologiques, il n'y a que les concepteurs qui pouvaient fournir ce type de réponses. Comme l'explique Lugen (2015 : 23), puisque l'entretien revient à interroger une personne ses réponses vont correspondre à des impressions.

L'entretien « met en avant des perceptions, expériences, attitudes » Lugen (2015 : 23). Dans nos investigations, il s'agissait de recueillir des expériences, des motivations, des choix, des impressions et de comprendre : comment ce manuel a-t-il été conçu ? Quels ont été les choix méthodologiques ? Pourquoi ? Qui les a imposés, proposés ? Les données orales collectées sont donc considérées comme des représentations, des expériences, des intentions, des explications des intervenants sur l'élaboration de cette méthode. La démarche d'enquête s'est déroulée en plusieurs étapes. Elle a débuté par une exploration du sujet constituée d'une pré-enquête.

1. L'exploration du sujet

1.1. La pré-enquête

La pré-enquête intervient dans la phase d'examen du sujet. Comme l'explique Salès-Wuillemin (2006 : 8), toutes les possibilités sont mises en œuvre pour recueillir des informations. Dans notre démarche, après avoir découvert les manuels de FLE soudanais, sur un site qui leur est dédié, il m'a fallu mener plusieurs recherches sur internet pour arriver jusqu'à l'ambassade de France au Soudan et obtenir des renseignements.

Tout s'est mis en place au cours d'un entretien téléphonique exploratoire avec l'attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan. Comme le souligne Lugen (2015 : 2), « les entretiens exploratoires, si l'on choisit d'en avoir, doivent être non-directifs et viser des spécialistes du sujet qui pourront faire part de leur connaissance du terrain ». J'ai donc pu avoir une vision globale des conditions d'élaboration de cette méthode. C'est au cours de cette étape que j'ai pris conscience des institutions, des enjeux de ce manuel, du déroulé des événements et du rôle et fonction des différents acteurs.

1.2. Le choix des personnes à interviewer

Le choix des interlocuteurs s'est effectué au fur et à mesure de mes investigations. L'attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan m'a mise en contact avec l'une des relectrices de la méthode, qui elle-même m'a donné les coordonnées de la responsable du projet Soudan au GREF. J'ai moi-même contacté D par mail, parce que son nom apparaissait dans les remerciements du volume 1 de *Allons-y !*, sans trop savoir quelle avait été sa fonction précise. De fil en aiguille, j'ai pu me constituer un réseau d'informateurs ayant été impliqués à des niveaux variés dans ce projet. Cette diversité des points de vue étant une richesse pour cette recherche.

Ces intervenants viennent de trois institutions différentes :

- Le Groupement des Éducateurs sans Frontières (GREF). Fondée en 1990, cette association a pour mission d'accompagner des projets éducatifs en France et à l'International, notamment dans les pays d'Afrique. L'engagement des professionnels est bénévole et basé sur un échange d'expériences. Ils sont souvent retraités. Le GREF organise des missions au Soudan depuis de longues années.

- Le Centre de linguistique appliquée¹¹ (CLA) de Besançon fait partie de l'université de Franche-Comté. Il est spécialisé dans l'enseignement / apprentissage du FLE et la formation professionnelle de l'enseignement du FLE. Il avait déjà collaboré à la création de la première méthode de FLE soudanaise *J'apprends le Français*, en 1993 (Zakaria Ali Ahmed (dir.), 2009b : 5).

- L'ambassade de France au Soudan, qui apporte son soutien au développement du français au Soudan.

Interviewés	Institution	Fonction	Rôle direct/ ou indirect dans l'élaboration du manuel
G	GREF	Relectrice du manuel	- Participation à la rédaction du manuel : correction, reformulation, refonte des exercices et activités, écriture du précis de grammaire. - Formation des enseignants du secondaire. - Formation des masters à la méthodologie de la recherche
F	GREF	Responsable du projet Soudan	- Instruction du dossier FSP sur les problèmes de l'enseignement du français dans les écoles du secondaire - Formation des enseignants du secondaire et des universités à l'amélioration du niveau de français. - Formation des masters à la méthodologie de la recherche
D	CLA à Besançon	Directeur éditorial du manuel	- Directeur éditorial du manuel : choix de l'équipe de rédaction, choix des contenus.
A	Ambassade de France au Soudan	Attaché de coopération linguistique et éducative	- Mise en œuvre du manuel (impression, distribution) pour la rentrée 2022. - Organisation de la formation des enseignants à l'utilisation du manuel.

Tableau 2. Fonctions et rôles des interviewés

¹¹ <https://cla.univ-fcomte.fr>

Les quatre informateurs ont des rôles et fonctions différents. Tous se sont rendus sur place et ont pu rendre compte de leur vécu, du travail accompli, des contacts, des rapports humains, du contexte dans lequel s'est déroulé ce projet. Le fait d'avoir des personnes avec des expériences de terrain, dépassant le travail de la rédaction, m'a apporté une compréhension plus large de la question de la contextualisation de ce manuel de FLE.

G, relectrice de la méthode, intervenante bénévole du GREF, a fait partie de l'équipe de rédaction. Elle s'est rendue au Soudan à trois reprises. Elle s'est occupée de relire la méthode, de la cohérence des exercices et des activités, de la refonte et reformulation de certains exercices et activités, et de la rédaction du précis de grammaire. Son apport a été de premier ordre au niveau de la compréhension du contenu du manuel.

F, responsable du projet Soudan au GREF, va au Soudan depuis 2004, régulièrement pour faire de la formation de FLE dans les départements de français des universités, c'est-à-dire pour former les futurs enseignants de FLE du secondaire. F n'a pas participé à la conception de la méthode, cependant elle connaît l'ancienne méthode *JAF*, puisque c'était celle avec laquelle ses étudiants ont été formés. Concernant le manuel *Allons-y !*, F a participé à la sélection des 18 enseignants-formateurs qui sont allés à Besançon, et à la documentation du dossier FSP sur les problèmes de l'enseignement du FLE dans le secondaire. Son expérience du terrain et ses connaissances du niveau de français des universitaires et des enseignants du secondaire ont été centrales dans la compréhension des besoins de formation.

D, directeur éditorial de la méthode, m'a expliqué les débuts du projet, la mise en place de l'équipe. En qualité de directeur éditorial, il a pu m'éclairer sur l'approche qui a prévalu dans la méthode et les décisions éditoriales qu'il a fallu prendre.

A, attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan, n'a pas participé à la conception du manuel. Il est chargé aujourd'hui de mettre en œuvre ce manuel de FLE dans les écoles secondaires (impression, distribution, formation) pour une mise en service à la rentrée 2022. Il m'a fourni des informations sur le devenir de ce manuel.

Les limites de cette recherche : j'ai restreint mes investigations aux intervenants français. J'ai essayé de contacter un auteur soudanais, en vain. Pour pallier ce manque, j'ai consulté des thèses et mémoires, soutenus dans des départements de FLE au Soudan, disponibles en ligne, pour avoir une voix locale, notamment la thèse de Suad Ali Mirghani Saad (2012), l'une des co-auteurs de la méthode.

2. La préparation des entretiens

L'étape suivante a consisté à préparer le guide d'entretien et les questions à aborder au cours des entretiens.

2.1. L'élaboration du guide d'entretien

Pour mener les interviews, j'ai élaboré un guide d'entretien, défini comme un « aide-mémoire » (Lugen, 2015 : 5). Il est constitué de questions préparées à l'avance qui sont posées pendant l'interview. Il constitue un fil conducteur, ce qui n'empêche pas l'intervieweur de poser des questions spontanées ou de demander des précisions et reformulations pendant la discussion (Salès-Wuillemin, 2006 : 20). Étant donné que les informateurs n'avaient pas tous le même profil, j'ai préparé un entretien type, en fonction de la relectrice, puisqu'elle a participé directement à la rédaction du manuel (à ce moment-là, je n'avais pas encore pu établir de contact avec D, le directeur éditorial). Concernant les deux autres intervenants, j'ai dû adapter mes questions, en suivant les mêmes thématiques, et en tâchant de rebondir sur leurs propos.

Ce guide a été élaboré à partir de mes lectures sur le problème des manuels de FLE généralistes et locaux dans les pays arabophones, notamment les travaux de Wadi (2005), Zanchi (2010, 2012) et Odeh & Zanchi (2011). L'objectif de ces questions est de mettre en évidence la conception, l'organisation, les choix méthodologiques, les décisions éditoriales afin de comprendre comment fonctionne un projet d'une telle envergure qui s'est déroulé sur plusieurs années. Quels sont les rôles de chacun ? Comment collabore une équipe mixte ? Quel contenu ? Qui rédige ? Quels choix méthodologiques ont été opérés ? Qui est décisionnaire ? Qui valide ? D'autant plus qu'il s'agit d'une méthode non commerciale, sans éditeur. J'ai cherché à poser des questions ouvertes, qui laissent aux interviewés la possibilité de développer leurs propos s'ils le souhaitent. Le guide d'entretien figure dans les annexes (annexe 4).

2.2. Les thématiques abordées

Le guide d'entretien est constitué de 25 questions rattachées à 5 thématiques : le projet de manuel, le contenu didactique et linguistique, l'image de la France, du français et de la francophonie, la place de la culture soudanaise, et la contextualisation du manuel. Elles ont été choisies selon un ordre croissant : du plus général vers le particulier, l'objectif étant d'arriver à conclure sur la question de l'adéquation du manuel au contexte soudanais.

La thématique 1 concerne le projet d'élaboration du manuel. L'objectif de ces premières questions est d'apporter des informations sur les conditions d'élaboration du manuel *Allons-y !* depuis la naissance du projet, son déroulé dans le temps, dans l'espace, les étapes, les relations entre les intervenants, les différentes institutions et le rôle de chacun. Comment est né ce projet de manuel contextualisé ? Comment s'est déroulée la conception de cette méthode ? Où cela s'est-il passé ? Quelles ont été les étapes ? Quelles ont été les relations avec les différents participants ? Les différentes institutions ? Ce manuel n'est pas commercialisé et il n'y a pas d'éditeur, qu'est-ce que cela implique ? D'où vient le titre *Allons-y !* ? Pourquoi « méthode de français » et pas « manuel » ? Pourquoi faire le choix d'un manuel, un livre, pourquoi ne pas opter pour les nouvelles technologies ?

La thématique 2 traite du contenu didactique et linguistique. La deuxième série de questions s'intéresse au contenu du manuel et aux choix méthodologiques. Est-ce qu'il y a eu une refonte de l'ancien manuel ? Qu'est-ce qui avait besoin d'être remanié dans l'ancien manuel et pourquoi ? Quels sont les critères qui ont prévalu ? Quels ont été les points de discussions ? Les contradictions entre les auteurs ? La question de l'écriture latine ?

La thématique 3 se rapporte à l'image de la France, du français et de la francophonie. Elle questionne la place et la représentation du français et de la culture française dans ce manuel. Quelle image de la France, de la société française, des acteurs sociaux (les jeunes, la famille, le monde du travail...), de la diversité et du français les concepteurs ont-ils cherché à montrer à travers cette méthode ? Quels stéréotypes ont-ils évités ? Quelle est la place de la francophonie dans ce manuel, sachant que l'un des objectifs du développement du français au Soudan est d'étendre ses contacts avec les pays voisins d'Afrique francophone ? Un manuel de FLE peut-il servir à des fins politiques ou idéologiques (par exemple : étendre ses influences pour la France) ?

La thématique 4 concerne la place de la culture soudanaise. Les questions suivantes se rapportent à la culture soudanaise que ces interlocuteurs connaissent, pour avoir séjourné au Soudan. Qu'est-ce qui transparaît de la culture soudanaise dans cette méthode ? La diversité ethnique ? La diversité linguistique ? La question de l'islam et ses représentations est majeure dans un pays comme le Soudan. La conformité aux principes de l'islam a-t-elle été un élément central dans les choix opérés dans la conception du manuel ? À quel niveau ? Est-ce qu'il y a eu une censure ou autocensure au niveau des images (pas de femmes, pas de visages, des corps couverts), du lexique (pas de mots qui

portent sur des interdits : vin, whisky, alcool, porc,...) et des thématiques (fallait-il aborder la religion, ou au contraire ne pas en parler ?). Quels sont les critères qui ont été choisis pour traiter l'interculturel dans cette méthode ?

La thématique 5 aborde la contextualisation du manuel. La dernière série de questions se concentre sur l'adaptation du manuel au contexte soudanais. Du point de vue didactique : pourquoi il n'y a pas de place pour l'apprentissage de l'écriture latine ? Du point de vue de la langue arabe : pourquoi il y a très peu d'arabe dans ce manuel, mis à part quelques mots transcrits, le lexique bilingue français-arabe à la fin ? Les consignes sont en français. Est-ce que la phonétique et les exercices de prononciation ont une place particulière sachant que c'est une difficulté majeure pour ces apprenants ? Est-ce que ce manuel pourrait être utilisé tel que dans un autre pays arabe ? Qu'est-ce qui fait la spécificité de ce manuel ? (Le soutien de la France à ce manuel ? L'implication des auteurs soudanais ? Le choix du contenu ? La place de la France, du français et de la francophonie ? La culture soudanaise ?). En quoi ce manuel est-il spécifiquement soudanais ?

3. Le recueil des données

La dernière étape a consisté à faire passer les entretiens, à les transcrire, à traiter les données et à élaborer la grille d'analyse des entretiens.

3.1. Les entretiens semi-directifs

L'enquête s'est déroulée sous la forme d'entretiens semi-directifs, qui s'organisent dans un cadre déterminé, car l'enquêteur connaît les points précis qu'il désire aborder mais il accorde une liberté de parole aux informateurs en posant des questions ouvertes en les laissant parler Lugen (2015 : 4). Ils permettent d'obtenir des réponses détaillées.

Trois entretiens se sont déroulés sur Zoom sans caméra, et un par téléphone, avec l'attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan (qui était à Paris). L'enregistrement s'est effectué à l'aide de l'application Dictaphone sur un iPhone (quand les entretiens ont eu lieu sur Zoom) et à l'aide de l'application AudioMemos sur un iPad (quand l'entretien s'est déroulé par téléphone). Les quatre entretiens ont été retranscrits, avec l'accord des participants, cependant, j'ai préféré ne pas faire figurer leurs noms, selon l'usage. J'ai retranscrit à l'identique les paroles des interviewés et de l'intervieweur. J'ai omis les hésitations, les blancs, qui n'avaient pas d'intérêt pour ce type d'enquête et n'auraient pas

été exploités. Les questions (Q) et réponses (R) ont été numérotées. Les entretiens figurent en annexes (annexes 5 à 8).

Étant donné que j'avais peu d'entretiens, même s'ils sont assez longs (38 pages), j'ai opté pour une analyse thématique (Mugnier & Galligani, 2019 : 79-80), en commençant par une relecture des transcriptions en surlignant les points importants, en notant dans la marge de chaque entretien les thèmes et sous-thèmes. Les réponses longues ont été segmentées et codées en thèmes et sous-thèmes (exemple dans le Tableau 3, ci-dessous). Ces segments ont ensuite été rassemblés dans un traitement de texte, afin de les ordonner et d'aboutir à la grille d'analyse.

Thèmes et s/thèmes	Questions (Q) / réponses (R)	Intervieweur interviewé	Questions / réponses
Thème : conception du manuel Sous-thème : origine du manuel	Q 1	C	Comment est venue cette idée de manuel contextualisé pour le Soudan ?
Thème : conception du manuel Sous-thème : origine du manuel - Projet FSP - Écoles pilotes	R 2	G	Il faut partir du projet FSP , le projet FSP dont CC qui à l'époque n'était pas le SCAC, mais était au sein du service SCAC de l'ambassade de France à Khartoum, était responsable. Alors le projet FSP, il avait pour objectif,... il avait 3 objectifs destinés à 18 enseignants du secondaire 9 dames, 9 messieurs, dans des écoles, comment elles s'appellent, des écoles pilotes , avec moitié province et Khartoum.

Tableau 3. Codage des entretiens en thèmes et sous-thèmes

3.2. Élaboration de la grille d'analyse des entretiens

La grille d'analyse a été construite à partir du dépouillement des entretiens en thèmes et sous-thèmes. Cette technique a permis l'émergence de nouvelles thématiques propres à l'analyse et de relever des idées, des impressions, des expériences, des représentations et des choix.

Thématiques	Thèmes	Sous-thèmes
Thématique 1	Des motivations	<ul style="list-style-type: none"> - La réhabilitation de l'enseignement / apprentissage du FLE au Soudan - Le cadre institutionnel et financier - La formation au FLE et à la pédagogie - La création des écoles pilotes - L'élaboration d'une nouvelle méthode
Thématique 2	Des décisions imposées par le contexte local	<ul style="list-style-type: none"> - Des auteurs soudanais - Un manuel reflétant la culture soudanaise - Un manuel adapté au volume horaire des cours de FLE dans les écoles secondaires - Le respect de l'islam - Un interculturel modéré sur des thèmes neutres
Thématique 3	Des choix didactiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'approche communicative - Les compétences du CECRL - L'ouverture interculturelle - L'intégration de l'oral - La phonétique - Les consignes - L'écriture latine - Le lexique bilingue français-arabe
Thématique 4	Autres critères à prendre en compte	<ul style="list-style-type: none"> - La formation à la méthode - L'impression du manuel - La distribution dans les écoles - L'adéquation de la méthode aux examens - Autres questions techniques

Tableau 4. Les thèmes et sous-thèmes qui ont émergé des entretiens

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie que nous avons adoptée pour mener l'enquête de terrain, constituée d'entretiens semi-directifs. Les entretiens se sont déroulés à distance, ils ont été enregistrés et transcrits. Les données ont été dépouillées en fonction des thèmes et sous-thèmes posés dans le guide d'entretien, dont nous avons dégagé quatre axes sur lesquels porte l'analyse des entretiens.

Nous avons complété les discours des concepteurs / informateurs par une analyse des manuels dans une dimension comparative, selon la méthode documentaire. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

Chapitre 6. La méthode documentaire

La méthode documentaire correspond selon Puren (2013 : 31) aux : « techniques de recherches et d'analyse de documents qui sont déjà disponibles et qui fournissent d'emblée des informations immédiatement exploitables concernant la thématique de recherche ». Les manuels de FLE en font partie puisqu'ils présentent des données écrites propices à l'analyse. La méthode documentaire est une méthodologie indirecte, contrairement aux entretiens (Mugnier & Galligani, 2019 : 57).

Pour procéder à l'analyse comparative des deux méthodes de FLE : l'ancienne méthode *J'apprends le français (JAF2)* (volume 2, le seul disponible en ligne) et la nouvelle *Allons-y !* (volumes 1, 2, 3) (désormais, *A1, A2, A3*), j'ai établi plusieurs grilles de recherches en fonction des thématiques qui nous intéressent afin de comprendre comment le processus de contextualisation se manifeste dans les manuels : comment apparaît la culture soudanaise, la culture française et la francophonie ? Quelles sont les dimensions de la culture qui ont été exploitées : la dimension nationale, l'histoire, la politique, la religion, la géographie, les prénoms ? Quelle approche de l'interculturel a été choisie ? Les manuels tiennent-ils compte des difficultés linguistiques des apprenants arabophones : la phonologie, la grammaire, le lexique, l'alphabet, les consignes ? De leurs besoins langagiers ? Le lexique est-il utile ? L'aspect comparatif de cette analyse vise à comprendre en quoi la nouvelle méthode apporte une amélioration. Nous présentons les différentes grilles sur lesquelles reposent l'analyse des manuels : le contenu linguistique, le traitement de l'interculturel, la place de la culture soudanaise et de la culture française, les prénoms et la conformité à l'islam.

1. Grille d'analyse du contenu linguistique

Afin d'examiner le contenu linguistique des manuels, je me suis inspirée de la grille de Bertolletti (1984) disponible sur le site de Puren (2011a). J'ai adapté certains items en fonction de cette recherche, car comme le précise Puren (2011a : 8), une grille peut être modifiée par le chercheur en fonction de ses besoins. Il était donc question de répertorier les critères linguistiques habituellement relevés par la recherche afin d'observer s'ils avaient été pris en compte dans la nouvelle méthode et dans l'ancienne.

Description factuelle	JAF2	A1 - A2 - A3
<i>1- Lexique</i>		
Comment est présenté le lexique ?		

Listes de mots ?		
Lexique final bilingue français-arabe ?		
Des images pour expliquer certains termes ?		
<i>2- Phonétique</i>		
Etudes des phonèmes ?		
Occasionnelle ou intégrée à l'unité ?		
Phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation ?)		
Transcription phonétique ?		
Tableau récapitulatif de API, exemples ?		
Y a-t-il des explications ?		
<i>3- Grammaire</i>		
Type de présentation de la grammaire ?		
Présentation de la règle ?		
Précis de grammaire ?		
Le métalangage ?		
<i>4- Prise en compte de la langue des apprenants :</i>		
Consignes en arabe ou en français ?		
L'alphabet		
<i>5- Les besoins langagiers :</i>		
Thématiques et lexique utiles localement ?		
Parler de soi et de son pays ?		
<i>6- Prise en compte de la culture éducative</i>		
Approche méthodologique de la méthode		

Tableau 5. Grille d'analyse du contenu linguistique des manuels

2. Grille d'analyse de l'interculturel

Afin de rendre compte de l'interculturel dans les manuels soudanais, nous avons utilisé la grille de Davarpanah (2020 : 127) élaborée dans le cadre d'une recherche sur les manuels de FLE en Iran. Davarpanah (2020 : 135) a classifié les différents critères et indicateurs selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 43, 82). L'auteur de cette recherche a choisi de compter tous les éléments, j'ai préféré en faire la liste afin de mieux comprendre en quoi ils consistent. Cette grille partage les mêmes problématiques que nous, à savoir la mise en évidence de l'identité nationale, de la culture française et la démarche interculturelle adoptée dans les manuels. Je l'ai adaptée au contexte soudanais, et surtout à l'islam sunnite (les 5 piliers de l'islam, la Ka'ba, La Mecque, Médine), qui diffère de l'islam chiite en de nombreux points (culte des saints, Ali et sa famille, 12 imams, lieux saints chiites de Najaf et Kerbala en Irak, personnalités religieuses).

Thématique	Critères	Indicateurs
Dimension de l'identité nationale locale	National	La langue arabe, les vêtements, l'écriture arabe, les fêtes nationales, l'histoire du pays, célébrations nationales, drame national, histoire du pays, les prénoms
	Culturel	Mythes nationaux, littérature et figures littéraires, patrimoine culturel (monuments, artisanat, coutumes), arts, cuisine, noms,

		sports soudanais, sites archéologiques
	Religion	Principes de la religion, 5 piliers de l'islam, prophètes, rites religieux (fêtes religieuses), lieux saints (Ka'ba, La Mecque, Médine, mosquées), le Coran
	Géographie	Frontières, villes, montagnes, vallées, mers
	Politique	Révolutions, type de gouvernement, partis, institutions politiques et économiques, conflits, guerres
	Ethnoculturel	Groupes ethniques, langues et dialectes locaux, coutumes locales, célébrations locales, etc.
	Symboles nationaux	Drapeau, cartes du Soudan, monnaie, calendrier, hymne national
Culture française	Culture générale	Littérature, histoire et art, politique, géographie, démographie et personnages, économie, lieux et institutions
	Savoirs socio culturels	Vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances coutumes, comportements rituels
Culture de la francophonie	Culture générale	(non défini par le CECRL, nous classerons en fonction de ces deux rubriques les éléments d'apprentissage trouvés)
	Savoirs socio culturels	
Savoir-faire interculturel	Établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère	
	Établir le contact avec des gens d'une autre culture	
	Jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère	
	Aller au-delà de relations superficielles stéréotypées	

Tableau 6. Grille d'analyse de l'interculturel dans les manuels

3. Grille d'analyse des prénoms

J'ai consacré une grille spécifique aux prénoms français et arabes parce qu'ils sont nombreux dans ces deux méthodes, et parce qu'ils constituent un marqueur identitaire fort dans les manuels, quand il s'agit des prénoms arabes Zanchi (2010 : 3) ou de l'altérité dans le cas des prénoms français. La proportion entre les prénoms arabes et les prénoms français constitue un indicateur des intentions de contextualisation des concepteurs. Davarpanah (2020 : 129) les a exclus de son étude, car les personnages des manuels portent tous des noms iraniens.

Critères	JAF2	A1	A2	A3
Prénoms français				
Prénoms arabes				

Tableau 7. Grille des prénoms français et arabes dans les manuels

4. Grille d'analyse de conformité à l'islam

J'ai moi-même élaboré une grille qui permet de vérifier, en fonction de certains critères, si les manuels sont conformes aux prescriptions de l'islam. Cette grille a été établie à partir des remarques relevées dans les travaux de Zanchi (2010) et Wadi (2005).

Thématiques	Critères
Images, dessins	Des personnes habillées, couvertes, pas de photos à la plage...
Situations choquantes	Pas de couples, de mélanges de filles et de garçons, boire un verre d'alcool, de vin, pas de consommation de porc...
Vêtements traditionnels pour les personnages arabes	Vêtement long pour les hommes, voile (<i>hijāb</i>) pour les femmes
Vêtements corrects pour les personnages occidentaux	Bras et jambes couverts
Mots interdits	Absence de mots relatifs à des interdits de l'islam
Thématiques sensibles	La politique, la religion musulmane, les autres religions, pas de symboles religieux autre que ceux de l'islam sunnite

Tableau 8. Grille d'analyse de conformité à l'islam

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie que nous avons adoptée afin de procéder à l'analyse comparative de ces deux méthodes. Nous avons présenté les grilles d'analyses, élaborées en fonction des thématiques qui vont nous permettre de montrer comment la contextualisation prend forme dans ce nouveau manuel et si elle avait déjà été prise en compte dans le précédent manuel.

En conclusion de cette troisième partie méthodologique : nous avons présenté les deux sources d'informations qui constituent notre corpus ainsi que la méthode d'analyse. Le corpus est constitué d'entretiens semi-directifs et des deux manuels de FLE soudanais *JAF* et *Allons-y !* Les entretiens ont été recueillis selon la méthode d'enquête et dépouillés en fonction des thèmes et sous-thèmes du questionnement posé dans le guide d'entretien, desquels nous avons dégagé quatre axes sur lesquels repose l'analyse des entretiens. Les manuels ont été analysés à partir de grilles d'analyses élaborées en fonction de ces mêmes thématiques. Notre objectif final étant de croiser ces données, c'est-à-dire les discours des informateurs et le contenu des manuels, afin de répondre à notre problématique. Nous allons maintenant passer à la quatrième partie, l'analyse des données et la discussion.

Partie 4

-

Analyse des données et discussion

Cette quatrième partie présente une analyse des entretiens et une analyse comparative des manuels. Elle s'achève par une discussion qui répondra à notre question de départ : le processus d'adaptation au contexte soudanais dans ce manuel est-il en adéquation avec les critères habituellement mentionnés par la recherche ?

Chapitre 7. Analyse des entretiens semi-directifs

À travers ces entretiens semi-directifs, mon objectif était d'obtenir des réponses sur le pourquoi et le comment de l'élaboration de ce manuel de FLE. Deux des interlocuteurs ont participé directement à la conception de la méthode, ils ont donc apporté des explications précises. D, directeur éditorial, a exposé les décisions organisationnelles et les choix méthodologiques qu'il a fallu prendre. G, relectrice, m'a éclairée sur la conception du manuel et sur son contenu. Les deux autres intervenants, ne se sont pas prononcés sur la méthode, néanmoins ils m'ont fait prendre conscience de considérations annexes qui gravitent autour de la méthode. F, responsable du projet Soudan au GREF, est intervenue sur la formation et sur l'état de l'enseignement au Soudan. A, attaché culturel à l'ambassade de France au Soudan, m'a expliqué la mise en service de la méthode et les aspects techniques à prendre en compte. J'ai concentré l'analyse sur les réponses qui apportent des arguments à cette recherche.

J'ai analysé leurs discours en fonction des thèmes et des sous-thèmes qui ont été relevés dans la grille (Tableau 4) présentée dans la méthodologie de la méthode d'enquête (Chapitre 5). Quatre grands axes se dégagent : des motivations, des décisions éditoriales, des choix méthodologiques et des considérations postérieures à la rédaction. On distingue : des motivations à la base de la refonte de la méthode, des décisions contraintes par les autorités locales, des choix méthodologiques effectués en fonction des besoins didactiques et la mise en œuvre du manuel.

1. Les motivations à la base de la refonte de la méthode

Les problèmes de l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires au Soudan étaient connus de tous, des universitaires soudanais, des autorités françaises et du GREF. La prise de conscience de ces problèmes persistants et la volonté d'améliorer la situation arrivent en amont de la décision de changement de la méthode. L'impulsion de départ est donnée par un projet de coopération éducative, qui avait pour objectif la formation des enseignants, en s'appuyant sur des méthodologies d'enseignement moins traditionnelles.

1.1. Une impulsion basée sur la coopération éducative

Afin de trouver une solution au problème de l'enseignement du FLE au Soudan, les institutions ont décidé de mettre en place un projet de grande envergure, basé sur la coopération éducative. Les quatre informateurs conviennent de ce même point de départ (G, R2, ligne 6), (A, R6, ligne 34) (D, R2, ligne 6) : tout a commencé avec le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP). En 2010, la France a mis en place un projet de FSP pour le Soudan (2010-2015), qui est un accord bilatéral conclu entre le MAE et le ministère de l'éducation soudanais dont l'objectif était : la réhabilitation de l'enseignement du français au Soudan (Elamin Elnour Ibrahim, 2016 : 26). Il comprenait : une formation initiale et continue des enseignants, un soutien à l'amélioration du matériel d'enseignement et la constitution d'un réseau d'écoles pilotes afin de créer un vivier de formateurs. Des experts du MAE avaient sollicité le GREF afin d'alimenter le dossier du FSP, par une synthèse des rapports des différentes missions du GREF au Soudan. Comme en témoigne F, ces rapports expliquent que « l'enseignement du français dans les écoles secondaires était vraiment le parent pauvre ». Les raisons invoquées étaient : un problème de niveau de langue des professeurs, un problème de pédagogie des enseignants et le problème du manuel de FLE (F, R2, lignes 6-10).

1.2. Former les enseignants

Le deuxième point de départ a été la mise en place d'une formation poussée avec le projet de FSP. Il a débuté en 2012 par la formation de 18 enseignants dans l'objectif d'en faire des futurs formateurs au Soudan. Ces 18 enseignants (9 dames, 9 messieurs) (G, R2, ligne 9) ont été sélectionnés parmi une vingtaine d'établissements dans tout le pays. La formation s'est déroulée au CLA de Besançon pour une durée de plusieurs mois. Au départ, il était question de les former à la didactique du FLE en France, et à l'obtention du B2, du C1 pour certains, en vue de mettre en place un réseau d'écoles pilotes, constitué d'enseignants formés à la pédagogie du FLE, qui à leur tour devaient former leurs collègues au Soudan (D, R2, lignes 15-20). Il y avait dans ce projet une vision à long terme, afin d'établir des centres de formation sur place. Ces enseignants avaient été choisis parce qu'ils présentaient « une bonne réceptivité » et pouvaient devenir de futurs « tuteurs » (F, R56, lignes 331-332). Mais la formation a duré plus longtemps que prévu, car il a davantage fallu les former au français afin qu'ils obtiennent « un niveau transmissible » (F, R56, ligne 336).

L'idée de former les enseignants n'était pas nouvelle, puisque depuis de nombreuses années, la France apporte son soutien au Soudan par des programmes de formation des enseignants. Jusqu'en 1996, des stages de formation continue de deux mois étaient organisés pour les enseignants du secondaire (Ali Mirghani Saad Suad, 2012 : 111). Quand cela s'est arrêté, le GREF a pris le relais. L'informateur F, nous a raconté comment le GREF a commencé ses missions au Soudan (R4, lignes 19-41). Younis Elamin, le chef du département de français de l'université de Khartoum, avait demandé de l'aide à l'ambassade de France pour l'enseignement du français à l'université et dans le secondaire, l'université étant le vivier des futurs enseignants des écoles du secondaire. L'ambassade l'a mis en contact avec le GREF et deux missions de formation de deux mois ont été organisées dans les écoles chaque année. Il ne fallait pas seulement former à la didactique des langues, mais il fallait aussi réhausser le niveau « très limité » des jeunes enseignants qui n'avaient pas bénéficié de bourses en France. Deux types de formations ont été mises en place : des cours de FLE pour les jeunes enseignants et des formations à la pédagogie pour les anciens dans l'optique qu'ils transmettent à leurs collègues. « C'est comme ça que ça a démarré » (F, R4, ligne 24). Avec la nouvelle formation des 18 enseignants financée par le FSP, il s'agissait d'améliorer concrètement la situation, en apportant des nouvelles méthodes pédagogiques au Soudan.

1.3. S'appuyer sur des méthodologies moins traditionnelles

Cette formation à la pédagogie au CLA de Besançon a débuté par une mise à jour des connaissances à la didactique du FLE (D, R2, lignes 100-102). Elle consistait à expliquer les compétences préconisées par le CECRL et de l'approche communicative à ces enseignants :

« l'enseignement devait aborder toutes les compétences telles qu'elles sont préconisées par le cadre européen, donc c'était ça le nœud de la question : amener cette communauté d'enseignants à lire et à comprendre le cadre européen. On parle ici d'une communauté d'enseignants qui n'avaient jamais entendu parler du cadre européen, et pour certains n'avaient jamais entendu parler de la méthode communicative, ni des compétences, ni de la distinction des compétences, etc. » (D, R2, lignes 76-82).

La formation a duré 3 ans. Elle a abordé plusieurs points : la didactique de l'oral, la didactique de la compréhension, le FLE par le jeu, etc. (lignes 107-108). L'objectif était de donner « un maximum d'outils aux enseignants pour que leur classe devienne active » (D, R2, lignes 110-114).

Le troisième élan qui a conduit au projet de nouveau manuel, a été donné par cette formation professionnelle. Le programme de formation comportait un « module d'analyse des aspects lacunaires de l'ancienne méthode » (D, R2, lignes 32-33), si bien que ces enseignants eux-mêmes ont été amenés à réfléchir sur l'ancienne méthode *JAF* et à effectuer une « analyse critique » sur ses manquements (D, R2, ligne 66). La méthode met en scènes des professeurs de la Sorbonne, qui arrivent au Soudan, avec leur « épouse soumise » (G, R16, ligne 140). Ils se sont rendus compte qu'elle était « désuète » et qu'il fallait passer à une méthode communicative (G, R2, ligne 25). Ils ont compris qu'ils avaient un outil basé sur un schéma pédagogique : « textes, questions sur le texte » qui n'était plus adapté aux nouvelles méthodes d'enseignement (D, R2, ligne 58). Au départ, il était seulement question de mettre à jour *JAF*, « d'apporter des documents complémentaires », finalement, il a été décidé de refaire la méthode (D, R28, lignes 486-488). Il y a eu un appel à projet pour la conception du manuel, le CLA de Besançon l'a remporté et l'informateur D a été désigné « chef de projet pour l'élaboration des nouveaux manuels de français pour les écoles secondaires, pour 3 niveaux » (D, R2, lignes 124-125). Il faut souligner que ce projet a pu avancer et aboutir, parce que le MAE avait délégué CC, un expert technique international (ETI), qui travaillait directement avec les autorités locales, au sein même du ministère de l'éducation soudanais (A, R6, lignes 45-49).

La motivation première a donc été d'améliorer l'enseignement du FLE au Soudan. L'impulsion de départ a été donnée par le projet du FSP, puis, par la formation des 18 enseignants aux approches modernes de la pédagogie du FLE ce qui les a acheminé sur l'analyse critique de l'ancien manuel. À l'origine, la conception d'un nouveau manuel n'était pas prévue, et finalement, elle a trouvé sa place au sein du projet de FSP.

2. Des décisions contraintes par les autorités locales

Les contraintes locales ont guidé les décisions d'organisation. L'obligation majeure était de produire une méthode soudanaise avec des auteurs soudanais pour les lycéens soudanais. Les autorités voulaient un livre qui soit conçu par des Soudanais, même s'il était financé par la France. « C'est une question d'orgueil national ». C'est aussi « une question de souveraineté (D, R4, ligne 160). Concrètement, il fallait faire appel à des auteurs soudanais et former une équipe.

2.1. Le choix d'une équipe bi-nationale

En 2013, l'équipe de rédaction a été constituée. Elle comportait : des enseignants soudanais (ayant participé à la formation initiale au CLA), des universitaires soudanais, un membre du Centre national des curriculums et méthodes Bakhterruda, chargé de valider les manuels scolaires au Soudan et des experts du CLA pour l'encadrement. Le choix d'une équipe franco-soudanaise vient du retour d'expérience des Anglais lors de la conception du manuel d'anglais pour le secondaire, qui avait été élaboré à Londres, par des experts britanniques. Résultat, une fois achevé, imprimé et envoyé au Soudan, le manuel a été refusé. Les autorités soudanaises voulaient un livre élaboré par des Soudanais (D, R4, lignes 159-160). Il n'était pas question de reproduire le même processus. C'est pourquoi, il a été décidé de recruter une équipe mixte : des auteurs soudanais appuyés par des experts français. Au départ, les auteurs de l'ancienne méthode *JAF* avaient été sollicités mais, ils avaient « très mal vécu la remise en cause de la méthode ». Ils trouvaient que c'était « encore une intervention occidentale, française » et ils ont refusé de participer (F, R10, ligne 59).

2.2. Le travail de rédaction

La rédaction d'un manuel de FLE exige de nombreuses compétences. Selon D, aucun des membres de l'équipe n'en avait la capacité. Ils n'étaient pas professionnels, et il a donc fallu former les auteurs. La période de conception s'est faite par fragments, par des étapes de rédaction, par les auteurs soudanais et de corrections / suggestions par les experts français. La validation s'est faite « morceau par morceau » (D, R2, ligne 137-138). La production devait être acceptable aux yeux de « la communauté d'enseignement » et « des autorités » soudanaises (ligne 139).

2.3. La phase de relecture de la méthode

Le GREF entre en scène en 2014-2015, comme partenaire du FSP. Il a reçu une commande de « relecture et correction » du nouveau manuel à effectuer en présentiel et par internet. Deux relectrices ont été envoyées en mission au Soudan deux fois deux mois. Au Soudan, les séances de travail étaient organisées par CC, le chef de projet du FSP. Il y avait Neimat, Suad (les deux auteurs), les deux relectrices, CC et Abdel Hamid, le responsable de Bakhterruda (G, R6, ligne 53). Il fallait relire 9 séquences, décrites par G comme « c'était ni fait, ni à faire » qui avaient été rédigées par Neimat et Suad, deux universitaires soudanaises. L'équipe a déterminé la trame : « ouverture, écouter et comprendre, lire, écrire, grammaire, découverte » (G, R4 ligne 43). La phase de relecture, a souvent

nécessité la refonte, la réécriture d'exercices, d'activité et la rédaction du précis de grammaire. Comme le souligne D, l'équipe du GREF « a aidé énormément à reformuler » (D, R8, ligne 289).

2.4. La place de la culture soudanaise dans la méthode

La deuxième exigence locale était de mettre la culture soudanaise au centre du manuel. La première mouture, qui abordait « la francophonie, l'Europe, la France », avait été rejetée par Bakhterruda qui a demandé de présenter « des personnages soudanais », « avec une apparence soudanaise », « un voile pour les femmes », quelque chose qui devait « manifester la personnalité soudanaise » (D, R2, lignes 96-97). Dans un pays soumis à la *charia*, connaissant une censure élevée, alors sous la dictature d'al-Bachir (jusqu'en 2019) : « mettre en avant une culture étrangère relevait de l'intrusion et était systématiquement rejeté » (D, R2, ligne 91).

L'équipe a essayé de montrer la « diversité géographique et climatique » (G, R38, ligne 272). G regrette de n'avoir pas pu s'imprégner suffisamment du quotidien des Soudanais, des trajets, repas, prières, de la nourriture, de l'environnement urbain, et se demande si l'image des Soudanais dans la méthode, n'est pas stéréotypée (G, R36, lignes 264-265). Malgré les insuffisances, le manuel n'aurait pas été le même si elle avait été à Paris (G, R50, lignes 331-333).

2.5. L'interculturel

Concernant l'interculturel, sachant que cet aspect est sensible pour les autorités, il fallait faire des choix et s'occuper de ce qui était important, c'est-à-dire les compétences de FLE. Pour D, le reste est secondaire. Si un élève veut s'informer sur la France, il n'a pas besoin d'un manuel de FLE : « Un bon livre de français ça c'est important, et le choix était là » (D, R4, ligne 200). Quant au culturel, il fallait rester sur des éléments « basiques » (D, R4, ligne 212). C'est une approche comparative de l'interculturel qui a été adoptée, à tous les niveaux et pas seulement dans la partie découverte, qui montre comment cela se passe en France et au Soudan, mais aussi dans les exercices : il y a « des mélanges d'enfants européens et soudanais » (G, R46, lignes 299-303). L'objectif de ces comparaisons est d'ouvrir l'esprit et de valoriser le Soudan, afin qu'il ne soit pas « phagocyté par la France » (G, R46, ligne 311). « Insérer des mots connus, comme des noms de lieux, facilite l'accès aux éléments linguistiques. Il y a moins de choses à découvrir dans le texte. Cela aide à entrer dans les éléments linguistiques ». C'était ça « notre démarche » (G, R46, lignes 314-317).

2.6. Le respect des principes de l'islam

Autre contrainte : le respect des principes de l'islam. C'était la condition essentielle à l'acceptation du manuel. G confirme qu'il n'y a pas une goutte d'alcool dans les 3 volumes ! Tout le monde a fait attention, il n'y a pas eu de provocation. Pour les photos, « on a cherché des enfants qui font du ski avec un bonnet et des lunettes, plutôt que des dames en bikini sur la plage ». Pour les fêtes, du côté français, on a dit que Noël « à l'origine » c'était une fête religieuse, « de plus en plus laïcisée ». Les Soudanaises ont un voile, pas de *niqāb* (voile intégral) (G, R44, ligne 292).

2.7. Un manuel adapté au volume horaire du cours

L'ultime contrainte, c'était de fabriquer un manuel qui soit adapté au contexte scolaire des lycéens soudanais qui ont peu d'heures de cours, soit deux fois 40 minutes par semaine (D, R4, ligne 230). Le livre est donc peu épais.

La rédaction du manuel a donc été conditionnée par les contraintes imposées par les autorités locales : des auteurs soudanais, la culture soudanaise, un interculturel modéré, le respect de l'islam et un manuel scolaire adapté au volume horaire des cours.

3. Des choix méthodologiques en fonction des besoins didactiques

À travers ces entretiens, nous avons pu comprendre la démarche qui a guidé les concepteurs, et obtenir des réponses sur leurs choix méthodologiques :

3.1. La démarche

Les directives qui ont prévalu dans la démarche pédagogique sont : « l'approche communicative » (G, R10, ligne 84), « l'intégration de l'oral et l'ouverture culturelle », avec un souci de ne pas « mythifier » la France, ne pas « en faire un Eldorado », « un pays de cocagne » (G, R20, lignes 150-151). Il fallait essayer d'éviter les clichés, en ne concentrant pas tout sur Paris : « en France, il n'y a pas que la tour Eiffel ». Il fallait éviter les stéréotypes de genre : « montrer que les filles pouvaient faire des sciences, et qu'elles pouvaient travailler », car selon les considérations locales, les filles sont littéraires et les garçons scientifiques (G, R28, lignes 198-201).

Concernant la francophonie, la méthode mentionne la « francophonie du nord » « un Belge, un Suisse, un Québécois » (G, R30, lignes 215-216), et la francophonie africaine, notamment dans l'unité sur le voyage des élèves tchadiens. Il y a également des exercices sur des expressions de la francophonie africaine, afin de montrer que « les Africains francophones » enrichissent aussi la langue française (G, R30, ligne 222). Le

manuel aborde la fête de la francophonie, qui est régulièrement célébrée à l'Institut français, car il fallait faire « des liens » (G, R30, ligne 225).

3.2. Les critères linguistiques qui répondent aux besoins des apprenants

Nous avons obtenu des réponses à propos des critères linguistiques. Les points de phonétique ont été rédigés à 60% par un spécialiste français, à Besançon, en collaboration avec les auteurs soudanais qui ont été formés sur cette question. Les avis divergent sur la prononciation. Pour D (R18, ligne 377), les élèves et les enseignants soudanais, ont une meilleure prononciation que ceux du Golfe. Ils ont une bonne fluidité et ne présentent pas de difficulté spécifique. Pour F, la prononciation est « un gros problème ». Il y a en français des sons très difficiles pour un arabophone, par exemple le mot « construire ». « Certains ne savaient pas parler, mais d'autres on ne les comprenait pas » (F, R54, lignes 306, 317).

Pour D (R16, lignes 354-355), la question de l'écriture latine ne « se pose pas » pour les Soudanais car ils commencent l'anglais très tôt. Ils ont plusieurs matières en anglais. « C'est réglé par l'anglais ». Suad Ali Mirghani Saad (2012 : 105) rapporte que les élèves commencent l'apprentissage de l'anglais à 11 ans, mais leur niveau est faible. G (R54, ligne 357) précise qu'il y a des exercices sur l'API dans le volume 1, et considère que cela ne suffit pas, car quand on les faisait lire, ils faisaient du déchiffrage.

Laisser les consignes en français était « voulu » (D, R24, ligne 438). Les manuels d'anglais n'ont pas d'arabe. Un code simple de consignes, « univoque », en français a été adopté car elles représentent une source d'apprentissage. Ce sont même les premiers mots appris : « lis, ouvre, ferme ». « On ne voyait pas du tout l'intérêt du recours à l'arabe » (ligne 448). Selon D, il est important de mettre rapidement l'apprenant en immersion, qu'il entende « un univers sonore français pendant 40 minutes ». G ne sait pas si c'était « un choix délibéré ». Il aurait fallu que des locaux les rédigent (R56, ligne 367).

Pour les apprenants soudanais, la plus grande difficulté est l'absence de contact avec la langue française (D, R18, ligne 358). C'est un pays sous dictature, un pays fermé. Au Soudan, il n'y a pas beaucoup d'étrangers, pas de possibilité de pratiquer. Mis à part dans les pays voisins, le Tchad, le Centrafrique, où il n'y a que des guerres. La France c'est « un horizon lointain » pour les Soudanais (ligne 371).

3.3. En quoi ce manuel est adapté aux apprenants soudanais ?

Nos dernières questions ont porté sur la contextualisation du manuel afin de recueillir l'avis des interviewés. En quoi ce manuel est-il adapté aux lycéens Soudanais ? Selon D (R22, ligne 386), ce manuel est avant tout adapté « au contexte éducatif » soudanais. C'est un « livre scolaire pour les lycéens, ce n'est pas un manuel de FLE pour le Soudan ». Il a été conçu en fonction de leur problématique de classe : une école secondaire, qui a deux périodes de FLE de 40 minutes par semaine, par un professeur qui n'a pas le niveau B2, dans une classe de 40 élèves, avec très peu d'équipements. Le livre est fait pour le système scolaire du Soudan : « avant d'être un livre de FLE, c'est un livre d'élèves en contexte scolaire, qui ne doit pas être éloigné des autres livres scolaires ». Pour G (R50, ligne 329) : « on a tenu compte de la façon dont les enfants sont scolarisés au Soudan, ce qu'ils savent, ce qu'ils ne savent pas ».

4. La mise en œuvre du manuel

Les entretiens avec l'attaché culturel ont montré la dimension post rédaction du manuel, qui est logistique et technique. Un travail de mise en œuvre est nécessaire pour qu'il entre dans le système éducatif. Un projet comme celui-ci, qui s'étend sur plusieurs années, s'envisage en plusieurs « blocs » (A, R6, ligne 33), c'est-à-dire qu'il « a connu plusieurs étapes, depuis sa conception jusqu'à sa mise en service dans les écoles ». Entre 2015 et 2018 le manuel a connu un « creux », car « toutes les parties prenantes, les enseignants de français, le ministère de l'éducation, n'ont pas fait avancer le projet, pour des raisons économiques, d'impression du manuel, de formation des enseignants ». Aujourd'hui, ce manuel est considéré comme un « produit fini » (A, R18, ligne 221). Le rôle de l'ambassade est de lancer la méthode, ce qui passe par de la formation et l'impression des manuels.

4.1. La formation des enseignants de français à la méthode

Le projet est arrivé au stade de la formation à l'utilisation du manuel par l'ensemble des enseignants de français du secondaire. L'équipe des enseignants-formateurs (les 18) qui étaient allés au CLA à Besançon a été relancée, reformée et remotivée afin de mettre en place « un plan de formation officiel » (A, R8, lignes 93-94), dans les écoles pilotes, pour l'ensemble des enseignants de français, agréé par le ministère de l'éducation. « Le projet n'avait pas été bien institutionnalisé », c'est-à-dire qu'il n'avait pas été « ancré dans les institutions locales » (A, R8, ligne 91). Il a fallu faire de cette équipe de formateurs, une équipe « reconnue » par le ministère de l'éducation pour que la formation démarre.

La formation des enseignants-formateurs s'achève après des séjours en France. Un « plan de formation national » va être mis en place pour former les enseignants des écoles secondaires pendant une semaine, dans chaque région. L'ambassade va aider à financer le déplacement des formateurs, le déplacement des enseignants pour aller aux centres de formation, ils vont recevoir des indemnités, du matériel sera fourni s'il le faut. La méthode sera véritablement utilisée à la rentrée 2022-23 (A, R8, ligne 112).

4.2. L'impression du manuel

Parallèlement, le manuel est dans sa phase d'impression. Il faut 70 000 livres par niveau. 70 % des livres ont déjà été imprimés par l'ambassade de France. Ils ont été livrés au ministère de l'éducation, par l'intermédiaire d'une convention, dans laquelle il s'engage à les distribuer dans les écoles et à faire un compte-rendu de cette répartition. Les livres sont distribués au moment du cours et restent dans la classe. Ils ont un taux d'usure de 4/5 ans, après il faut de nouveau trouver des crédits pour les renouveler (A, R16, ligne 193).

L'impression est compliquée, car il n'y a pas d'imprimerie au Soudan. C'est le ministère de l'éducation qui fait imprimer les livres et fournit les écoles. Mais c'est souvent assez « chaotique » comme l'an dernier, où il manquait des livres dans toutes les matières, « sauf les livres de français » car ils avaient été imprimés et payés par la France (A, R16, ligne 207). L'état soudanais ne finance pas les manuels scolaires, si bien que les élèves n'en achètent pas, car ils sont trop chers. C'est pourquoi les concepteurs ont exigé que ce manuel ne soit pas commercialisé et qu'il soit accessible à tous en pdf en ligne. « C'est très compliqué quand il n'y a pas une chaîne éditoriale », mais la France ne peut pas « se substituer aux autorités locales » et distribuer les livres (D, R30, ligne 537).

L'alternative au manuel papier, aurait pu être un livre au format numérique ou un outil en ligne. Cependant, vu l'état des écoles, du réseau internet, des coupures du réseau, des coupures d'électricité, du sous-équipement en informatique des écoles et des individus, la question d'un livre numérique n'est pas envisageable.

4.3. Les aspects techniques

L'entretien avec l'attaché culturel nous a montré qu'il existe des questions techniques annexes à la méthode qui restent à résoudre. Par exemple, la question des audios : « est-ce que les écoles sont équipées pour utiliser les audios, est-ce que les audios sont utilisés par les profs, est-ce qu'ils n'ont pas eux-mêmes des difficultés avec la compréhension orale ». L'évaluation : « Comment évaluer les apprenants de cette

méthode », faut-il privilégier l'écrit ou l'oral ? Comment mettre en accord la méthode et les examens nationaux ? « Ils sont une trentaine en terminale qui choisissent le français en option ». « Il faut bien que ces examens reflètent l'apprentissage reçu. ». De nombreuses questions autour du manuel restent encore en suspens et à résoudre. « Le projet n'est pas complètement fini » (A, R24, lignes 291-294).

En conclusion sur l'analyse des entretiens :

Les discours des intervenants ont montré que tout a commencé avec le FSP, une structure internationale de financement qui portait sur l'amélioration de l'enseignement du FLE au Soudan. Les motivations étaient concrètes, basées sur de la formation au FLE en France et de la formation aux approches pédagogiques moins traditionnelles. La fabrication d'un manuel n'était pas prévue, mais elle s'est imposée comme un motif supplémentaire assurant le succès global du projet. Des décisions relatives à la rédaction ont été contraintes par les autorités locales : des auteurs soudanais, des références au Soudan, le respect des principes de l'islam, une approche timide de la culture en abordant des thématiques de base. Les choix méthodologiques ont été effectués en fonction des besoins pédagogiques : l'approche communicative, l'ouverture interculturelle, l'intégration de l'oral et les compétences décrites par le CECRL (écouter, lire, parler, écrire), et des besoins linguistiques (phonétique, écriture latine, consignes en français, alphabet). Ces entretiens ont montré la dimension post rédaction : la formation, l'impression et la distribution des manuels dans les écoles, ainsi que des questions annexes : l'adéquation de la méthode aux examens et l'utilisation des audios pendant le cours. Nous allons maintenant passer à l'analyse comparative des manuels.

Chapitre 8. Analyse comparative des manuels

Les deux méthodes de FLE *J'apprends le français* et *Allons-y !* ont toutes les deux été élaborées au Soudan par des auteurs soudanais, avec le soutien d'experts français, à 20 ans d'intervalle. Elles ont été financées par la France. L'analyse comparative de ces deux méthodes, a pour objectif de montrer la mise en œuvre de la contextualisation dans ces manuels et d'en relever les composantes afin de procéder, dans le chapitre suivant à l'analyse croisée des données. Pour y parvenir, j'ai utilisé les grilles d'analyses présentées dans la méthodologie (chapitre 6) selon les mêmes thématiques que les entretiens, à savoir : la place de la culture soudanaise, le respect de l'islam, la place de la culture française, de la francophonie, de l'interculturel, et les besoins linguistiques et langagiers. Je les ai présentées selon quatre axes : les prénoms français et arabes : identité et altérité, une identité soudanaise prédominante, une présentation basique de la culture et la prise en compte des besoins linguistiques et langagiers

1. Les prénoms français et arabes : identité et altérité

Dans ces deux méthodes, les prénoms sont nombreux et méritent qu'on s'y arrête, comme on peut le voir dans le tableau 9 :

Critères	JAF2	A1	A2	A3
Prénoms français	(12) Jean, Philippe, Anne, Nadine, Sylvie, Alain, Catherine, Olivier, Jeanne, Christine, Daniel, Béatrice	(77) Abel, Agathe, Agnès, Alain, Albert, Alexandre, Amélie, André, Anna, Anne, Antoine, Arnaud, Audrey, Aurore, Benjamin, Bernard, Carla, Caroline, Catherine, Céline, Clémence, Clémentine, Elise, Flora, Francis, François, Frédérique, Gabriel, Georges, Gustave, Igor, Isaac, Isabelle, Jacques, Jean-Charles, Jeanne, Jérôme, Judith, Juliette, Kelly, Kevin, Laura, Léa, Léo, Lise, Lou, Lucie, Manu, Marco, Marguerite, Maria, Marianne, Marie, Marion, Martine, Maxime, Michel, Michèle, Mireille, Myriam, Nadine, Nathalie, Pascal, Patrick, Paul, Pauline, Pierre, Robert, Roger, Sabine, Sarah, Simon, Stéphanie, Thierry, Thomas, Valérie, Victor	(13) Alice, Benoît, Céline, Elodie, Elsa, Estelle, Fabrice, Guillaume, Isaac, Marie, Maxime, Pierre, Sophie	(5) Céline, Alice, Lise, Fabrice, Sarah
Prénoms arabes	(11) Kamal, Diop, Sami,	(42) Abdallah, Abit, Ahmed, Ali, Amira, Assia, Ayman, Bakri, Farida, Fathi, Fatima, Fazilah, Hadi, Hamad, Hamza, Hassan, Hiba, Ibrahim, Idriss,	(27) Ahmed, Ali, Amira, Bakri, Bilal, Fazilah, Hamid, Hana, Idriss, Jamel,	(11) Ahmed, Ali, Amal,

	Zaki, Ali, Tarig, Naji, Muna, Ahmed, Safaa, Samia	Iman, Jamel, Marwan, Mohammed, Mona, Mustafa, Nada, Nesrine, Nidal, Omar, Onab, Reem, Riadh, Saïd, Saleh, Salima, Sami, Samia, Samira, Sara, Suha, Tahir, Tareq	Kamel, Karim, Khalid, Mariam, Mazen, Mussa, Mohammed, Moutassim, Nassir, Nura, Ohaj, Sabah, Sanaa, Sara, Siham, Wafa, Zora	Amira, Awadia, Hassan, Idriss, Khalid, Mahassi, Nidaa, Souad
--	---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Tableau 9. Les prénoms français et arabes dans les manuels

Des prénoms français et arabes apparaissent dans les dialogues, mini-dialogues et exercices (*JAF2*) et les textes, exercices et activités (*Allons-y !*). Dans *JAF2* la proportion des prénoms arabes et français est équilibrée. Dans *Allons-y !* les prénoms français sont majoritaires dans *A1* (77) contre (42) prénoms arabes. Cela peut s'expliquer car au niveau 1, on apprend les nationalités et à donner son identité, ce qui nécessite des prénoms. Dans *A2* et *A3*, la tendance s'inverse : les prénoms arabes sont majoritaires.

Ces prénoms arabes, souvent accompagnés de dessins d'individus avec une apparence soudanaise, confèrent à *Allons-y !* une identité soudanaise. Ils agissent à l'intérieur de la méthode comme des personnages qui vont prendre vie le temps d'une phrase ou d'un exercice. Ils vont permettre aux apprenants d'adhérer à la méthode parce qu'ils vont s'y retrouver (Zanchi, 2010 : 3). Inversement, l'apprenant soudanais rencontre l'altérité, les Français, qui vont prendre vie à travers les prénoms français, les dessins de personnages. Comme le souligne Blanchet (2004-2005 : 7) « Le soi ne s'appréhende qu'à partir de l'autre (que soi) ».

JAF2 a choisi des personnages fictifs qui accompagnent l'apprenant tout au long de son apprentissage : l'histoire se déroule dans le milieu universitaire, en France (volume 2), à Khartoum (volume 1). Les personnages centraux sont deux professeurs d'université M. El-Amin, Soudanais et sa femme et M. Patrick Martin, Français et sa femme Anne. C'est la présence de M. et Mme El-Amin qui va donner une identité soudanaise à ce manuel. Le problème de *JAF2*, c'est qu'il doit être difficile pour des élèves de s'identifier à un professeur d'université. On choisit généralement des adolescents, ou une famille avec des enfants. La méthode *Allons-y !* n'a pas de personnages principaux, ni de récit suivi.

On peut souligner que le prénom Mohammed, symbolique, car c'est le nom du prophète de l'islam, était absent de *JAF2*, alors qu'il figure dans *A1* et *A2*. On peut l'interpréter comme un indicateur d'une islamisation du manuel.

Pour les apprenants soudanais, les prénoms arabes sont porteurs de l'identité nationale tandis que les prénoms français représentent l'altérité. Ils vont permettre aux apprenants de s'identifier.

2. Une identité soudanaise dominante

La question de l'identité nationale est un point clé dans les manuels contextualisés. Pour mettre en évidence les éléments propres à l'identité soudanaise, nous avons pris comme modèle la grille d'analyse de Davarpanah (2020 : 127), qui prend en compte plusieurs critères : la dimension nationale, culturelle, religieuse, géographique, politique, ethnoculturelle et les symboles nationaux. Nous y avons ajouté la conformité à l'islam.

2.1. L'identité soudanaise

Le tableau ci-dessous met en évidence les éléments qui relèvent de l'identité nationale soudanaise dans les manuels qui se mesurent à travers plusieurs critères.

Critères	JAF2	A1	A2	A3
1. Dimension nationale		La langue arabe Fête sham al-Nassim (printemps)	Nom des repas en arabe	Origine arabe de mots français, vêtements traditionnels,
2. Dimension culturelle	Université de Khartoum	Théâtre d'Omdourman Théâtre de Khartoum, Théâtre de Madani, Joueurs de foot, Méroé, Objets, Hamad Al-Rayah chanteur p. 107, sites archéologiques pyramides <i>A1</i>	Repas, SSC (Soudan School Certificate (BAC)), Remise des diplômes, les transports, habitat au Soudan, sites de Méroé.	Le marché de l'occasion Examen du SSC, Sortie scolaire : photo bus, photos des sites Méroé, Karima, Kerma p. 95
3. Dimension religieuse		Fêtes religieuses : Aïd al Mawlid Annabawi, Aïd al-Fitr, Aïd al Adha	(retour de) La Mecque p. 29	
4. Dimension géographique	Nil, Nil bleu, Nil blanc p. 9 Omdurman, Khartoum, Afrique, Climat, désert	Population, Superficie, Khartoum, Omdurman, Bahri, Atbara	Omdurman, Port Soudan, Dongola, Kosti, Karima, Kassalâ, El Obeïd, Al-Damazeen, Le climat, Le Nil	Port Soudan, Khartoum, Omdurman, Nil, Carte de l'Afrique Tchad/ frontière Carte Port Soudan
5. Dimension politique				
6. Dimension	Malakal, Nimuli (Sud	Darfour, Kordofan	Juba (Sud Soudan), Nyala (Darfour)	

ethnoculturelle	Soudan)		Mention des autres langues au Soudan (en dehors de l'arabe et l'anglais) p. 90	
7. Symboles nationaux		Drapeau, carte, passeports.	Monnaie SDG livre soudanaise.	Monnaie, cartes,

Tableau 10. L'identité nationale dans les manuels

La dimension nationale apparaît dans les 3 volumes de *Allons-y !*, avec la mention de la langue arabe, la fête sham al-Nassim (printemps) *A1*, le nom des repas en arabe transcrits en caractères latins *A2*, l'origine arabe des mots français, les vêtements *A3*.

La dimension culturelle est prise en compte par la mention de joueurs de foot, d'un chanteur et de théâtres locaux. On peut noter que les sites archéologiques de Méroé, Karima et Kerma sont partout cités et montrés en photos. À commencer par la couverture de *A1*. *JAF2* ne mentionne que l'université de Khartoum.

La dimension religieuse qui était absente dans *JAF2*, apparaît dans *Allons-y !* avec la mention des fêtes musulmanes *A1* et de la Mecque *A2*. Cela peut être interprété, comme une islamisation de la méthode *Allons-y !*

La dimension géographique est la plus fréquente. *JAF2* aborde les villes principales : Khartoum, Omdurman et le Nil. *Allons-y !* présente un plus large panorama de la toponymie soudanaise en nommant différentes villes de différentes régions : Bahri, Atbara *A1*, Port Soudan, Dongola, Kosti, Kassalâ, El Obeïd, Al-Damazeen, *A2*. *A3* mentionne le Tchad un pays frontalier. Cela peut sembler évident que la géographie soit prise en compte dans un manuel contextualisé, mais il n'en est rien, car Davarpanah (2020 : 130) rapporte à propos d'un manuel de FLE local iranien que « la géographie et les éléments ethnoculturels ont été complètement négligés dans ce manuel ».

La dimension politique est absente, comme dans les manuels iraniens (Davarpanah, 2020 : 131). Cela peut s'expliquer, car dans les pays autoritaires comme le Soudan ou l'Iran, on n'aborde pas la politique.

La dimension ethnoculturelle correspond à la mention de villes où vivent des minorités : Malakal (Sud Soudan) *JAF2*, la région du Darfour (zone de tensions ethniques entre les Four et les Arabes) *A1*, Nyala (capitale du Darfour) et Jubba (Sud Soudan) *A2*.

De nombreux symboles nationaux figurent dans *Allons-y !* : drapeau, cartes du Soudan, monnaie. Les prix sont donnés dans la monnaie locale, la livre soudanaise SDG. *JAF2* n'en mentionne aucun. La présence des symboles nationaux n'est pas une évidence, même quand on veut renforcer le sentiment national, puisque dans les manuels de FLE iraniens : « les symboles nationaux ne figurent toujours pas dans le livre de cette année. Au cours de la deuxième année du lycée, l'élément le plus fréquemment rencontré, dans le manuel correspondant, reste toujours la religion » Davarpanah (2020 : 130).

Globalement, on remarque que *JAF2* ne tient compte que de la dimension géographique, culturelle et ethnoculturelle. Comparativement, les trois volumes de *Allons-y !* ont intégré des éléments qui touchent plusieurs domaines de l'identité soudanaise : la dimension géographique (la plus représentée), culturelle (joueurs de football, chanteur, théâtres locaux, repas) et les symboles nationaux (drapeau, cartes et photos des pyramides anciennes) qui sont des marqueurs forts de l'identité. La présence de la dimension religieuse (fêtes et La Mecque) peut être un indice d'une volonté de renforcer l'islamité des apprenants.

2.2. La conformité à l'islam

Ces deux méthodes ont été validées par l'institut Bakhterruda, qui avalise tous les manuels scolaires. Elles respectent les règles de l'islam. On peut malgré tout faire des commentaires sur ce point, selon la grille d'analyse présentée dans la méthodologie.

Dans (*JAF2* : 71), on trouve, la phrase suivante dans un exercice de grammaire :

« M. El-Amin, vous prenez quelquefois de l'alcool ou vous n'en prenez jamais ? ».

Le mot « alcool » figure dans la méthode *JAF2*. La phrase reste tendancieuse, car elle laisse planer un doute sur M. El-Amin à l'égard de l'alcool. L'alcool est totalement absent de *Allons-y !* Le mot « religion » figure, mais de façon neutre, comme rubrique dans la présentation d'un journal (*A3* : 65).

Au niveau des photos, *JAF2* ne présente que des dessins, majoritairement de personnages de type européen. Il y a très peu de personnages de types soudanais (Ali p. 63), une photo de mariage (p. 35), le professeur de géographie (p. 35) et aucune femme voilée. Il n'y a qu'une seule photo, d'un garçon européen à vélo (*JAF2* : 55). Au contraire, *Allons-y !* présente majoritairement des dessins de personnages de type soudanais, voilées pour les femmes, mais on trouve également de nombreuses filles, de type européen, avec

des cheveux blonds. Les photos sont rares : on trouve quelques photos d'enfants, de familles occidentales (A1 : 54), (A2 : 51), d'une femme avec des hommes dans un contexte de bureau (A1 : 54). Dans une leçon sur les métiers, on voit des photos de femmes occidentales avec des manches courtes (A3 : 30). Les femmes occidentales ne sont pas voilées. On peut relever un dessin « limite » d'une fille avec un T-shirt court où on voit son nombril (A2 : 108). On peut en déduire, que *Allons-y !* affiche une certaine ouverture sur le monde occidental, bien que l'iconographie soit marquée par les signes religieux (voiles et vêtements locaux) comparativement, à *JAF2* où ils sont inexistantes.

3. Une présentation neutre de la culture française

En nous appuyant sur les grilles de Davarpanah (2020 : 140), nous avons présenté successivement : la culture française, la francophonie et les savoir-faire interculturels.

3.1. La culture française

Les éléments de la culture française se répartissent en culture générale et savoirs socioculturels. Nous les avons présentés dans deux tableaux distincts pour faciliter la lecture.

La culture générale :

Critères	JAF2	A1	A2	A3
1. Littérature				
2. Histoire et art		Tour Eiffel, Drapeau, Musée du Louvre, Châteaux de Chenonceau / Chambord / Versailles, / de la Loire	Tour Eiffel, Musée d'Orsay, Arc de Triomphe, Notre Dame, Musée du Louvre, Centre Pompidou, Sacré-Cœur	
3. Politique		Le passeport		
4. Géographie	Marseille, Dijon, Paris p. 2, Perpignan p. 21, La Méditerranée la Seine, le Doubs, le Rhône, le Midi, p. 74 la France.	Marseille, Lille, Bordeaux, Lyon, Toulouse, Paris, Carte de France, Superficie, Puy-de-Dôme, Mont Saint-Michel.	Carte de France, Falaises d'Etretat, Mont-Saint-Michel, la Dune du Pilat, Massif du Mont-Blanc, Camargue, Volcans d'Auvergne	Paris, p. 18, Pays Basque, Basse Normandie, Alsace, p. 35, Vendée p. 43
5. Démographie et personnages		Population p. 36, Zidane, Y. Noah p. 93, Zaz,	Photos / alpinisme, pique-nique,	Abbé Pierre Emmaüs p. 18,

		Benzema, Dior, Deneuve, Pasteur, V. Hugo, p. 110	surf, dans les bois p. 59	
6. Économie	TGV p.4, Clinique de la Mouillère p. 3 Boulangerie, épicerie, bureau de tabac p.46 L'euro, Peugeot, Renault, Citroën Le Monde		Plan du métro parisien, train transports, gare, aéroport, Appartements, mobilier, l'agence immobilière Déménager	Photos des métiers, SMIC, CV, p. 39 Petites annonces, job étudiant p. 52 Libération, le Télégramme l'Equipe, p. 75
7. Lieux et institutions	Gare de Lyon p. 1	L'Opéra		Marché aux Puces p. 18

Tableau 11. La culture française dans les manuels - culture générale

La culture générale correspond à la littérature, l'histoire et l'art, la géographie, la politique, la démographie et les personnages, l'économie, les lieux et institutions (Davarpanah, 2020 : 135-136). La littérature est ignorée dans les deux méthodes.

L'histoire et l'art sont représentés par des monuments français : la tour Eiffel, le Musée d'Orsay, l'Arc de Triomphe, Notre Dame de Paris, le Musée du Louvre, le Centre Pompidou, et le Sacré Cœur *A2*. Tandis que les autres volumes les ignorent, sauf *A1* qui mentionne la tour Eiffel, des châteaux : Château de Chenonceau, Château de Chambord, Château de Versailles, Châteaux de la Loire, et le Musée du Louvre. Aucun monument ni événement historique n'est cité dans *JAF2*.

Le thème de la politique est absent des deux méthodes, mis à part la présentation d'un passeport (à propos de l'identité) *A1*. Dans les pays islamistes, comme le Soudan, on ne parle pas de politique.

La géographie concerne les noms de lieux et sites touristiques. *JAF2* s'en tient aux principales métropoles françaises : Paris, Marseille, Lyon et la Seine. Tandis que *Allons-y !* présente la diversité en citant des grandes villes : Marseille, Lille, Bordeaux, Lyon, Toulouse, Paris, mais aussi des sites touristiques : le Mont Saint-Michel, une carte de France, *A1*. Ainsi que des sites moins classiques : le Puy-de-Dôme, les Falaises d'Étretat, la Dune du Pilat, le Massif du Mont-Blanc, la Camargue, les Volcans d'Auvergne *A2*, et des régions : le Pays Basque, la Basse Normandie, l'Alsace, la Vendée *A3*.

Les thèmes de la démographie et des personnages se limitent à citer le nom de personnalités françaises. *Allons-y !* mentionne : Zidane, Noah, Zaz, Benzema, C. Dior, C. Deneuve, L. Pasteur, V. Hugo, *A1* et l'Abbé Pierre *A3*, tandis que *JAF2* n'en cite aucune.

Concernant l'économie, *JAF2* mentionne des marques françaises (TGV, Peugeot, Renault, Citroën, l'euro, le Monde), des lieux (la Clinique de la Mouillère, à Besançon), des commerces (boulangerie, épicerie, bureau de tabac). *Allons-y !* cite également des marques, les transports (gare, aéroport, train, le plan du métro parisien), des commerces (l'immobilier, les métiers, les petites annonces *A2*, des photos de métiers, SMIC, CV, petites annonces), des journaux (Libération, l'Équipe, le Télégramme *A3*). Ce panorama de l'économie française est plus étendu, que dans *JAF2*. Les lieux et institutions cités sont limités à la Gare de Lyon *JAF2*, l'opéra *A1*, le marché aux Puces *A3*.

Allons-y ! couvre plusieurs thématiques, ce qui n'est pas le cas de *JAF2*. Deux thématiques sont complètement absentes : la littérature et la politique. On explique l'absence de la politique. Concernant la littérature, on peut faire une comparaison avec les manuels iraniens. La culture française est totalement absente des manuels locaux (au niveau du collège) sauf la littérature qui est représentée par 3 poèmes et 3 poètes (Jacques Prévert, Verlaine, Maurice Carême) (au niveau 2), et 2 poèmes (au niveau 3) (Davarpanah, 2020 : 137). Dans les manuels pour le lycée, les marques de la culture française restent insignifiantes en dehors de la littérature (Davarpanah, 2020 : 140). Ce qui démontre que la littérature n'est pas la composante la plus litigieuse de la culture française pour des pays islamistes, et pourtant il n'y a pas de littérature dans les manuels soudanais.

On note que la culture française est essentiellement représentée par la géographie et l'économie, ce qui correspond à des composantes de base de la culture française qui ne sont pas hautement culturelles. Représenter la géographie et l'économie n'a rien d'une évidence, puisque ces composantes ne figurent pas dans les manuels iraniens (Davarpanah, 2020 : 140). Même si ces éléments peuvent sembler superficiels, car il s'agit souvent d'un mot, d'une image, ou d'une phrase de commentaire, mis bout à bout, ils constituent le paysage français. Il s'agit aussi de manuels pour débutants.

Les savoirs socioculturels

Critères	JAF2	A1	A2	A3
8. Vie quotidienne		Goûts et centre d'intérêt, sport	Les repas, recette des crêpes p. 10 Baccalauréat p.29	Journal scolaire Sorties scolaires
9. Conditions de vie			Météo/ images, cartes, l'habitat p. 111	
10. Relations interpersonnelles				

11. Valeurs, croyances coutumes et comportements		Fêtes en France, fin d'année, fête mères, pères, 14 juillet, musique, Noël cadeaux et sapin p. 76	Expressions idiomatiques/ météo p. 68	Vêtements traditionnels p. 34
12. Langage du corps				
13. Savoir-vivre		Salutations, Politesses tu/vous		
14. Comportements rituels			Cérémonies p. 30 Le mariage p. 31	

Tableau 12. La culture française dans les manuels - savoirs socioculturels

Les savoirs socioculturels correspondent à la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances, coutumes et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels. On remarque que cette composante est faiblement représentée dans *Allons-y!* tandis que *JAF2* l'ignore complètement. Les relations interpersonnelles et le langage du corps sont absents de *Allons-y!* Ces deux composantes font partie de l'intimité d'un individu, de la sphère privée, et ne sont pas exposées dans une salle de classe dans des pays islamiques. *Allons-y!* aborde pratiquement toutes les autres catégories. On note que les points mentionnés restent neutres. Noël apparaît sous son aspect laïc : les cadeaux et le sapin, et le 14 juillet, est vide d'histoire « c'est la fête nationale, on danse dehors et il y a des feux d'artifice ». Comparativement, la composante socioculturelle est pratiquement ignorée des manuels du secondaire en Iran, mis à part la mention de sports (vie quotidienne) et des fêtes (Noël, sapin, Pâques, naissance de Jésus, Résurrection) (Davarpanah, 2020 : 138).

3.2. La francophonie

La francophonie est absente dans *JAF2*. *A1* et *A3* y consacrent un dossier « découverte », *A2* l'ignore. *A3* consacre une page à des expressions d'Afrique francophone, qui montre l'apport de l'Afrique à la francophonie. C'est la francophonie africaine qui est représentée, c'est aussi celle qui doit intéresser les apprenants soudanais, celle dans laquelle ils se retrouvent. La francophonie est ignorée des manuels iraniens (Davarpanah, 2020 : 138).

Critères	JAF2	A1	A2	A3
Culture générale		Cartes du Soudan, de la France de la Francophonie, p.		La Francophonie : origines, membres, fête annuelle,

		38, le Sénégal		importance du français au Soudan et en Afrique p. 79
Savoirs socioculturels				Expression francophones et d'Afrique francophones p. 76

Tableau 13. La francophonie dans les manuels

3.3. Les savoir-faire interculturels

Les savoir-faire interculturels sont décrits par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 84) : « capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère », « contact avec des gens d'une autre culture », « capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère » et « capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ». Ces différentes distinctions vont nous montrer à quel niveau se situe la prise en compte des savoir-faire interculturels dans les manuels. Elles apparaissent dans le tableau suivant :

Critères	JAF2	A1	A2	A3
1- Capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère				Retrouver les mots arabes à l'origine des mots français : sofa, p. 77
2- Établir le contact avec des gens d'une autre culture	Protagonistes : M. El-Amin (Soudanais) et M. P. Martin (Français). Dialogue F/S p. 63 : Ali et André sur le climat, pays, population, géographie, animaux			
3- Capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère		Salutations F/S p. 19, Passeport F/S p. 21, Carte F/S p. 34 Population, capitale, villes, superficie F/S p. 37 Politesse F/S tu/vous p. 54 Monuments F/S p. 56, Vacances F/S p. 57, Fêtes F/S, Photos de F/S p. 79	Repas F/S p. 17 Cérémonies F/S p. 30 Météo F/S p. 57 Fruits et fleurs F/S p. 69. Trains F/S Cartes, p. 91 Maisons F/S p. 111	Marché au Puces F/S p. 18 Vêtements traditionnels F/S p. 34 Jobs étudiants F/S p. 53 Journal scolaire F/S p. 73 Sorties scolaires F/S p. 104

		Objets F/S p. 95		
4- Capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées			Tourisme (Étretat, Camargue, volcans d'Auvergne p. 41 /Soudan (sites archéologiques) p. 43	

Tableau 14. Les savoir-faire interculturels dans les manuels

Le critère de la capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère consiste à faire des liens entre les deux cultures. *A3* présente un exercice sur l'étymologie qui permet aux apprenants de faire des hypothèses et d'utiliser leurs connaissances de l'arabe pour accéder à des mots français. Ils font des liens entre la langue arabe et le français.

Le critère de la capacité à établir un contact avec des gens d'une autre culture est visible dans *JAF2*, où le contact entre les deux cultures se produit à travers les deux protagonistes : M. El-Amin, Soudanais et M. Martin, Français. Dans la Leçon 17, le contact culturel passe par le dialogue entre Ali et André, les deux personnages se posent réciproquement des questions sur leurs pays. Il n'apparaît pas dans *Allons-y !*

Le critère de la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère consiste à faire des liens entre les deux cultures, en passant de l'une à l'autre. Cela correspond à la démarche d'*Allons-y !*, à travers les différents points « Découverte ».

Le critère de la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées, correspond à la démarche interculturelle qui serait de présenter une image plus réaliste du pays, le stéréotype étant « une réduction » de la réalité (Abdallah-Preteuille, 1985). *Allons-y !* présente des sites touristiques variés et moins attendus (Étretat, la Camargue, les volcans d'Auvergne...) (*A2 : 41*).

Dans *Allons-y !* les savoir-faire interculturels se situent dans la comparaison entre les deux cultures, dans la rubrique « découverte » à la fin de l'unité. On est dans la comparaison constante entre les deux cultures. Comme le souligne Kramsch, (1993 : 208), l'apprenant voit « la réalité étrangère » à travers le « filtre » de la comparaison. Dans *JAF2*, le contact culturel passe uniquement par la relation à l'autre.

4. La prise en compte des besoins linguistiques et langagiers

Ce dernier tableau présente une comparaison des contenus linguistiques et langagiers dans les manuels.

Description factuelle	JAF2	A1 - A2 – A3
<i>1- Lexique</i>		
Comment est présenté le lexique ?	Présenté en contexte, dans des phrases.	Présenté en contexte, dans les exercices.
Listes de mots ?		Nuages de mots, mots et dessins à rapprocher
Lexique bilingue ?	Pas de lexique.	Lexique bilingue français-arabe
Des images pour expliquer certains termes ?	Phrases/ mots illustrées par des dessins p. 26.	Mots illustrés par des dessins
<i>2 - Phonétique</i>		
Études des phonèmes ?	Explications son/ graphie avec des exemples p. 31 (mais il n'y a pas d'exercices d'application)	Phonétique : basée sur l'écoute des sons, exercices de discrimination, explications. Son/ graphie exercices d'application.
Occasionnel ou intégré à l'unité ?	Phonétique est intégrée à l'unité	Phonétique est intégrée à l'unité
Phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation ?		Phonétique / écouter intonation montante ou descendante p. 59
Transcription phonétique ?	Oui, des exemples dans le point de phonétique.	Oui, pour les exercices de phonétique.
Tableau récapitulatif de l'API avec des exemples ?		Oui alphabet avec API à la fin de chaque volume.
Y a-t-il des explications ?	Oui.	Oui
<i>3- Grammaire</i>		
Type de présentation de la grammaire ?	Grammaire explicite, déductive. Présentation brève de la règle, phrases d'exemples et exercices d'application. Cohérence de la méthode : exemples pris dans le texte.	Grammaire explicite : la règle apparaît clairement dans un encadré. Déductive : des règles aux exemples. Cohérence de la méthode : point de grammaire en accord avec le thème de l'unité
Présentation de la règle ?	Oui, avec des exemples, peu d'explications	Règle complète, métalangage, exemples et exercices d'application.
Précis de grammaire ?	Tableau de conjugaison	Oui et un tableau de conjugaison
Le métalangage ?	Oui	Oui
<i>4- Prise en compte de la langue des apprenants :</i>		
Consignes en arabe ou en français ?	Tout est en français.	Tout est en français.
L'alphabet	(le volume 1 est indisponible)	Oui, unité 1 A1 p. 11
<i>5- Les besoins langagiers</i>		
Thématiques et lexique utiles localement	Les thématiques ne présentent pas une utilité immédiate pour l'apprenant.	Utiles pour communiquer : « je m'appelle », « j'aime, j'aime pas »...
Parler de soi et de son pays	Dialogue entre Ali et André (leçon 17) vocabulaire pour	Découverte (fin d'unité) : comparaison entre la France et le

	parler de son pays (climat, superficie, habitants, animaux).	Soudan : villes, climat, habitat... A2 voyage touristique pour des élèves tchadiens A3
6- <i>Prise en compte de la culture éducative</i>		
Approche méthodologique de la méthode	Basée sur des « actes de paroles » dialogues (<i>livre maître JAF1 :2</i>)	Approche communicative : Ouverture (lexique), Ecouter et comprendre, Lire, Parler (phonétique), Ecrire, Découverte

Tableau 15. Les contenus linguistiques et langagiers dans les manuels

JAF2 présente le lexique dans des phrases, sans fournir de liste de vocabulaire, comme on l'attendait en contexte arabophone (Wadi, 2005 : 13). *Allons-y !* accorde une place importante au lexique, puisque l'ouverture débute par un nuage de mots à écouter. Il présente des exercices variés sur le vocabulaire : classer des mots dans un tableau, compléter des phrases avec des mots, rapprocher des mots et des dessins, des mots sont illustrés par des dessins. Il fournit un lexique bilingue français-arabe final.

Dans les deux manuels la phonétique est intégrée à l'unité. *JAF2* présente un point son / graphie qui propose l'étude d'un son accompagnée d'une liste de mots. Il fait usage de l'API. Il n'y a aucun exercice de prévu, ni d'audio. *Allons-y !* consacre une page par unité à la phonétique. Elle est constituée de l'écoute de sons et d'exercices d'application. À la fin du manuel figure l'alphabet API avec des exemples.

Les deux manuels adoptent une démarche explicite et déductive de la grammaire, c'est-à-dire que la règle est d'abord expliquée, ensuite les exemples sont donnés. Dans *JAF2* les explications sont minimales, les exemples sont suivis d'un exercice d'application. Il y a peu de métalangage. Cohérence du manuel : les exemples sont pris dans la leçon. Il y a des tableaux de conjugaison à la fin. Dans *Allons-y !* la règle apparaît clairement dans un encadré, avec des explications précises et du métalangage. Elle est suivie d'exercices d'application. Cohérence de la méthode : la règle est en accord avec le thème de l'unité. Il y a un précis de grammaire à la fin de chaque volume.

Le critère de la prise en compte de la langue des apprenants concerne le traitement des consignes. Les consignes sont en français dans les deux méthodes alors qu'on les attendait en arabe (Zanchi, 2020 : 354). Le critère de la prise en considération de l'éloignement linguistique se rapporte à l'alphabet. *A1* présente l'alphabet au début de la première unité. L'API figure dans chaque manuel. (Je n'ai pas pu consulter *JAF1*).

Le critère des besoins langagiers des apprenants se rapporte aux possibilités données par le manuel de fournir des éléments pour pouvoir parler de soi, de son pays. Les thématiques de *JAF2* ne présentent pas une utilité immédiate pour l'apprenant. Le dialogue (leçon 17) entre Ali et André, fournit du vocabulaire pour parler de son pays (climat, superficie, habitants, animaux). *Allons-y !* présente un vocabulaire utile pour communiquer immédiatement. Le point découverte présente des comparaisons entre la France et le Soudan : villes, climat, habitat, qui permettent de parler de son pays.

Le dernier critère se rapporte à la prise en compte de la culture éducative locale. *Allons-y !* ne tient pas compte de la culture éducative des apprenants basée sur la mémorisation et la répétition, puisqu'elle propose une approche communicative. Elle fait travailler toutes les compétences : « écouter et comprendre, lire, parler, écrire et découvrir ». *JAF2* basée sur des dialogues, pêche par un manque d'activités communicatives. Elle aurait tendance à suivre la culture éducative locale en favorisant la répétition et l'apprentissage par cœur.

Allons-y ! s'adapte aux besoins linguistiques et langagiers des apprenants, en intégrant un point de phonétique dans chaque unité avec des exercices d'application, un lexique bilingue français-arabe, un alphabet, la présentation de la grammaire avec des règles. Le lexique est un point fort de *Allons-y !* puisque l'ouverture de l'unité commence par le lexique. Les thématiques sont utiles et immédiatement utilisables. On note que la culture éducative des apprenants n'est pas prise en compte. Les consignes sont en français.

En conclusion sur l'analyse des manuels :

L'analyse des manuels a montré qu'*Allons-y !* se démarque de *JAF2* par une plus grande prise en compte de l'identité nationale, de la culture française, de la francophonie et des besoins linguistiques des apprenants. Dans *JAF2*, elle passe par la géographie, l'économie et par la relation franco-soudanaise, entre les deux personnages de la méthode. Dans *Allons-y !* l'identité nationale se manifeste par la mention de composantes géographiques, culturelles, personnalités, ethnoculturelles et symboles nationaux. La dimension religieuse, absente de *JAF2*, renforce l'identité musulmane. Les prénoms arabes contribuent à renforcer l'identité nationale et les prénoms français à marquer l'altérité. La culture étrangère étant un point sensible dans les pays islamiques, les manuels reflètent cet état d'esprit. Certains critères sont ignorés : la politique, la littérature, le langage du corps

et les relations interpersonnelles. *Allons-y !* prend en compte des éléments de la culture française, surtout géographiques et culturels, en montrant la diversité. La francophonie est africaine. Les savoir-faire interculturels se situent au niveau de la comparaison. Les besoins linguistiques et langagiers des apprenants sont pris en considération sauf les consignes et la culture éducative. Les éléments intégrés aux manuels restent basiques.

Chapitre 9. Discussion

Ce dernier chapitre présente une discussion des résultats obtenus dans les analyses des entretiens et des manuels, en regard de la littérature sur ce sujet. J'ai commencé par une présentation des résultats de cette recherche, puis une discussion sur les choix méthodologiques des concepteurs en fonction des théories qui ont été convoquées dans la partie 2 (Cadre théorique) et termine sur les forces et limites de cette étude.

1. Résultats

1.1. Résumé de la recherche

Dans cette étude, j'ai abordé les manuels de FLE contextualisés sous l'angle des critères relevés par les enseignants-chercheurs confrontés au problème des manuels de FLE inadaptés à leurs apprenants arabophones. À partir de leurs travaux, qui rapportent leurs problèmes de choix d'un manuel (Odeh & Zanchi, 2011), de critique des méthodes généralistes (Wadi, 2005), d'adaptations (Zanchi, 2009) et leurs *desiderata*, j'ai établi une liste des critères qui entrent en ligne de compte dans une contextualisation réussie. Dans ma démarche, j'ai interrogé les concepteurs afin de recueillir leurs témoignages sur leurs motivations et les choix méthodologiques et éditoriaux qu'ils ont dû faire. Puis, j'ai observé dans la méthode comment se manifestait la contextualisation. Les résultats ont été réunis dans le tableau 16, en réponse à la problématique.

Thèmes	Critères	<i>Allons-y !</i>
1- La conception du manuel <i>Allons-y !</i>	Élaboration par des spécialistes locaux/ équipe mixte locale et française	Oui, locaux, les auteurs sont Soudanais, encadrement français
	Nécessite des moyens humains, techniques et financiers	Financement par un FSP, CLA, GREF
	Impression du manuel – Coût	Il n'y a pas d'imprimerie au Soudan. Financé par la France. Trouver des fonds tous les 4/5 ans
	NTIC alternative au manuel contextualisé	Coupure de courant, le Soudan est sous-équipé
2- Prise en compte de l'environnement linguistique et culturel	Culture d'enseignement / apprentissage des arabophones : (Répétition, mémorisation)	Non, élaboré selon l'approche communicative et les compétences décrites dans le CECRL
	Statut du français (L3) dans l'apprentissage : (peu présent dans le pays, manque de possibilité de pratiquer)	Non, c'est le problème majeur
	Utilisation de la L1 et de la L2 dans l'apprentissage de la L3 : (maîtrise de	Oui, prise en compte des connaissances de l'anglais, pour

	l'anglais pour l'apprentissage du français, l'écriture latine, l'alphabet)	l'apprentissage de l'alphabet latin, les mots français d'origine arabe
	L'éloignement entre la LM et la LC (consignes en arabe, progression lente, alphabet complet, pas de repères dans la langue)	Non, les consignes sont en français, c'est l'occasion d'apprendre des mots Oui, toutes les unités ont un point phonétique, un alphabet <i>AI</i> Unité 1, API dans le précis de grammaire
	Volume horaire du cours L3 : (manuel plus léger)	Oui, 6 unités par niveau, adapté au faible volume horaire.
	Contexte socioculturel local : (conformité à l'islam : images, photos, lexicque, thématiques, situations)	Oui, à tout point de vue.
3- Les besoins des apprenants	Besoins langagiers : (thématiques et lexicque utiles : parler de soi et de son pays)	Oui, fournit un lexicque utile
	Compétences linguistiques : Grammaire, peu de métalangage	Règles de grammaire explicite, dans un encadré, métalangage, précis de grammaire, avec métalangage
	Phonétiques, API	Point phonétique dans chaque unité.
	Lexicque bilingue français-arabe	Lexicque bilingue français-arabe
4- La situation des apprenants	L'âge	Oui pour adolescents.
	Situation captif ou non captif	Captif, obligatoire les deux premières années de lycée.
	Nombre d'apprenants	Classe de 40/50/60 apprenants
	Institution	Lycée public secondaire
5- Traitement de l'interculturel	Approche interculturelle	Oui, approche comparative, montrer la diversité, ne pas mythifier la France, valoriser le Soudan
	Culture française	Géographie, personnalités françaises,
	Francophonie	Oui place pour la francophonie, surtout francophonie africaine
	Identité nationale soudanaise	Oui, Symboles nationaux : monnaie, cartes, pyramides, personnalités, prénoms, géographie,
	Au-delà des stéréotypes	Oui diversité géographique, diversité de genre

Tableau 16. Synthèse des critères pris en compte dans la conception d'*Allons-y* !

1.2. Réponse à la problématique

En réponse à la problématique : est-ce que ce manuel contextualisé correspond à ce que la recherche attend d'un manuel conçu spécialement pour un pays ? Je répondrai par l'affirmative, car on retrouve dans le manuel *Allons-y* ! la majorité des critères identifiés. Ce manuel a été fait localement, avec des auteurs locaux et le soutien d'experts français. Il tient compte de la culture soudanaise, des principes de l'islam, sans négliger la culture française, la francophonie, et l'approche interculturelle. Il prend en compte les besoins linguistiques (phonétique, lexicque, grammaire) et langagiers des apprenants (parler de soi,

de son pays). L'écriture latine est réglée par l'anglais. Certaines conditions ne sont pas remplies, telles que les consignes qui sont en français et pas en arabe. La culture éducative n'est pas prise en considération, ni le manque de contact du Soudan avec le français. L'enquête relève des critères postérieurs à la conception du manuel, qui sont l'impression, la distribution, la formation des enseignants, l'utilisation des audios et l'évaluation. Nous allons maintenant confronter ces points à la littérature dans une discussion.

2. Discussion

Pour mener cette discussion, j'ai repris chacun de ces points selon le même ordre afin de les confronter aux travaux des chercheurs. Nous verrons : les réponses aux exigences locales, les choix didactiques, ce qui n'a pas été pris en compte, les critères postérieurs à la conception du manuel et ce qui manque au manuel.

2.1. Les réponses aux exigences locales

Les autorités locales avaient demandé la conception d'une méthode par des auteurs soudanais, de présenter un manuel soudanais avec un contenu soudanais et de respecter les principes de l'islam. Concernant les auteurs, comme l'a expliqué le directeur éditorial, fort de l'expérience des Anglais, qui ont vu leur manuel refusé, parce qu'il avait été fait à Londres par des experts britanniques, il a été décidé de former et d'aider des universitaires soudanais à produire leur propre manuel. La création de ce manuel, à l'échelle d'un pays, a demandé la mise en place d'une organisation adéquate : un financement, une structure d'encadrement de la rédaction et la formation des auteurs (CLA), la relecture, reformulation et finalisation du manuel (GREF). Les enseignants-chercheurs aussi considèrent que les auteurs d'un manuel de FLE devraient être locaux, d'abord parce qu'ils seraient plus aptes à comprendre ce qui convient aux apprenants (Wadi, 2005 : 14). Ce dernier a aussi conscience qu'il faudrait faire appel à des experts français ou des francophones, du Maghreb ou du Liban, et que les maisons d'édition en Arabie saoudite ne disposent pas de ces compétences ni des conditions techniques pour la mise en place d'un tel projet (2005 : 14). Ce que convient la recherche, la création d'un manuel de FLE est un processus long et difficile (Besse, 2010 : 7).

La deuxième exigence des autorités locales, était de présenter un manuel soudanais avec un contenu soudanais. Les concepteurs ont joué le jeu en intégrant des éléments de la culture locale, ayant déjà essuyé un premier refus (D, R2, ligne 91). Comme le montre l'analyse des manuels plusieurs dimensions de l'identité soudanaise apparaissent au fil des

pages : les dessins et les personnages ont les traits de Soudanais, avec un voile pour les femmes. La moitié des prénoms (Tableau 9) utilisés dans les textes et les exercices sont arabes. Ces personnages qui s'animent à l'intérieur du manuel, le temps d'une phrase ou d'un dessin, jouent un rôle de référent pour les apprenants. Plusieurs dimensions de l'identité nationale soudanaise ressortent de cette méthode : la géographie, la plus fréquente (villes, régions, le Tchad), la culture (joueurs de football, chanteur, théâtres, repas), les sites archéologiques (en couverture de *A1*), la dimension ethnoculturelle (mention des zones de tensions : le Darfour et le Sud Soudan), les symboles nationaux (drapeau, cartes, monnaie, vêtements, langue arabe). Comme le souligne Zanchi (2010 : 4) « l'identification des apprenants aux personnages présents dans le manuel » se fait « à travers les prénoms et les noms, les lieux ou les coutumes ».

À cela s'ajoute la dimension religieuse : mention des fêtes musulmanes *A1* et de la Mecque *A2*, présence du prénom Mohammed (nom du prophète de l'islam) et du voile pour les femmes, peut être interprétée comme une volonté d'introduire des éléments de l'islam sunnite dans ce nouveau manuel pour que les apprenants s'y reconnaissent davantage, alors qu'ils étaient absents de *JAF2*. Comme le souligne Wadi (2005 : 2) « notre public est en grande majorité un public musulman croyant et pratiquant », il est essentiel de tenir compte de la religion, qui est un trait majeur de l'identité en terre d'islam, surtout au Soudan, qui connaît des clivages ethniques forts. Selon les concepteurs, la démarche qui a prévalu était de « faire apparaître la diversité géographique et climatique » (G, R38, ligne 272). Il me semble que l'effort est allé bien au-delà, comparativement à *JAF2* qui ne cite que Khartoum, Omdurman, le Nil et l'université de Khartoum. De nouveau, sur ce point les demandes des chercheurs sont satisfaites dans ce manuel.

La troisième obligation était le respect des principes de l'islam. Comme le souligne la relectrice, le problème se situait du côté « des illustrations » plus que des thématiques. Chacun a pris soin d'observer les recommandations des autorités et le manuel respecte scrupuleusement ces préceptes. Ce que ne faisait pas *JAF2*, puisque les femmes ne sont pas voilées. Comme le souligne Wadi (2005 : 16) : « pas besoin de montrer des photos de dames peu habillées pour savoir que ce phénomène existe en France ». Pour Wadi (2005 : 6) les situations et les images choquantes sont démotivantes pour les apprenants, elles peuvent dégager des réactions « hostiles » envers le manuel. Dans *Allons-y !* l'islam a été

rigoureusement respecté. Aucun mot interdit ne figure dans le lexique, ni contenu religieux autre que l'islam. Cet aspect rencontre aussi les appels des chercheurs.

Toutes les requêtes des autorités locales ont été tenues par les concepteurs du manuel et concordent avec les travaux des enseignants-chercheurs.

2.2. Les choix didactiques des concepteurs

Pour les concepteurs, il s'agissait aussi d'intégrer dans cette méthode leurs propres normes de la didactique du FLE. Il a donc fallu trouver des compromis entre les contraintes locales et l'élaboration d'une méthode efficace. Nous verrons la place de la culture française, la francophonie, l'approche comparative de l'interculturel, les besoins linguistiques et langagiers, et l'alphabet.

La culture française se manifeste par les prénoms français qui sont appuyés par des dessins de personnages, des filles avec des queues de cheval blondes ou brunes, aux yeux bleus, et des garçons, vêtus à l'occidentale. Ces figures vont paraître aux yeux des apprenants comme des « Français » et vont développer le mécanisme de l'observation de l'autre (Bakhtine, 1985). Selon les concepteurs, la France devait apparaître sous l'angle de la « diversité » régionale (G, R26, ligne 189) et au sein de la population afin de montrer que « tous les français n'étaient pas forcément riches et que tous les français n'allaient pas forcément en vacances ». Même s'ils présentent un panorama varié de la France géographique, culturelle et économique (Tableau 11) les thématiques abordées sont « basiques ». Selon D (R4, ligne 212), il fallait rester sur « des éléments de patrimoine, le calendrier, les fêtes ». Il n'était pas question d'aborder des questions de société ou des problèmes qui touchent les adolescents. D'ailleurs, les thématiques sur le langage du corps et les relations interpersonnelles sont absentes. Il a fallu trouver des compromis entre ce qui était acceptable pour les autorités et ce qu'il fallait intégrer au manuel. Pour Zanchi (2010 : 5) cette « neutralité » imposées par les autorités locales revient « à réécrire » la culture, et sur ce point elle n'est pas favorable aux manuels locaux. Voici un exemple de cette réécriture à propos de Noël cité par la relectrice (R44, ligne 286) : « Noël : on a dû dire que c'était à l'origine une fête religieuse qui s'était de plus en plus laïcisée ». La page découverte du manuel (AI : 76) mentionne : « À Noël, on offre des cadeaux, particulièrement aux enfants, et on chante en famille autour d'un sapin décoré ». L'aspect religieux a été gommé. Comme le « 14 juillet » (AI : 76) réduit aux feux d'artifice et aux danses, alors que les manuels généralistes l'associent à la prise de la Bastille. Dans les pays islamistes, la culture est un point sensible, la politique aussi. À l'instar de Wadi (2005 :

15), qui admet l'importance dans l'apprentissage d'une langue de « connaître la culture véhiculée par cette langue », mais selon ses propres critères.

La Francophonie est visible dans les manuels (cartes de la francophonie mondiale *A1, A3*). La francophonie du nord est peu représentée, tandis que la francophonie africaine a été privilégiée car cela correspond à l'univers des apprenants soudanais, notamment l'unité sur la visite des Tchadiens (*A3*) et les expressions francophones d'Afrique (*A3*). Dans les travaux des chercheurs, la francophonie n'est pas abordée en terme de contenu ou comme thématique d'enseignement, c'est-à-dire sous l'angle de la diversité du français. Zanchi (2016b : 139) l'évoque comme culture éducative au français dans les pays arabophones de tradition anglophone.

L'interculturel a été abordé selon une approche comparative. Ce qui correspond aux préconisations du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 83), qui reposent sur la « prise de conscience des différences entre les deux mondes ». Selon les concepteurs, il fallait « relativiser en faisant des comparaisons », pour ne pas idéaliser la France et montrer les écarts entre les deux pays. Il fallait au contraire rester sur le même plan. Les comparaisons interculturelles interviennent « à plusieurs niveaux » (G, R46, ligne 299) dans les exercices par le mélange des personnages soudanais et occidentaux (l'iconographie et les prénoms) et dans la partie « découverte » en présentant la France et le Soudan. Il y a là convergence entre ce manuel et les aspirations des chercheurs. Ces éléments culturels donnent à l'apprenant des repères (Zanchi, 2010 : 3) pour entrer plus facilement dans la langue, en diminuant les inconnus dans les exercices puisque les prénoms et la géographie sont familiers, et l'iconographie soudanaise l'aide à adhérer à la méthode. Dans la partie « découverte », qui présente différents thèmes, en France et au Soudan, l'apprenant va trouver du vocabulaire pour parler de son pays (les fêtes, les maisons...). C'est ce type d'interculturel que recherche Wadi (2005 : 5). Un manuel doit aussi aborder la culture de l'apprenant afin qu'il soit à son tour capable « de présenter certains aspects de sa culture, en français » Wadi (2005 : 15).

Les besoins langagiers et linguistiques des apprenants ont été pris en compte. Les concepteurs sont allés sur place, dans les écoles, pour assister à des cours, et ajuster au mieux la nouvelle méthode aux besoins. Les besoins linguistiques correspondent à la phonétique, la grammaire et au lexique. Chaque point a été pris en considération : une page de phonétique par unité, des explications de grammaire avec des règles explicites, un précis de grammaire, une ouverture de l'unité par le lexique et un lexique bilingue

français-arabe. Cette nouvelle méthode remplit les attentes de la recherche en couvrant les besoins. Pour Wadi (2005 : 5), seul un manuel local pourrait tenir compte des besoins spécifiques des apprenants saoudiens, en fournissant des exercices de phonétique adaptés à leurs difficultés, un « lexique récapitulatif » (Wadi, 2005 : 13) et des explications grammaticales « claires » (Wadi, 2005 : 13). Selon Zanchi (2010 : 4), le « lexique bilingue » est un « point clé » pour que l'apprenant puisse suivre les activités.

Les besoins langagiers correspondent aux besoins en communication des apprenants. *Allons-y!* propose un vocabulaire utile pour communiquer et fournit du vocabulaire pour parler de soi ou de son pays, notamment dans les pages « découverte ». Là encore, l'offre de ce manuel rencontre la demande des chercheurs qui reprochent aux manuels généralistes de focaliser leurs objectifs sur les besoins des apprenants européens, qui divergent des apprenants arabophones (Zanchi, 2012 : 3). Ce que constate également Wadi (2005 : 5), le vécu transmis par le manuel généraliste qu'il utilise ne correspond pas à celui de ses apprenants saoudiens. L'apprenant devrait pouvoir : « parler de lui-même, de sa culture, de son pays, de ses traditions » (Wadi, 2005 : 5). Il devrait être « un émetteur » et pas seulement « un récepteur » de la culture cible (Wadi, 2005 : 15).

L'alphabet est présenté dans la première unité *A1*. Les concepteurs considèrent que la question de l'écriture latine est « réglée par l'anglais » (D, R16, lignes 354-355). Cependant, les chercheurs montrent que le niveau d'anglais des apprenants arabophones est faible. La Jordanie est anglophone, cependant les Jordaniens possèdent une compétence moyenne en anglais, ce qui les aide peu pour entrer dans le français (Odeh & Zanchi, 2011 : 139). C'est l'avis de Suad Ali Mirghani Saad (2012 : 105) : les Soudanais commencent l'anglais à 11 ans, mais leur niveau est faible. G (R54, ligne 357) avait relevé qu'ils avaient des difficultés à lire.

Les concepteurs ont été amenés à faire des choix didactiques afin de faire figurer ce qu'ils considéraient comme le plus important : l'enseignement de la langue. Ils ont été amenés à faire des concessions en abordant des thématiques neutres, qui ne sont pas approuvées par tous les chercheurs (Zanchi, 2010 : 5). Néanmoins l'interculturel, les besoins linguistiques et langagiers, rencontrent les attentes de la recherche. La question de l'alphabet français résolu par l'anglais, nous laisse dans le doute, car la recherche émet unanimement des réserves sur le niveau d'anglais des arabophones.

2.3. Ce qui n'a pas été pris en compte par les concepteurs

Certains points, évoqués par la recherche, n'ont pas été pris en compte par les concepteurs. Il s'agit : des consignes, de la culture éducative et du problème de contact avec la langue française.

Les consignes sont en français et pas en arabe, comme on les attendait. Pour D c'était « voulu », car c'est une source d'apprentissage (R24, ligne 438). Dans le manuel, il y a eu un effort de rédaction à ce niveau. Les principales consignes : ouvrez vos livres, lisez, écoutez, ont été didactisées (A1 : 9) avec des dessins afin de les rendre accessibles aux débutants. Pourtant, de nombreux chercheurs pensent le contraire : pour certains, la prise en compte de la LM pourrait motiver la conception d'un manuel local (Bérard, 1995 : 22), (Robert, 2004 : 501). D'autres évoquent les difficultés des apprenants, dans le cas de langues éloignées comme l'arabe et le français, qui n'ont pas le même système d'écriture, un grand débutant peut se trouver démuné face au manuel, en l'absence de repères dans sa langue. Les consignes en français sont inaccessibles pour les grands débutants (Zanchi, 2020 : 354). Les enseignants doivent passer par la traduction (Odeh & Zanchi, 2011 : 140-141).

Les concepteurs n'ont pas tenu compte de la culture éducative des apprenants. La responsable du Projet Soudan du GREF a expliqué la situation de l'enseignement au Soudan : « Et bien, ils répètent, ils répètent » (F, R54, ligne 295). Ces principes sont hérités de l'apprentissage par cœur du Coran, à l'école coranique. Il commence à la crèche (à partir de 2 ans) et à la maternelle (à partir de 4 ans) où les enfants sont initiés à l'apprentissage du Coran, à la lecture et aux mathématiques (Ali Mirghani Saad Suad, 2012 : 85). Les concepteurs ont basé ce manuel sur « l'approche communicative » et sur « les compétences » décrites par le CECRL (D, R2, lignes 77, 81). La méthodologie est expliquée en détail dans le *livret du maître d'Allons-y !* (Nourine, 2016). A propos des compétences, « la méthode s'appuie sur les compétences décrites dans le CECRL à savoir : écouter, parler, lire, et écrire dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation, maison, loisirs) » (Nourine, 2016 : 3), telles qu'elles sont décrites dans le Conseil de l'Europe (2001 : 26). Concernant l'approche communicative, la méthode se réfère à Bérard (1991) (Nourine, 2016 : 8). Or, les chercheurs soulignent que les apprenants arabophones ne sont pas habitués à ce type de pédagogie. Zanchi parle de « chocs interdidactiques », « le contenu pédagogique des cours n'est pas toujours accessible » aux apprenants (2016b : 146). Comme l'explique Zreiki (2008), qui a travaillé

sur l'approche communicative dans les écoles du secondaire en Syrie, une adaptation à la culture éducative s'est révélée nécessaire : « il ne s'agit pas d'une application totale de l'approche communicative qui est venue d'occident, mais d'une approche communicative « version syrienne » qui propose un enseignement de type semi-communicatif adapté à la culture éducative syrienne. »¹²

Le problème du manque de contact des apprenants soudanais avec la langue française, n'a pas été pris en compte. Contrairement à l'anglais qui fait partie du paysage sociolinguistique du pays, le français est peu visible. Mis à part dans les instituts français, il n'y a pas de touristes au Soudan. C'est le cas de Bahraïn et de la Jordanie, où il n'y a pas de possibilité de pratiquer le français : « l'absence d'environnement francophone : le manque de pratique de la langue française est un réel problème pour ces professeurs » (Zanchi, 2016b : 144) et pour les apprenants. Il pourrait y avoir des solutions telles que des jumelages entre des classes de FLE au Soudan et des classes d'arabe en France, par l'utilisation d'internet, mais il est vrai qu'elles sont difficilement applicables dans le système éducatif du secondaire soudanais, vu la réalité des classes surchargées (40 à 60 élèves) et le sous-équipement en informatique. Individuellement, il semble envisageable d'être au contact de la langue française, à travers « les médias, Facebook, YouTube, des émissions de radio, télévision », en allant « à l'Institut français », comme l'explique l'étudiante du reportage de TV5 Monde¹³, qui a été la première au « baccalauréat littéraire » au Soudan.

Trois points n'ont pas été pris en compte par les concepteurs. Les consignes sont en français, alors que pour la recherche, c'est le premier critère à prendre en considération. L'approche communicative a été appliquée à cette méthode alors que pour la recherche elle devrait être « adaptée » aux apprenants arabophones. Le problème de contact avec la langue française, qui est un réel problème, dépasse le cadre de la classe et du manuel.

2.4. Critères postérieurs la conception du manuel

Cette enquête a montré que des critères postérieurs à la conception du manuel sont à prendre en considération. Il ne suffit pas de produire un livre, il faut encore le mettre en service. Ces tâches ultimes concernent : l'impression, la distribution des manuels, la formation des enseignants à la méthode, l'utilisation des audios et l'évaluation.

¹² Résumé de thèse : <http://www.theses.fr/2008REN20028> [consulté le 02/11/2021].

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=iTm32fyGgow>

L'impression des manuels est un problème, car il n'y a pas d'imprimerie au Soudan. Le ministère de l'éducation se charge d'imprimer les manuels scolaires, mais il n'y en a jamais assez. Pour les manuels de FLE, c'est la France qui s'occupe de les faire imprimer. Cela correspond à 70000 volumes par niveau (1 et 2). Le taux d'usure des manuels étant de 4/5 ans, il faut trouver des fonds pour la « réimpression » (A, R16, ligne 193). Sur ce point, la recherche est encore au rendez-vous. L'expérience de Bilhaj (2016 : 8-10), un enseignant-chercheur en Libye, dont le rectorat ne veut pas financer l'impression des manuels de FLE, explique que les enseignants sont contraints d'utiliser des photocopies en noir et blanc, ce qui n'est pas idéal pour des débutants. Il estime que l'absence de manuel compromet l'enseignement / apprentissage du FLE. Quand l'impression fait défaut, on réalise à quel point le manuel est un outil nécessaire pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Piccardo & Yaïche (2005 : 454) parle de « triade enseignant-apprenant-manuel ».

Les manuels sont distribués dans les écoles et restent dans les classes. Avec notre regard d'occidental, cela peut nous sembler regrettable que les élèves ne reçoivent pas chacun un manuel pour étudier à la maison. Mais il faut voir cela à l'échelle d'un pays comme le Soudan, et garantir un livre pour chaque élève pendant le cours c'est déjà une nette amélioration.

La formation des enseignants à la méthode, « c'est 80 % du projet » (A, R10, ligne 133). On ne peut pas mettre une méthode en service si les enseignants ne savent pas l'utiliser, d'autant plus que les principes pédagogiques de cette méthode ne correspondent pas à ce que ces enseignants ont eux-mêmes connu. Comme l'a expliqué F (R4, ligne 29), depuis de nombreuses années, le GREF organise des stages de formation pour les enseignants du secondaire, pour réhausser le niveau de FLE et à la pédagogie. Comme le soulignent Odeh & Zanchi (2011 : 140) à propos des manuels généralistes : « ce modèle franco-français ne peut pas toujours être adéquat ou accessible à tous les professeurs notamment à ceux non formés en France ».

La méthode est accompagnée de supports audios. La question est de savoir si les écoles sont équipées pour les utiliser et si les enseignants ont un niveau suffisant pour les exploiter. Là encore, les chercheurs nous informent. Pour Zanchi (2009 : 3-4), les audios font partie du « matériel de base » d'accompagnement d'une méthode. Leur utilisation demande des « prérequis » « de la part du professeur pour une meilleure optimisation du manuel en classe de langue ». Dernier point, les manuels sont-ils en adéquation avec les

examens du SSC. Les examens de fin d'études sont à l'écrit, tandis que cette nouvelle méthode cherche à développer les compétences communicatives. Devra-t-on continuer à évaluer les apprenants à l'écrit ou doit-on passer à un examen oral ?

L'impression, la distribution, la formation, les audios, l'évaluation sont autant de questions qui restent à résoudre pour que la méthode soit pleinement mise en service et autant de points qui concordent avec la recherche.

2.5. Ce qui manque au manuel

À mon avis, il manque à la méthode *Allons-y !* une introduction en arabe, rédigée par les auteurs soudanais, avec les traditionnelles « louanges à Allah », et à l'équipe, comme dans la précédente méthode *JAF*, où l'on peut lire entre les lignes la fierté d'avoir produit la « première méthode de FLE soudanaise ». Cela contribuerait à renforcer l'adhésion des enseignants et des apprenants, qui pourraient lire ces pages dans leur langue, et qui auraient le sentiment d'avoir entre les mains un manuel soudanais.

3. Forces et limites de cette étude

3.1. Les forces

Les forces de ce travail reposent sur le sujet, le choix du manuel, la qualité des entretiens, la liste des critères à prendre en compte dans la contextualisation. La question des manuels de FLE, et plus particulièrement la contextualisation, est un sujet qui intéresse la recherche depuis longtemps (Bérard, 1995), (Debyser, 1973) et continue de mobiliser les chercheurs (Blanchet, 2009), (Le Gal, 2010). Dans le contexte arabophone, figurent de nombreux travaux sur la Jordanie et les pays du golfe (Zanchi 2009, 2010, 2011, 2012, 2016), l'Arabie saoudite (Wadi, 2005), la Syrie (Jardou, 2011), (Zreiki, 2008) et la Libye (Bilhaj, 2016) pour les principaux. Cette méthode de FLE est assez exceptionnelle, par son élaboration, les motivations, le travail qui a été fourni, et par sa forme finale. Elle se distingue des méthodes généralistes ou adaptées, par sa conception « sur mesure ». J'ai eu beaucoup de chance de pouvoir entrer en contact avec ceux qui ont directement travaillé sur cette méthode. J'ai pu obtenir des informations de la bouche même des concepteurs de ce manuel. Les sources primaires ont une grande valeur, bien plus que celles que l'on récupère d'un auteur qui les a déjà manipulées, compilées et réorganisées selon ses propres directives. Cette recherche n'a pas vocation à généraliser ni à montrer ce manuel comme un modèle à appliquer. Cependant, il peut servir d'exemple, pour comprendre les problèmes posés et les solutions qui ont été apportées, dans la situation spécifique du

Soudan. Dernier point, la liste des critères à prendre en compte dans la contextualisation qui a été établie à partir des travaux des enseignants-chercheurs s'est révélée efficace pour mesurer la contextualisation du manuel *Allons-y !* Elle pourrait servir pour évaluer la contextualisation pour d'autres manuels.

3.2. Les limites

Les limites tiennent à l'ampleur des sources et à la complexité de la situation de l'enseignement / apprentissage du FLE au Soudan. J'ai limité ma recherche aux manuels et aux concepteurs français. Je n'ai pas interviewé les auteurs soudanais, et il aurait été intéressant d'avoir leur avis. La question des manuels ne se limite pas à l'ouvrage lui-même, car, comme j'ai essayé de le montrer, cela va bien au-delà. Maintenant, il serait intéressant de connaître la réception de cette méthode par les enseignants et les apprenants. L'attaché culturel de l'ambassade de France au Soudan m'avait proposé de faire passer une enquête auprès des stagiaires qui ont déjà été formés à la méthode, mais faute de temps, je n'ai pas pu m'y atteler. La réception de cette méthode de FLE pourrait être un autre sujet de mémoire, une suite logique à celui-ci.

Pour conclure : dans cette discussion, nous avons présenté les résultats de notre enquête et répondu à la problématique. Nous avons confronté ces différents points aux travaux dans ce domaine, aux motivations des interviewés et aux manuels. Ce manuel adhère à la majorité des paramètres posés par la recherche pour en faire un manuel de FLE contextualisé réussi, bien que certains points n'aient pas été suivis.

Pour clore la quatrième partie :

Dans cette dernière partie, nous avons procédé à l'analyse des entretiens semi-directifs, l'analyse comparée des manuels et une discussion croisée de l'ensemble des données afin de présenter le résultat final de cette étude. Elle montre que ce manuel conçu pour les écoles du secondaire au Soudan a été élaboré selon les exigences locales et celles des experts français qui ont pu y intégrer les valeurs nécessaires à la production d'un manuel d'enseignement / apprentissage du FLE dynamique et communicatif comme on l'attend dans la communauté occidentale. Nous avons montré la convergence des travaux de la recherche, des motivations des interviewés et des manuels grâce à la liste des critères que nous avons établie et qui a été notre fil rouge tout au long de cette recherche.

Conclusion

À la lecture des travaux sur les manuels de FLE dans le monde arabe, il apparaît que le choix d'un manuel s'avère problématique. Les manuels locaux sont rares et les manuels généralistes sont peu adaptés au public arabophone. Le manuel de FLE soudanais *Allons-y !* a été élaboré localement spécialement pour les écoles du secondaire au Soudan. Dans cette étude, je me suis demandé s'il correspondait à ce que la recherche attend d'un manuel contextualisé et s'il répondait aux critères habituellement relevés par les enseignants-chercheurs. Pour répondre à cette question, j'avais deux types de sources : des informateurs qui ont participé directement ou indirectement à l'élaboration de cette méthode et les manuels eux-mêmes, l'ancienne méthode soudanaise et la nouvelle *Allons-y !* J'ai mis en place une méthode d'enquête, en procédant à des entretiens et une méthode documentaire, en procédant à une comparaison entre les deux méthodes, l'ancienne et la nouvelle, l'objectif étant de comprendre comment s'est réalisée la conception de cette méthode, comment la contextualisation se matérialise dans le manuel et de voir si elle concorde avec la littérature.

Les résultats de cette recherche montrent que ce manuel soudanais est une belle réussite de contextualisation. Les concepteurs ont su prendre en compte la plupart des paramètres de la contextualisation : un manuel conçu par des auteurs soudanais avec le soutien d'experts français, centré sur la culture soudanaise, respectant les principes de l'islam, tout en abordant la culture française, la francophonie africaine, dans une approche comparative de l'interculturel, en prenant en considération les besoins langagiers de l'apprenant (parler de soi et de son pays), et ses besoins linguistiques, (phonétique, grammaire explicite, l'alphabet, lexique bilingue français-arabe). Les problèmes habituellement relevés par les spécialistes du domaine ont été pris en compte, tels que la formation des enseignants à la méthode et l'impression des manuels. Nous avons émis des doutes à propos de l'écriture latine, car les chercheurs soulignent le niveau d'anglais insuffisant des arabophones. Trois critères ne sont pas pris en considération : les consignes sont en français, alors qu'on les aurait attendues en arabe, et il n'a pas été tenu compte de la culture éducative des apprenants (mémorisation, répétition) puisque la méthode adopte une approche communicative, ni du manque de contact avec le français. D'autres questions annexes à la conception émergent : la distribution des manuels, l'adéquation de la méthode aux examens et l'utilisation des audios dans les classes.

L'intérêt de cette étude repose sur la description et la compréhension du processus d'élaboration de ce manuel à l'échelle d'un pays. La conception de ce manuel est une réponse à des problèmes locaux spécifiques liés à la chute du niveau de français des enseignants du secondaire et à la méthode de FLE vieillissante, non communicative. Il est le fruit de plusieurs années de travail, de plusieurs institutions, financé par un FSP, conclu entre l'État français et le Soudan.

Avec cette étude nous avons montré ce qui est habituellement ignoré du public, le processus d'élaboration d'un manuel de FLE. Ce manuel soudanais a été fondé sur un ensemble d'exigences à respecter, imposées par les autorités locales : le choix d'auteurs locaux, le strict respect de l'islam, et une prépondérance de la culture locale dans le manuel. Pour les experts qui ont encadré ce projet, il fallait trouver des compromis, composer entre ces contraintes locales et l'intégration de leurs propres normes de la didactique du FLE, c'est-à-dire les compétences telles qu'elles sont décrites dans le CECRL et l'approche communicative. Il fallait aborder l'interculturel en montrant la diversité, sans mythifier la France et valoriser le Soudan, afin de produire au final, une méthode attrayante et motivante pour des adolescents dont l'apprentissage du français est obligatoire pendant deux années. Les résultats de cette recherche ont une valeur d'exemple. Ils peuvent contribuer à alimenter les connaissances sur les manuels de FLE contextualisés.

L'intérêt de ce travail repose aussi sur l'outil que nous avons construit tout au long de cette recherche : la liste des critères à prendre en compte dans la contextualisation, qui a été élaborée à partir des travaux des chercheurs. Elle nous a servi de guide, tout au long de cette recherche et elle s'est avérée efficace pour mesurer à la fois les motivations, les expériences transmises par les intervenants et la mise en œuvre de la contextualisation dans les manuels, afin de vérifier s'ils étaient en adéquation avec les attentes de la recherche. Cette liste pourrait servir à évaluer d'autres manuels.

Quant à mon propre parcours, ce travail m'a montré que le choix d'un manuel exige la prise en compte de critères multiples, surtout quand on s'adresse à un public de langue éloignée comme l'arabe. Mais tout important et utile que puisse être un manuel de FLE, comme le rappelle Besse (2010 : 21) : « ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend ».

Bibliographie

- Abback, I., Challe, O., Vicher, A. (1983). *Visa pour le français 1*, Livre d'activités 1, Beyrouth Edifra / Ediframo, Hachette.
- Abback Idriss, Bossayt Marcel (1983). Transfert de pédagogie: pour qui ?, jusqu'où ?, comment? *Le Français dans le Monde*, n° 179, août-septembre 1983, p. 77-80
- Abdallah-Preteuille, Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos. [Aperçu partiel non paginé en ligne] https://books.google.co.il/books?id=N8KPDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=martine+abdallah+preteuille+vers+une+pédagogie+interculturelle&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=martine%20abdallah%20preteuille%20vers%20une%20pédagogie%20interculturelle&f=false
- Albero, M., Bergeron, C., (2003). *Tandem niveau 1*, livre de l'élève, Paris : Didier.
- Adam Daoud Mohamed Mahmoud (2004). Aspects institutionnels et sociolinguistiques de l'enseignement / apprentissage du français dans la région de Khartoum - Soudan, Thèse de doctorat, Université de Khartoum, Faculté des lettres, département de français. [En ligne] : <http://khartoumspace.uofk.edu/bitstream/handle/123456789/10639/Aspects%20Institutionnels%20Et.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 16/06/2021].
- Ali Mirghani Saad Suad (2012). *Vers une contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (C.E.C.R.) au Soudan*. Thèse présentée à l'Université de Khartoum sous la direction de Dr Younis El-Amin. [En ligne] : <http://khartoumspace.uofk.edu/bitstream/handle/123456789/13062/Vers%20une%20contextualisation%20du%20Cadre%20Européen%20Commun%20de%20Référence%20pour%20les%20langues%20%28C.E.C.R.%29%20au%20Soudan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 14/06/2021].
- Ali Mirghani Saad, S., Amrani, A. (2016). *Méthode de français 3 « Allons-y ! »*. Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique Bakhterruda, Ministère de l'éducation au Soudan. [En ligne] : <https://manuelallonsy.com/ressources-daccompagnement-du-manuel-allons-y/> [consulté le 14/03/2021].
- Ali Mirghani Saad, S., Karamalla Hamid Ahmed, N. (2015). *Méthode de français 1 « Allons-y ! »*. Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique Bakhterruda, Ministère de l'éducation au Soudan. [En ligne] : <https://manuelallonsy.com/ressources-daccompagnement-du-manuel-allons-y/> [consulté le 14/03/2021].
- Ali Mirghani Saad, Suad, Karamalla Hamid Ahmed, Neimat, Amrani A. (2015). *Méthode de français 2 « Allons-y ! »*. Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique Bakhterruda, Ministère de l'éducation au Soudan. [En ligne] : <https://manuelallonsy.com/ressources-daccompagnement-du-manuel-allons-y/> [consulté le 14/03/2021].
- Auger, N. (2003). Des manuels et des stéréotypes, *Le Français dans le Monde*, mars-avril n°326, Paris, Clé International, p. 29-32. [En ligne] : http://asl.univmontp3.fr/masterFLE/FLE_pro/2003Manuels_et_stereotypes.pdf
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, pp. 348-349.

- Benveniste, E. (1966) (1974). *Problèmes de linguistique générale*, volumes 1 et 2, Collection Tel, Gallimard, Paris.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bérard, E. (1995, janvier). Faut-il contextualiser les manuels ? dans Pécheur, J. & Vigner, G. (Coord.), *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, [Méthodes et Méthodologies] (pp. 21- 24). Paris.
- Berchoud, M, (2017). Manuels FLE dits « généralistes » et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises. *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. [En ligne] : <http://books.openedition.org/pupvd/2826> [consulté le 28/06/2021].
- Bertolletti, Maria Cecilia (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/032/> [consulté le 06/09/2021].
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant, *Synergies Chine*, n° 5. pp. 15-25. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf> [consulté le 28/06/2021].
- Bilhaj, Hussain (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye. Norsud, université Misurata (Libye), 2016, 8, pp.47-65. [En ligne] : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361/document> [consulté le 28/06/2021].
- Boustani, R., Fargues, P. (1991). *Atlas du Monde Arabe*, Paris : Bordas.
- Blanchet, Philippe (2004-2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne. [En ligne] : http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf [consulté le 20/10/2020].
- Blanchet, P. (2009), « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », dans *Le français à l'université* n°2 14ème année, pages 2 à 3, [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833> [consulté le 15/05/2021].
- Choppin, A. (2008). « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, 117, [En ligne] : <http://journals.openedition.org/histoire-education/565> [consulté le 25/08/21].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Les éditions Didier : Paris. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 25/08/21].
- Cordier-Gauthier Corinne (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. « Éla. Études de linguistique appliquée » 2002/1 n° 125, pages 25-36 Klincksieck | <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm>
- Cotton, Nathalie Isabelle (2012). Comment contextualiser les manuels de FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan, « Éla. Études de

- linguistique appliquée » Klincksieck | 2012/4 n°168 | pages 445-458 [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-445.htm> [consulté le 27/06/2021].
- Cuq, Jean-Pierre (2004). *Dictionnaire didactique langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.
- Daly, M. W., Kaye, A. S. (2010). “Sūdān”, *Encyclopédie de l’Islam*, http://dx.doi.org/prext.num.bulac.fr/10.1163/9789004206106_eifo_COM_1102 [consulté le 11/06/2021]
- Davarpanah, Zahra (2020). Universel ou contextualisé : quel choix de manuels d’enseignement du FLE pour le système scolaire iranien ? *Revue Plume*, Quinzième année, N° 30, automne - hiver, [En ligne] : http://www.revueplume.ir/article_105109_9661dbe210f12e50117f4a9778d6d932.pdf [consulté le 04/06/2021].
- Debyser, Francis (1973). La mort du manuel et le déclin de l’illusion méthodologique. *Le Français dans le Monde*, n°100. [En ligne] : <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/la-mort-du-manuel/3/index.html#zoom=z> [consulté le 04/06/2021].
- Develotte, C., Moïse, C. (2019). *Approches discursives de l’interculturel*, Master DDL FLES, 2^{ème} année. UFR LLASIC, Université de Grenoble-Alpes. CNED.
- Elamin Younis, Babiker Mohammed Abdallah Ishag (2020). *Le statut des langues au Soudan : une étude descriptive et analytique*. Université de Khartoum. [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/339043716_Le_statut_des_langues_au_Soudan_une_etude_descriptive_et_analytique [consulté le 04/09/2021].
- Ferguson, C. A., (1959). Diglossia, *Word*, vol. 15, pp. 325-340.
- Fishman, Joshua A. (1967). Bilingualism with and without diglossia : Diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues* 23, 2 :29-38.
- Gérard, François-Marie (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Education & Formation : e-292*, Janvier 2010 [En ligne] : http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.pdf [consulté le 04/10/2021].
- Guichon, N., Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n’a pas (encore ?) eu lieu. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Français dans le monde, 2013, 54, pp.131-142. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00870132> [consulté le 06/10/2021].
- Houyel, Thierry (2010). La problématique des interférences langagières entre l’arabe et le français [En ligne] : https://lettres.ac-creteil.fr/IMG/pdf/3_mn_th_interferences_langagieres_francais_arabe_2010.pdf [consulté le 07/11/2021].
- Hwand Sheue-Shya (2010). Réflexions sur l’élaboration d’un manuel. L’exemple d’un manuel de composition niveau débutant. *Synergie, Chine* n°5 pp. 47-59. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/hwang.pdf> [consulté le 06/10/2021].
- Jardou, Ali (2011). *La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie*, Mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble 3. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568582> [consulté le 16/05/2021].

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in Langage Teaching*, Oxford, University Press, [En ligne] : https://books.google.co.il/books?id=73rFnM6qlrwC&printsec=frontcover&dq=Kramsch+Context+and+culture.&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Kramsch%20Context%20and%20culture.&f=false [consulté le 12/03/2021].
- Le Gal, Damien (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. Thèse de doctorat, Linguistique. Université Rennes 2. Université Européenne de Bretagne, [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/UR2-HB-T/tel-00576486> [consulté le 01/06/2021].
- Lugen, Marine (2015). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*, Université Libre de Bruxelles. [En ligne] : https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_méthodologie_de_l'enquête.pdf [consulté le 31/07/2021].
- Madibbo, Amal, (2013). L'introduction du Français en Afrique non-francophone : l'expérience soudanaise. *Sud Langues*. p.107-118. [En ligne]. <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-47.pdf> [consulté le 29/07/2021].
- Manuel de FLE égyptien, *Club @dos.plus*, (2015-2016). Éditions Dar al Nashr et Maison des Langues.
- Miller, Catherine (1985). L'arabisation au Sud Soudan ; vers quelles perspectives culturelles ? *Langage & société*, n° 32, pp. 25-39. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lsoc_0181-4095_1985_num_32_1_2021.pdf
- Miller, C. (2009). Langues vernaculaires et aménagement linguistique au Soudan. *Asinag*, 3, p. 141-160. [En ligne] : https://www.ircam.ma/sites/default/files/doc/revueasing/catherine_miller_asinag03fr.pdf [consulté le 24/09/2021].
- Elamin Elnour Ibrahim M. (2016). *Les Impacts Du Projet FSP. Soudan Sur L'Apprentissage /L'Enseignement Du FLE En Cycle Secondaire Soudanais : Etude De Cas : Développement De La Formation (2012-2016)*. Mémoire de Master 2, Sudan University of Science and Technology, Soudan. <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/14973>
- Monnerie-Goarin A. (1991). *Bienvenue en France*, Tome 1 et 2. Hatier Didier : Paris.
- Mugnier, S., Galligani, S. (2019). *Méthodologie du mémoire de recherche*. Master DDL FLES, 2^{ème} année. UFR LLASIC, Université de Grenoble-Alpes. CNED.
- Nourine, S. (2016). *Livret du maître du manuel Allons-y !* Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique et CLA de Besançon.
- Odeh A., Zanchi, C. (2011). Choix, adaptation et contextualisation du manuel du FLE pour les apprenants arabophones. *Language, Literature and Cultural Studies/ Langue, Littérature et Études culturelles*. Vol. IV, No. 1, Military Technical Academy Publishing House. p. 135-149. [En ligne] : https://www.academia.edu/6602922/Choix_adaptation_et_contextualisation_du_manuel_du_FLE_pour_les_apprenants_arabophones [consulté le 15/05/2021].
- Odot, C., Petit, O. (1986). *Entrée libre, Méthode de français 1*, Paris, Clé international.

- Pasquale, Rosana (2006). Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : le cas des manuels contextualisés. *XIVe SEDIFRALE « Le français au coeur des Amériques »* tenues à Asunción (Paraguay), du 2 au 7 juillet 2006.
- Pasquale, R. (2009). *Les manuels de FLE contextualisés en Argentine : aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*. Thèse de doctorat, université de Rouen. [En ligne] : https://www.academia.edu/42963676/Laboratoire_LiDiFra_EA_4305_Sous_1_a_direction_de_Philippe_LANE [consulté le 05/06/2021].
- Piccardo E., Yaïche F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, *Klincksieck, ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 2005/4 n°140, pp. 443-458 [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm> [consulté le 05/09/2021].
- Puren, C. (2011a). « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 » (Maria Cecilia BERTOLETTI, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63). <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011a/>
- Richterich, René (1985). *Les besoins langagiers et objectifs d'apprentissages*, Hachette : Paris. Partiellement disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4807814p/f98.item> [consulté le 08/10/2021].
- Robert, Jean-Michel (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *ELA. Études de linguistique appliquée* 2004/4 N°136, pp. 499-511. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm> [consulté le 05/09/2021].
- Robert, Jean-Pierre, (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys : Paris, p. 64.
- Salih, Tayeb (1999). *Saison de la migration vers le Nord*, Actes Sud : Paris. Édition originale : *Mawsim al-hijra ilā al-šamāl* (1966).
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire. *Cours de psychologie Sociale 1*, Bromberg M., Trognon A. Presses Universitaires de France, pp. 45-77. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00903244> [consulté le 05/09/2021].
- Samaha, J. (1980). *Le français de tous les jours, Niveau 1 Premier degré*, Librairie Samaha, Beyrouth.
- Triaud, J. L., Kaye, A. S. (2010). “Sūdān”, *Encyclopédie de l'Islam*. http://dx.doi.org/prext.num.bulac.fr/10.1163/9789004206106_eifo_COM_1103 [consulté le 11/06/2021]
- Wadi, Ahmad (2005). Est-ce que les manuels importés répondent aux attentes des apprenants saoudiens apprenant le français à l'université du Roi Saoud ? *Abhat Al Yarmouk (Humanities and Social Sciences)*, pp. 1-18.
- Walter, Henriette, Baraké Bassam (2006). *Arabesques, l'aventure de la langue française en occident*. Éditions Robert Laffont/ Éditions du temps : Paris.
- Zakaria Ali Ahmed (dir.) (2009a). *J'apprends le Français 2, Méthode pour enseigner le français dans les écoles secondaires du Soudan*. Edition révisée. [En ligne] : <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21336> [consulté le 16/06/2021].

- Zakaria Ali Ahmed (dir.) (2009b). *Livre du maître, J'apprends le Français 1, Méthode pour enseigner le français dans les écoles secondaires du Soudan*. Edition révisée.
- Zanchi, Carine (2009). L'adaptation du manuel de français langue étrangère généraliste en contexte arabophone pour étudiants débutants. Une nécessité pour une meilleure diffusion des cours de français pour débutants dans les universités arabes ! 5ème journée d'études Pierre Guibbert, Manuels scolaires en usage et usages des manuels, 10 juin 2009. [En ligne] : https://www.academia.edu/3774948/L_adaptation_du_manuel_de_francais_langue_etrangere_generaliste_en_contexte_arabophone_pour_etudiants_debutants_Une_necessite_pour_une_meilleure_diffusion_des_cours_de_francais_pour_debutants_dans_les_universites_arabes [consulté le 10/05/2021].
- Zanchi, C. (2010). Pour ou contre le manuel généraliste dans la sphère arabophone où le français a le statut de langue 3 ? *Le livre en Français : production et portée*, ouvrage collectif coordonné par Ilham Slim Hoteit. Beyrouth : CMA, FIPF, pp. 156-166. [En ligne] : https://www.academia.edu/5528250/Pour_ou_contre_le_manuel_generaliste_dans_la_sphere_arabophone_ou_le_francais_a_le_statut_de_langue_3 [consulté le 10/05/2021].
- Zanchi, C. (2012). « Manuel généraliste de FLE et phénomène d'acculturation : cas des apprenants jordaniens » *Chemins actuels* No. 73 – Novembre. https://www.academia.edu/3774856/Manuel_generaliste_de_FLE_et_phenomenes_da_cculturation_cas_des_apprenants_jordaniens [consulté le 10/05/2021].
- Zanchi, C. (2014). « TICE et transposition didactique contextualisée », dans *Recherches et ressources en éducation et formation*, N°5, IUFM-Guadeloupe. [En ligne] : <https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050130/file/6.-Article-Zanchi-2014.pdf> [consulté le 08/10/2021].
- Zanchi, C. (2016a). Apprentissage/ enseignement du français langue 3 avec un manuel généraliste en contexte arabophone : le cas de la Jordanie. *Linguistique*. Université de Lyon. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01631102> [consulté le 10/05/2021].
- Zanchi, C. (2016b). De francisant à enseignant de français : réflexion sur le parcours de formation des enseignants arabophones de français langue 3. *Dans Matices en Lenguas Extranjeras*. Février 2016. [En ligne] : <https://www.researchgate.net/publication/303847781> [consulté le 10/05/2021].
- Zanchi, C. (2020). Enseignement / apprentissage de la grammaire en milieu arabophone : discours grammatical des manuels de FLE et contextualisation du discours grammatical. *Les cahiers Linguaték N° 7/8, Temps et Langage*, pp. 350-364 [En ligne] : <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=2476> [consulté le 10/05/2021].
- Zreiki Hyam (2008). *L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire syrien*. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.

Sitographie

Ambassade de France au Soudan : <https://sd.ambafrance.org/Cooperation-educative-et-linguistique> [consulté le 10/06/2021].

Arte « Les infos clés sur les Pharaons noirs du Royaume de Koush » : <https://www.youtube.com/watch?v=Y654pJpv2BE> [consulté le 30/06/2021].

Centre de linguistique appliquée de besançon (CLA) <https://cla.univ-fcomte.fr> [consulté le 30/06/2021].

France diplomatie, Le Soudan : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/soudan/presentation-du-soudan/> [consulté le 29/06/2021]

Le livre du maître 1, *J'apprends le français* : <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21336> [consulté le 16/06/2021].

Le livre du maître 2, *J'apprends le français* : <http://khartoumspace.uofk.edu/bitstream/handle/123456789/21338/Livre%20du%20M%20JAF%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 16/06/2021].

Manuels soudanais, *Allons-y !* : <https://manuelallonsy.com> [consulté le 12/06/2021].

Manuel de FLE soudanais, *J'apprends le français 2* : <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21336> [consulté le 16/06/2021].

Manuel de FLE soudanais – Audio *J'apprends le français 2* : <http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/21344> [consulté le 16/06/2021].

Manuel de FLE généraliste, *Bienvenue en France*, de Monnerie-Goarin (1991) (volumes 1 et 2) : <https://archive.org/details/bienvenueenfranc00amon/mode/2up> [consulté le 25/05/2021].

Réussir sa thèse, le blog : <https://reussirsathese.com/je-ou-nous-eternel-dilemme-de-lecriture-academique> [consulté le 25/10/2021].

TV5Monde. INTÉGRALE - Destination Francophonie - DESTINATION SOUDAN
Younis Elamin <https://www.youtube.com/watch?v=v1ultl1XtPM> [consulté le 20/05/2021].

TV5 Monde - INTÉGRALE - Destination Francophonie - DESTINATION SOUDAN
Aïcha Hachim <https://www.youtube.com/watch?v=iTm32fyGgow> [consulté le 20/05/2021].

Wikipédia *Sudan* : <https://en.wikipedia.org/wiki/Sudan> [consulté le 29/06/2021].

Sigles et abréviations utilisés

A1	<i>Allons-y !</i> volume 1
A2	<i>Allons-y !</i> volume 2
A3	<i>Allons-y !</i> volume 3
API	Alphabet phonétique international
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CLA	Centre de linguistique appliquée
ETI	Expert technique international
FLE	Français langue étrangère
FSP	Fonds de Solidarité Prioritaire
GREF	Groupement des Éducateurs sans Frontières
JAF	<i>J'apprends le français</i>
JAF2	<i>J'apprends le français</i> volume 2
LC	Langue cible
LM	Langue maternelle
MAE	Ministère des affaires étrangères
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
SSC	Sudanese School Certificate

Table des illustrations

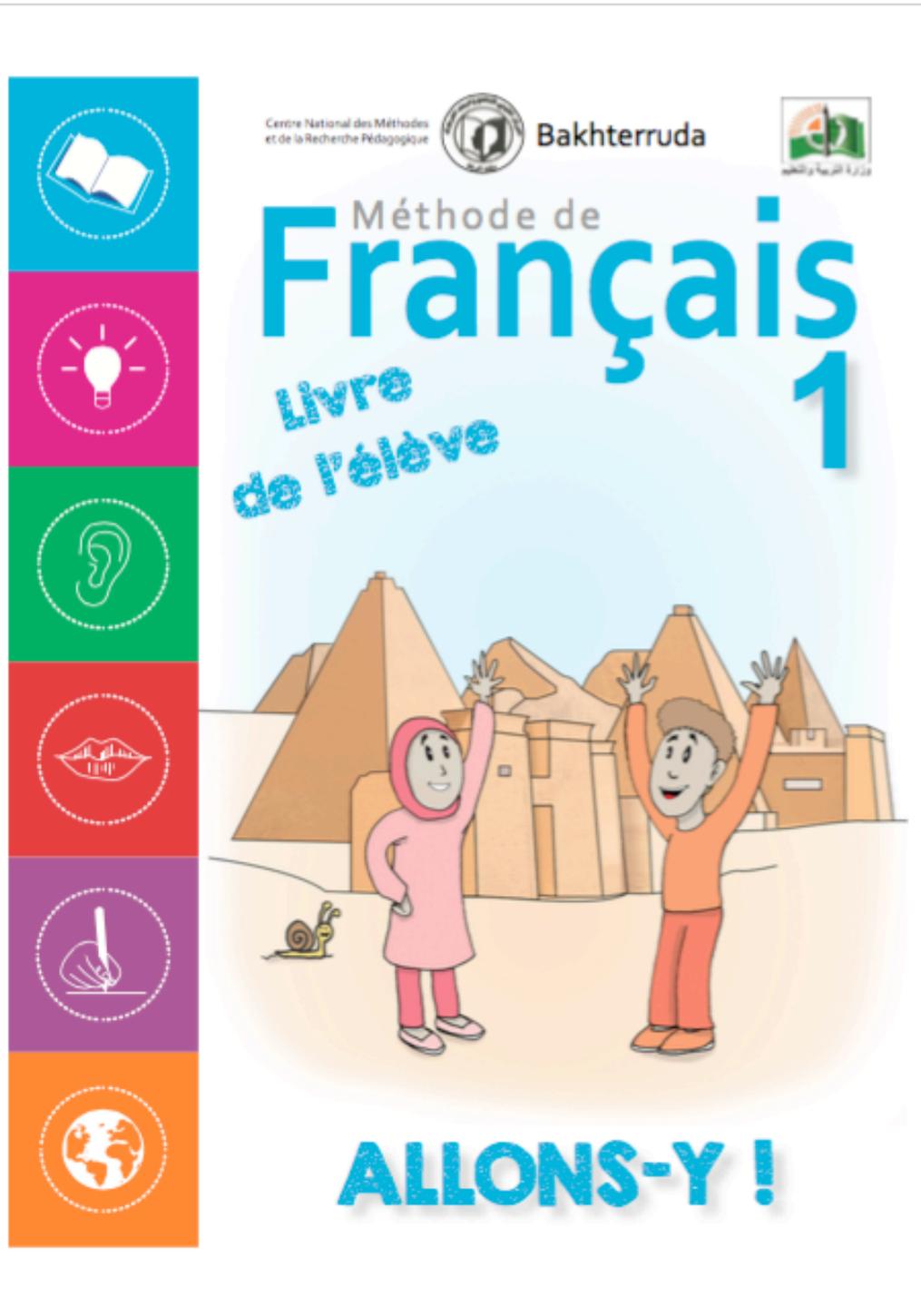
Figure 1. Carte du Soudan et des pays frontaliers.....	11
Figure 2. Les langues de la république du Soudan.....	14

Tableau 1. Synthèse des critères à prendre en compte dans la conception d'un manuel contextualisé	38
Tableau 2. Fonctions et rôles des interviewés.....	43
Tableau 3. Codage des entretiens en thèmes et sous-thèmes	48
Tableau 4. Les thèmes et sous-thèmes qui ont émergé des entretiens	49
Tableau 5. Grille d'analyse du contenu linguistique des manuels.....	51
Tableau 6. Grille d'analyse de l'interculturel dans les manuels.....	52
Tableau 7. Grille des prénoms français et arabes dans les manuels.....	52
Tableau 8. Grille d'analyse de conformité à l'islam	53
Tableau 9. Les prénoms français et arabes dans les manuels.....	67
Tableau 10. L'identité nationale dans les manuels	69
Tableau 11. La culture française dans les manuels - culture générale	72
Tableau 12. La culture française dans les manuels - savoirs socioculturels	74
Tableau 13. La francophonie dans les manuels.....	75
Tableau 14. Les savoir-faire interculturels dans les manuels.....	76
Tableau 15. Les contenus linguistiques et langagiers dans les manuels	78
Tableau 16. Synthèse des critères pris en compte dans la conception d' <i>Allons-y !</i>	82

Table des annexes

Annexe 1 Le manuel de FLE soudanais <i>Allons-y ! 1</i>	105
Annexe 2 Le manuel de FLE soudanais <i>J'apprends le français 2</i>	106
Annexe 3 Club @dos plus 3 – Manuel de FLE égyptien en co-édition	107
Annexe 4 Guide d'entretien	108
Annexe 5 Entretien G	110
Annexe 6 Entretien F	120
Annexe 7 Entretien A	128
Annexe 8 Entretien D	136

Annexe 1
Le manuel de FLE soudanais *Allons-y ! 1*



Annexe 2
Le manuel de FLE soudanais *J'apprends le français 2*

J'APPRENDS LE
FRANÇAIS 2

**Une méthode pour enseigner le français
dans les écoles
secondaires du Soudan**

Livre de l'élève

الطبعة المنقحة ٢٠٠٩م

Annexe 3
Club @dos plus 3 – Manuel de FLE égyptien en co-édition



République Arabe d'Égypte
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement



Club @dos plus 3

méthode de français

Troisième année secondaire

Livre de l'élève + cahier d'exercices

CD inclus 



DAR EL NASHR HORIZONS
Membre Du Groupe El Sharkawy

2015/2016

Annexe 4

Guide d'entretien

Le guide d'entretien :

Nom :

Fonction :

Institution d'appartenance :

Rôle dans l'élaboration du manuel *Allons-y !* :

I- Le projet d'élaboration du manuel :

- 1- Les méthodes contextualisées sont rares dans le monde arabe, par manque de moyens financiers et de spécialistes formés : savez-vous comment est né ce projet de manuel contextualisé ?
- 2- Comment s'est déroulée la conception de cette méthode ? Où cela s'est-il passé ? Quelles ont été les étapes ?
- 3- Quelles ont été vos relations avec les différents participants ? Les différentes institutions ?
- 4- Ce manuel n'est pas commercialisé et il n'y a pas d'éditeur, qu'est-ce que cela implique ?
- 5- D'où vient le titre « Allons-y ! » ? Pourquoi « méthode de français » et pas « manuel » ? Faites-vous une différence ? (il y a avec ce manuel des audios et un livre du professeur)
- 6- Pourquoi faire le choix d'un manuel, un livre, plutôt que d'opter pour les nouvelles technologies, un outil en ligne par exemple, sachant qu'il y a de gros problèmes d'impression avec ce manuel ?

II- Au niveau du contenu didactique et culturel

- 7- Est-ce qu'il était question de partir de l'ancienne méthode ?
- 8- Quels sont les critères qui ont prévalu ?
- 9- Est-ce qu'il y a eu une mise en commun des propositions de contenus ? Est-ce qu'il y a eu des discussions ? Des divergences de vues ? Sur quels points ?

III- L'image de la France, du français et de la francophonie

- 10- Quelle image de la France et du français avez-vous cherché à montrer à travers cette méthode ? de la société française ? des acteurs sociaux ? (les jeunes, la famille, monde du travail, sportif, tourisme ...?)
- 11- Quels stéréotypes avez-vous évité ? Quelle diversité avez-vous essayé de montrer ?

12- Avez-vous cherché à mettre avant la francophonie (plutôt que la France), sachant que le développement du français permettrait au Soudan d'étendre ses contacts avec l'Afrique francophone ? (et que la France est très lointaine pour ces ados.)

13- Pensez-vous qu'un manuel de FLE puisse servir à des fins politiques ou idéologiques ? (par exemple : étendre ses influences pour la France)

IV- La place de la culture soudanaise

14- Quelles sont les spécificités de la culture soudanaise ?

15- Pensez-vous qu'elles transparaissent dans cette méthode ? Par exemple la diversité ethnique ? La diversité linguistique ?

16- La conformité aux principes de l'islam a-t-elle été un élément central dans les choix opérés dans la conception du manuel ? A quel niveau ?

17- Vous êtes-vous censuré sur les images (pas de femmes, de visages, corps couverts), le lexique (pas de mots interdits : vin, whisky, alcool, porc,...) thème (ne pas aborder la religion, ou au contraire en parler ?)

18- Quels sont les critères qui ont été choisis dans cette méthode pour traiter l'interculturel ?

V- La contextualisation du manuel

19- En quoi selon vous ce manuel est-il adapté au contexte soudanais ?

20- Pourquoi il n'y a pas de place à l'apprentissage de l'écriture latine ?

21- Le rapport à la langue arabe : pourquoi il y a très peu d'arabe dans ce manuel ? (par exemple : les consignes en français, pas de lexique bilingue français-arabe) sachant que les apprenants n'atteignent pas un niveau élevé (A1 sur 3 niveaux en 3 ans)

22- Avez-vous cherché à donner une place spécifique à la phonétique, la prononciation du français étant très éloignée de la langue arabe ?

23- Pensez-vous que ce manuel pourrait être utilisé tel quel dans un autre pays arabe ? Par exemple en Tunisie ou au Maroc ?

24- D'après-vous qu'est-ce qui fait la spécificité de ce manuel ? (Le soutien de la France dans ce manuel ? L'implication des enseignants ? Le choix du contenu ? La place de la France, du français et de la francophonie ? Le contexte et la culture soudanaise ?)

25- Pensez-vous que ce manuel est spécifiquement soudanais ?

Annexe 5

Entretien G

Enquêtrice : C. Pennacchio

Informateur : G

Relectrice de la méthode pour le GREF

Date de l'entretien : 26/07/2021 à 9h30

Par Zoom sans caméra, enregistrement sur iPhone, application

Durée de l'entretien : 1:10:00

1 1 C J'ai partagé cet entretien en 5 grandes étapes, la première concerne le
2 projet d'élaboration du manuel. J'ai appris en lisant des articles que les manuels
3 contextualisés sont très rares dans le monde arabe surtout par manque de moyens
4 financiers et de spécialistes formés : comment est venue cette idée de manuel
5 contextualisé pour le Soudan ?

6 2 G Il faut partir du projet FSP, le projet FSP dont CC qui à l'époque
7 n'était pas le SCAC, mais était au sein du service SCAC de l'ambassade de France
8 à Khartoum, était responsable. Alors le projet FSP, il avait pour objectif,... il avait
9 3 objectifs destinés à 18 enseignants du secondaire 9 dames, 9 messieurs, dans des
10 écoles, comment elles s'appellent, des écoles pilotes, avec moitié province et
11 Khartoum. Et ces 18 personnes sélectionnées avaient la possibilité de passer
12 quasiment une année universitaire au centre de linguistique appliquée (CLA) de
13 Besançon, et il y avait là justement un triple objectif : premier objectif améliorer
14 leur niveau de langue française, deuxième objectif les former en didactique du
15 FLE, et troisième objectif les former à la formation de formateur puisque l'enjeu
16 c'était une fois faite cette formation à Besançon qu'ils puissent au Soudan former
17 leurs collègues. Les collègues concernés je crois que c'était environ entre 300 /
18 400 collègues à former. Et à ce moment-là, ils travaillaient sur la première
19 méthode *J'apprends le français* (JAF) qui avait bien déjà, le séjour à Besançon
20 date de 2012 ils utilisaient donc JAF, qui devait avoir pas loin de 25 ans
21 d'existence. JAF avait été produite par un professeur d'université qui l'avait faite à
22 Khartoum, selon un objectif assez traditionnel et les stagiaires se sont rendu
23 compte que la méthode utilisée qu'ils connaissaient par cœur, qu'ils utilisaient en
24 boucle sans vérifier, et en étant très tributaires de cette méthode, était
25 complètement désuète et qu'il fallait passer à autre chose et notamment à une
26 approche plus communicative.

27 3 C Alors comment s'est déroulé, comment ça a commencé exactement, la
28 conception de cette nouvelle méthode ? Où ça s'est passé et quelles ont été les
29 grandes étapes ?

30 4 G Les grandes étapes : il y a eu d'abord une ébauche, faite à partir d'une
31 tentative d'actualisation de JAF et cette ébauche a été faite à Khartoum, je pense

32 par Neimat et Suad, qui étaient deux prof. d'universités et qui ont, en fait, quand
33 nous le GREF, c'est-à-dire Nadine et moi, nous sommes arrivées à la mi-
34 septembre en 2014, on nous a dit, et bien voilà vous allez relire ce qui existe.
35 Donc, c'est CC qui a organisé tout ça. Si je me souviens bien, ce qui existait ça
36 correspondait à 9 séquences, et l'impression que c'était ni fait ni à faire, il y avait
37 beaucoup plus à faire qu'une simple relecture, supervision, etc. Ce qui s'explique
38 car elles n'avaient pas dû consacrer beaucoup de temps, et Neimat à l'époque était
39 professeur au département de pédagogie, ou je ne sais plus si c'était dans un
40 département ou à l'université de pédagogie, et Suad, je crois bien qu'elle venait
41 d'être nommée ailleurs, à un autre poste et elles n'avaient pas dû passer
42 suffisamment de temps pour que ce soit... Donc, on s'est attaqué à ça, on a
43 déterminé la trame avec le système : ouverture, écouter, comprendre, lire, après
44 parler et écrire, la grammaire et découverte. Voilà, la trame qu'on a choisie.

45 5 C D'accord, et quelles ont été vos relations avec ces deux premières
46 auteurs ?

47 6 G Et bien elles ont été très bonnes, mais en fait il s'est constitué un petit
48 groupe de travail animé constamment par CC qui lui avait les billes en matière de
49 langues étrangères, peut-être pas de FLE, mais d'anglais langue étrangère. C'est
50 lui qui parallèlement organisait et structurait les stages de formation destinés aux
51 enseignants de français pour les différentes écoles et il était pratiquement toujours
52 là pour animer les groupes de travail qui étaient un peu à géométrie variable mais
53 en principe il y avait : Neimat, Suad jusqu'à un certain moment, Abdel-Hamid qui
54 lui aussi était là et n'était pas là, et voilà comment ça se passait. Mais les
55 enseignants qui étaient dans les écoles, même ceux qui avaient fait le stage de
56 Besançon n'étaient pas partie prenante, parce qu'ils n'avaient pas le temps. Et ce
57 qu'on espérait c'était finalement ce qui a été fait après quand la méthode a été
58 imprimée pour les effectifs des écoles pilotes, c'est que les écoles pilotes servent
59 de test, servent à tester la méthode. Finalement elle a été imprimée avant d'avoir
60 pu servir de test. C'est un peu dommage ça.

61 7 C Et, en fait, le fait que ce manuel ne soit pas commercialisé et qu'il n'y
62 ait pas d'éditeur, est-ce que ça a changé quelque chose, selon vous ?

63 8 G Un premier truc très basique, c'est qu'il n'y a pas de date d'édition et
64 cela nous a amenés par exemple à modifier des petits textes qui servaient à
65 présenter des personnalités, joueurs de foot, acteurs de cinéma, il ne fallait surtout
66 pas dire quel âge ils avaient parce que ça devenait caduc chaque année, il fallait
67 dire quand ils étaient nés. C'est un premier truc très tactique, je ne sais pas si ça a
68 changé quelque chose. Je me rappelle CC quand on avait pris contact et que j'étais
69 encore en France et que je lui ai demandé qu'est-ce que je peux faire, est-ce que
70 cela serait utile d'apporter des manuels de FLE qui existent, il m'avait dit que si
71 t'en trouves qui soient adaptés à des adolescents, j'avais regardé un peu à la
72 bibliothèque de l'institut de linguistique, oui plus ou moins, mais c'était quand
73 même franco-français, il n'y avait rien qui m'avait paru intéressant.
74 Commercialisé ou pas je ne sais pas. Je pense que ça permet quand même à
75 Bakhterruda, l'organisme qui est une sorte d'annexe, enfin ça fait un peu péjoratif,
76 du travail en cheville du ministère de l'éducation nationale, a pour mission de
77 valider les manuels, en fait c'est lui l'éditeur, c'est lui qui a la responsabilité
78 morale de l'édition.

79 9 C Ok. Et d'où vient le titre *Allons-y* ! ? Et pourquoi au fait, je vois que le

80 titre est « méthode de français » et pas « manuel », est-ce que vous faites une
81 différence entre les deux ?

82 10 G Je ne la faisais pas vraiment avant que tu me poses la question ! Je
83 pense que cela peut s'expliquer comme ça : méthode parce qu'il y a eu vraiment
84 un souci de respecter l'approche communicative et la tendance à intégrer des
85 documents faussement authentiques parce que on ne peut pas manipuler les vrais
86 documents, mais il y avait dans les exercices, on avait intégré par exemple des
87 cartes d'identité à compléter, des plans, des choses comme ça, il y avait ce souci
88 de montrer que c'était cohérent, organisé, et pourquoi pas pas manuel : alors là
89 c'est vraiment, je ne sais pas, peut-être tout bêtement c'est parce que les élèves...
90 ils ont très peu la méthode entre les mains. On la sort du placard dans la classe au
91 début du cours, et il y en a un pour deux peut-être, et on récupère les livres pour
92 les remettre dans le placard qu'on ferme à clé jusqu'à la prochaine fois, et donc ça
93 fait pas du tout dans les mains des élèves qui repartent chez eux en général en
94 ayant pris très très très peu de notes, en ayant fait un exercice ou deux qui a été
95 photocopié, mais il y a des craintes que les livres ne reviennent pas en classe, ou
96 qu'on les retrouve au marché aux puces, un peu comme dans les bibliothèques qui
97 ne veulent pas prêter les livres pour ne pas prendre le risque qu'ils ne reviennent
98 pas. C'est triste, mais c'est après coup et avec votre question, j'ai dit ça, mais bon.
99 Je pense que quand même l'aspect méthode, le souci d'une approche
100 communicative, d'une méthode communicative, ça a pu jouer.

101 11 C Mais pourquoi faire le choix d'un livre, d'un manuel, plutôt que
102 d'opter pour les nouvelles technologies, par exemple un outil en ligne, des vidéos,
103 ou quelque chose comme ça ?

104 12 G Bon alors, je pense que ça, il faut que je revienne un peu en arrière, les
105 stagiaires des écoles pilotes étaient dotées de matériel, notamment d'un ordinateur,
106 et pour les classes, un écran, disons un écran télé qui devait faire 70 cm par 50 cm,
107 à la louche, dans les classes, accroché dans un angle un peu haut de telle sorte que
108 les 60 élèves puissent voir à peu près quelque chose, et il y avait donc un vidéo
109 projecteur qui permettait d'être en lien avec cet écran, il y avait aussi des clés
110 USB. Ils avaient dû avoir des espèces d'abonnements internet, mais c'était il y a
111 presque 10 ans et les choses ont sans doute beaucoup évolué, mais au Soudan,
112 même à Khartoum, il y avait des coupures de courant, il y a des problèmes de
113 réseau. Et ça s'inscrivait dans la lignée de *J'apprends le français*, qui datait de 25 /
114 30 ans d'avant. Je pense que c'est ça qui a joué. Mais, je crois qu'on pouvait
115 enregistrer des chansons, on pouvait les passer sur l'écran, mais je ne sais pas du
116 tout du tout, actuellement, puisque la méthode est sur le site, les outils, les
117 enregistrements, etc. sont disponibles en ligne, si c'est utilisé, parce que je suis
118 retournée au Soudan en 2019, à l'université, et je ne suis pas retournée dans les
119 classes. Et il y avait aussi un gros décalage entre l'équipement des écoles pilotes et
120 évidemment, l'équipement des écoles pas pilotes. Je pense que ça a joué beaucoup
121 pour généraliser la méthode papier.

122 13 C On va passer à la deuxième partie, qui se situe au niveau du contenu
123 didactique et culturel. Donc vous m'avez dit que vous êtes partis de l'ancienne
124 méthode, et dans les documents que vous m'avez envoyés vous parlez
125 d'incohérence de l'ancienne méthode. J'aimerais bien savoir lesquelles ?

126 14 G Le problème, c'est que je l'ai très peu eue entre les mains, mais je ne
127 l'ai pas apportée, je ne l'ai pas pratiquée, je l'ai entendue pratiquée par les... parce

- 128 que justement j'ai tenu parallèlement au boulot, qui était l'objet de la mission, qui
129 était surtout pour moi de m'occuper de l'élaboration de la méthode, mais il y avait
130 des stages de formation dans les écoles, mais là aussi dans les écoles pilotes, moi
131 j'ai tenu à aller voir comment cela se passait pour voir le niveau des enseignants,
132 pour voir leurs pratiques pédagogiques, pour être près, avoir une sorte d'ancrage
133 réaliste, mais, la méthode JAF, les incohérences, je ne me rappelle pas trop. Ce
134 dont je me souviens, ça favorisait un enseignement fondé sur la répétition, il n'y
135 avait pas du tout de place pour l'oral.
- 136 15 C Il y a beaucoup de textes, d'après ce dont je me souviens, beaucoup de
137 dialogues.
- 138 16 G Oui, et c'est quand même, c'est un ancrage au français, à la limite on
139 voit des professeurs français universitaires à la Sorbonne qui débarquent au
140 Soudan et qui ont eu la chance de pouvoir amener leur épouse soumise, et qui ne
141 travaille pas, qui n'est pas indépendante, et qui fait la vaisselle le soir, quand
142 monsieur va à sa réunion, bon, je me souviens de ce décalage culturel un peu
143 tristounet, mais des incohérences en matière de construction de la méthode, je ne
144 sais pas, de l'ancienne méthode de JAF, honnêtement, je ne sais pas, il faudrait,
145 l'avoir entre les mains, peut-être elle doit exister encore.
- 146 17 C J'ai trouvé le deuxième volume en ligne.
- 147 18 G D'accord, j'irai voir.
- 148 19 C Si vous voulez je vous enverrai le lien. Quels sont les critères qui ont
149 prévalu pour faire cette nouvelle méthode ?
- 150 20 G L'intégration de l'oral et l'ouverture culturelle, avec un souci de ne
151 pas mythifier la France, de ne pas en faire un Eldorado, un pays de cocagne, un
152 monde où tout est beau et merveilleux, en essayant d'être objectifs, je pense que
153 c'est ça les critères essentiels.
- 154 21 C Est-ce qu'il y a eu des mises en commun des propositions de contenu,
155 il y a eu des discussions, des divergences, je pense justement avec les auteurs
156 soudanais ?
- 157 22 G Abdel-Hamid, si je me souviens bien, il était le garant de Bakhterruda,
158 donc on savait qu'il fallait être, tout à fait dans les rails par rapport à l'islam, qu'il
159 ne fallait pas faire de provocation de ce côté-là. Donc, on n'a pas, on a joué le jeu
160 je crois, et je ne me souviens pas de dissension, de conflit, j'ai l'impression que ça
161 s'est assez bien co-élaboré. Donc, au début on avait le support de ce qui avait été
162 préparé essentiellement par Neimat et Suad, et puis après elles se sont un peu
163 éloignées, je crois bien me souvenir que au début, l'initiateur de la méthode JAF
164 avait été sollicité pour participer à l'actualisation de sa méthode, et il l'a très mal
165 pris, et il y a eu une rupture. Il me semble bien qu'il faut vérifier ça, je pense que F
166 est beaucoup plus au courant, car ça c'était avant que j'arrive. Mais pour le reste,
167 on en discutait entre nous, on était assez convergents, et je ne me souviens pas de
168 conflits de fonds.
- 169 23 C Mais d'un point de vue didactique par exemple, est-ce qu'ils voulaient
170 mettre plus de grammaire, mettre plus d'exercices, plus de tableaux, car je vois
171 que dans JAF il y en a à la fin, il y a des tableaux de grammaire qu'il n'y a peut-
172 être pas dans *Allons-y* !
- 173 24 G Ah si, si ! Il y en a dans chacun des 3 manuels, puisque au départ on

174 avait dit que ce serait 2 manuels, mais ça aurait fait 2 manuels trop lourds et pas
175 gérables sur une année, chaque manuel était trop ambitieux pour permettre d'être
176 fait sur une année, mais dans chacun des trois ouvrages, il y a un précis
177 grammatical qui fait une trentaine de pages où il y a tout ce qu'il faut, et puis il y a
178 quand même des règles de grammaire à peu près dans chaque séquence
179 notamment elles sont formalisées dans un encadré avec une épingle, par exemple,
180 les adjectifs qualificatifs servent à donner des informations, des précisions sur
181 quelqu'un ou quelque chose, si si il y a quand même de la grammaire, on y tenait
182 et il me semble que c'est moi qui ai fait tout le précis après les missions sur place
183 parce qu'il y a eu un boulot assez important alors qu'on était rentrés en France, et
184 pas seulement de lecture et de mise en page, pour compléter ces apports-là.

185 25 C D'accord, ah oui oui, ce n'est pas ce que j'ai dit il y en a, bien sûr ! En
186 ce qui concerne l'image de la France, du français et de la francophonie, quelle
187 image de la France et du français avez-vous cherché à montrer à travers cette
188 méthode ? De la société française, des acteurs sociaux,...

189 26 G Oui, moi je pense, on a essayé de montrer qu'il y a une diversité. Et
190 que tous les Français n'étaient pas forcément riches et que tous les Français
191 n'allaient pas forcément en vacances. Qu'il y avait une diversité régionale, là je
192 suis tombée sur une découverte des différentes régions de la construction des
193 maisons, dans les différentes régions en fonction des matériaux disponibles, de la
194 géologie, du climat, etc. Je pense qu'on a essayé de faire, même si on a mis la
195 Tour Eiffel, on ne peut pas y échapper, mais la Tour Eiffel c'était pas... il y avait
196 autre chose en France en dehors de la Tour Eiffel.

197 27 C Et justement, quels stéréotypes avez-vous essayé d'éviter ?

198 28 G Et bien le stéréotype de tout concentrer sur Paris, les stéréotypes des
199 règles de politesses, la vie quotidienne, les fêtes, les fonctionnements scolaires, les
200 voyages scolaires, mais je ne sais si... là je n'ai pas regardé suffisamment avec du
201 recul pour dire si on y a échappé ou pas. Les stéréotypes de genre, on essayé de
202 montrer que les filles pouvaient faire des sciences et elles pouvaient jouer au foot
203 aussi, enfin, que les femmes pouvaient travailler sans être exclusivement à la
204 maison, à faire la vaisselle et attendre que le mari veuille bien rentrer, enfin voilà.
205 On a essayé de... déjà là-dessus, on était assez d'accord, c'était drôle quand même
206 de voir que Neimat, alors qu'elle est cultivée et elle a une thèse de linguistique
207 qu'elle a faite en France, elle a passé pas mal de temps en France, elle était encore
208 très très branchée sur les filles sont littéraires et les garçons scientifiques. Voilà,
209 bon mais, il n'y a pas besoin d'aller au Soudan pour voir que ces stéréotypes
210 perdurent. En France, on les a bien encore.

211 29 C Bien sûr. Est-ce que vous avez aussi cherché à mettre en avant la
212 francophonie, plutôt que la France puisque justement, je crois que le
213 développement du français au Soudan, c'est pour étendre aussi ses contacts avec
214 l'Afrique francophone ?

215 30 G Bien sûr. On a plusieurs endroits,... on fait intervenir un Belge, un
216 Québécois, un Suisse, déjà qu'il y a une francophonie, je mets des guillemets dans
217 le « Nord », et puis effectivement dans le troisième volume, il y a toute une
218 séquence autour de l'organisation d'un voyage scolaire avec des élèves Tchadiens
219 qui viennent visiter le Soudan et les Tchadiens sont francophones et il y a... je suis
220 tombée aussi là-dessus, des expressions des francophonies africaines et des
221 expressions assez ... « j'ai blanchi la nuit », enfin montrer que toutes ces

222 expressions, que les Africains francophones enrichissaient la langue française avec
223 des expressions qu'ils fabriquaient eux-mêmes. Et puis je pense aussi que c'était
224 important parce que à l'institut de français chaque année, il y avait notamment des
225 activités autour de la semaine de la francophonie, et pour qu'il y ait des liens
226 entre... la fête de la francophonie, voilà le concours du plus beau poème,
227 présentation d'ouvrages d'écrivains francophones, repas français, représentations
228 théâtrales, projections, documentaires,... ça on l'a fait et en insistant sur la
229 présence du français en Afrique.

230 31 C D'accord. Oui, parce que vous pensez que un manuel de FLE puisse
231 servir à des fins politiques en fait, il a une utilité politique ou économique aussi
232 pour développer les contacts entre les pays ?

233 32 G Oui, oui, oui. Je me souviens d'une des stagiaires du premier stage
234 auquel j'ai assisté, était, n'était pas enseignante, elle avait une très bonne maîtrise
235 du français et elle travaillait dans une banque, et si elle était venue suivre ce stage
236 c'était parce que elle faisait un travail sur l'utilisation des NTICE dans
237 l'enseignement. Elle voulait voir comment cela se faisait etc. Mais ça m'avait
238 frappée de discuter avec elle, et elle disait qu'elle avait une place importante à la
239 banque parce qu'elle avait la maîtrise du français au regard de toute l'Afrique, qui
240 est grosso modo à l'ouest du Soudan.

241 33 C Oui, le français est donc très important pour les Soudanais, en fait.

242 34 G Si l'ambassade parle de financer la méthode, c'est parce qu'elle veut
243 continuer espérer à rayonner... rayonner avec un enjeu économique.

244 35 C Bien sûr. Maintenant, on va parler de la place de la culture soudanaise.
245 Quelle est selon vous qui êtes allée souvent au Soudan la spécificité de la culture
246 soudanaise ?

247 36 G Alors attention, souvent au Soudan, doucement, je suis allée 3 fois.
248 Première fois 2 mois, deuxième fois 2 mois, troisième fois 10 jours. La culture
249 soudanaise, ce que j'ai perçu, c'est le quotidien, les heures de repas, la nourriture,
250 les prières, les trajets, ... un quotidien très urbain puisque, à chaque fois mon point
251 d'ancrage c'était Khartoum. Et dans les deux fois deux mois j'ai fait une
252 expédition touristique dans le nord, Méroé, etc. et à l'est, Port Soudan, mais ce
253 n'était pas du tout une immersion dans la culture et pas du tout dans la vie
254 quotidienne des Soudanais, c'est très dommage, mais les enseignants, dans la
255 mesure où ils enseignent souvent à deux endroits différents, notamment dans des
256 écoles privées, aussi... pas l'Alliance française, ça s'appelle l'Institut français,
257 pour être mieux rémunérés, n'ont pas beaucoup de temps, ont des trajets très
258 longs, des embouteillages énormes, ce qui fait qu'on a eu très peu de contacts
259 vraiment dans la vraie vie. Moi je, à part quelques noms, des repas, à travers des
260 discussions, oui on a pu un peu percevoir ça, mais là j'ai eu le sentiment en tout
261 cas des 4 mois passés à travailler autour de la méthode, d'avoir passé beaucoup de
262 temps devant mon ordinateur et sous un ventilateur sans voir personne, à part les
263 petits groupes d'élaboration très limités pour la méthode. Donc, je crains aussi
264 que l'on ait fait dans l'image des Soudanais dans le manuel que ça soit assez
265 stéréotypé que les garçons jouent au foot et se passionnent essentiellement pour le
266 foot et que les filles aiment les bijoux et les acteurs de cinéma, voilà.

267 37 C Et en ce qui concerne la diversité ethnique et linguistique, justement,
268 elle est assez importante, je crois au Soudan. Est-ce que c'était important de le

- 269 mettre dans la méthode est-ce que les auteurs souhaitaient en parler ?
- 270 38 G Oui, je crois qu'il y a quelque chose comme 360 langues locales, je
271 crois qu'on voit un peu, on a essayé concrètement de faire apparaître la diversité
272 géographique et climatique, on ne peut pas tellement dire ça, mais les bords du
273 Nil, une irrigation tout à fait possible, mais on a essayé de la mettre en situation
274 avec justement la séquence qui tourne autour de l'organisation du voyage de
275 classe des élèves tchadiens au Soudan. Qu'est-ce qu'on va leur montrer, où est-ce
276 qu'ils vont aller, qu'est-ce qu'ils pourront faire ? Mais pas beaucoup quand même.
- 277 39 C D'accord. En ce qui concerne la conformité aux principes de l'islam,
278 ça a été justement central dans les choix qui ont été opérés dans la conception du
279 manuel ?
- 280 40 G Dans la conception, non. Dans l'illustration, oui.
- 281 41 C Est-ce que vous vous êtes censurés pour les images : pas de femmes,
282 pas de visage de femmes, les corps couverts, etc. des mots interdits comme le vin,
283 le whisky, ...
- 284 42 G Il n'y a pas une goutte d'alcool dans aucun des 3 volumes !
- 285 43 C Ou de ne pas aborder des thèmes comme la religion...
- 286 44 G Si on l'a abordée justement les fêtes vues du côté français, Noël : on a
287 dû dire que c'était à l'origine une fête religieuse qui s'était de plus en plus laïcisée,
288 je ne sais même pas si le mot laïcisé... Mais on sait là-dessus pour ce qui est de la
289 représentation des peuples soudanais, de l'islam, etc., on n'a pas fait de
290 provocation, et puis l'illustrateur qui, si je me souviens bien était un français
291 résident à Khartoum, je ne sais pas s'il enseignait, enfin c'était une connaissance
292 de CC, il a très bien joué le jeu : elles ont un voile, elles n'ont pas de *niqāb*. On a
293 bien fait attention, parce qu'on a cherché aussi des photos sur internet, bien que les
294 photos c'étaient plutôt des enfants qui font du ski avec un bonnet et des lunettes,
295 plutôt que des dames en bikini sur la plage, ça on n'a pas mis. Bien sûr on y a
296 pensé.
- 297 45 C Au niveau de l'interculturel, vous avez choisi de faire une
298 comparaison entre les deux pays.
- 299 46 G Oui, et notamment, à plusieurs niveaux, par exemple, dans les
300 exercices, il y a un mélange entre des humains à type européen, je fais attention à
301 ce que je dis, et des humains plutôt soudanais, ça s'alterne aussi bien dans les
302 exercices que dans la partie de la séquence de la découverte. On peut faire des
303 comparaisons, pour poser des questions, par exemple là je tombe sur la découverte
304 des types d'habitats alors en France, HLM, appartement parisien, maison de
305 campagne dans la Loire, une carte de France des régions, et après on compare les
306 logements en France et au Soudan : est-ce qu'il y a des différences, pourquoi, etc.
307 explique comme si c'était une recette de cuisine... Cela nous paraissait important
308 justement de relativiser en faisant des comparaisons : les chemins de fer au
309 Soudan, le train en France, des éléments historiques, des cartes, pour ouvrir
310 l'esprit, et pour montrer qu'il y avait beaucoup de choses à valoriser aussi au
311 Soudan et qu'il ne fallait que ce soit complètement phagocyté par la France et que
312 cela serait mieux en France etc. Qu'il y ait ce va et vient et en se disant aussi que
313 si on parlait de choses à priori connues quand on donne des noms de banlieues de
314 Khartoum, ça leur dit quelque chose. S'il faut tout découvrir, et si on est parachuté

315 dans un contexte dont on connaît rien, tout ce qui est éléments linguistiques,
316 c'est... il n'y a pas l'aide d'un support déjà connu pour entrer plus facilement dans
317 les éléments linguistiques, je pense que c'était là notre démarche.

318 47 C Justement, vous arrivez sur la dernière partie, sur la contextualisation
319 du manuel, et ma question c'était : en quoi selon vous ce manuel est adapté au
320 contexte soudanais ? Là, je pense que vous y avez un petit peu répondu.

321 48 G Oui, je ne sais pas si il ne faudrait pas continuer à l'adapter, car le
322 Soudan il est en train d'évoluer, j'espère dans le bon sens. Mais si on arrivait,
323 c'est sûr que c'est figé par rapport au moment où on l'a fait, c'est pour ça qu'il
324 faudrait pouvoir l'actualiser tout le temps. C'est pour ça, c'est vrai, qu'une
325 méthode papier, ça ne s'actualise pas aussi facilement qu'un support numérique,
326 mais, ... c'était quoi la question ?

327 49 C C'était en quoi le manuel est adapté au contexte soudanais ?

328 50 G Ah oui oui oui ! Je vous l'ai dit on a tenu compte de la façon dont les
329 élèves qui font du français sont scolarisés au Soudan, ce qu'ils savent, ce qu'ils ne
330 savent pas, ce qu'on veut leur faire apprendre, je pense que c'est ça. Et on avait la
331 chance que ... on aurait fait le même manuel à Paris, sans jamais avoir mis les
332 pieds au Soudan, cela n'aurait pas du tout été le même manuel. Ça c'est sûr.
333 Quand même on s'est imprégnés, même malgré toute les insuffisances de
334 l'imprégnation, de la façon de vivre, des petits métiers dans la rue, du quotidien,
335 même si c'était très urbain et insuffisant, quand même on a eu le temps d'ouvrir
336 les yeux et de voir comment ça se passe, et puis parce que CC n'était pas novice
337 au Soudan. Il avait de la bouteille, avant il était allé au Sud Soudan, à Jubba, et il
338 racontait plein de choses.

339 51 C Pourquoi il n'y a pas de place pour l'écriture latine ?

340 52 G Alors c'est une bonne question ! Mais parce que cela vient de la façon
341 dont la scolarité est organisée, et l'utilisation des langues. L'arabe est la langue de
342 la scolarité primaire, l'anglais arrive au début de ce qui est l'équivalent du collège
343 en France, c'est un peu décalé parce que c'est le modèle soudanais, qui est plutôt
344 calqué sur la scolarité en Angleterre, c'est logique, puisque ils ont quand même été
345 sous un régime anglais, pendant une cinquantaine d'années, et l'enseignement du
346 français arrive en gros, à ce qui correspondrait en France : seconde, première et
347 éventuellement terminale. Parce que en terminale, si on fait l'option
348 mathématiques, on ne fait plus de français, voilà, donc, on a soit 2 / 3 ans
349 d'éléments du français dans l'école secondaire. Et comme ça arrive après
350 l'anglais, l'hypothèse est faite que la connaissance de l'alphabet latin est acquise
351 mais on a quand même travaillé sur l'alphabet phonétique. Il me semble bien
352 qu'au début du premier tome, il y a une initiation à l'alphabet phonétique
353 international.

354 53 C Oui, il y a des exercices de prononciation aussi.

355 54 G Et puis, mais moi j'ai été frappée par le fait que ça ne suffit pas, et que
356 les élèves qu'on mettait face à des textes en français et à qui on demandait de lire,
357 ils faisaient du déchiffrement, et qu'il y avait un manque de pratique de ce côté là.
358 D'où l'importance, vous allez me dire que je vous facilite la transition, des
359 exercices de phonétique, et ça, on a eu la chance qu'ils puissent être composés par
360 un professeur de phonétique de Besançon arabophone. Il a vraiment adapté les
361 exercices de phonétique aux difficultés spécifiques des arabophones. Vous qui

- 362 maîtrisez l'arabe, vous avez pu regarder de près, je suppose qu'ils sont bien faits.
- 363 55 C Oui, mais d'un autre côté aussi, il n'y a pas beaucoup d'arabe dans le
364 manuel, mis à part le lexique à la fin, les consignes sont en français alors que les
365 apprenants n'atteignent pas non plus un niveau très élevé après ces trois niveaux,
366 ça reste un niveau A1.
- 367 56 G Oui, mais là je ne sais pas si c'était un choix délibéré, le maximum en
368 français y compris les consignes ou si c'était faute de combattant, parce que cela
369 aurait supposé demander à des prof. locaux de le faire. Là je ne peux pas répondre,
370 c'est vrai que le niveau maintenant en français des enseignants, des enseignants
371 disons de base a encore baissé depuis quelques années. Parce que il y a un
372 paramètre très important c'est que les facultés de pédagogie, les départements de
373 pédagogie, sont les départements ... dans la hiérarchie de ce qui vient et de ce qu'il
374 faut faire, ils arrivent tout en bas de l'échelle, donc il y a un déficit en matière de
375 pédagogie, didactique. Il y a une insécurité linguistique des enseignants et
376 quelques fois des inspecteurs, parce que les inspecteurs viennent inspecter des
377 enseignants en français, j'ai pu constater, et quelques fois on voit des élèves qui
378 osent s'affirmer devant un enseignant et corriger l'erreur de l'enseignant, deux ou
379 trois fois jusqu'à ce qu'il s'écroule, il y a une histoire de « fromage » et de
380 « fromage ». L'élève dit en levant le doigt « non monsieur, on dit fromage »,
381 l'enseignant dit « non, non, fromage », « fromage, je vous assure monsieur »,
382 « non, non fromage », donc là, peut-être que j'ai digressé ! Cela va être une
383 transcription difficile !
- 384 57 C Oui, ça va être du travail ! Qu'est-ce qui selon vous fait la spécificité
385 de ce manuel ? En fait, en quoi il est spécifiquement soudanais, c'est un petit peu
386 aussi ma problématique. Par exemple, est-ce que vous pensez que ce manuel
387 pourrait être utilisé dans un autre pays arabe ?
- 388 58 G Oui, pourquoi pas, à condition de ... peut-être justement, à condition de
389 dé-soudaniser tout ce qui est spécifiquement soudanais. Par exemple au lieu
390 d'aller à Bargui, qui est une banlieue de Khartoum, au lieu d'aller à Omdourman, il
391 faudrait qu'il aille en Tunisie, à Tozeur. Je pense que sur la macro-structure cela
392 serait utilisable, mais si on veut rester dans l'objectif de contextualiser pour
393 sécuriser, voilà, c'est peut-être ça ce qui sous-tendait la démarche, contextualiser
394 parce que pour faire en sorte que l'élève se sente concerné, oui, parmi les élèves
395 qui apprennent, qui sont en train d'apprendre le français, il peut y avoir un petit
396 gamin, un adolescent qui habite Omdourman et qui prend le bus ou le taxi pour
397 traverser Khartoum et aller à l'aéroport de Khartoum. Bon, ça je pense que c'était
398 contextualisé pour sécuriser ou pour rendre plus présent, pour impliquer
399 davantage. Je ne sais pas si c'est pertinent comme démarche.
- 400 59 C Si, tout à fait, je trouve même que c'est une très bonne conclusion :
401 contextualiser pour sécuriser l'apprenant, je trouve que c'est une très belle
402 formule.
- 403 60 G Mais il y a un effet secondaire à votre travail, c'est que cela vous fait
404 réfléchir après coup.
- 405 61 C Car moi, au premier abord, quand j'ai commencé à m'intéresser à la
406 contextualisation je me demandais pourquoi finalement ... je travaillais sur un
407 manuel égyptien, et je me demandais pourquoi on leur montre des plats égyptiens,
408 le fowl etc. ils connaissent, à quoi ça peut leur servir ? On leur montre ce qu'on fait

409 en France. Et finalement, là vous m'apprenez autre chose, et au fur et à mesure
410 que je lis sur ce sujet, effectivement, c'est très important de ramener les
411 apprenants à leur pays et à montrer le français par rapport à leur pays, car c'est de
412 ça qu'ils ont finalement besoin, et pas de voir la France de loin.

413 62 G Oui, et puis, je me suis pas mal intéressée pas tant qu'au Soudan, mais
414 au Laos aussi, au français du tourisme, bilan carbone, etc. Mon mari est venu un
415 moment, il est resté 10/15 jours, faire un stage, et puis on a fait une excursion de
416 3/4 jours dans le nord, du côté de Méroé, et le Soudanais qui nous emmenait, il a
417 une agence, etc. il parlait pas un mot d'anglais, ou vraiment un anglais minimal, et
418 pas un mot de français, bien sûr sur place à Méroé, on avait un guide, on trouvait
419 aussi des archéologues français en train de fouiller, mais rien que pour ça, leur
420 donner les mots pour expliquer ce qui a de bien dans leur pays, ça permet de
421 valoriser son pays.

422 63 C Très bien. Merci beaucoup.

Annexe 6 Entretien F

Enquêtrice : C. Pennacchio

Informateur : F

Responsable du projet Soudan pour le GREF

Date de l'entretien : 29/07/2021 à 9h30

Par Zoom sans caméra, enregistrement sur iPhone, application Dictaphone

Durée de l'entretien : 45:32

1 1 C En tant que responsable du projet Soudan pour le GREF, quel a été
2 votre rôle dans ce projet au Soudan et en quoi il consiste ?

3 2 F Nous n'avons pas été décisionnaires dans ce changement de la méthode,
4 c'est un travail qui s'est fait avec les différentes parties concernées notamment, les
5 responsables de l'ambassade suite à différents rapports qui ont été faits, du GREF
6 et d'autres aussi, qui montraient que l'enseignement du français dans les écoles
7 secondaires était vraiment le parent pauvre. Donc on a cherché différentes raisons :
8 il y avait un problème de langues des professeurs, et puis il y avait aussi un
9 problème pédagogique, pour lequel nous essayons d'intervenir un peu, et puis aussi
10 ce problème de méthode, qui avait eu le mérite,... au début moi j'étais
11 impressionnée parce que c'était une rare méthode locale, inscrite dans le contexte
12 local. Donc, c'était un effort vraiment très intéressant, mais les choses ont évolué
13 entre temps, sur l'enseignement des langues et ma foi, différentes parties prenantes
14 ont pensé qu'il pourrait être intéressant de la refondre, de la repenser, en tenant
15 compte des différents éléments qui avaient été apportés justement par rapport à
16 l'enseignement des langues.

17 3 C D'accord. Je crois aussi que le projet a commencé par de la formation
18 des enseignants à laquelle vous avez participé ?

19 4 F Oui, c'était bien avant le projet. Il s'agissait de, c'était le Dr Younis
20 Alamin qui était chef du département de français de l'université de Khartoum, qui
21 est un francophone absolument exceptionnel, et qui souhaitait de l'aide pour
22 l'enseignement du français au Soudan. Donc, il s'était adressé à l'ambassade et
23 c'est l'ambassade qui lui avait conseillé de nous consulter car nous étions connus
24 comme formateurs dans ce domaine-là. Et c'est comme ça que ça a démarré. Donc,
25 on a consulté ce monsieur, par rapport à ses besoins, lui est universitaire, donc il
26 souhaitait une aide à l'université. Pour l'université l'enseignement du français est
27 dans les départements de français, dans l'université, mais aussi par rapport, au
28 secondaire qu'il connaissait et qui était le parent pauvre. Donc, tout a démarré, on a
29 organisé deux missions de 2 mois chaque année où des collègues allaient dans les
30 visites d'écoles secondaires, à travers le pays, pour faire une sorte de formation.

- 31 Rapidement on s'est aperçu, c'était même antérieur, à la participation à ce projet.
32 On s'est aperçu qu'il fallait faire aussi une formation de langue, certains des
33 anciens professeurs, avaient bénéficié de bourses à une époque où la France était
34 peut-être plus généreuse, et les professeurs moins nombreux aussi, et ils avaient
35 bénéficié d'une formation en France. Mais tous les autres plus jeunes, avaient un
36 niveau de français vraiment très très très limité. Donc il fallait faire cette formation
37 dans les écoles secondaires, dans les provinces notamment, il fallait faire deux
38 groupes, il fallait faire un travail de formation de langue, de FLE, de français
39 langue étrangère, et parallèlement, faire cette formation pédagogique avec les
40 anciens qui étaient en poste, pour qu'ils puissent eux-mêmes après les transmettre à
41 leurs collègues dans les établissements.
- 42 5 C D'accord. Et donc en ce qui concerne l'élaboration du nouveau manuel,
43 à quelle étape vous êtes intervenue, et est-ce qu'il était question de partir de
44 l'ancien manuel ?
- 45 6 F C'est à dire que la décision du FSP, ce n'est pas du tout nous. On n'a
46 pas été pilote, on n'a pas été dans la décision, on était partenaires. On a été
47 informés qu'il y avait dans ce dossier de FSP, on nous a demandé de participer à
48 l'élaboration des dossiers, c'est-à-dire en faisant une sorte de synthèse des
49 différents rapports, des différentes missions pour alimenter ce dossier de demande
50 de FSP.
- 51 7 C Donc le FSP c'est le domaine de l'ambassade ?
- 52 8 F C'est le MAE qui avait..., AFD et l'ambassade, qui en a été à
53 l'initiative.
- 54 9 C En ce qui concerne le contenu didactique et culturel de la nouvelle
55 méthode, est-ce que vous...
- 56 10 F D'abord cette nouvelle méthode, les personnes que je connaissais, je
57 connaissais deux des personnes qui ont créé cette méthode, et ces professeurs ont
58 assez mal vécu la remise en cause de la méthode. Ils trouvaient que c'était encore
59 une intervention occidentale, voire française, etc. et ils l'ont assez mal vécu. Ce
60 sont des personnes du CLA de Besançon notamment, qui ont participé et puis
61 l'équipe d'Elisabeth bien sûr, et puis d'autres professeurs de l'université de
62 Khartoum, notamment Suad enfin je ne me souviens plus, Zaki. Mais le professeur
63 qui était à l'origine de la création de l'ancienne méthode, n'a pas voulu participer et
64 a très mal vécu cette décision de revoir la méthode, de la refaire.
- 65 11 C C'est dommage, parce qu'elle était déjà ancienne de toute façon.
- 66 12 F Ah tout à fait. Elle avait eu une petite version revisitée entre temps.
- 67 13 C En fait, je l'ai trouvée en ligne, donc j'ai pu la voir, il y a pas mal de
68 choses, il y a l'audio.
- 69 14 F Elle n'était pas en ligne à l'époque, elle a été mise en ligne justement
70 par rapport au travail des différents contributeurs qui travaillaient sur la nouvelle
71 méthode pour en avoir l'accès facile, car elle n'existait pas du tout en ligne.
- 72 15 C Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'image de la France, du français
73 et de la francophonie, dans l'ancienne méthode, dans la nouvelle et qu'est-ce qu'il
74 fallait améliorer ?
- 75 16 F Ça c'est difficile à dire, par contre ce que je peux dire, c'est que j'ai été

76 assez frappée lors de mes premières visites d'une francophilie à laquelle je ne
77 m'attendais pas véritablement, un peu partout. Il y avait une image très positive de
78 la France, sans connaître le pays du tout, du français, de la musique notamment, des
79 chansons, même dans des lieux, dans des endroits où on ne connaissait presque
80 pratiquement pas de Français, on citait certaine, à l'époque où j'allais, c'était Céline
81 Dion pour la chanson, Zidane pour le sport etc. Champs-Élysées, des choses
82 comme ça, des imageries un peu classiques, mais il y avait une véritable
83 francophilie, et qui avait été exacerbée l'année notamment vous savez quand la
84 France a décidé de ne pas s'engager dans la guerre contre l'Irak, et c'était à
85 l'époque où Jacques Chirac avait donné un boost assez important par rapport à la
86 popularité de la France, mais en dehors de ça, je vous dis, j'avais vraiment été assez
87 frappée, j'avais rencontré une personne du MAE qui était venue faire une
88 évaluation justement, je pense que c'était préparatoire, en lien avec la demande du
89 FSP, et qui elle-même m'a dit je ne m'attendais pas à rencontrer cette francophilie,
90 cet accueil français. Je ne sais pas l'expliquer, ... [...]

91 17 C Et au niveau des enseignants, ils étendaient leur culture française, qui
92 allait au-delà des cours qu'ils donnaient, ils étaient curieux en littérature, en films...

93 18 F On me demandait beaucoup de documents, on apportait beaucoup de
94 documents imagés, ... n'oublions pas aussi quand même qu'en dehors des
95 monuments de la France, il y a quand même le français. C'est un pays qui est
96 entouré de pays francophones. Vous avez le Tchad, il y a pas mal de Tchadiens
97 réfugiés au Soudan, vous avez la République Centre Afrique, quand je suis allée
98 dans le Sud Soudan dans la partie ouest du Sud Soudan il y avait énormément de
99 personnes qui pendant la guerre du Sud étaient nés au Congo, ou en République de
100 centrafricaine etc. et parlaient vraiment un très bon français, donc il y a déjà une
101 certaine souche. J'étais assez étonnée aussi quand j'ai rencontré un certain nombre
102 de personnes qui parlaient un très bon français et qui n'étaient jamais allés en
103 France. Ils allaient au centre culturel, maintenant c'est l'Institut français, on disait à
104 l'époque le centre culturel, ou simplement des recherches personnelles qui les
105 avaient motivées.

106 19 C Vous pensez justement qu'un manuel de FLE puisse avoir un impact
107 important sur le développement de l'influence de la France dans un pays comme le
108 Soudan ?

109 20 F Quand même, Dr Younis Alamin, dont j'ai parlé tout à l'heure avait fait
110 sur plusieurs années le devenir des étudiants de français, l'aide qu'il avait sollicitée
111 était surtout prioritairement à l'université qui était le vivier des professeurs de
112 français dans les écoles secondaires c'est évident. Mais pas simplement, et on
113 pouvait quand même c'était intéressant d'avoir ce devenir des diplômés de français.
114 Bon, il y en avait un certain nombre qui travaillaient aussi avec des relations
115 internationales, puisque le Soudan avait des relations commerciales, par exemple le
116 Sénégal, le Tchad et d'autres pays limitrophes. Il y avait des personnes qui avaient
117 trouvé dans la police ou dans la sécurité des emplois, certains qui étaient devenus
118 interprètes, il y avait quand même un certain nombre de... bien sûr, c'était l'élite,
119 mais c'était intéressant d'avoir cette recherche, ce devenir des diplômés de français.
120 Donc ce n'était pas simplement, même dans le cadre de l'ONG on disait, vous allez
121 aider à enseigner le français là-bas, vous allez en faire des futurs migrants, là je
122 trouvais que c'était vraiment abusif, je n'ai pas eu ce sentiment.

123 21 C Oui, parce que j'ai eu l'impression que c'était vraiment important pour

124 eux, pour les étudiants soudanais pour leur développement professionnel, ils
125 avaient de meilleures perspectives de carrières je crois avec le français.

126 22 F C'est ça. Comme toujours en France, même si on ne va pas l'utiliser a
127 priori directement, dans son futur métier, c'est un plus certain. Parce qu'il y a
128 quand même l'Afrique francophone qui est assez importante, certains sont allés
129 faire leur doctorat dans d'autres pays francophones africains, pas nécessairement en
130 France. C'était majoritairement en France s'ils en avaient la possibilité, mais
131 certains trouvaient...

132 23 C La France fournit des bourses pour ces étudiants qui étudient le français
133 et qui veulent aller plus loin ?

134 24 F Oui, bien sûr, il y avait des bourses pour les masters et les doctorats,
135 tous les ans. Sauf, que maintenant justement, étant donné que les événements ont
136 créé un effet dramatique au Soudan, il y a eu une hémorragie énorme des cadres
137 universitaires. La plupart des personnes que je connaissais, surtout de l'université
138 de Khartoum, qui étaient des doctorants en littérature française ou francophone sont
139 parties, elles ont changé de métiers ou sont parties, si bien que il ne reste que
140 excusez-moi mais « de vieux mandarins » qui ici ou là si je me permets d'avoir cité
141 leur acceptation de recherche étaient vraiment d'un niveau à revoir. Donc
142 l'ambassade m'a dit récemment, il y a de ça 2 ans, que maintenant, ils n'allaient
143 accepter des bourses de recherche qu'en cotutelle, pour élever le niveau.

144 25 C Je crois que vous êtes intervenue aussi pour la formation pour les
145 masters ?

146 26 F C'est ça. C'est-à-dire ce que nous avons fait, il y a 2 ans, puisque
147 l'année dernière cela a dû être annulé, avec RG, c'était « méthodologie de la
148 recherche universitaire ».

149 27 C J'ai lu quelques thèses, ce qui est assez formidable car elles sont presque
150 toutes en ligne, sur le site de l'université de Khartoum, il y en a beaucoup, et c'est
151 vrai que parfois le niveau de français est un peu limite, non ?

152 28 F Oui, oui, tout à fait. L'éventail de qualité est énorme. On a rencontré en
153 littérature des recherches surtout d'un très très bon niveau, en littérature française,
154 littérature comparée, assez exceptionnelles pour un pays étranger, et même sans
155 considération du pays étranger. Mais d'autres qui étaient vraiment des sortes de
156 petites dissertations. C'était difficile, moi j'étais majoritairement à l'université de
157 Khartoum, avec un collègue, JV, qui lui était maître de conférence à Lyon et lui
158 avait une HDR et quand il était en poste à Lyon, il recevait justement les étudiants
159 soudanais qui avaient une bourse, qui venaient faire une recherche. Donc, il était
160 tout à fait qualifié, à Khartoum, il s'occupait des masters et des doctorants. Lui a
161 contribué à faire faire un travail très très intéressant, pour élever le niveau. Mais il y
162 a des pressions, parce que le salaire d'un professeur dans le secondaire, comme
163 dans d'autres pays, on ne peut pas en vivre, il faut avoir un autre métier, si on est
164 une femme à la rigueur, mais un homme il faut avoir un autre métier c'est
165 insuffisant pour en vivre. Et même à l'université, c'est très bas, et le niveau est
166 indexé, on gagne plus si on a un master, et nettement plus si on a un doctorat. Donc,
167 il y a une pression pour qu'ils aient le titre s'ils en ont le mérite. Pour qu'ils
168 puissent être un peu mieux rémunérés.

- 169 29 C D'un autre côté, j'ai vu que le département de français de l'université de
170 Khartoum était très dynamique, j'ai vu un reportage¹⁴ sur TV5, et justement ils
171 montraient des étudiants du département de français, la classe, il y avait une
172 interview du Dr Younis Alamin dont vous avez parlé qui était fort sympathique, et
173 j'ai été étonnée de voir combien ils étaient dynamiques, motivés.
- 174 30 F Il y a 9 universités dans Khartoum, la majorité ont un département de
175 français et il y a des universités un peu partout dans le pays, qui ont presque toutes,
176 ça c'est dans les 10 dernières années, un département de français. Les départements
177 de français dans les universités sont assez dynamiques. C'est pas forcément comme
178 on dit, ils idéalisent la France, ils souhaitent venir, mais enfin, 99/100 viennent en
179 bourse ici, et repartent au pays. Il y a certains... mais c'est un très faible
180 pourcentage qui reste.
- 181 31 C C'est l'image que j'ai eue, c'est un pays moderne, à l'université, ils ont
182 tous leur téléphone portable comme nous, je n'ai vu aucune différence avec les
183 universités chez nous.
- 184 32 F Ah tout à fait. Les femmes ont beaucoup de place, vous savez que c'est
185 un des pays, je pense que c'était en 1965, les femmes députées, et je crois que les
186 femmes ont eu le droit de vote avant la France.
- 187 33 C Oui, c'est vrai que j'ai vu beaucoup de filles dans les classes.
- 188 34 F D'ailleurs, dans les premières années, je m'étais intéressée sur les
189 statistiques de l'UNESCO, sur les scolarisations etc. même en milieu rural bien sûr,
190 là il y a parfois un peu plus de perte, mais il y a quand même beaucoup de filles, le
191 taux de scolarisation des filles au Soudan est très élevé par rapport à d'autres pays.
- 192 35 C D'accord. On va passer à la quatrième partie qui est sur la place de la
193 culture soudanaise : est-ce que vous pensez que les spécificités de la culture
194 soudanaise transparaissent bien dans la nouvelle méthode et est-ce qu'il y a une
195 différence entre l'ancienne et la nouvelle ?
- 196 36 F Alors là, je suis plus en mal pour y répondre. Au niveau culture, j'ai
197 beaucoup plus de référence au niveau de l'université, parce que là le multiculturel
198 me passionne et nous avons soit des festivités, soit de la littérature, par exemple,
199 des quantités de débats, justement de discussions, de comparaisons parfois, de
200 différents comportements, de différentes habitudes dans les différents pays, et ça
201 c'était d'une richesse extraordinaire. Moi, j'intervenais assez peu, et d'ailleurs
202 c'était tout à fait normal, parfois on me demandait mon avis, je le donnais, mais je
203 suscitais des débats, vous savez je suis de culture anglo-saxonne, et j'enseignais le
204 français langues étrangères pendant 6 ans à l'université de Manchester et dans les
205 écoles secondaires, donc dans les pays anglo-saxons le *debating classes* c'est
206 vraiment une discipline. Et j'avais découvert et je trouve ça... ça vient en France ce
207 genre de choses, et ce genre de débat me passionnait parce qu'il se faisait entre eux,
208 comme toutes les classes étaient mixtes, c'était très très intéressant de les entendre,
209 de les écouter débattre de pratiques sociales, culturelles etc. ça on ne pouvait pas le
210 faire au secondaire, le niveau ne le permettait pas de le faire. Alors je ne peux pas
211 répondre par rapport à la méthode.
- 212 37 C Et par rapport, en général à l'université, quelles étaient les thématiques

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=v1ultl1XtPM>

- 213 de culture soudanaise qui étaient les plus discutées ?
- 214 38 F Le plus, c'était le mariage, la vie de couple, etc. On a parlé du mariage
215 arrangé, etc. ça on revenait beaucoup dessus.
- 216 39 C Est-ce que les diversités ethniques qu'il y a au Soudan, les diversités
217 linguistiques, est-ce que ça c'est aussi un sujet
- 218 40 F Mais ça aussi, je vous assure que dans ce genre de débats, sans mon
219 intervention les avis étaient partagés, c'était très très intéressant, je trouve que ça
220 menait une réflexion intéressante, et puis ça vous renvoyait à des questionnements
221 par rapport à votre propre pratique, dans le pays en France, vous voyez, c'était très
222 intéressant parce qu'on raisonnait sur ce qui doit être mis dans le bien, ou pas bien,
223 etc. dans le mieux, ou le moins bien, dans le différent, et pourquoi différent, et
224 pourquoi on adhère plus facilement à ceci que cela, ça allait assez loin dans le
225 débat, et c'était partagé dans le public.
- 226 41 C Est-ce que les principes de l'islam étaient un frein aux discussions, est-
227 ce qu'on était souvent bloqués...
- 228 42 F Pas pas vraiment, c'est un islam modéré. J'ai trouvé dans mes dernières
229 visites des petits détails qui montrent qu'il y a quand même des petites choses
230 qui changent, mais dans l'ensemble, j'avais été frappée aussi dans mes premiers
231 séjours, j'ai commencé à y aller vers 2004, pratiquement tous les ans, on ne m'a
232 jamais demandé de me couvrir la tête, même quand j'avais enseigné en université
233 islamique. Je m'y suis trouvée en période de ramadan, on m'a toujours proposé de
234 manger ou de boire etc. C'est un pays, quand même d'un islam modéré, bien que, il
235 y a des petits signes, ici ou là qui montraient que... il y avait quand même 10% de
236 chrétiens, il y en a moins, puisque la majorité étaient du sud, et depuis la partition
237 certains sont revenus vers le sud. Mais il y a quand même des cathédrales, sur le
238 plan religieux, moi je n'ai pas senti un climat pesant. Je les ai trouvés même
239 plutôt tolérants. On ne s'arrêtait pas pour les prières. Vous avez des personnes, je
240 vois par exemple, quand on a fait la formation, donc c'est mon plus récent passage,
241 quand on faisait la pause, il y avait 2 ou 3 professeurs qui allaient faire la prière,
242 parce qu'on faisait la pause. Après quand j'ai enseigné les autres années, au
243 Soudan, on ne s'est jamais arrêtés pour les prières.
- 244 43 C En ce qui concerne le traitement de l'interculturel, je reviens un peu à la
245 méthode, ils ont utilisé un système de comparaison où on présente comment ça se
246 passe en France et au Soudan, qu'est-ce que vous en pensez ?
- 247 44 F Je n'ai plus en tête maintenant, mais on travaillait plus sur les
248 ressemblances que sur les différences. Je n'ai plus ça en tête maintenant, il faudrait
249 que je passe un peu plus de temps à y réfléchir. Par moment ils disaient, ah oui !
250 mais c'est pas tout à fait pareil, mais on fait presque pareil etc. J'étais étonnée par
251 beaucoup de choses, je m'attendais à plus de différences avant. Vous voyez quand
252 je suis allée dans ce pays la première année, ça a été un choc, je suis revenue pour
253 décanter un peu et je suis revenue après fascinée justement par ce pays. Cette
254 ouverture, cette tolérance, que j'ai quand même majoritairement rencontrée, cette
255 curiosité, cette tolérance.
- 256 45 C Là j'arrive à ma cinquième partie qui concerne plus la contextualisation
257 du manuel, comme vous avez été aussi enseignante de FLE, peut-être que vous
258 pourriez m'expliquer l'importance de contextualiser un manuel.

- 259 46 F Je connaissais un peu mieux, à l'université on utilisait *Le nouveau sans*
260 *frontières*, donc c'est celui que j'ai pratiqué, celui qui était dans le secondaire, aussi
261 bien l'ancien que je connais quand même, puisque toutes mes premières visites
262 étaient basées sur des professeurs qui enseignaient avec, d'ailleurs, petite anecdote,
263 en province, la majorité des professeurs n'avait qu'une photocopie du livre. Ils ne
264 l'avaient même pas en vrai. Ce que je voulais dire aussi, c'est que quand même par
265 rapport au niveau du français, l'échec de cette... pas simplement la méthode, mais
266 l'enseignement dans le secondaire, c'est que les étudiants qui arrivaient, qui
267 devaient se spécialiser en français devaient recommencer à zéro, ou presque avec le
268 manuel *Le nouveau sans frontières*, il leur restait une sorte d'initiation.
- 269 47 C Justement, quelles étaient leurs difficultés ?
- 270 48 F Ils comprenaient un peu en écrivant, l'écrit, ils pouvaient le lire, plus ou
271 moins bien, ils en comprenaient un peu, pour le parler, c'était vraiment là très très
272 très plus que limité. C'est souvent le cas. Alors l'écrire n'en parlons pas, là c'était
273 vraiment très très très difficile.
- 274 49 C Les étudiants dont vous parlez avaient eu pour méthode *J'apprends le*
275 *français*, c'est-à-dire l'ancienne méthode ?
- 276 50 F C'est ça. Il leur restait une sorte de sensibilisation, d'initiation, mais très
277 peu de choses concrètes.
- 278 51 C Peut-être aussi parce qu'elle n'était pas suffisamment adaptée à leurs
279 besoins ?
- 280 52 F Oui, et puis ce sont des périodes d'à peu près d'une demi-heure qu'ils
281 avaient d'enseignement, c'était très peu, c'était deux fois par semaine, quelque
282 chose comme ça, l'enseignement du français était très limité dans leur programme.
283 Déjà, à l'université, en première année, on ne se spécialise pas. On fait d'autres
284 matières. Mais là quand même dès la deuxième année, cela commençait à
285 ressembler à du français. Mais le problème aussi venait pas que de la méthode,
286 venait quand même des enseignants, très peu d'enseignants parlaient bien le
287 français, et puis la majorité n'avait pas eu du tout de formation pédagogique, d'où
288 la nécessité que des personnes du GREF venaient essayer de les aider à utiliser non
289 seulement le manuel, mais à faire un petit peu vivre les élèves en français. Ce qui
290 était très difficile. Parce que là quand même quand vous parlez de la culture, ça
291 jouait. Je vois même des classes en province de 60/70/80 on ne bouge pas. Les
292 élèves sont excessivement... alors là dans le secondaire, c'est pas mixte, les filles
293 d'un côté, les garçons de l'autre.
- 294 53 C Ah oui, comment se passent les cours dans les classes du secondaire ?
- 295 54 F Et bien, ils répètent, ils répètent. Quand on voulait déjà les faire venir,
296 pour faire une petite scène, pour faire un peu d'actionnel, de venir mimer quelque
297 chose, c'était un peu difficile, il y en a toujours quelques-uns qui sont un peu plus
298 délégués, on a appris à les remarquer et à les faire jouer, mais le professeur nous
299 disait oui, mais ça quand ils vont raconter à leurs parents, ils vont dire que le maître
300 les fait jouer, et que si on les fait jouer c'est pas bien, ça je me souviens de cette
301 remarque, ça avait été quand même un choc. Il fallait quand même l'expliquer, le
302 préparer, et le fait que nous on l'expliquait devant les élèves comment faire, ça leur
303 donnait une légitimité, qui n'auraient pas pour la plupart osé,... dont ils n'auraient
304 pas eu l'initiative. Alors on écrit au tableau, les élèves copient, et puis on répète
305 beaucoup collectivement. Le problème, c'est la prononciation, mais alors la

306 prononciation c'est vraiment un gros problème... je me souviens, le pire, vous
307 savez, il y a des sons qui sont très difficiles, les /e/, les /o/ « vous avez de beaux
308 chevaux », au lieu de « cheveux », etc. les /s/ une classe ou un professeur,... on
309 cherchait avec ma collègue, tout le monde répétait longtemps, longtemps, jusqu'à
310 finalement il l'écrive, « je construis », là, le /str/ + le /u/ et le /i/, je crois que c'est
311 un des pires sons pour des personnes de culture arabe à prononcer. Alors, à
312 l'époque c'était des cassettes qu'ils avaient, parce qu'ils avaient des lecteurs de
313 cassettes. J'avais acheté, on avait fait des copies pas mal de cassettes de phonétique,
314 pour les aider, à eux et à leurs élèves, pour travailler certains sons, un peu dans le
315 mot, un peu dans la phrase,... c'était un gros souci, car il y a des moments où il y
316 avait le fait que certaines personnes ne savaient pas parler, et il y en avait d'autres,
317 on ne les comprenait pas, ça c'était pire. Par contre, celui qui avait fait l'ancienne
318 méthode,... ils étaient fanatiques des sons et des signes phonétiques, on leur faisait
319 transcrire en signe phonétique, mais ils n'y comprenaient strictement rien. Comme
320 ce n'était pas suivi d'une application orale...

321 55 C Donc vous avez utilisé votre expérience à l'université, pour dire au
322 GREF ce qu'il fallait ajouter à la nouvelle méthode, c'est ça ?

323 56 F Oui, oui, en quelque sorte, c'est ça. Quand on était notamment... CC qui
324 était chef de projet du FSP, c'était lui qui le pilotait, quand on est allés au CLA à
325 Besançon, on y a passé quand même plusieurs jours, donc le CLA de Besançon,
326 c'est le centre qui recevait régulièrement une très très forte proportion de
327 Soudanais, donc ils connaissaient le public, ils en connaissaient les difficultés, et on
328 s'est beaucoup entretenus avec les professeurs qui les recevaient, et plus notre
329 témoignage pour justement qu'ils aient une assise, une base des difficultés à
330 surmonter. Et on a aidé à sélectionner une dizaine de professeurs, dans Khartoum et
331 dans la province, qui risquaient plus facilement d'être tuteurs, qui avaient une
332 bonne réceptivité, et ces gens-là ont été envoyés pendant 9 mois, au CLA de
333 Besançon, mais ce qui n'était pas prévu, on avait prévu une formation linguistique
334 et une formation pédagogique, mais la formation linguistique a duré beaucoup plus
335 longtemps, car il y avait un travail énorme à faire. Donc, elle a duré plus de mois
336 que prévu pour qu'ils aient un niveau non seulement personnel, mais transmissible.

337 57 C Est-ce que vous pouvez donc me dire quelles étaient les difficultés
338 majeures des apprenants, et aussi des enseignants, et auxquelles il fallait que ce
339 nouveau manuel trouve une remédiation ?

340 58 F L'ancien, vous l'avez vu on répétait, il y avait des petits exercices
341 anciens, comme on les faisait autrefois, on a quand même beaucoup amélioré
342 l'enseignement des langues quelles qu'elles soient, en les rendant plus actives,
343 plus... c'était du descriptif, si vous voulez, de la reproduction et du descriptif, et qui
344 n'avaient aucun lien,... ils ne faisaient pas en dehors des salutations classiques, il
345 n'y avait aucun lien avec la vie quotidienne, etc. En plus ils n'avaient pas
346 l'occasion de le pratiquer. Il n'y a pas de références qui les incitaient,... qui
347 stimulaient un petit peu cet apprentissage en dehors des chansons.

348 59 C Je vous remercie.

Annexe 7 Entretien A

Enquêtrice : C. Pennacchio

Informateur : A

Attaché de coopération linguistique et éducative - Ambassade de France au Soudan

Date de l'entretien : 30/08/21 à 10h00

Par téléphone, enregistrement sur iPad, application AudiosMemos.

Durée de l'entretien : 40:13

- 1 1 C Les méthodes de FLE contextualisées locales sont rares dans les pays
2 arabes, surtout par manque de moyens financiers et de spécialistes formés, est-ce
3 que vous pouvez nous parler du nouveau projet de manuel de FLE *Allons-y* !
- 4 2 A Vous parlez du nouveau projet, est-ce vraiment un « nouveau » projet ...
- 5 3 C Oui, vous avez raison !
- 6 4 A C'est un peu la question qui se pose. C'est un projet qui date environ
7 d'une dizaine d'années dans sa conception, et moi j'ai récupéré ce projet à la suite
8 de sa création et du début de sa mise en route, donc je ne suis probablement pas la
9 personne indiquée pour vous parler des origines de sa fabrication, de sa conception,
10 de son élaboration. Les auteurs et ceux qui ont constitué les équipes d'auteurs,
11 étaient au Soudan et travaillaient dans le domaine de la coopération, à l'ambassade
12 notamment, ont constitué des équipes franco-soudanaises avec des auteurs, des
13 universitaires soudanais, et des concepteurs, des auteurs français, que vous avez
14 d'ailleurs vous-même soit rencontrés, soit ceux avec qui vous avez pu vous
15 entretenir. Donc moi, je ne suis pas la personne idoine pour parler des détails de la
16 conception du projet mais il avait été décidé de renouveler effectivement un petit
17 peu la méthode de français qui existait au Soudan, qui était un petit peu obsolète et
18 probablement pas adaptée aux besoins des publics soudanais. Ça, c'est
19 l'information que j'ai de manière globale. Et après, ce qui a été pensé, j'imagine,
20 c'est les besoins en terme d'apprentissage auprès du public soudanais, avec des
21 contenus dans la méthode qui sont identifiables par les élèves, par les enseignants,
22 en termes culturels, surtout en termes d'approches. Je pense que ce qui avait été
23 pensé à ce moment-là c'était d'avoir un écho de la culture soudanaise dans la
24 méthode de français parce qu'il y avait quand même un fossé culturel entre la
25 France et le Soudan, et que une méthode qui était un peu trop ethnocentrée, trop
26 franco-française ne saurait s'adapter aux besoins des élèves. Donc, il y a eu tout un
27 travail sur l'interculturel qui a été mis en place dans l'élaboration de cette méthode.
28 Voilà. Donc sur les origines, je n'ai pas assez d'informations pour répondre à cette
29 question mais je sais qu'elle a été pensée comme ça.

30 5 C D'accord. Quel est le rôle de l'ambassade de France au Soudan dans ce
31 projet ?

32 6 A Encore une fois, c'est un projet qui a plusieurs étapes. C'est un projet
33 qui a plusieurs blocs dans son histoire. Il y a le bloc de la réflexion, le bloc de la
34 conception qui a été réalisée autour d'un FSP (Fonds de Solidarité Prioritaire) de
35 2010 à 2015, un long FSP. Au cours de cette période, il y a eu un travail de
36 conception, de réalisation et de fabrication de la méthode. Moi, mon travail en tant
37 que coopérant à l'ambassade de France intervient après cette époque-là, tout en
38 sachant qu'après la fabrication de la méthode il y a eu un creux entre 2015 et on va
39 dire 2018, puisque les enseignants de français, le ministère de l'éducation et toutes
40 les parties prenantes n'ont pas vraiment fait avancer le projet à ce moment-là, donc,
41 pour des raisons économiques, pour des raisons d'impression du manuel, pour des
42 raisons de formation des enseignants, voilà. Mais le rôle de l'ambassade a été, dans
43 un premier temps, au cours de ce FSP, mais ce n'était pas l'ambassade, parce que
44 c'était ce qu'on appelle un assistant technique, un expert technique, alors c'était
45 ET, après c'est passé à ETI (Expert Technique International), ce sont des agents qui
46 sont rémunérés par le ministère des affaires étrangères, qui travaillent directement
47 auprès des autorités locales. À cette époque-là, l'assistant technique travaillait au
48 sein du ministère de l'éducation. C'est pour ça qu'il a pu monter ce projet-là parce
49 qu'il était tout près des autorités locales. Mais on considère, que c'est quand même
50 un agent qui est dans le réseau de l'ambassade de France, et à ce titre-là,
51 l'ambassade de France, si on prend le terme large, a permis de financer, d'aider à la
52 conception de ce manuel, en trouvant des concepteurs, en réunissant tous ces gens-
53 là et en finançant, j'imagine des missions, des missions de travail, des missions de
54 Français vers le Soudan, des missions de Soudanais en France, des rencontres entre
55 les différents partenaires. Le rôle de l'ambassade a été celui de tremplin, de
56 catalyseur, de la création, de la mise en route de cette méthode.

57 Aujourd'hui, le rôle de l'ambassade n'est plus du tout le même, vous voyez, mon
58 rôle aujourd'hui est de lancer la méthode, de donner les moyens au ministère de
59 l'éducation d'imprimer les manuels, de former une équipe de formateurs, de former
60 des enseignants au Soudan, et ensuite, de lancer, de distribuer cette méthode et de
61 lancer pleinement cette méthode au Soudan. C'est des rôles qui sont un peu
62 différents en fonction du temps du projet, des époques du projet.

63 7 C Donc, vous m'avez dit que la méthode va être mise en place pour la
64 rentrée 2022-23 ?

65 8 A Alors voilà. Au moment où la méthode est parue, je dirai un petit peu
66 en parallèle, dans le cadre du FSP, une équipe de formateurs a été constituée, une
67 équipe de formateurs qui a été sélectionnée, d'après mes lectures, d'après ce que
68 j'en sais, il y a eu avec le ministère de l'éducation un travail de sélection
69 d'enseignants qualifiés qui seraient en mesure de devenir des formateurs autour de
70 cette méthode, c'est-à-dire des personnes aptes à former à terme les enseignants
71 soudanais autour de cette nouvelle méthode. Cette équipe-là a été constituée en
72 pensant aux régions, c'est-à-dire que dans ce groupe de formateurs, 18 personnes
73 environ, il y avait à peu près toutes les régions qui enseignaient le français qui
74 étaient représentées. Il y avait des pôles, c'est-à-dire qu'on prenait 2 enseignants de
75 cette région, 2 enseignants de cette région et 2 enseignants de cette région. Ces
76 enseignants étaient dans des écoles qu'on a renforcées puisque ces écoles pouvaient
77 devenir à terme aussi des lieux de formation. On les a appelées les écoles pilotes.

78 Quand je suis arrivé moi, cette équipe de formateurs était un petit peu abandonnée,
79 un petit peu... pas décharnée, mais avait peut-être perdu 2 ou 3 personnes. Donc, il
80 a fallu relancer cette équipe, trouver des remplaçants aux personnes qui n'étaient
81 plus là, et je dirai reformer un peu cette équipe parce que elle avait un peu perdu la
82 motivation, elle avait un peu perdu... leurs compétences donc mon travail a consisté
83 à les remettre un peu sur rail, et puis, travailler aussi avec le ministère de
84 l'éducation pour les remotiver sur ce projet, car de ce que je sais, dans la période
85 post FSP, pendant la création de cet ouvrage du ministère, à part vraiment le
86 ministère de l'éducation soudanais, à part vraiment participer sur le plan financier,
87 même sur la mise en route, aux formations d'enseignants. Il y avait une équipe qui
88 avait été constituée, cette équipe avait été formée, on va dire partiellement, qui ont
89 fait des séjours en France et qui ont dispensé quelques formations, mais par
90 l'entremise de l'ambassade de France, et non par l'entremise du ministère de
91 l'éducation. En fait, le projet n'a pas été tellement bien institutionnalisé, si je puis
92 dire, il n'a pas été ancré dans les institutions locales. Donc mon travail a consisté à
93 reconstituer cette équipe, à rendre cette équipe on va dire officielle, à en faire une
94 équipe reconnue par le ministère de l'éducation, impulsée par le ministère de
95 l'éducation, et donner vraiment à cette équipe un label reconnu par le ministère de
96 l'éducation.

97 Donc, la phase dans laquelle nous sommes aujourd'hui, c'est une phase où on
98 achève le travail de formation de ces enseignants-formateurs par des séjours en
99 France, des séjours spécifiques autour de l'ingénierie de la formation, autour des
100 différents thèmes de la méthode, que ce soit la didactique de l'oral, l'interculturel...
101 voilà, ce genre de thématiques, là on achève la formation, on va dire finale de ces
102 formateurs, le rafraîchissement de ces compétences de ces formateurs avant de
103 monter un plan de formation national, qui permettra avec le ministère de
104 l'éducation cette fois de former les enseignants du Soudan.

105 Donc, là on a terminé la dernière formation, et on va se réunir bientôt au mois de
106 septembre pour mettre en place un plan de formation national qui permettra d'aller
107 former pendant une semaine dans chaque région les enseignants du Soudan.
108 L'ambassade de France a prévu comme calendrier la fin des formations des
109 formateurs cet été, et le lancement du plan national de formation au cour de l'année
110 scolaire 2021-22, et donc pour moi, c'est ce que je disais dans mon dernier mail, la
111 méthode sera véritablement introduite, véritablement utilisée par les enseignants à
112 la rentrée 2022-23, parce qu'il faudra aussi penser à la distribution de tous les
113 manuels. Pour l'instant, on est à 70% de distribution des manuels, je pense qu'il
114 reste encore certaines régions qui ne sont pas couvertes et voilà. Nous on va
115 financer les dernières impressions de manuels, on a financé les 70% d'impression
116 déjà, et on va financer, on va aider à financer en tout cas, le plan de formation,
117 c'est-à-dire le déplacement des formateurs, même le déplacement des enseignants
118 pour qu'ils puissent se rendre dans les centres de formation, on leur donnera des
119 indemnités, et puis si il y a besoin de matériel, on essaiera aussi de fournir le
120 matériel.

121 Donc, oui, plan de formation pour l'année scolaire 2021-2022, donc plan de
122 formation institutionnalisé, des charges horaires pour les enseignants formateurs
123 pour qu'ils puissent se déplacer et faire les formations, et je dirai lancement
124 véritable ... les professeurs utilisent déjà pour certains la méthode, je dirai que les
125 enseignants pourront utiliser la méthode en étant bien formés, et en utilisant
126 pleinement dans le cadre de leurs nouvelles compétences acquises, je dirai, à la

127 rentrée 2022-2023. C'est un calendrier réaliste, j'ai voulu travailler de façon
128 progressive vraiment structurelle.

129 9 C En fait j'ai l'impression que la formation est vraiment centrale, voire
130 complémentaire à la méthode, non ?

131 10 A La formation, oui évidemment. Vous ne pouvez pas lancer une méthode
132 si vous n'avez pas parallèlement des enseignants qui sachent l'utiliser. Oui, c'est
133 80% du projet.

134 11 C Oui, j'ai compris aussi que vous avez eu des problèmes à faire imprimer
135 les manuels. Pourquoi avoir choisi un livre et ne pas opter pour les nouvelles
136 technologies ou un outil en ligne, comme par exemple, je vois aussi que vous vous
137 occupez d'un site internet et d'un blog sur le manuel.

138 12 A Alors je ne m'occupe pas du tout de ce site internet, je ne m'occupe pas
139 du tout de ce blog. Ça c'est quelque chose qui a été fait une fois que la méthode a
140 été imprimée pour la première fois, après le FSP. Ce site à mon avis a été créé... on
141 a mis un petit peu la charrue avant les bœufs, ce site ne sert pas à grand chose, c'est
142 un peu une façade de lancement, je ne vois pas tellement son utilité. J'ai appris
143 comme vous l'existence de ce site, mais je n'en vois pas l'utilité. La personne qui a
144 créé ce site l'a créé tout seul, cela a été fait sans partenariat, ... non, pour moi il n'y
145 a pas ... il faudra repenser éventuellement dans le cadre du projet, on verra, ce que
146 ce sera. Moi, je suis dans un nouveau FSPI, où j'ai intégré ce projet, on verra si on
147 essaiera de faire ce site, il faudrait que ce site soit pris en charge, soit utilisé par les
148 Soudanais eux-mêmes, par le ministère de l'éducation lui-même. Qu'on ait pu le
149 créer, qu'on ait pu financer ce site c'est très bien, mais il faut lui donner un vrai
150 rôle, il faut lui donner des vrais acteurs, aujourd'hui, personne ne s'en occupe,
151 surtout pas l'ambassade de France. Cela peut donner l'impression qu'il y a un site
152 autour de la méthode, mais il n'y a absolument rien. Ça reste encore à faire, lui
153 donner un rôle, lui donner une utilité, lui donner une fonction. Il y avait un blog
154 aussi qui avait été créé, il faut trouver des personnes qui s'en occupent et il faut
155 trouver un mécanisme qui lui donne vie, quoi.

156 Ensuite, pour répondre à la question, pourquoi ne pas faire une méthode numérique.
157 Et bien tout simplement parce qu'il n'y a pas de technologie au Soudan, on est sous
158 numérisés. Il ne faut pas oublier que les gens n'ont pas d'ordinateur, alors ils ont
159 des téléphones portables, beaucoup, c'est vrai, mais... on ne peut pas travailler sur
160 ça... mais il faut voir l'état des écoles, il faut voir comment est le système
161 soudanais. On est dans (...) ¹⁵ il fait chaud, un enseignement à distance pour des
162 personnes qui ne sont pas équipées, ça ne peut pas marcher.

163 On est dans un enseignement assez traditionnel. De toute façon, même en France,
164 on ne travaille pas comme ça. Vous n'avez jamais appris l'anglais... bien sûr vous
165 travaillez sur des applications, sur des sites, en tant qu'adulte, voilà, enfin quand
166 vous étiez à l'école... non la question ne se pose pas plus au Soudan qu'en France,
167 en fait, la base du livre reste sensible et applicable pour le Soudan.

168 13 C En fait les manuels vous les donnez aux apprenants ?

169 14 A Oui, c'est ça, on les donne aux écoles. On les répartit dans les écoles qui
170 enseignent le français, en fonction des chiffres qui nous sont donnés par le

171 ministère de l'éducation, cela évite de faire des recensements, mais on sait qu'il y a
172 à peu près 70 000/ 75000 élèves en première année de lycée, à peu près le même
173 chiffre en deuxième année de lycée, parce que le français est obligatoire, pendant
174 les deux premières années de lycée, après en troisième année, pour le niveau 3, on a
175 une grosse grosse déperdition d'élèves puisque le français n'est plus obligatoire en
176 terminale. Et donc oui, ils sont distribués aux écoles en fonction du nombre
177 d'élèves qu'ils ont en leur sein, et voilà, cette répartition qui se veut la plus juste
178 possible, qui a été conseillée au ministère de l'éducation. Le montage des..., quand
179 je suis arrivé, c'était de trouver des crédits, d'imprimer les livres, de les remettre
180 officiellement au ministère de l'éducation à travers une convention dans laquelle le
181 ministère de l'éducation s'engageait à prendre en charge la ventilation de ces livres,
182 de piloter la distribution de ces livres, de faire un compte-rendu de cette répartition.
183 On en est toujours un peu là,... donc oui, c'est remis aux écoles et ensuite distribués
184 en fonction de leurs besoins.

185 15 C Et les livres vont être donnés directement aux apprenants ou ils vont
186 rester dans la classe ? J'ai appris aussi qu'ils restaient dans les placards, et on les
187 sortait au moment des cours, parce qu'il n'y en avait pas assez.

188 16 A Ça c'est quand il n'y en avait pas. Maintenant, il y en a pour tout le
189 monde. Donc oui, les livres restent dans l'école, soit ils sont utilisés par les élèves,
190 et on les récupère. C'est toujours la grande question, quand vous faites un peu de
191 FLE, vous savez comment ça marche. Les livres dans les écoles,... quand vous
192 travaillez au Moyen-Orient, en Afrique, les livres ont un taux d'usure qui est
193 calculable. Avec l'expérience on est capable de calculer, autour de 4 ou 5 ans,
194 c'est-à-dire que au bout de 5 ans, il faut renouveler les stocks. Les livres ne sortent
195 pas de l'école évidemment. Après l'histoire du placard, c'est quand vous donnez du
196 matériel aux écoles, les écoles qui n'utilisent pas le matériel que vous leur donnez.
197 Les directeurs les mettent dans des placards et les ferment à clé, ça c'est regrettable.
198 C'est presque un problème parallèle, je dirai. Pour le cas des méthodes, elles
199 devraient permettre à tous les élèves d'avoir un livre au moment du cours, mais
200 c'est vrai qu'à la fin de l'année scolaire, les livres restent à l'école, en tout cas ceux
201 qui sont en bon état. Ensuite on fait un état des lieux et on voit en général qu'il y a
202 un besoin de renouvellement des méthodes, de réimpression des méthodes, qui est
203 de 4 ou 5 ans. En tout cas, c'est ce que moi, j'ai détecté dans mes différentes
204 missions. Donc, il faudra probablement réimprimer de nouvelles méthodes, trouver
205 des financements pour imprimer ces méthodes d'ici 4/5 ans.

206 C'est au cœur de la problématique éducative du Soudan. Par exemple, le début de
207 l'année scolaire dernière a été assez chaotique, parce que les livres n'avaient pas été
208 distribués, le ministère de l'éducation n'avait pas imprimé assez de livres, alors je
209 ne parle pas des livres de français, je parle des livres de maths, d'histoire,... et on
210 était les seuls en fait en langue française à avoir des livres à l'école, alors c'était
211 pour nous une réussite. Mais bon, c'est la France qui a payé, donc, est-ce que c'est
212 vraiment une réussite ?

213 17 C En ce qui concerne l'image de la France, du français et de la
214 francophonie dans cette méthode, et même de l'enseignement du français en
215 général, qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ?

216 18 A Encore une fois, je vous renvoie vers les personnes qui ont travaillé sur
217 la teneur de cet ouvrage. Je ne suis pas à l'origine de la conception de cet ouvrage.
218 Il y a plusieurs questions dans votre question. Je ne pourrai pas vous faire une

219 dissertation sur les représentations exactes, sur ce qui a été pensé à ce moment-là.
220 Ça il faut le demander aux Soudanais, aux personnes qui ont travaillé en amont de
221 la méthode. Aujourd'hui, nous on considère que c'est un produit fini qui
222 effectivement incorpore la culture soudanaise, avec des accroches culturelles qui
223 permettent aux Soudanais de se reconnaître dans cette méthode donc d'apprendre
224 plus facilement le français, qui s'y retrouvent.

225 Après, l'autre volet de votre question qui est sur les représentations en général, sur
226 la vision de la francophonie, je dirai que le français est une langue obligatoire, donc
227 adviene un peu ce qu'on pourrait penser, ce qu'on pourrait imaginer des
228 représentations des Soudanais par rapport à la langue française.

229 Ce qu'on peut dire, c'est que le français est... la langue est obligatoire à l'école, est-
230 ce qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas, ça on pourrait faire une enquête sur le
231 français, maintenant la représentation de la francophonie, est-ce que les élèves
232 aiment le français, quelle vision ont les élèves de la langue française ? C'est une
233 image plutôt positive, basée autour de la ville Paris souvent, une idée de l'Europe
234 aussi, c'est un monde d'ouverture, voilà,... c'est une langue de culture aussi, la vie
235 culturelle, quelque chose d'un petit peu prestigieux, c'est aussi une ouverture
236 intellectuelle, les arts, la culture, voilà, ça tourne autour de ça. Ça reste une vision
237 assez dynamique de la langue. Beaucoup de filles aiment le français,... en Corée,
238 dans les pays comme ça, c'est souvent les filles qui continuent le français à l'école.
239 Oui, une image plutôt positive, notamment à partir de diversités où des étudiants
240 recherchent quand ils s'inscrivent en français à l'université ou à l'institut français,
241 recherchent un petit peu une ouverture d'esprit, voilà,... quelque chose qu'ils n'ont
242 pas forcément chez eux au Soudan.

243 19 C Je crois qu'à l'Institut français, il y a beaucoup de demandes pour
244 apprendre le français ?

245 20 A Oui, je crois qu'ils font le plein, les taxes ne sont pas très élevées. Ils
246 ont réouvert récemment une annexe au sein de l'université qui permet d'avoir des
247 tarifs assez bas et d'appâter pas mal d'étudiants. Oui, oui, ils font le plein, c'est leur
248 travail, c'est une entreprise (...)¹⁶

249 oui, leur fonds de commerce, c'est les cours de français.

250 Dans le cadre du FSPI qu'on a monté là récemment, avec l'ambassade, on a décidé
251 de renforcer le pôle formation à l'Institut français, car l'Institut français a une
252 visibilité, les gens connaissent l'Institut français, et donc, l'idée c'est de créer un
253 pôle de formation au sein de l'Institut français, c'est-à-dire un pôle qui aurait une
254 carte de formations et qui permettrait aux enseignants de français au Soudan, de
255 venir se former pour différentes thématiques. Donc ça c'est un objectif, c'est une
256 des composantes du FSPI, donc ça donne un rôle supplémentaire au français.

257 21 C Vous m'avez parlé de la place de la culture soudanaise dans cette
258 méthode, et du traitement de l'interculturel, donc il y avait un besoin de plus
259 introduire la culture soudanaise dans cette nouvelle méthode ? Pourtant, je me
260 souviens dans *J'apprends le français*, j'ai trouvé en ligne le deuxième volume, cela
261 parle d'un enseignant universitaire français, qui habite à Khartoum. Cela ce passe
262 dans le milieu universitaire. On parle du Soudan dedans.

16 Coupure téléphonique.

263 22 A Oui, c'est la même chose, je vous renvoie vers les auteurs de la méthode
264 pour évoquer cette question. Quels ont été les points sur lesquels ils ont souhaité
265 travailler, quelles ont été les requêtes des Soudanais, quelles ont été les motivations
266 profondes du changement de méthode. Quels avaient été les angles à modifier et qui
267 étaient perfectibles en termes culturels. Moi, je ne peux pas vous donner
268 d'informations, je n'ai pas travaillé là-dessus, je ne me suis pas penché sur la
269 question. Moi j'étais un opérateur, voilà,... à partir du moment où mes collègues ont
270 travaillé sur cette méthode, il a fallu surtout commencer à la mettre en route, à la
271 mettre en œuvre, et à l'introduire. Evidemment, je ne vais pas casser le travail, surtout
272 que les auteurs de cette méthode sont des personnes qui ont beaucoup beaucoup
273 travaillé, je pense notamment à Mme RG, du GREF, qui a fait un gros travail, à D
274 aussi, peut-être un ou deux profs soudanais, mais elle a été bien bien reprise par la
275 partie française, pour des questions j'imagine d'organisation, de logique, etc. mais
276 sur le fond, il faudrait que vous revoyez ça avec l'ensemble des auteurs pour voir
277 quels ont été les points clés à retravailler et qu'est-ce qui a été plus soudanisé ou
278 plus interculturelisé dans la méthode, ça, je ne me risquerai pas à une réponse dans
279 ce domaine,... je vous l'ai dit depuis le début. Ça c'est un autre travail. C'est le
280 travail de la conception et l'origine de la conception, ce qui a été pensé, ce qui a été
281 mis dedans et pourquoi et comment. Après, il y a un autre travail. Comment la
282 méthode va être reçue. On a de bons échos, mais il faudrait faire un travail
283 d'évaluation un petit peu plus approfondi sur la durée, ce serait intéressant
284 d'ailleurs.

285 23 C Vous en avez peut-être déjà au niveau des formateurs, non ?

286 24 A Oui, les formateurs sont très contents de cette méthode. Ils ont ce qu'ils
287 voulaient, ils s'y retrouvent, ils ont des repères, et en même temps, ils ont des
288 références françaises qui rentrent bien dans ce qui peut être les référents de leurs
289 élèves. Pour le moment, les profs sont assez contents. Il y a des problèmes, il y a
290 d'autres thématiques qui sont abordables, il faut voir ce qu'on utilise, le livret
291 pédagogique, comment il a été pensé, est-ce que les audios sont accessibles, est-ce
292 que tout le monde peut utiliser les audios. Vous voyez, il y a plein de petites choses
293 autour de cette méthode qui restent à peaufiner. Par exemple, est-ce que les écoles
294 sont équipées pour utiliser les audios ? Est-ce que les audios sont utilisés par les
295 profs ? Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Est-ce qu'ils n'ont pas eux-mêmes des
296 difficultés avec la compréhension orale ? Est-ce que la compréhension orale...
297 qu'est-ce qu'on peut faire en classe avec autant d'élèves, vous voyez il y a des
298 points comme ça, qui sont aujourd'hui plus importants que de savoir si la tour
299 Eiffel est bien représentée ou pas, vous voyez. Il y a à la fois le volet culturel en
300 amont de la méthode, aujourd'hui on est vraiment face à des considérations
301 techniques aussi. Quelle place donner à l'écrit, à l'oral, comment évaluer les
302 apprenants de cette méthode, qui s'occupe des examens nationaux, comment on
303 aide les enseignants à mener à bien leurs projets d'enseignement, les équipes
304 d'inspections, etc. C'est encore des niches de formation qu'il faut développer. Et
305 oui, parce que les inspecteurs ont prévu... comment vont-ils accompagner les
306 enseignants dans leur travail, qui s'occupe des examens nationaux, ils sont une
307 trentaine en terminale qui choisissent le français en option, finalement ils vont
308 passer le bac avec l'option français, donc il faut bien que ces examens reflètent
309 l'apprentissage reçu. Vous voyez, on est dans un système assez archaïque, les
310 concepteurs des examens, ce sont des gens qui sont déconnectés de la réalité de
311 l'enseignement. Il faut mettre tous ces gens-là autour d'une table et travailler

312 ensemble.

313 Le projet n'est pas complètement fini. Quand vous enseignez le français avec cette
314 méthode, et qu'à la fin vous vous trouvez avec un examen qui n'a rien à voir avec
315 l'enseignement, qui poserait juste une question très traditionnelle, sur de l'écrit, etc.
316 ce serait bizarre. C'est un peu ce qui s'est passé l'année dernière. L'examen était un
317 peu déconnecté.

318 25 C C'est un examen écrit ou oral qu'ils doivent passer ?

319 26 A C'était un examen écrit, et en même temps quand vous enseignez le
320 français vous êtes obligés de passer par l'oral, ça, il faut retravailler les examens.

321 27 C Oui, c'est difficile, en seulement deux ans ou trois ans.

322 28 A Il y a plein de sous-domaines à traiter autour de la méthode. C'est un
323 projet assez vaste, c'est projet en étoile.

324 29 C Bien. On a fait le tour des thématiques que j'avais préparées. Je vous
325 remercie.

Annexe 8

Entretien D.

Enquêtrice : C. Pennacchio

Informateur : D

Directeur éditorial du manuel - CLA Besançon

Date de l'entretien : 19/09/21 à 10h00

Par Zoom sans caméra, enregistrement sur iPad, application AudiosMemos.

Durée de l'entretien : 1:15:16

1 1 C J'ai partagé cet entretien en 5 étapes, d'abord sur le projet d'élaboration
2 du manuel, ensuite sur le contenu didactique et les besoins des apprenants, l'image
3 de la France, la place de la culture soudanaise et la contextualisation du manuel. On
4 va commencer par le premier point, comment est né ce projet de manuel
5 contextualisé et quel a été votre rôle dans ce projet ?

6 2 D Tout a commencé par le fameux FSP, vous le citez dans votre
7 introduction, c'était une nouvelle modalité de coopération et de financement de
8 projet par les Français à l'étranger. Cet FSP concernait la langue française, je n'ai
9 pas le titre en tête, mais en gros c'est la promotion de la langue française au
10 Soudan. Alors précision, le FSP concernait tout le Soudan avant la séparation entre
11 le Soudan nord et Soudan sud. Ensuite le FSP après cette séparation s'est concentré
12 sur Khartoum et sur la capitale du Soudan nord, qu'on connaît nous maintenant, et
13 de mémoire, il y avait plusieurs axes. Il y avait un axe très important sur la mise en
14 place d'une mission pointue pour une vingtaine de professeurs de français qui
15 enseignaient dans ce qu'on appelait des écoles pilotes, c'est-à-dire que la stratégie
16 pour la promotion du français consistait à l'intérieur du pays à créer ce qu'on
17 appelle des écoles pilotes et à chaque école, cours de français pilote, il y avait un
18 enseignant qui bénéficiait d'une formation, en France de plusieurs mois, en
19 didactique du FLE, pratiques d'enseignement, et l'obtention du B2 pour la plupart,
20 voire du C1 pour quelques uns qui ont réussi à avoir le C1. Donc c'était un
21 challenge pour cette vingtaine de professeurs, il y en avait je crois 22, ces
22 professeurs ont fait un séjour poussé au CLA de Besançon en 2012, je crois, de
23 formation spécifique adaptée à ce projet de FSP. Ce projet aussi avait une
24 composante équipement. C'est-à-dire qu'il fallait aussi équiper les salles, de
25 téléviseurs, d'ordinateurs, et parfois même de connexions internet, je reviendrai sur
26 ça plus tard.

27 Dans le cadre de cette formation qui abordait tous les aspects de l'enseignement du
28 FLE, qui était menée par une équipe du CLA avec des formateurs et des experts,
29 bien sûr le projet était d'expertiser par un bureau d'expertise de Besançon, déjà en
30 amont, pour définir les axes à travers des visites sur place ou bien des diagnostics,
31 et après, en menant la formation elle-même après avoir identifié les professeurs.

32 Dans le cadre de la formation, pour simplifier, il y avait un module, d'analyse des
33 aspects lacunaires de l'ancienne méthode de FLE, qui était en réalité l'une des
34 premières méthodes contextualisées rédigées par un docteur soudanais qui a fait son
35 doctorat dans les années 1980, à Besançon précisément. Donc, il a rédigé une
36 méthode soudanaise pour les élèves du secondaire, car il ne faut pas oublier que le
37 Soudan a introduit l'enseignement du français dans les écoles secondaires sur 3
38 années, avec en fin d'année, un examen de sortie, une évaluation qui était
39 optionnelle. Donc, je ne vais pas rentrer dans les problématiques de cette mise en
40 place, mais en tout cas c'était une réforme importante du ministère fédéral de
41 l'éducation soudanaise. Le Soudan est un état fédéral, c'est-à-dire que chaque état a
42 son propre ministère de l'éducation. Il y a un ministère à Khartoum qui chapeaute
43 tout ça et il y a un centre des curriculums qui s'appelle Bakhterruda, donc c'est un
44 centre en gros qui supervise tous les curriculums au niveau fédéral, et qui émet
45 officiellement les ouvrages pour l'éducation, tout type d'ouvrages, y compris pour
46 le FLE.

47 Parallèlement à la même période, les Anglais ont fait la même chose pour des
48 manuels d'anglais, pour les élèves, parce que l'anglais est la première langue
49 étrangère enseignée au Soudan, avec beaucoup plus de moyens, c'était je crois des
50 moyens de la Banque mondiale.

51 Alors, je reviens à mes professeurs, en formation, ils ont appris à analyser une
52 méthode, et voir par rapport à des grilles d'analyses, en gros, qu'est-ce qui manque
53 dans ces méthodes, déjà au regard des compétences canoniques qu'on enseigne
54 dans le FLE, c'est-à-dire les compétences compréhension et les compétences de
55 production, bien sûr l'interculturel, bien sûr des aspects de compétence
56 grammaticale, phonologique etc. donc on est dans une problématique de ramener
57 une lecture qui était, sur une méthode qui reposait sur texte-explication-textes-
58 questions sur le texte, plutôt, textes questions sur le texte, avec pratiquement aucun
59 support sonore pour l'ancienne méthode. Donc, à partir de cette analyse
60 approfondie qui a été faite par mes collègues, j'ai moi-même mené une première
61 mission à Khartoum avec l'ensemble des acteurs que ce soit à l'université et dans le
62 secondaire, et aussi avec les autorités en charge des curriculums. Donc on a passé
63 une semaine à décortiquer le curriculum actuel qui n'était pas écrit, car il n'y avait
64 pas de curriculum, en réalité, le professeur prenait la méthode qui existait et faisait
65 son cours et ça s'arrêtait là. Donc il fallait mettre en place un curriculum pour les
66 écoles et donc il fallait partir de l'existant pour faire une analyse critique de
67 l'existant en présence des auteurs de cette méthode et proposer une nouvelle
68 approche, qui je pourrais dire, c'est un peu compliqué, car quand on est dans une
69 approche où il y a un texte et une question sur le texte, on ne peut pas du jour au
70 lendemain, entrer dans une méthode qui repose sur une approche actionnelle, le cap
71 est trop énorme, donc il fallait tout d'abord retracer le cheminement didactique de
72 ces dernières années et expliquer qu'on est sorti de ces méthodes depuis très très
73 longtemps, et qu'on est dans une approche, on va dire active qui intègre une
74 dimension importante de la communication, mais en tout cas qui prend en compte
75 toutes les compétences qu'on enseigne dans un cours de langue. Donc c'était ça
76 l'approche. Il fallait d'abord amener à un souci que l'enseignement devait aborder
77 toutes les compétences telles qu'elles sont préconisées par le cadre européen, donc
78 c'était ça le noeud de la question : amener cette communauté d'enseignants à lire et
79 à comprendre le cadre européen. On parle ici d'une communauté d'enseignants qui
80 n'avaient jamais entendu parler du cadre européen, et pour certains n'avaient jamais

81 entendu parler de la méthode communicative, ni des compétences, ni de la
82 distinction des compétences, etc. Il fallait faire tout un travail sur ça, trouver un
83 compromis et le compromis c'était en restant sur les pratiques, c'est-à-dire, pratique
84 de l'écrit, pratique de la compréhension écrite, pratique de l'oral, pratique de la
85 phonétique et une approche assez timide de l'interculturel pour des raisons de
86 difficultés sociales et politiques dans le pays. C'est-à-dire au moment où je faisais
87 mes missions là-bas, on parle d'un pays qui est sous le règne de Bachir, la dictature
88 islamiste, et c'est un pays qui était soumis à une espèce de *charia* très dure et à un
89 niveau de censure très très élevé.

90 Donc, mettre en avant une culture étrangère, quelle soit francophone ou non,
91 relevait de l'intrusion et était systématiquement rejetée. Donc, nous avons
92 commencé par proposer des éléments culturels qui ouvraient les élèves sur la
93 France, la francophonie, l'Europe, et on a eu systématiquement des refus, y compris
94 dans les illustrations, etc. Nous avons dû proposer une première mouture qui a été
95 rejetée, par le centre qui doit valider les livres, en nous demandant de présenter
96 seulement des personnages soudanais avec une apparence, des vêtements pour les
97 jeunes femmes, etc. le voile, quelque chose qui pour eux devait manifester la
98 personnalité soudanaise, telle qu'ils la voyaient eux, à ce moment-là et qui
99 pouvaient être accepté par les autorités. Voilà, globalement.

100 Après, qu'est-ce qu'on a fait... après avoir fait cette mise à jour, je dirai c'est une
101 mise à jour didactique, ou mise au goût du jour, des éléments importants dans la
102 didactique du FLE telle quelle se pratique un peu partout dans le monde mais pas
103 forcément de manière égale et de manière... en tout cas telle quelle est admise par la
104 communauté des enseignants un peu partout, donc ça c'était important. Un rappel
105 des compétences, un rappel des pratiques d'enseignement. Donc, on a axé sur ça.

106 Après, il y a eu toute une série de formations, au bénéfice des professeurs
107 soudanais, donc formation sur la didactique de l'oral, la didactique de la
108 compréhension, le FLE par le jeu,... il y a eu des formations professionnalisantes
109 sur les 3 années. Pour ne pas juste rester sur quelque chose de conceptuel, mais
110 vraiment donner un maximum d'outils aux enseignants, pour qu'au quotidien, la
111 classe devienne active, qu'il y ait de l'interaction, que les élèves abordent la langue
112 française à travers tous les aspects de la langue, c'est-à-dire son versant de
113 compréhension, son versant de production, son versant lexical, son versant
114 phonétique et son versant bien sûr culturel et interculturel. Ils ont aussi eu une
115 longue formation sur l'interculturel par une collègue spécialiste à la fois à Besançon
116 et au Soudan. Moi-même je suis plus dans la didactique du FLE, je ne peux pas dire
117 que je suis spécialiste de tout ça, mais en tout cas c'était un travail d'équipe.

118 Voilà, on est arrivé à un moment donné, maintenant qu'on a analysé le manuel, il
119 est lacunaire car on a vu quand même qu'il y avait beaucoup de choses qui
120 n'allaient, et que les enseignants eux-mêmes s'interrogeaient sur le côté disons
121 obsolète, si je puis dire, c'est un peu dur, sur le côté inopérant de plus en plus du
122 livre et les élèves eux-mêmes rejetaient le livre.

123 Donc on a mis en place, quand je dis «on», c'est-à-dire le chef de projet à
124 l'époque, CC a fait un appel à projet, il a été remporté par le CLA. J'ai été désigné
125 comme le chef de projet pour l'élaboration des nouveaux manuels de français pour
126 les écoles secondaires, pour 3 niveaux. Donc j'ai commencé le travail en 2013, je
127 crois, par la constitution d'une équipe de rédaction, avec des contraintes assez
128 lourdes car il fallait recruter,... Personne dans l'équipe que je voyais ou... à mes

129 yeux, ne pouvait entrer dans l'élaboration et la rédaction d'un manuel, parce que à
130 Besançon, on a produit un certain nombre de manuels, on sait très bien ce que c'est.
131 C'est un travail très très lourd, qui nécessite énormément de compétences, qui
132 prend du temps, et qui répond à un certain nombre de normes, c'est une entreprise
133 très difficile. Donc, on a essayé d'avoir les meilleurs, en jouant sur le supérieur,
134 ceux qui étaient dans l'enseignement supérieur, et aussi ceux qui étaient dans
135 l'enseignement secondaire, et bien sûr l'autorité, la personne qui s'occupait de
136 délivrer les autorisations au sein du centre qui gère les curriculum au Soudan. Il a
137 fait partie de l'équipe parce qu'il fallait une validation pratiquement morceau par
138 morceau pour produire certaines choses acceptables pour la communauté des
139 enseignants et acceptées par les autorités. Parce que ce sont des dépenses, c'est de
140 l'argent public français qui est dépensé et les anglais, parce que ça c'est un élément
141 important à avoir en tête, les Britanniques ont fait le choix inverse, ils ont confié la
142 rédaction des nouveaux manuels d'anglais à une équipe de professionnels à
143 Londres, sauf que quand les livres sont arrivés au Soudan, ils ont été rejetés par les
144 autorités. Donc tout l'argent qui a été dépensé et le temps est parti à la poubelle.

145 Voilà. Donc, nous on le savait. J'avais eu une réunion avec le directeur du British
146 Council, de l'époque, et donc, on s'est dit qu'il faut avoir une autre approche, c'est-
147 à-dire une approche, on met une équipe soudanaise appuyée par une équipe
148 française. Comme ça on a réussi à ce que le format soit accepté par tout le monde,
149 parce qu'il ne faut pas oublier que le Soudan, tous les pays qui sont sous un
150 autoritarisme très fort, l'éducation est très contrôlée, parce qu'ils ont une parano des
151 étrangers qui s'intéressent à leurs enfants, ils n'aiment pas trop ça, ils surveillent
152 chaque document, chaque chose, ça va très loin,... il faut être prudent..

153 3 C Les manuels anglais ont été refusés par Bakhterruda et par les
154 enseignants ?

155 4 D Les deux. Mais les enseignants n'ont pas leur mot à dire, si je puis dire,
156 mais la validation passe par Bakhterruda qui représente la censure, et le ministère,
157 ... non les enseignants quand on leur remet un livre, ils n'ont pas le choix, ce n'est
158 pas la communauté enseignante qui valide. La communauté enseignante, elle ne
159 valide pas, elle accepte. C'est les autorités qui ne voulaient pas de livre qui ne soit
160 pas fait par des Soudanais. C'est une question aussi d'orgueil national, etc. même si
161 c'était financé. Ce n'était pas une question de financement, le Soudan, le ministère
162 de l'éducation est très pauvre en moyens, et n'a même pas un centime pour ça, mais
163 en dépit de tout ça, on est dans des contextes où nos codes à nous de
164 compréhension ne sont pas opérants. Après il y a aussi des questions de
165 souveraineté.

166 En France, il faut aussi rappeler ça, il y a un programme officiel qui est sous la
167 supervision des inspecteurs des disciplines, et il y a les éditeurs. Donc bien sûr, les
168 éditeurs ne sont pas bêtes, ils vont se conformer aux instructions qui sont données
169 dans les bulletins officiels et produire un manuel qui correspond à ce qui est attendu
170 par l'État français. C'est privatisé, et donc ils envoient ça aux enseignants, les
171 enseignants réfléchissent, et choisissent collectivement un manuel pour leurs
172 élèves. Et le programme est défini en amont, il n'y a pas une parano... bien sûr il y a
173 une censure, on ne va pas mettre en valeur le nazisme, ou des choses qui seraient
174 contraire aux lois françaises, les choses se font en bonne intelligence, et rodées dans
175 le temps, et il y a beaucoup de pays où chaque document soumis aux élèves est
176 d'abord contrôlé par des commissions, etc. ce qui est de l'ordre de la souveraineté,

177 voilà. On n'est pas arrivé au niveau des Américains, ou des Français, ou un éditeur
178 privé édite un manuel de français de 5e, 6e, de terminale, de tout ce qu'on veut, ou
179 d'histoire-géographie, même si parfois on découvre des scandales dans les manuels
180 de SVT etc. et l'éditeur doit corriger, etc. C'est un autre monde, et ça c'est
181 important de l'avoir en tête, parce qu'en tant que chef de projet, on ne peut pas se
182 lancer dans un projet... Le projet est éditorial, mais il est aussi politique linguistique
183 et de politique éducative du pays. C'est pas que éditorial. On essaye de conjuguer
184 des considérations diverses tout en maintenant une rigueur dans les compétences.

185 Disons que moi en tant que directeur éditorial, mon objectif c'est que les
186 compétences de FLE soient avant, après le reste pour moi est secondaire, pour
187 diverses raisons, déjà pour des raisons tout simplement pragmatiques. Un élève qui
188 veut se renseigner sur la France il a tout ce qu'il faut, il a Google, Instagram, Tik
189 Tok, voilà, il n'a pas besoin d'un livre de FLE pour se renseigner. Donc il ne fallait
190 pas qu'une image d'une jeune femme dénudée, à leurs yeux, ou un jeune homme
191 avec une bière, je ne sais quoi... gâche l'objectif d'un ouvrage d'enseignement.
192 Donc pour eux, l'aspect culturel est sensible, c'est là où c'est... à partir du moment
193 où il y a du texte où on enseigne de choses ça ne leur pose pas de problème. Voilà,
194 c'est un document, ... donc il fallait faire des choix que les Anglais n'ont pas fait, et
195 de présenter ce qui est important pour nous, c'est-à-dire l'amélioration des
196 pratiques d'enseignement.

197 Et après, j'ai pas en tête le manuel, mais on va essayer de présenter des thématiques
198 à chaque fois, gentils, voilà, tout en se disant, qu'un élève de 13, 14, 15, 16 ans, il a
199 mille et un outils à ses yeux pour en savoir plus sur les pays qui sont autour.

200 Par contre un bon livre de français, ça c'est important, voilà, donc le choix, c'était
201 là et d'ailleurs la suite nous a donné raison, car le livre a été accepté rapidement et
202 diffusé dans un pays où la censure est très très forte. Même un journal, on ne peut
203 pas rentrer avec un journal dans sa poche. Ces choix sont vraiment importants,
204 d'ailleurs je constate que les manuels classiques qui sont diffusés dans le monde
205 tout court sont ultra censurés, il n'y a pas maintenant ... j'ouvre tous les manuels
206 qu'on reçoit, qu'ils soient destinés au monde arabe, aux États-Unis, aux Japonais,...
207 ils sont d'une neutralité... les éditeurs ont compris ça depuis très très longtemps. En
208 gros c'est très simple, ce sont des adolescents, on aurait pu par exemple,... on peut
209 leur montrer ce que c'est une fête d'anniversaire où des élèves de leur âge se
210 retrouvent et dansent et chantent, non... ça ce n'était pas acceptable. Donc il fallait
211 rester sur... je ne m'en rappelle plus, faire un voyage, dans un pays francophone, les
212 fêtes, les éléments de patrimoine et de calendrier, voilà des choses basiques. On
213 n'allait pas parler de l'importance de la gastronomie en France, ou des
214 problématiques des adolescentes et adolescents français, qui ont des histoires
215 d'amour, des histoires de chagrins, des difficultés avec le corps, etc. ce n'était pas
216 notre sujet, donc il fallait se concentrer sur... il faut aborder toutes les compétences
217 de manière le plus égale possible et donner aux professeurs des outils.

218 Après, on connaît bien les professeurs, ils apportent aussi des compléments, ils vont
219 sur YouTube et ils trouvent des éléments qui leur paraissent acceptables pour leurs
220 élèves et les diffusent. Parce qu'on leur a aussi enseigné à didactiser des documents
221 authentiques. Donc, le livre n'est qu'un fil rouge, et derrière il y a un cycle de
222 formation qui s'est déroulé sur 2/3 ans sur l'ensemble du FSP qui a duré 3 ans et on
223 a donné aux enseignants beaucoup d'outils aussi pour compléter ça.

224 Il y a aussi une chose importante,... Avant d'être une méthode de FLE, c'est un

225 livre d'élèves en contexte scolaire, qui doit aussi ne pas être très éloigné de ce qu'il
226 a tous les jours, donc il ne fallait pas mélanger les choses, en gros, si on prend en
227 France un livre de 6e de français, il va ressembler à peu près dans son format, dans
228 sa philosophie, au livre d'histoire, etc. Rester dans un contexte scolaire, où l'élève a
229 une heure et demie, je crois ou même pas, de français par semaine, donc il fallait
230 faire des leçons qui correspondent à ce format de 40 minutes, que... On a fait tout
231 un découpage, alors ça ne se voit pas, mais on a formé les professeurs, pour utiliser
232 la méthode en terme de séquence de cours, c'est-à-dire qu'on leur a montré qu'est-
233 ce qu'on peut faire en 45 minutes.

234 C'est pour ça que le contenu ne paraît pas très épais, mais en fait un élève a 40
235 heures de français par ans. Donc on n'allait pas faire un livre de 200 pages pour
236 rien. Et puis aussi, on ne pouvait pas faire un livre pour 3 années. Il fallait que tous
237 les livres se distinguent d'année en année.

238 Voilà, je ne sais pas si j'ai répondu à vos questions, je suis parti un peu loin.

239 5 C Oui ! Vous avez répondu à beaucoup de questions !

240 6 D C'est un projet sur lequel j'ai beaucoup travaillé, je suis allé 5 fois au
241 Soudan, et à Besançon j'ai travaillé des heures et des heures sur ce projet.

242 7 C Je reviens aux auteurs se sont des auteurs soudanais, c'est un projet
243 soudanais, avec on va dire un encadrement français.

244 8 D Oui, Voilà. En fait on a mis en place un circuit de validation qui... J'ai
245 mené une formation dans un premier temps, pour leur donner une méthodologie de
246 rédaction, donc ça a duré une semaine ou deux semaines, j'étais sur place avec
247 l'équipe, et on a analysé plusieurs méthodes etc. Et on a essayé de définir un
248 format, un gabarit et après je leur ai montré comment on met en place un chemin de
249 fer, c'est-à-dire, sur une grande feuille les compétences et les contenus qu'on met
250 pour chaque compétence, pour avoir un équilibre pour ne pas partir dans tous les
251 sens en terme d'exercices, à distinguer activité / exercice, à équilibrer activité /
252 exercice, à équilibrer les images, les illustrations,... Enfin voilà, tout un travail de
253 conception de chaque leçon et chaque unité, il fallait que les unités se ressemblent
254 dans la construction, tout un travail de construction. A partir du moment où on a
255 fait ça, on a fait ce qu'on appelle une unité type, donc ils ont rédigé cette unité, on a
256 regardé, on a corrigé, etc.

257 Et après on a mis en place un calendrier, ou je ne sais plus à quel rythme, il fallait
258 qu'ils envoient... Alors, il y a une équipe de supervision au CLA, on était deux,
259 parfois trois, eux, ils nous envoyaient ce qu'ils avaient rédigé, et nous on leur
260 envoyait un maximum de remarques et de suggestions, parfois par exemple, un
261 extrait de texte n'est pas vraiment adapté, donc on leur envoyait des propositions,
262 donc ça c'est fait comme ça, c'est une co-construction.

263 Alors, bien sûr à un moment donné, ça coinçait parce que ce ne sont pas des
264 professionnels, et nous à Besançon on a travaillé avec des professionnels de la
265 rédaction de manuels de FLE.

266 Donc il y a des moments où ça coinçait, ça ne collait pas. Par exemple, on a... Je ne
267 sais pas, je n'ai pas en tête, mais ça pouvait arriver que ce soit trop dur pour le
268 niveau, que cela ne corresponde pas à la progression, qu'il y a trop d'exercices, que
269 les exercices ne mènent à rien, que l'on passe d'une chose sans avoir expliqué, etc.
270 Plein de petits détails, en fait, là on entre dans plein de menus menus détails de

271 chaque chose, sur les verbes, sur les nombres, sur l'ordre des choses, etc. donc à ce
272 moment-là, des experts qui avaient l'habitude de rédiger des manuels, ordonnaient
273 les choses, c'est-à-dire qu'ils disaient on vous propose d'enlever ça, de mettre ici
274 une activité, de mettre ici un exercice, mais l'exercice était rédigé par l'équipe de
275 rédaction.

276 Il y a tout un travail de correction, parfois de refonte d'une unité complète parce
277 qu'elle n'était pas du tout cohérente. Il y a un travail de fond, c'est vrai, et après on
278 s'est dit, il faut les faire venir à Besançon pendant un mois et travailler avec eux sur
279 place.

280 On les a fait venir, ils ont travaillé avec 3 ou 4 personnes qui ont déjà rédigé des
281 méthodes, et donc ces 4 mois ont été exceptionnels, parce que ça les a vraiment
282 formés, et après ils ont accéléré le travail de rédaction.

283 Ensuite, il y a l'équipe du GREF, deux bénévoles, qui étaient sur place au Soudan,
284 et qui à l'appel du chef de projet de l'époque, ont donné un coup de main, et qui
285 étaient très bien. Une des deux a déjà travaillé sur la production d'outils
286 pédagogiques au Cavilam, qui était retraitée, et elle avait déjà dans ses bagages pas
287 mal de production, d'exercices, elle était très bien, pas de méthode, mais
288 d'activités, elle était très bien sur ça, donc elle les a aussi aidés énormément, à
289 reformuler.

290 Pas sur la totalité des 3 volumes, mais quand vous êtes sur 2 ans à travailler sur des
291 choses, parfois ça coince, ça n'avance pas, donc il faut donner un coup de pouce.
292 Par exemple, je ne sais pas, on bloque sur un texte, alors à ce moment-là, on
293 propose un texte, parce qu'ils n'ont pas tous les corpus. Voilà, alors on propose ce
294 texte, qu'est-ce que vous en pensez ? Du côté, on va dire, de l'équipe française, il y
295 avait de la correction, parfois de la refonte, et parfois des propositions.

296 Pour la phonétique, qui est très technique,... bien sûr on a élaboré avec eux les
297 priorités, etc. relatives aux élèves arabophones du Soudan, et après on a vu que
298 c'est très difficile de produire des exercices de phonétique, qui ne soient pas trop
299 lourds, alors on a confié ça à un spécialiste de phonétique qui a rédigé quasiment,
300 on va dire, 60 % de cette partie. Alors, il les a formés. Ce n'est pas lui et après il a
301 rédigé avec eux, Faites-moi un exercice sur ça. Faites-moi un exercice sur ça, il
302 corrige, et ils ont élaboré ensemble. Mais on va dire il a un peu mâché le travail,
303 parce que... moi-même je ne suis pas spécialiste, personne n'est spécialiste, on ne
304 peut pas s'improviser,... lui il savait comment faire, comment aligner trois exercices
305 ou trois activités qui se complètent, etc. Voilà, après il y a eu des modifications, au
306 cours de l'exercice, parce que parfois ils ont trouvé que certains exercices,
307 pouvaient être difficiles pour les élèves, et il y a eu des remaniements. On va dire
308 que pour simplifier, je considère que ce sont les auteurs, c'est eux qui ont fait
309 l'essentiel du travail, et qu'ils avaient besoin,... Je vais donner une image très
310 simple, si je prends quelqu'un qui travaille... qui est professionnel, qui a de la
311 bouteille,... il va faire tout seul, il va faire tout seul toute la méthode et il va se faire
312 aider peut-être par ses étudiants, parfois ça arrive, il va se faire corriger etc. aidé
313 aussi par le directeur éditorial, qui lui dit là ça va pas... ou il va faire l'essentiel du
314 travail rédactionnel. Là, on n'a pas affaire à des professionnels. On va dire que c'est
315 l'aide et l'appui a été plus fort que si c'était des professionnels, car il fallait
316 vraiment leur montrer les exemples, leur donner des modèles, etc. À la fin ils ont
317 appris beaucoup de choses, et à la fin ils allaient plus vite, ils ont commencé à
318 acquérir de l'autonomie, et en fait ils se sont formés aussi petit à petit, entre les

- 319 premières unités et à la fin, il y avait une drôle de différence. Ils étaient très fiers de
320 ce qu'ils ont fait, ce sont les auteurs, c'est eux qui ont touché les royalties, les
321 défraiements etc. il n'y a pas de royalties...
- 322 9 C En tant qu'arabophones, ils avaient peut-être plus de facilités pour
323 savoir ce dont les apprenants avaient besoin, non ?
- 324 10 D Pas vraiment. Parce que après encore faut-il transformer ça en
325 considérations didactiques, pédagogiques et en... ils connaissent leurs élèves, alors
326 pas tous, sur l'équipe, il y en avait un qui n'avait jamais enseigné, un des
327 responsables du centre de documentation des curriculums, Bakhterruda et il y avait
328 deux universitaires, je crois, donc il fallait jongler entre un responsable, les
329 universitaires et les enseignants du secondaire.
- 330 Mais en France c'est pareil, quelque fois ceux qui rédigent les méthodes, les livres
331 des élèves, sont très loin de l'enseignement. Cela peut être des inspecteurs, qui
332 n'ont pas enseigné depuis longtemps, cela peut-être des enseignants universitaires
333 qui n'ont jamais enseigné en classe de FLE, j'en connais plein.
- 334 11 C Pourtant il faut bien connaître les besoins des apprenants pour pouvoir
335 rédiger une méthode ?
- 336 12 D Oui, en principe. Mais si on prend une méthode de FLE, j'en connais
337 plein, d'auteurs, qui ont enseigné peut-être aux enfants, aux adolescents, mais il y a
338 très très longtemps. Parce que écrire une méthode c'est hyper technique, c'est un
339 travail, parce qu'il faut quand même une cohérence didactique, il faut le respect du
340 cadre, donc souvent ce sont des gens qui traditionnellement, en France pour les
341 méthodes ce sont souvent des universitaires, maintenant on trouve un peu de tout,
342 mais beaucoup enseignent dans les universités. Ils sont souvent loin de la classe de
343 FLE, en tout cas, la plupart de ceux que je connais, sont très loin de la classe de
344 FLE. Ils forment des professeurs, etc. Ils savent ce que c'est, car ils ont soit
345 enseigné avant, etc. car c'est un travail qui nécessite un gros bagage derrière. Donc
346 je pense que ce sont des gens qui ont beaucoup d'expérience, qui sont dans
347 l'encadrement, et qui sont dans l'enseignement supérieur ou dans la formation.
- 348 13 C J'ai trouvé que dans la méthode il n'y avait pas beaucoup de place pour
349 l'apprentissage de l'écriture latine.
- 350 14 D Oui, simplement, la question ne se posait pas pour les Soudanais, car
351 dès les premières années d'école, ils commencent l'anglais, donc ils ont pas mal de
352 matières en anglais. Donc cela ne leur pose pas de problème.
- 353 15 C Donc l'écriture n'est pas un problème,
- 354 16 D Cela ne s'est jamais posé dans les échanges qu'on a eus, c'est un
355 problème réglé par l'anglais.
- 356 17 C Quels seraient alors la plus grande difficulté des arabophones
357 soudanais ?
- 358 18 D Disons que pour le Soudan, c'est le contact avec la langue française et
359 l'environnement. Il n'y a pas de contact. C'est un pays qui est fermé, qui souffre
360 d'une dictature. Les gens n'ont pas de mobilité déjà à l'intérieur, ils ont presque
361 parfois aucun espoir pour sortir de leur pays, à part la télévision, et encore, ils ont
362 un accès très limité au monde. C'est ça le problème majeur. Un élève, au lycée, il
363 apprend de manière abstraite. Au Soudan il n'y a pas d'étrangers, il n'y a pas de

364 touristes, quand j'ai été, en tout cas avant la révolution, c'était un pays fermé. Il n'y
365 a pas de possibilité de pratiquer. La seule possibilité qu'ils ont de pratiquer, c'est
366 d'aller dans un pays francophone. Donc le pays francophone voisin, le Tchad, c'est
367 plutôt arabophone, le Centrafrique, je crois, personne ne va en Centrafrique, il y a
368 des guerres, et c'est pas leur destination. Les Soudanais regardent vers l'Égypte,
369 l'Éthiopie. Il y a beaucoup d'échanges avec l'Éthiopie. Donc le contact avec la
370 langue française, pour eux c'est très très loin, c'est comme pour nous le japonais ou
371 le chinois. C'est un horizon lointain, car la mobilité est très très contrainte, en terme
372 de voyage, en terme de contacts. La mobilité était réservée pendant des années à
373 une élite fortunée qui pouvait voyager, être en contact avec le monde extérieur.
374 C'est ça pour moi la difficulté numéro un.

375 Après la question phonétique, etc. ça n'a jamais été un problème. Les élèves
376 soudanais, même les enseignants ont une très bonne prononciation. Ils ont une
377 meilleure prononciation que les gens du Golfe, ou que des Libyens par exemple.
378 Les Soudanais enseignants avaient un bon niveau de fluidité, et les élèves aussi,
379 contrairement à ce qu'on peut penser, grâce à l'anglais aussi. En tout cas, j'ai
380 remarqué que j'avais plus de facilité avec des professeurs et des étudiants soudanais
381 qu'avec des professeurs ou des étudiants du Golfe par exemple.

382 19 C Selon vous en quoi ce manuel est particulièrement adapté au contexte
383 soudanais ?

384 20 D Qu'est-ce que vous entendez par contexte ?

385 21 C Au pays, au Soudan. En quoi c'est un manuel typiquement soudanais ?

386 22 D Disons, que c'est adapté au contexte éducatif. Ce n'est pas un manuel
387 de FLE pour le Soudan. C'est un livre scolaire pour les lycéens. C'est ça la
388 contextualisation. Ce n'est pas un manuel de FLE pour le Soudan que tout le monde
389 peut prendre pour apprendre le français. Non, c'est un manuel qui repose sur qu'est
390 ce qu'on met dans une école secondaire ?

391 Dans une école secondaire, un élève, il a une ou deux périodes par semaine de 40
392 minutes chacune, avec un professeur, qui n'a même pas le niveau B2, on a formé
393 des enseignants des écoles pilotes pour avoir le B2, mais l'essentiel des enseignants
394 ont un maximum B1. C'est ça la contextualisation, c'est le contexte scolaire.

395 Après le contexte culturel, je ne l'ai pas là sous les yeux, mais bon, on a respecté les
396 fêtes, on a respecté le calendrier de part et d'autre, on a parlé des villes soudanaises.
397 Quand on ouvre le livre on voit qu'on parle du Soudan. Les référents sont
398 soudanais, donc, je ne peux pas vous en dire plus, mais, moi dans mon esprit, ce
399 livre est fait pour le système scolaire du Soudan. Le professeur prend une leçon, il
400 fait sa leçon, il fait la leçon suivante, on le forme à faire... parce qu'il y a un travail
401 de fourmi derrière, parce que mes collègues là-bas, ils ont fait toutes les écoles, ils
402 ont enregistré des séquences de cours. Il y a eu des heures et des heures
403 d'enregistrements, pour montrer aux professeurs comment ils lisaient, comment
404 utiliser un enregistrement, précisément, faire son cours, comment faire sa leçon,
405 avec des classes de 40, alors ça c'est de la contextualisation. On a fait un manuel
406 qui est adapté à une classe de 40 élèves par classe, avec un professeur.

407 Après d'un point de vue philosophique ou socioculturel, franchement la question ne
408 se posait pas sauf en terme d'évitement de sujets qui de toute façon ne sont pas
409 abordés dans les écoles et auraient plus d'inconvénients que d'avantages.

410 On n'allait pas, par exemple, faire du débat d'idées dans une classe avec des élèves,
411 pour parler de la démocratie sociale au collège, des élections de représentants du
412 collège, même je crois on l'a abordé quelques fois, des éléments comme ça, mais
413 disons que on est restés sur un professeur qui a une formation, voilà ce quelle est,
414 des élèves qui ont un temps à consacrer au français, des écoles qui ont très peu
415 d'équipement, qu'est-ce qu'on peut faire ? Donc c'est...

416 Donc il faut voir ce que c'est que le Soudan, les classes n'ont pas d'électricité,
417 l'électricité peut être coupée à tout moment, des classes n'ont pas de tableau, pas de
418 tableau blanc, pas de télé, d'où le recours au mp3, etc. il n'y a pas de connexion
419 internet dans les écoles, et les élèves, tous n'ont pas de connexion et les enseignants
420 non plus. C'est-à-dire, ce qu'il se passait au Soudan à ce moment-là avec internet,
421 c'est que tout le monde avait la 3G, car c'était la moins chère, donc on a fait en
422 sorte que les enregistrements soient téléchargeables sur un portable et diffusables
423 par le professeur sur son portable, parce qu'il n'y a pas d'équipement, les élèves
424 n'ont pas de connexion chez eux, tous n'ont pas de portable, et si ils ont un
425 portable, tous n'ont pas forcément la 3G, car c'est assez cher. Pour nous ça coûte
426 10 euros par mois, mais 10 euros, ... un professeur de français gagne 70 euros par
427 mois, donc il ne peut pas acheter un forfait tous les mois.

428 Donc c'est ça la contextualisation, très peu d'équipement, très peu de logistique,
429 très peu de salles équipées, formation, professionnalisation minime, et il fallait faire
430 en sorte qu'on réponde au projet d'amélioration de l'enseignement du français. On
431 améliore, on fait un saut qualitatif, c'est vrai, si on regarde l'ancienne méthode, tout
432 le chemin qui a été fait, et la méthode et la formation, il y a un saut qualitatif.

433 Quand on discute avec des professeurs soudanais maintenant, ils vont parler de
434 compétences, ils sont conscients qu'il faut enseigner tous les aspects de la langue.

435 23 C Une dernière question, sur le rapport à la langue arabe. Je trouve qu'il y
436 a très peu d'arabe dans le manuel, mis à part le lexique à la fin. Les consignes sont
437 en français, est-ce que c'était voulu ?

438 24 D Oui, c'est voulu. On voulait que le manuel de français se distingue,
439 c'est un manuel de français. On a regardé les manuels d'anglais qu'ils avaient, les
440 consignes ne sont pas en arabe. On a travaillé sur les consignes, beaucoup, et on a
441 adopté le code des consignes qu'on trouve dans les méthodes pour débutants, c'est-
442 à-dire que chaque consigne doit mener à une ou deux activités pas plus. Par
443 exemple, « lis et souligne », « lis et entoure »... On a fait en sorte que les consignes
444 soient univoques mais en français, cela aurait été une erreur de les faire en arabe,
445 parce que les consignes, c'est quand même une source d'apprentissage de la langue
446 étrangère, c'est même la première source, les premiers mots que l'élève capte c'est
447 : « lis, ouvre, ferme », donc on ne va pas le priver de cet apprentissage précieux, et
448 on ne voyait pas du tout l'intérêt du recours à l'arabe dans un livre, après le
449 professeur, il fait ce qu'il veut, le professeur fait en fonction de la classe. Le
450 professeur peut introduire dans son cours, peut expliciter les choses en arabe, moi je
451 ne suis pas pour, en tant qu'enseignant, parce qu'il faut mettre les élèves en
452 immersion très rapidement. C'est un peu une illusion de dire un passage par la
453 langue, ne se justifie pas. Plus on est dans, en micro immersion, ils ne sont pas en
454 France, plus on est immergé dans la langue, dans la classe, mieux c'est, on se met
455 dans une bulle, et on entend pendant 40 minutes qui sont en réalité une trentaine, un
456 univers sonore français. Le professeur peut recourir à l'arabe pour faciliter les
457 choses, c'est pas que pour l'arabe, c'est pour toutes les langues, ce n'est pas une

458 religion, il y a le livre, après il y a la pratique de l'enseignant.

459 Quelqu'un qui enseigne au Japon, il peut très bien, je connais beaucoup de
460 professeurs de français au Japon qui ne parle pas japonais et qui enseignent le
461 français à des Japonais donc ça ne pose pas de problème.

462 25 C En fait, la formation des enseignants dans le succès d'une méthode est
463 très importante. Une méthode sans la formation ce n'est pas assez. Il faut que les
464 enseignants soient bien formés.

465 26 D Voilà, la clé c'est un projet global, c'est-à-dire une réflexion sur une
466 pratique, sur la didactique elle-même et sur les différentes approches. Ensuite on
467 entre dans la matière et dans l'élaboration des exercices, aussi bien dans la pratique,
468 on découvre. Je n'ai pas compté les heures des professeurs, pendant les 3 années du
469 FSP, ils ont eu des centaines d'heures de formation. Des formations très ciblées,
470 c'est-à-dire en allant sur place, en faisant des observations, on enregistre les dix
471 premières minutes du cours, on faisait un retour sur l'entame du cours, on a
472 travaillé sur différents supports, on a travaillé sur des documents authentiques,
473 comment travailler sur une image...

474 En fait, l'objectif c'était de les sortir de l'ancienne méthode, qui consistait à ouvrir
475 le livre à la page 13, à lire le texte et à répondre aux questions, et à la page suivante,
476 c'était la même chose. C'était l'enseignement qui se pratiquait, et apprendre par
477 cœur les conjugaisons, des choses comme ça. Pour avoir quelque chose de plus ...
478 alors le problème majeur auquel se heurtent les enseignants, c'est des grands
479 groupes, parce qu'une méthode ne peut rien pour une quarantaine d'élèves. Là on a
480 également travaillé sur Google group, Classroom, on a travaillé sur tout ça, on a
481 abordé... La méthode, c'était un élément central, symbolique, à faire, et il fallait
482 aussi faire tout le reste.

483 27 C Très bien, merci vous avez répondu à toutes mes questions sans avoir à
484 vous les poser !

485 28 D (...) Si je dois faire une conclusion, c'était une aventure, improbable, car
486 au départ mon projet ce n'était pas la rédaction d'une méthode nouvelle, c'était de
487 proposer des documents complémentaires, et de fil en aiguille, on s'est dit allez
488 autant tout faire, et c'est parti sur ça. L'idée d'impliquer les enseignants, les
489 formateurs soudanais, bon c'était aussi dans un souci de formation et les rendre
490 autonomes, avec des outils, tout en étant clairs et pragmatiques sur ce qui se passe
491 au Soudan. Le contexte, c'est parmi les pays les plus pauvres du monde arabe, et du
492 monde tout court, et qui subissait une dictature où l'enseignement public a très très
493 peu de moyens, donc il fallait regarder tout ça et proposer des choses faisables et
494 rendre le livre gratuit et disponible pour tout le monde.

495 Il faut savoir qu'au Soudan, il n'y a pas d'imprimerie. Ce sont des boutiques qui
496 font du photocopiage pour tout. Donc, vous pouvez aller au Soudan avec n'importe
497 quel livre, vous le donnez à quelqu'un et il vous apporte 10 exemplaires du livre
498 photocopié, c'est comme ça que ça fonctionne, il n'y a pas d'imprimeur, l'État
499 n'imprime pas. L'État, le Centre des curriculums n'a pas d'imprimerie.

500 Pour répondre à la question sur pourquoi pas le numérique,... et bien, le numérique
501 on ne pouvait pas, parce que les élèves ne sont pas équipés, et quand ils sont
502 équipés... un exemple très simple : tous les profs qu'on a formés, ça fait partie du
503 projet, ont tous eu un ordinateur portable, pour pouvoir travailler, mais on s'est
504 rendu compte que après un an, la plupart n'utilisaient plus leurs ordinateurs, parce

505 qu'ils n'avaient pas internet. Et donc ils utilisaient leur portable, parce que il y a la
506 3G, qui est la connexion la moins chère, donc, le professeur venait avec son
507 smartphone au lieu de l'ordinateur tout neuf. Et les élèves, c'est la même chose,
508 donc on s'est dit voilà, les enregistrements on les garde au format MP3, ça c'est
509 facile à télécharger etc. et le livre, en format papier, en format pdf. On l'a imprimé,
510 on a payé des impressions, et on l'a gardé en pdf disponible.

511 Il faut savoir aussi une chose... pourquoi on l'a fait comme ça, gratuitement, parce
512 que... ce qui se passe au Soudan, c'est que l'État ne paye pas les ouvrages pour les
513 élèves. L'élève doit acheter son livre. Donc, qu'est-ce qui se passe dans certaines
514 zones : les élèves n'ont pas les moyens, la plupart, donc qu'est-ce qu'ils font, ils
515 n'achètent pas de livres, ils viennent sans livres. Parce qu'ils n'ont pas 1€ ou 50
516 centimes. Le fait que ce soit imprimé gratuitement et maximum... et disponible en
517 pdf, voilà, ça facilitait... On a imposé, que le livre ne soit pas vendu,... on a imposé
518 que ce soit accessible à tout le monde. Donc, c'était un peu le chaos au début, mais
519 maintenant, je pense qu'on a bien fait, parce que... un livre ça coûte cher, donc
520 c'était hors de prix pour nos élèves à ce moment-là, je ne me souviens plus, quels
521 étaient leurs noms, mais on les connaissait bien, parce qu'on allait visiter les
522 classes, et il y en a qui mangeaient qu'un repas par jour le matin,...

523 29 C Là, l'ambassade a fait réimprimer des livres parce qu'ils ont poursuivi
524 ce projet de manuel, il continue. Cette année, il y aura une formation assez
525 intensive des enseignants du secondaire, et ils ont pour projet de mettre en
526 application le manuel pour la rentrée 2022. Donc, voilà, il y a encore beaucoup de
527 travail à faire sur cette méthode, et j'espère qu'il y en aura qui prendront la relève et
528 qui feront ça sur la réception des manuels par les enseignants et les apprenants.
529 C'était très intéressant de vous écouter sur la conception de cette méthode.

530 30 D Oui, c'est une aventure. On a quand même d'autres exemples, on a
531 regardé ce qui se passait au Nigéria, dans le contexte africain, et c'est une grosse
532 problématique, quand on n'a pas une chaîne éditoriale claire, un éditeur, etc. c'est
533 très très compliqué, parce que après il faut acheminer le livre, le rendre disponible,
534 il faut aussi... la notion de droits d'auteurs n'existe pas, il y a plein de choses qui
535 font défaut, et il y a... c'est un pays qui est fédéral, le ministère est tourné sur
536 Khartoum, cela reste assez centralisé, du coup, il faut, ... quand on est dans un
537 exercice de coopération, on ne peut pas se substituer aux autorités locales, on ne
538 peut pas dire on va prendre un camion et on va je ne sais où et on va distribuer le
539 livre... on respecte la souveraineté du pays. Imaginons qu'en France, un autre état
540 vienne distribuer des manuels, aux élèves, aux enfants, je ne sais quoi, disons que à
541 ce moment-là, ... l'autorité n'est pas organisée, il y a un chaos, ces années-là c'était
542 le chaos total, dans tous les domaines. C'est un pays qui a beaucoup souffert.

543 31 C Merci beaucoup pour toutes ces réponses.

544 32 D Le projet a été considéré comme une réussite, même si c'était dans un
545 contexte difficile, chacun a essayé de faire le maximum. Voilà, si je devais résumer,
546 chacun des acteurs soudanais, français, les institutions, les personnes, tout le monde
547 a essayé en tout cas de donner le maximum. Je pense que c'est ça le résumé.

548 Dans un contexte de déliquescence, dans un pays qui est dans des difficultés
549 économiques, sociales, de guerre civile, coupé en deux, ... les services, l'état lui-
550 même...

551 Quand on met en place un projet qui demande de la rigueur, face à ... c'est hyper

552 compliqué, sans faire de l'interventionnisme, c'est pas le terme, de l'intrusion,
553 voilà, dans les affaires du pays, car c'est leur système éducatif et c'est eux qui
554 décident en dernière instance.

555 33 C Très bien, merci beaucoup.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	10
CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU SOUDAN	11
1. Le Soudan : entre l'Afrique et le monde arabe	11
1.1. Le Soudan et l'islam	12
1.2. Des crises politiques multiples.....	12
1.3. Un état multiethnique.....	12
2. Les langues au Soudan.....	13
2.1. La langue arabe	13
2.2. Les langues vernaculaires	13
2.3. L'anglais	14
3. L'enseignement / apprentissage du FLE au Soudan	15
3.1. L'introduction du français dans les écoles soudanaises.....	15
3.2. Les motivations de l'État soudanais pour l'enseignement du français.....	16
3.3. Le soutien de la France au développement du français au Soudan.....	16
3.4. Le manuel J'apprends le français.....	16
3.5. Les problèmes de l'enseignement du français au Soudan	17
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	19
CHAPITRE 2. LES MANUELS DE FLE : LE CAS DES PAYS ARABOPHONES	20
1. Qu'est-ce qu'un manuel de FLE ?	20
2. Les fonctions du manuel de FLE	21
2.1. Un outil didactique.....	21
2.2. Un lien.....	22
3. Les différents types de manuels.....	22
3.1. Les manuels généralistes/ universalistes.....	22
3.2. Les manuels adaptés / locaux.....	23
4. Les manuels de FLE dans les pays arabophones	23
4.1. Les manuels locaux.....	23
4.2. Les manuels adaptés pour les arabophones dans les pays arabes	24
4.3. Les manuels généralistes.....	24
CHAPITRE 3. LA CONTEXTUALISATION D'UN MANUEL DE FLE	26
1. Définition des notions de contexte et de contextualisation.....	26
2. Que signifie contextualiser un manuel ?	26
3. Quand contextualiser un manuel ?	27
4. Pourquoi contextualiser ?.....	28
5. Comment contextualiser des manuels ?.....	29
CHAPITRE 4. LES CRITERES QUI ENTRENT DANS LA CONTEXTUALISATION D'UN MANUEL DE FLE DANS LES PAYS ARABOPHONES.....	31
1. La prise en compte de l'environnement linguistique et culturel	31
1.1. La culture d'enseignement / apprentissage	31
1.2. Le statut du français dans l'apprentissage	32
1.3. L'utilisation de la L1 et la L2 dans l'apprentissage d'une L3	33
1.4. L'éloignement entre la langue maternelle et la langue cible	33
1.5. Le volume horaire du cours	34
1.6. Le contexte socioculturel local	34
2. Les besoins des apprenants	35
2.1. Les besoins langagiers	35
2.2. Les compétences linguistiques.....	36
2.1. La situation des apprenants.....	36
3. Le traitement de la culture	36

3.1. L'approche interculturelle.....	37
3.2. L'altérité.....	37
3.3. L'identité nationale.....	37
3.1. Les stéréotypes.....	38
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	40
CHAPITRE 5. LA METHODE D'ENQUETE.....	41
1. L'exploration du sujet.....	42
1.1. La pré-enquête.....	42
1.2. Le choix des personnes à interviewer.....	42
2. La préparation des entretiens.....	45
2.1. L'élaboration du guide d'entretien.....	45
2.2. Les thématiques abordées.....	45
3. Le recueil des données.....	47
3.1. Les entretiens semi-directifs.....	47
3.2. Élaboration de la grille d'analyse des entretiens.....	48
CHAPITRE 6. LA METHODE DOCUMENTAIRE.....	50
1. Grille d'analyse du contenu linguistique.....	50
2. Grille d'analyse de l'interculturel.....	51
3. Grille d'analyse des prénoms.....	52
4. Grille d'analyse de conformité à l'islam.....	52
PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION.....	54
CHAPITRE 7. ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	55
1. Les motivations à la base de la refonte de la méthode.....	55
1.1. Une impulsion basée sur la coopération éducative.....	56
1.2. Former les enseignants.....	56
1.3. S'appuyer sur des méthodologies moins traditionnelles.....	57
2. Des décisions contraintes par les autorités locales.....	58
2.1. Le choix d'une équipe bi-nationale.....	59
2.2. Le travail de rédaction.....	59
2.3. La phase de relecture de la méthode.....	59
2.4. La place de la culture soudanaise dans la méthode.....	60
2.5. L'interculturel.....	60
2.6. Le respect des principes de l'islam.....	61
2.7. Un manuel adapté au volume horaire du cours.....	61
3. Des choix méthodologiques en fonction des besoins didactiques.....	61
3.1. La démarche.....	61
3.2. Les critères linguistiques qui répondent aux besoins des apprenants.....	62
3.3. En quoi ce manuel est adapté aux apprenants soudanais ?.....	63
4. La mise en œuvre du manuel.....	63
4.1. La formation des enseignants de français à la méthode.....	63
4.2. L'impression du manuel.....	64
4.3. Les aspects techniques.....	64
CHAPITRE 8. ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS.....	66
1. Les prénoms français et arabes : identité et altérité.....	66
2. Une identité soudanaise dominante.....	68
2.1. L'identité soudanaise.....	68
2.2. La conformité à l'islam.....	70
3. Une présentation neutre de la culture française.....	71
3.1. La culture française.....	71
3.2. La francophonie.....	74
3.3. Les savoir-faire interculturels.....	75
4. La prise en compte des besoins linguistiques et langagiers.....	77
CHAPITRE 9. DISCUSSION.....	81
1. Résultats.....	81
1.1. Résumé de la recherche.....	81
1.2. Réponse à la problématique.....	82
2. Discussion.....	83

2.1. Les réponses aux exigences locales	83
2.2. Les choix didactiques des concepteurs	85
2.3. Ce qui n'a pas été pris en compte par les concepteurs.....	88
2.4. Critères postérieurs la conception du manuel	89
2.5. Ce qui manque au manuel.....	91
3. Forces et limites de cette étude	91
3.1. Les forces	91
3.2. Les limites	92
Conclusion	93
Bibliographie	95
Sitographie.....	101
Sigles et abréviations utilisés.....	102
Table des illustrations	103
Table des annexes	104
Table des matières	149

MOTS-CLÉS : Mots clés : Manuel de FLE, contextualisation, arabophone, interculturel, besoins des apprenants

RÉSUMÉ

Dans les pays arabes, les manuels de FLE locaux sont rares. Les enseignants-chercheurs utilisent, faute de choix, des manuels généralistes ou adaptés, souvent ethnocentrés sur la France, qui ne conviennent pas aux apprenants. Le manuel *Allons-y !*, spécialement élaboré pour les écoles du secondaire au Soudan, émerge par la singularité de sa conception non commerciale. Il est le résultat d'un travail collaboratif franco-soudanais financé par un FSP (Fonds de Solidarité Prioritaire) du ministère des affaires étrangères français et du ministère de l'éducation soudanais. Ce mémoire pose la problématique suivante : en quoi ce manuel répond-il à ce que l'on peut attendre d'un manuel de FLE contextualisé dans les pays arabophones ? Il a pour objectif de comprendre selon quels critères ce manuel de FLE a été conçu et de les mettre en regard de ce que la littérature préconise pour une contextualisation réussie. La méthodologie repose sur des entretiens avec des concepteurs et acteurs du projet et sur une analyse comparative de l'ancien et du nouveau manuel. Cette recherche a une valeur d'exemple. Elle contribue à alimenter les connaissances sur les manuels de FLE contextualisés dans les pays arabophones.

KEYWORDS : Textbook, contextualization, Arabic-speaking, intercultural, learners' needs

ABSTRACT

In Arab countries, French textbooks produced locally are rare. Research professors use French textbooks edited in France, often ethnocentred on France, which are not suitable for Arabic-speaking learners. The French textbook *Allons-y!* specially developed for secondary schools in Sudan, emerges through the uniqueness of its non-commercial production. It is the result of a collaborative Franco-Sudanese work funded by an PSF (Priority Solidarity Fund) of the French Ministry of Foreign Affairs and the Sudanese Ministry of Education. This Master's Thesis poses the following problem : how does this textbook respond to what we can expect from a contextualized French textbook in Arabic-speaking countries ? Its aim is to understand according to which criteria this French textbook was written and to compare it with what the research recommends, for a successful contextualization. The methodology is based on interviews with the authors and actors of the project and on a comparative analysis of the old and the new textbook. This research serves as an example. It helps to feed knowledge on contextualized French learning textbook in Arabic-speaking countries.