

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

S



F

E

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS
OF DISCIPLINES

**LES MANUELS SCOLAIRES DU FRANÇAIS AU TCHAD ET LA
COMPÉTENCE INTERCULTURELLE : LE CAS DU MANUEL
« ÉTOILE EN FRANÇAIS AU COURS MOYEN 1^{ÈRE} ANNÉE ».**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master II en Didactique des Disciplines

Option : Didactique de français

par

Nasson NDJENDOKOH

Licencié ès lettres modernes françaises

19Y3129

sous la direction du

Pr Alexi-Bienvenu BELIBI

Maître de conférences

JURY

Président : Pr. ONGUENE ESSONO Christine, Pr

Rapporteur : Pr. BELIBI Alexi-Bienvenu, MC

Membre : Dr. TOUA Léonie, CC



Juin 2023

À mon père Daniel NADEYOM et ma mère Martine AMAINDJE.

REMERCIEMENTS

Au terme de cet humble travail, nous exprimons notre profonde gratitude à :

- notre Directeur de recherche Professeur Alexi-Bienvenu BELIBI dont la disponibilité, l'encadrement scientifique et la documentation ont permis la conception et la réalisation de ce travail ;
- au chef de département de didactique des disciplines pour ses précieux conseils et orientations qui ont guidé nos pas lors de notre formation au sein de ce département ;
- tous les enseignants du département de didactique des disciplines pour la formation scientifique et professionnelle qu'ils nous ont donné pendant nos deux années d'étude, et plus particulièrement au Docteur Christiane MOUTO BETOKO avec qui nous avons eu des échanges fructueux et avons bénéficié des orientations pour l'aboutissement de ce travail ;
- Mademoiselle Clémence ALLAHASRA YOWAKILMBAYE pour ses encouragements et ses soutiens multiformes pour la rédaction de ce mémoire ;
- Madame Victoire NGO BANLOG pour son soutien financier pour finalisation de cette recherche.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

APC : Approche par les compétences

UNESCO : organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : les composantes de la compétence culturelle.....	48
Tableau 2 : grille d'évaluation de manuel selon BELIBI.....	81
Tableau3 : déplacement des personnages selon leur motif, leur point de départ et leur destination....	92
Tableau 4 : textes selon les origines, les auteurs et les sources.....	95
Tableau5 : enseignants suivant leur nombre et leur âge.....	108
Tableau 6 : enseignants suivant les diplômes obtenus.....	109
Tableau 7 : pratique de classe de l'aspect linguistique selon le nombre d'enseignants.....	110
Tableau 8 : pratique classe de l'aspect culturel selon nombre d'enseignants.....	110
Tableau 9 : savoir sur la culture du pays de la langue enseignée selon le nombre d'enseignants.....	111
Tableau 10 : sensibilisation des enseignants à la société française et à la réalité francophone.....	112
Tableau 11 : importance de la culture de la langue enseignée selon les enseignants.....	112
Tableau 12 : importance de la culture de l'apprenant selon les enseignants.....	113
Tableau 13 : intérêt accordé à la culture dans l'enseignement/apprentissage selon les enseignants....	113
Tableau 14 : importance de relier les deux cultures selon les enseignants.....	114
Tableau 15 : aspects interculturels dans le manuel selon les enseignants.....	115

RÉSUMÉ

Notre travail de recherche pose le problème de la prise en compte de la compétence interculturelle dans le manuel de FLE du cours moyen première année dans les écoles tchadiennes. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en tant que moyen d'accès à la communication internationale, a fait de nos jours l'objet de nombreux travaux de recherche sur l'importance d'enseigner non seulement la langue du point de vue linguistique mais aussi du point de vue culturel. Au Tchad, les lois et les orientations éducatives sont explicites quant à la prise en considération de la compétence interculturelle dans son système éducatif. Il faudrait donc donner de l'importance à l'enseignement de l'aspect culturel au même que l'aspect linguistique de la langue pouvant ainsi permettre l'ouverture au monde des apprenants tchadiens. Cependant, si la dimension culturelle fait partie intégrante de l'apprentissage de celle-ci, qu'en est-il de sa mise en œuvre au niveau de la médiation représentée par le manuel scolaire ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé dans du point de vue de la forme et du contenu le manuel scolaire « Etoile en français du cours moyen 1^{ère} année » à travers quelques grilles d'évaluation proposées par les spécialistes en la matière. A la suite de cette évaluation, nous avons adressé un questionnaire aux 15 enseignants des écoles primaires de la ville de N'Djamena afin de mieux comprendre comment la dimension interculturelle est prise en compte en classe de cours moyen 1^{ère} année. Les résultats de notre recherche montrent d'une part que le manuel évalué ne présente pas d'éléments culturels pertinents pour développement de la compétence interculturelle. Il y a manque considérable des traits culturels du pays de la langue cible dans ce manuel. Par contre, les réalités culturelles du pays de l'apprenant sont fortement représentées dans ce manuel à travers diverses activités d'apprentissage. D'autre part, les enseignants interrogés ont déclaré majoritairement ne pas être sensibilisés aux réalités culturelles du pays de la langue enseignée. Ainsi, il est important de revoir le contenu de cette méthode en y intégrant des éléments culturels de divers horizons pour permettre aux apprenants s'ouvrir à la mondialisation.

Mots clés : compétence, langue, culturel, manuel, interculturel, enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

Our research poses the problem of the evaluation of the FLE textbook of the first year middle course in Chadian schools from the angle of the intercultural dimension. The teaching/learning of foreign languages, as a means of access to international communication, has nowadays been the subject of numerous research works on the importance of teaching the language not only from the linguistic point of view but also from a cultural point of view. In Chad, laws and educational guidelines are explicit on this subject. Importance should therefore be given to the teaching of the cultural aspect as well as the linguistic aspect of the language, thus allowing Chadian learners to open up to the world. However, if the cultural dimension is an integral part of learning this, what about its implementation at the level of meditation represented by the textbook? To answer this question, we have analyzed from the point of view in the form and content of the textbook “Star in French in the middle course first year” through some evaluation grids proposed by specialists in the field. Following this development, we sent a questionnaire to 15 primary school teachers in the city of N'Djamena in order to better understand how the intercultural dimension is taken into account in the first year middle school class. The results of our research showed on one hand that the evaluated textbook does not present relevant cultural elements for the development of intercultural skills. There is a considerable lack of the cultural traits of the targeted language country in this textbook. However, the cultural realities of the learner's country are strongly represented in this textbook through various learning activities. On the other hand, most teachers that were questioned on this subject declared that they were not aware of the religious realities of the country's language taught. Thus, it is important to review the content of this method by integrating cultural elements from various backgrounds to allow learners to open up to modernization.

Key word: Skills, language, cultural, textbook, intercultural, teacher/learning

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nous ne vivons plus dans un monde où les gens étaient séparés les uns les autres par de longues distances. En d'autres termes, nous ne sommes plus dans un monde ancien où les pays étaient de manière enclavée des uns des autres. Nous sommes, aujourd'hui, dans un monde où règne la mondialisation qui a fait de notre globe terrestre un tout petit village planétaire. Cette globalisation occasionne l'ouverture à l'Autre, et où la connaissance entre tout le monde devient très importante. Et quand nous parlons de contact entre les gens de tous les horizons, nous ne pouvons pas oublier l'un des éléments facilitateurs qui est la langue. La langue assure et facilite la communication et le contact direct entre les personnes, puisque nous ne pouvons pas aller au-delà de nos frontières sans avoir recours aux langues étrangères de nos différents interlocuteurs avec lesquels nous aurons certainement des échanges d'affaires, politiques, commerciaux, culturels, économiques et bien d'autres. C'est ainsi que chaque pays accorde une importance capitale aux langues étrangères dans son système éducatif, car tout système éducatif est un dispositif mis en place pour former des citoyens outillés de différentes compétences parmi lesquelles figure la compétence linguistique. Cependant, comme la langue est le véhicule de la culture, nous ne pouvons pas parler de la compétence linguistique sans parler de l'acquisition de la compétence culturelle ou interculturelle. Pour Giguet et al. (2008) une maîtrise des formes linguistiques de la langue apprise ne garantit pas forcément la communication. Les mots et phrases prononcés ne sont que des vecteurs pour le message que l'individu veut véhiculer. Il y a beaucoup de pièges qui peuvent bloquer la bonne compréhension du message. Le contexte de la communication et les différentes croyances des interlocuteurs peuvent influencer la transmission d'une information. A cet effet, la communication est toujours conditionnée par les réalités vécues par l'émetteur et le récepteur. Pour éviter les pièges entravant la communication, il est important d'aborder la question de la culture en classe de langues de manière à encourager la prise de conscience de la diversité culturelle. Pour ce faire, nous pensons qu'une approche interculturelle adaptée en classe de langue doit faciliter le développement des stratégies de communication en français langue étrangère pour les élèves tchadiens. Ainsi, il ne faut pas enseigner la culture comme une partie distincte mais plutôt l'intégrer dans tous les aspects de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

En outre, aujourd'hui, les établissements d'enseignement connaissent une diversité de publics et d'identités, ce qui permet la prise en considération du volet culturel dans cet espace microsocial. La langue est considérée comme l'intermédiaire idoine pour l'apprentissage d'une culture, car l'enseignement d'une langue ne peut pas se dissocier de la culture qu'elle véhicule. Porcher, L.(1995 :53) de dire : « Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. » De ce fait, la didactique des langues se propose d'ancrer une

pédagogie de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et de sensibiliser aussi les apprenants à cette compétence qui se trouve partout et surtout dans la situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

L'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité de nos jours. En effet, cet apprentissage permet aux apprenants d'acquérir la compétence linguistique, s'enraciner dans leur propre culture et s'ouvrir au monde extérieur. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la langue française occupe une place très importante dans le système éducatif des pays francophones. Toute organisation d'un système éducatif est basée sur ses finalités.

La Loi N°16/PR/2006 Portant Orientation du système éducatif tchadien dans son article 12 stipule que

Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de faire former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle. Il a pour ambition de développer en eux l'amour de la patrie, la conscience de l'identité nationale, le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationale et africaine, en même temps qu'il renforce l'ouverture sur la civilisation universelle.

Il ressort de cette loi les finalités définissant le type d'homme que l'école tchadienne doit former, un citoyen enraciné dans la civilisation nationale, africaine et ouvert à la civilisation universelle. Ces finalités sont poursuivies dans **la Nouvelle Réforme du 25 septembre 2008 du système éducatif** tchadien que l'enseignement du français « devrait permettre aux apprenants d'acquérir un outil de communication pour accéder aux savoirs mais aussi, de se familiariser aux autres cultures et s'ouvrir sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix ».

Comme toutes les autres disciplines d'enseignement, le français bénéficie dans les écoles tchadiennes d'une position privilégiée. Il occupe l'essentiel du temps scolaire comme discipline et comme langue support (médium) des autres disciplines d'apprentissage. Sa maîtrise constitue une des conditions majeures d'accès à la réussite scolaire des apprenants tchadiens francophones. L'enseignement du français langue étrangère répond à des critères similaires à l'enseignement de n'importe quelle langue. Il a pour objectif de familiariser les apprenants avec la langue française et les ouvrir à d'autres cultures. Ainsi, pour se familiariser avec cette langue et s'ouvrir au monde, il est nécessaire de prendre en compte son aspect linguistique mais aussi son aspect culturel. La classe de français langue étrangère est considérée comme un lieu où se rencontrent la culture de l'apprenant et celle de la langue enseignée. Pour ce faire, il faut penser à développer la compétence interculturelle chez les apprenants afin qu'ils aient la capacité de relever certaines incompréhensions culturelles lors de leur contact avec d'autres cultures. L'acquisition de cette

compétence interculturelle doit être possible à travers des supports didactiques destinés à l'enseignement du français langue étrangère qui est le manuel scolaire et sa mise en pratique effective par les enseignants dans les salles de classes.

Aujourd'hui, la compétence et la compréhension mutuelles sont plus importantes. En effet, ce sont les seuls outils que l'on a à sa disposition pour s'attaquer aux causes profondes de certains conflits les plus nuisibles qui gangrènent les sociétés contemporaines. Ces phénomènes sont entre autres les discriminations, le racisme, les discours de haine, etc. par lesquels se manifestent des malentendus d'ordre culturel, socioculturel, ethnique et autres. Plusieurs aspects de vie des sociétés de nos jours font appel à des activités éducatives urgentes afin de promouvoir un enseignement-apprentissage du vivre ensemble des citoyens. Le développement de la compétence interculturelle est une nécessité car les sociétés démocratiques plurielles ne fonctionneront si on n'est pas à mesure de se comprendre au-delà des barrières de toute nature.

Selon la loi **N°16/PR/2006 Portant Orientation du système éducatif tchadien** et la **Nouvelle Réforme du 25 septembre 2008 du système éducatif tchadien**, les orientations scolaires tchadiennes recommandent explicitement la prise en charge de la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du français la langue étrangère.

Cependant, dans la pratique, nous constatons que l'accent semble être mis sur un apprentissage basé essentiellement sur la maîtrise du contenu linguistique de cette langue. Les concepteurs des manuels et les enseignants semblent se focaliser beaucoup plus sur la langue. Nous remarquons que les contenus des manuels de français au Tchad sont définis selon l'approche de la langue et de la communication. Autrement dit, les contenus des manuels de français au Tchad sont orientés vers l'acquisition de la compétence linguistique. En outre, quelques échanges avec les enseignants de français dans les écoles primaires du Tchad nous permettent de nous rendre à l'évidence que ceux-ci ne sont pas bien formés sur la prise en compte de l'aspect culturel ou interculturel dans leur pratique de classe. Nous remarquons que la dimension culturelle/interculturelle n'est pas bien prise en compte dans les manuels scolaires de français langue étrangère dans les écoles tchadiennes.

Ainsi, notre recherche soulève le problème de la place de la compétence culturelle/interculturelle dans le manuel scolaire du français langue étrangère de classe de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons posé comme question principale de recherche : **comment est prise en compte la dimension culturelle/interculturelle dans le manuel scolaire du français de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes ?**

De notre question principale de recherche découlent subsidiairement des questions de recherche suivantes :

- **Quelle place occupe la compétence interculturelle dans le manuel scolaire du français de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes ?**
- **Comment sont matérialisés les thèmes culturels dans le manuel du français de cette classe ?**
- **Comment la formation des enseignants prend-elle en considération la compétence interculturelle dans leur pratique de classe et quelle implication dans les pratiques de classe?**

D'après Gordon MACE, (2017), l'hypothèse est « une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique ». Elle apparaît donc comme une affirmation anticipée que l'on attribue à un phénomène. Elle peut après analyse rigoureuse être affirmée ou infirmée. Selon QUIVY, (1995 :193), « une hypothèse est une proposition provisoire, une présomption qui devrait être vérifiée ». C'est-à-dire les réponses provisoires aux questions de recherche. Ainsi, notre hypothèse générale se formule comme suit : La compétence interculturelle est prise en compte de manière superficielle dans le manuel de français langue étrangère en classe de cours moyen 1^{ère} année dans les écoles tchadiennes.

Nos hypothèses spécifiques de recherche sont les suivantes :

- **La compétence interculturelle n'occupe pas une grande place dans le manuel de français de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes ;**
- **Les traits culturels du manuel scolaire du français de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes sont majoritairement matérialisés à travers des images, des noms propres et des noms des lieux nationaux ;**
- **La formation des enseignants n'influence pas de manière réelle la prise en compte de la dimension interculturelle dans leur pratique de classe.**

Pour mener à bien notre recherche nous suivrons la démarche de T.A. Aranzazu (2010) qui s'est inspiré de plusieurs analyses de travaux relatifs à l'étude des langues étrangères diverses comme ceux de De Méo (1982), de Choppin (1992), qui ont fait l'analyse du manuel par rapport à sa dimension idéologique et culturelle. Uber(1992), lui a analysé le contenu culturel des manuels d'espagnol. Ensuite, Lund(2006) a étudié le contenu culturel des manuels d'anglais langue étrangère. Enfin, Pitois (1997) qui s'est intéressé au lexique dans les manuels d'enseignement du français langue seconde ainsi que Sercu (2000), qui a étudié l'acquisition de la communication interculturelle à partir des manuels d'allemand. Ces chercheurs ont opté pour la procédure qui consistait à établir un inventaire puis analyser les objets culturels proposés dans

leurs études portant sur la langue et la culture dans les manuels scolaires. Leur principal critère d'analyse de contenu culturel était basé sur le nombre et la diversité des références culturelles relevées dans les manuels.

L'analyse de contenu est définie comme une approche qui permet d'aller au-delà du contenu manifeste pour rendre explicite le contenu latent des données. Selon Mucchielli, (1988), l'analyse de contenu est « une technique d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs. » Et Berelson de dire : « l'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ». Cela dit, l'analyse de contenu permet de retracer, quantifier, voire d'évaluer les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents qui constituent le corpus. Ainsi, nous analyserons le contenu du manuel de français proposé comme support pédagogique aux élèves du cours moyens première année pour relever ce qui est de la compétence interculturelle. Enfin, nous adresserons un questionnaire à un certain nombre d'enseignants de français du primaire pour recueillir leurs points de vue sur la question de la compétence interculturelle en classe de français langue étrangère. Pour ce faire, notre travail de recherche doit être principalement exploratoire, vu que nous cherchons à déterminer la nature des références culturelles apparaissant dans le manuel du français utilisé au cours moyen première année au Tchad. Il doit être également qualitatif, parce que le fondement de cette recherche est constitué surtout de nos observations et de l'analyse de contenu culturel du manuel. En plus, le présent travail comprendra aussi un volet quantitatif, car nous allons présenter les détails des résultats de notre recherche sous forme de statistiques.

Dans cette recherche, il s'agit d'indiquer ce que nous voulons faire par ce travail. En d'autres termes, dire les buts recherchés à travers cette recherche. Ainsi, nos objectifs se déclineront à deux niveaux. En premier lieu, nous présenterons l'objectif général et en second lieu, les objectifs spécifiques de ce travail.

En optant pour la question de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de français du cours moyen première année dans les phénomènes pédagogiques de l'heure, nous définissons un objectif important. En effet, il est question d'examiner la place accordée à la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de français du cours moyen première année dans les écoles tchadiennes. Autrement dit, nous nous donnons pour mission d'analyser ce manuel afin de déterminer comment les concepteurs dudit manuel y intègrent l'aspect culturel de la langue étant donné qu'avec la mondialisation et aussi avec l'approche par les compétences, l'apprenant est censé s'ouvrir au monde.

Partant de cet objectif général ci-dessus, nous fixons quatre objectifs spécifiques :

- premièrement, notre but est d'examiner le manuel scolaire du cours moyen première année pour savoir si les éléments qui contribuent à l'acquisition de la compétence interculturelle sont suffisamment pris en compte par les concepteurs dudit manuel ;
- deuxièmement, notre objectif est de chercher à voir si les sujets et les thèmes culturels dans ce manuel sont majoritairement matérialisés à travers les objets culturels étrangers ou nationaux ;
- troisièmement, notre but se focalise sur les aspects culturels les plus pertinents du manuel permettant aux apprenants du cours moyen première année de développer la compétence interculturelle ;
- quatrièmement enfin, notre objectif consiste à vérifier si les aspects culturels de la langue enseignée existent dans ce manuel ou encore de voir si les aspects culturels de la langue de l'apprenant sont présents dans ce manuel.

Notre objectif est d'analyser le manuel scolaire de français cours moyen première année dans les écoles tchadiennes afin de relever les composantes de l'interculturalité dans les supports pédagogiques proposés et faire une proposition didactique. Nous voulons vérifier si les objectifs relatifs à la compétence interculturelle définis par loi **N°16/PR/2006 Portant Orientation du système éducatif tchadien** et **la Nouvelle Réforme du système éducatif de 2008** proposés par les plus hautes autorités du pays sont pris en considération dans la conception des manuels scolaires du français langue étrangère de classe de cours moyen première année. Au cas contraire, nous allons suggérer aux concepteurs des manuels scolaires de français langue étrangère de prendre en compte l'intégration de la compétence interculturelle dans les manuels permettant aux apprenants de s'ouvrir au monde.

Notre choix pour ce sujet n'est pas un fait hasard. Il répond à un certain intérêt d'ordre théorique, social, didactique et pédagogique.

La thématique sur l'interculturalité dans l'enseignement du FLE que nous abordons a un intérêt épistémologique fondamental. En effet, sur le plan scientifique de manière générale, cette recherche apportera modestement un pan de connaissances théoriques et pratiques sur la prise en compte de la fixation des outils permettant l'acquisition de la compétence interculturelle dans le manuel de FLE du cours moyen première année au Tchad. Autrement dit, ce travail s'inscrit à la suite des travaux scientifiques des premiers chercheurs en didactique de langues comme CUQ, P. et al. (2002), PORCHER, L. (1988) pour ne citer que ceux-là. Ainsi, nous voulons, par l'entremise de ce modeste travail, insister sur la prise en compte de l'aspect culturel dans

l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles primaires tchadiennes en touchant du doigt le domaine de la conception des manuels et la formation des enseignants.

De ce travail de recherche en didactique du français découlera un intérêt social. En effet, pour suivre le train de la mondialisation, de l'ouverture à l'altérité, il est de grand intérêt de développer la compétence interculturelle en FLE chez les apprenants. Cette compétence interculturelle permettra aux élèves de dépasser les préjugés et les stéréotypes pour aller à la découverte et la rencontre de l'Autre. En outre, elle permettra à ces derniers d'éviter les conflits sociaux comme le souligne Abdallah Pretceille(2003) : « La pédagogie interculturelle est née comme une stratégie éducative qui cherche à réduire les conflits, les dysfonctionnements et les problèmes. » Cet intérêt peut être atteint à une condition de former suffisamment les enseignants de cette langue dans la prise en charge de l'aspect culturel dans leur pratique de classe. Ainsi, cette recherche nous permettra de proposer des formations qui doivent porter sur un caractère interculturel pour pouvoir préparer des futurs enseignants de français capables d'enseigner cet aspect qui reste marginalisé dans les pratiques des classes de FLE.

Sur le plan pédagogique et didactique, notre travail de recherche portera sur l'acquisition de la compétence interculturelle à travers le manuel scolaire du français. En effet, avec la mondialisation ou la globalisation, l'enseignement d'une langue ne doit pas se limiter seulement à l'aspect linguistique. Il est important de prendre aussi l'aspect culturel en compte dans l'enseignement de langue. Ainsi, cette étude permettra de questionner le manuel scolaire de français du cours moyen première année de voir si l'aspect culturel de la langue y est pris en compte. Par la suite, ce travail nous permettra également de proposer aux concepteurs des manuels scolaires de prendre en compte l'aspect culturel en intégrant maximum les textes, les thèmes et les faits culturels afin de développer la compétence interculturelle chez les apprenants.

Pour la réalisation de notre travail, la structure de recherche se subdivise en deux parties. La première partie, avec deux chapitres, forme le cadre théorique et conceptuel de l'étude, alors que la deuxième partie, qui contient deux chapitres également, représente le cadre méthodologique et opératoire de l'étude. Pour nous résumer succinctement sans nous étendre sur le contenu de chaque chapitre, nous aurons la description suivante :

- Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons premièrement à la revue de la littérature qui nous permettra de convoquer les travaux scientifiques antérieurs relatifs à notre sujet de recherche afin de nous positionner ; deuxièmement nous allons nous appesantir sur la définition des concepts culture et ses composantes, la compétence interculturelle ; enfin, nous allons aborder la question des stéréotypes et des préjugés dans l'enseignement du français langue étrangère ;

- Le deuxième chapitre abordera la notion d'interculturel et ses composantes et la compétence interculturelle dans un premier temps, et dans un second temps la langue et ses différentes méthodes d'enseignement ;
- Le troisième chapitre sera consacré aux outils de collecte des données, à la population d'étude et à la délimitation de notre travail ;

Le quatrième chapitre concernera l'analyse de notre corpus, la présentation des résultats et la discussion.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET
CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE**

INTRODUCTION PARTIELLE

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous consacrerons le premier chapitre à la revue de la littérature et à la définition de différentes acceptions de la culture et ses composantes. Par la suite, nous aborderons la question des représentations, stéréotypes et préjugés dans la didactique des langues. Nous nous pencherons sur la notion de l'interculturel à la compétence interculturelle ; ensuite nous aborderons la langue et ses méthodologies d'enseignement ; nous présenterons la langue française et son statut dans le système éducatif tchadien dans le deuxième chapitre de cette partie.

CHAPITRE1 : DÉFINITION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE

Nous allons consacrer ce chapitre dans un premier temps à la revue de la littérature relative à notre étude. Ensuite, nous nous intéresserons à l'aspect définitoire du concept culture et à tous les concepts qui gravitent autour d'elle. Nous soulignerons aussi la question de représentation dans l'enseignement des langues. Enfin, la question des stéréotypes et préjugés dans l'enseignement du français langue étrangère nous permettra d'aborder notre deuxièmement chapitre qui porte sur la notion de « l'interculturel ».

I- REVUE DE LITTÉRATURE

D'après Dumez (2011), « La revue de la littérature est le travail d'un nain qui doit réaliser que les géants ont accumulé une montagne de savoirs qu'il va falloir escalader ». Fonkeng, Chaffi et Bomda (2013) pensent que lorsqu'une recherche est entreprise ou une question est posée, il ne faut jamais se comporter comme le premier à l'avoir identifiée. De ces définitions, il ressort que la revue de la littérature fait référence aux travaux scientifiques de recherche qui ont été effectués avant la recherche que l'on veut mener. Cela dit, pour ce travail de recherche, il est impératif pour nous de parcourir quelques travaux de recherche de nos prédécesseurs permettant de nous positionner.

De prime abord, Beaucoup de recherches ont été faites sur la culture dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Dans son article, Veda Aslim Yetis, (2016) a analysé trois manuels de français langue étrangère utilisés en Turquie afin de déterminer si ces manuels permettent l'acquisition de la compétence interculturelle prônée par le *Cadre Européen commun de Référence pour les langues* dans les écoles turques. Ainsi, au terme de cette recherche l'auteur a conclu que bien que les manuels analysés aient pris en compte certains éléments favorisant l'acquisition de la compétence interculturelle, le manuel « **Salut2** » mérite une amélioration pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Laadjal Sala, lui aborde la problématique des échanges et des contacts des langues, de cultures et d'identités en proposant la gestion des rencontres entre les locuteurs venant de communautés culturelles diverses dans son article *Pour intégration de la compétence interculturelle en classe du français langue étrangère*,(2017). Pour lui, la reconnaissance de la diversité culturelle et du plurilinguisme se discute non seulement avec ceux qui partagent les mêmes visions du monde, mais aussi avec l'ensemble des communautés avec lesquelles nous partageons l'espace et le temps. Il pense que l'apprentissage des langues ne doit pas viser uniquement les compétences langagières, mais aussi

l'acquisition de la conscience et des compétences interculturelles. A cet effet, l'intégration de la compétence interculturelle doit faire l'objet de la formation des enseignants et d'inscription dans les programmes du moyen et du secondaire afin d'enrichir les modalités de l'enseignement-apprentissage des langues-culturelles et améliorer l'altérité et l'ouverture sur d'autres horizons culturels. Andrade Danilo a, pour sa part, fait un travail comparatif dans son mémoire intitulé *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères : l'exemple des enseignements sur l'alimentation*. Dans ce travail, il compare les représentations culturelles dans les manuels de deux langues-culturelles : le français et le portugais du Brésil. Au terme de son travail, Danilo arrive à relever les indices révélateurs des représentations culturelles dans les deux manuels scolaires. Ces indices sont entre autres : les marques d'aliments et les appellations d'origine contrôlée, la nourriture en rapport avec la santé, la description, l'appréciation du goût, etc. *L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitude 1/2 » et « Alter Ego 1/2 » in Synergies Turquie numéro7, 2014, P.P.199-200* est le titre de l'article de Veda Aslim Yetis. Dans cet article, l'auteur souligne que l'apprenant doit connaître la culture cible de la langue enseignée et la confronter avec sa propre culture maternelle afin d'acquérir une troisième culture nommée la compétence interculturelle. Ainsi, cette troisième culture permettra à l'apprenant « de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents » (Byram et al. ,2002:11) et « pourra comprendre l'autre dans sa différence, sans jugement positif (idéalisation) ou négatif (rejet) se réduisant souvent à une projection des valeurs de sa propre culture sur la culture étrangère. »(Zhang, 2012 :77), cité par Vida Aslim Yetis. Allouan Boudjadi, lui pose le problème de la place qu'on accorde à la culture dans les textes étudiés ou lus par les apprenants algériens dans le secondaire dans son article, *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire*. Dans ce travail, l'auteur pense que l'enseignement du FLE ne doit pas se limiter aux explications des mots et aux analyses grammaticales des phrases, mais il faut faire le lien entre l'enseignement de la langue et l'explication des références culturelles qui permettra aux apprenants de développer une compétence en communication interculturelle.

SPERKOVA(2009), dans son article, pense que la présence des textes littéraires dans les manuels de français actuellement n'a pas perdu de vue l'objectif formulé dans les années 50, c'est-à-dire celui d'amener l'apprenant à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et à vivre une expérience esthétique. L'auteur souligne que l'interprétation et la compréhension d'un texte en langue étrangère se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui sont fortement influencées par la culture d'origine. Ainsi, l'apprenant doit confronter sa culture avec la culture

de l'autre et cela lui permettra de vivre une expérience interculturelle. Parvenu à la fin de son travail, il constate que l'approche interculturelle n'est pas encore véritablement opérationnelle en littérature dans les manuels qu'il a analysés quand bien même son existence est confirmée dans lesdits manuels de FLE. *L'acquisition de la compétence interculturelle dans les cours de langues-Réalité ou utopie ? Une analyse de l'approche interculturelle chez les enseignants de langues étrangères dans deux collèges en Suède* est un article qui examine comment les enseignants en langues étrangères dans deux collèges en Suède perçoivent la notion de « compétence interculturelle » et comment ils l'interprètent selon les définitions décrites dans le programme d'enseignement et dans le plan d'étude des langues modernes. Parvenu à la conclusion, l'auteur de ce travail constate que les enseignants touchent à la notion théorique de manière superficielle mais n'y arrivent pas jusqu'au bout. Les résultats obtenus de ce travail montrent que la majorité des participants interrogés lors de cette étude sont intéressés d'en savoir plus mais qu'il y a besoin de formation et de soutien pédagogique, même si quelques professeurs n'expriment pas ce besoin. Une bonne majorité des professeurs pense également qu'une classe multiculturelle peut contribuer à développer la compétence interculturelle. L'auteur ajoute qu'il faudrait revoir la définition dans le contenu des plans d'étude pour les enseignants de langue étrangère qui sont déjà actifs, de donner les outils leur permettant de devenir des professeurs compétents interculturels, mais aussi revoir la formation des études de ces professeurs pour qu'ils soient formés à l'interculturel en mettant en exergue les questions didactiques.

La compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue est un titre de mémoire dans lequel TEMKEMP (1996) affirme que l'interculturel est un instrument mis au service de l'éducation pour amener les apprenants à s'ouvrir au monde, connaître autrui et de mieux vivre en harmonie avec lui. Au terme de son étude, il pense que l'enseignant facilitateur culturel doit être outillé de la compétence interculturelle afin d'avoir un bon rendement dans sa pratique de classe. Il propose la multiplication des espaces culturels pouvant aider les apprenants à développer cette compétence interculturelle. Seulement qu'il se base beaucoup plus sur les culturelles nationales or, l'approche interculturelle prône la formation d'un citoyen du monde d'où l'importance de s'ouvrir aussi aux cultures étrangères.

Conesa Hernandez, (2020), analyse les manuels scolaires de FLE de Murcie pour vérifier si la compétence interculturelle y est travaillée. Ainsi, parvenu aux résultats de son travail, il fait mention que la compétence interculturelle n'est pas prise en compte dans toutes les méthodes. En effet, parmi les quatre manuels analysés, les deux manuels « Parachute et en Spirale » ne prennent pas en compte la dimension de la compétence interculturelle dans leurs contenus.

Comme tout travail scientifique, le travail d'Angel Conesa a des limites. Les limites de son travail se trouvent au niveau des matériels analysés. Premièrement, il n'a pas pris en compte dans son analyse tous les manuels de français de langue étrangère pour voir qu'est ce qui est dit à propos de la compétence interculturelle. Deuxièmement, l'auteur se limite seulement sur les manuels de la Région de Murcie au lieu de prendre en considération tous les manuels de FLE de l'Espagne. Dans leur travail, MESSAOUR et al. ont axé leur recherche sur la didactisation de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de 3^e A.M selon les objectifs mis en œuvre par la politique éducative en termes d'enseignement du FLE en Algérie. Cette recherche les a conduits aux résultats selon lesquels peu d'attention est accordée aux dimensions interculturelles étrangères dans les manuels scolaires de FLE en Algérie. Par contre, les valeurs socioculturelles nationales demeurent largement dominantes dans la majeure partie de ces manuels. Pour ces auteurs, une forte représentation de la culture nationale dans le manuel est normale, mais il serait préférable et même plus précieux que cela ne se fasse pas au détriment de l'ouverture sur la culture cible avec les intentions d'ouverture émises par la loi de l'orientation sur l'éducation nationale.

MEZIAN (2009), mène, dans son article, une réflexion sur la place de la compétence interculturelle en classe de FLE en contexte algérien. Elle part du constat, selon lequel cette compétence semble être négligée dans les contenus d'enseignement et dans les pratiques de classe. Pour elle, pour que le monde devienne un véritable village planétaire, l'apprentissage des langues doit impérativement inclure la prise en compte de la dimension interculturelle. Les autorités éducatives algériennes prônent dans leur système éducatif un enseignement dont l'objectif est de favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples et la familiarisation avec la culture de l'autre. Cet enseignement vise à former, bref, un citoyen du monde. Cependant, MEZIANI déplore son travail le fait que sur le terrain, on constate une marginalisation et la mauvaise conception de la culture de la langue enseignée. Il y a une préférence de la culture arabo-musulmane porteuse d'une identité nationale empreinte religiosité. Ainsi, l'auteure de cet article lutte pour que l'enseignant du FLE soit un facilitateur culturel qui doit mettre en place une stratégie de négociation entre le vécu de l'apprenant et la culture étrangère tout en veillant à lui assurer un équilibre identitaire sans qu'il ne priorise une culture au détriment de l'autre. Elle plaide pour la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie. Cependant, dans sa recherche, elle n'a fait aucune proposition dans le sens de la mise en pratique de l'interculturel dans les classes de FLE. SCHMID, (2010), dans son article, met l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères pouvant aider à créer le besoin de

rencontrer, communiquer, interagir et travailler avec des interlocuteurs de divers horizons dans des contextes très variés. Cette compétence, selon lui, peut permettre aux apprenants immigrés de s'adapter facilement aux réalités culturelles nouvelles. Il propose dans sa formation un parcours aux futurs enseignants de FLE de l'Université de Cap Town pour bien assurer l'enseignement de la compétence communicative possible aux apprenants du FLE. Pour lui, les enseignants doivent posséder eux-mêmes de compétence interculturelle avant de chercher à la transmettre à leurs apprenants. Car, cette compétence doit permettre à ces derniers de communiquer avec les autres d'autres cultures en dépassant les stéréotypes et les préjugés. Il propose une formation en quatre modules pour l'acquisition de la compétence interculturelle aux futurs enseignants : découvrir la culture et l'interculturel, acquérir une compétence interculturelle, approfondir une compétence interculturelle et enfin, continuer son parcours interculturel. Et pour l'utilisation d'une approche interculturelle en classe de FLE, l'auteur propose une formation de trois modules qui sont : introduire l'approche interculturelle, apprendre les étapes et les supports de l'approche interculturelle et évaluer la compétence interculturelle. De ce fait, l'auteur de cette étude propose des pistes de solutions pour la mise en pratique de cette approche lors de la formation des enseignants quand ils seront dans leurs salles de classes. Par contre, il semble ignorer de mettre l'accent sur la culture de l'apprenant. Pourtant, il faut d'abord se connaître avant de chercher à connaître autrui.

Dans son article, Virasolvit, (2013) pose le problème des pratiques culturelles en classe de FLE à partir de l'analyse de méthode de FLE qui permet de distinguer deux grands types de pratiques, l'un informatif et l'autre ouvrant sur l'altérité. Pour l'auteur de cet article, la démarche interculturelle ne se place pas uniquement dans l'enseignement de la langue de communication, mais il s'agit de prendre aussi la dimension humaniste de formation citoyenne. Il est question de former des citoyens responsables, solidaires, attentifs à la culture d'autrui, aux cultures en didactique des langues-cultures, peut-être ainsi parfaitement intégré au reste du processus d'apprentissage, sans pour autant minimiser la place de la langue.

La perspective culturelle et interculturelle dans le manuel scolaire de troisième année moyenne est un mémoire rédigé par DJERMANE et ROUINA Meriem, (2021). Dans ce travail, les auteurs ont mis l'accent sur la place accordée à la perspective culturelle et interculturelle dans le manuel scolaire de troisième année moyenne. Par cette étude, ils essaient de vérifier si les supports didactiques proposés dans le manuel favorisent l'enseignement-apprentissage de la dimension interculturelle. Ainsi, ils arrivent à la conclusion selon laquelle le manuel scolaire analysé contient certains supports favorisant l'acquisition de l'interculturelle et des supports qui

favorisent les aspects culturels nationaux et universels. Cependant, il faut former les enseignants à la mise en pratique de ces supports didactiques. « *Miraculous* » comme moyen d'acquisition de la compétence interculturelle, cas des apprenants de 3^e année moyenne- Biskra collège-Hamoudi Mohamed Esghyr, est un mémoire réalisé par AGGOUN Ouassila en 2020. Dans ce travail, l'auteur s'intéresse à l'importance de l'utilisation des supports audiovisuels notamment Miraculous dans la classe de français langue étrangère. Selon lui, l'exploitation de ce support dans cet apprentissage permettra d'accéder à l'Autre et à sa culture et d'acquérir la compétence interculturelle. Parvenu aux résultats de sa recherche, l'auteur pense que l'intégration de cette série inclut dans l'éducation à travers l'audiovisuel augmente l'apprentissage de la langue française. Miraculous donc est précieux puisqu'elle s'agit d'un moyen authentique, représentatif de la culture et de la langue parlée dans un contexte précis, elle a un objectif harmonieux qui est : la transmission de l'interculturel. *L'impact de la compétence interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE sur la compréhension de l'oral. Cas des apprenants de la 4^e année moyenne CEM Hibaoui Moulay Abderrahmane Ardrar*, est le titre du mémoire de master de Farida Bachir BEY et Mehdy TAHHRI. Dans ce travail de recherche, les auteurs ont pour objectif de cerner le lien qui existe entre la langue et la culture et le rôle de la compréhension de l'oral dans l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle. Ils pensent qu'il est aussi nécessaire de montrer l'importance et l'utilité du support audiovisuel au service de la compréhension de l'oral pour l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle. Ainsi, les résultats de leur analyse ont confirmé que :

- La compréhension de l'oral est une activité très importante qui contribue au développement de la compétence interculturelle ;
- L'intégration de la compétence culturelle algérienne se fait dans le manuel scolaire de la 4^e année moyenne et exactement avec la séance de la compréhension de l'oral mais la compétence interculturelle est quasiment absente dans le manuel de la 4^e année moyenne.
- L'utilisation des supports audiovisuels pour la réalisation de la séance de la compréhension orale facilite l'acquisition de deux compétences à la fois (culturelle et interculturelle). (Farida Bachir BEY et Mehdy TAHHRI, 2021 :77).

Dans son mémoire de master intitulé *Rôle de l'activité ludique dans le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE* « Cas des apprenants de la 2^e année moyenne CEM BETAIBE Belgacem-Biskra, KHECHANA Dhiakra pose le problème de savoir comment l'activité ludique pourrait être un outil pédagogique favorable pour le développement d'une

compétence interculturelle en classe de FLE. Parvenu aux résultats de cette recherche, l'auteur confirme que l'activité ludique pourrait être un outil efficace pour développer une compétence interculturelle en classe de FLE. L'activité ludique stimule l'élève, elle influence positivement sur le comportement, la motivation et l'acquisition des compétences, et fait naître chez l'apprenant le désir de la découverte de l'Autre pour arriver à communiquer facilement au sein et en dehors de l'école. Mouto (2013), pour sa part, aborde dans son article *Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine, le problème de la place de la culture et des langues maternelles dans l'enseignement des langues en Afrique francophone contemporaine*. Ainsi, après les analyses, l'auteure souligne que « la langue maternelle a donc une place indéniable dans l'acquisition de la compétence interculturelle en Afrique francophone, comme ailleurs » (p.102). Car selon elle, « aucun enseignement des langues ne se fait sans prendre appui sur les faits culturels dont la langue maternelle est le véhicule par excellence » (MOUTO, p. 102). S'appuyant sur l'analyse faite par Louis en ce qui concerne les différentes approches méthodiques mises en œuvre dans l'acquisition de la compétence interculturelle, l'auteure de cet article pense que « la culture autochtone est sollicitée pour chaque pas vers l'altérité. Ainsi, pour que les apprenants en classe de langue, en Afrique francophone, puissent tirer librement profit de cette approche, celle-ci doit intégrer leurs cultures dans leurs langues maternelles. » (MOUTO, P.103).

Par l'interculturel, nous entendons une façon de comprendre la diversité et l'interaction entre les différentes cultures. En tant que domaine de recherche, elle se décide de résoudre les problèmes sociaux ou éducatifs liés à la confrontation des valeurs culturelles. Dans les classes de langue, le développement de la compétence interculturelle doit faire susciter le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre. Par cette méthode, on s'intéresse aussi à toutes les diverses cultures présentes dans la salle de classe. Il est question de négocier ensemble les nouvelles significations pour des situations inédites dans la culture maternelle. En outre, l'interculturel signifie également un certain type de relation entre les membres de cultures différentes. L'enseignement de l'interculturalité a pour objectif principal d'offrir une préparation qui aide les apprenants à faire face, de la meilleure manière possible à des problèmes de communication interculturelle. Cette préparation implique des connaissances, des savoir-faire, ainsi que des facteurs affectifs et des attitudes.

BHOUGHAZI, A. (2012), pour sa part, fait une remarque dans son travail de recherche selon laquelle le monde est pleine mutation et que les frontières entre les pays semblent disparaître. Ainsi, selon lui, l'apprenant de nos jours est appelé à fréquenter, travailler ou même

vivre avec des gens de nationalités et de cultures différentes. A cet effet, l'école a pour mission de former des citoyens du monde. Il pense que le texte littéraire est un moyen nécessaire d'ouverture culturelle permettant à l'apprenant de vivre une altérité et découvrir d'autres pratiques culturelles. L'enseignant de littérature a pour tâche d'amener ses apprenants à se découvrir et à découvrir l'autre dans un esprit de tolérance. Son travail a le mérite de contribuer à la mise en pratique de la compétence interculturelle en classe de FLE à travers les textes littéraires, car le texte littéraire est un terrain fertile pour entrer en contact avec les valeurs culturelles des autres peuples.

MAMA NGAH, O.(2012), pense que la classe de FLE est une représentation parfaite de la diversité culturelle. Dans son mémoire intitulé *Didactique de la littérature et dialogue interculturel : le cas de Mâ de Gaston Paul Effa en 2^{nde} A4*, il présente une œuvre camerounaise dans laquelle sont décrits les faits socioculturels du Cameroun. Etant donné que les personnages et les thèmes sont inspirés du quotidien camerounais, cela peut permettre aux apprenants camerounais d'être enracinés davantage dans leur propre culture. En exploitant cette œuvre, MAMA NGAH pense pouvoir aider les apprenants à mieux se connaître et de se faire connaître par des personnes d'autres cultures. Cependant, son étude se limite seulement à la découverte de la culture des apprenants camerounais. Pourtant, ces derniers ont besoin de sortir de leur pays d'origine à un moment donné pour aller à la rencontre des personnes d'autres pays avec des cultures différentes. D'où la nécessité d'étendre le dialogue interculturel au-delà des frontières des cultures nationales.

DJOUKOU TAL Gernique (2015) aborde dans son travail de DIPES II la question de la place de la compétence interculturelle dans la formation des enseignants de français à l'Ecole normale supérieure de Yaoundé. Elle pense que malgré le fait que les futurs enseignants professeurs et leurs formateurs soient conscients de l'importance et de la place de la culture en classe de langue surtout que celle-ci permet aux apprenants de s'ouvrir au monde, l'enseignement du français n'accorde pas de place à l'acquisition de la compétence interculturelle par les élèves-professeurs. Avec l'avènement de nouvelles technologies de l'information et de la communication, elle recommande aux enseignants de créer des plates formes numériques où les apprenants peuvent s'inscrire afin d'apprendre à échanger et à connaître l'autre dans ses réalités culturelles de manière indépendante. Elle propose par la suite aux autorités éducatives une révision des programmes scolaires pouvant être adaptés aux besoins et attentes de la mondialisation en mettant l'accent sur la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'éducation des futurs enseignants de français.

De ce qui précède, tous ces travaux portent sur de manière générale sur la compétence interculturelle. Cette compétence est de plus en plus abordée lors des apprentissages des langues. De ce monde appelé aujourd'hui un village planétaire, bon nombre de chercheurs et spécialistes trouvent en la compétence interculturelle un moyen pour entrer en toute quiétude et sans préjugés dans ce village planétaire. Connaître une langue, au-delà de son aspect linguistique, c'est aussi être ouvert aux croyances, au vécu, aux us et coutumes du pays dans lequel la langue est parlée. Pour ce faire, apprendre la langue française au Tchad, revient à penser aux réalités culturelles de cette langue. Notre travail se démarque des précédents en ce qu'il penche sur un fait jusqu'ici n'est peut-être pas du tout abordé en contexte tchadien. Il est souhaitable de rendre compte du fait que la question de la compétence interculturelle est presque absente dans l'enseignement/apprentissage du français au Tchad, notamment dans le manuel scolaire « **Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année** ». Donc, il est judicieux d'en parler. Il serait important d'enseigner la langue française conjointement avec l'aspect culturel aux apprenants tchadiens afin que ces derniers puissent développer la compétence interculturelle qui est considérée comme le socle de la cohabitation pacifique et de l'ouverture au monde. Et pour que l'aspect culturel soit pris en compte dans les salles de classes, il faut qu'il soit fixé en termes de contenu d'enseignement-apprentissage dans les manuels scolaires.

II- DÉFINITION DES CONCEPTS : LA CULTURE

1. Qu'est-ce que la culture ?

D'après le dictionnaire Larousse de 2000, le terme « culture » vient du latin « cultura » qui signifie le soin que l'on donne à la terre. Ce terme est passé de la culture de la terre à la culture de l'esprit par métaphore. Le vocable culture a pour adjectif culturel qui renvoie à toutes les activités qui particularisent les peuples, les usages, les coutumes, les manifestations artistiques, religieuses et intellectuelles qui distinguent d'un groupe à un autre ou d'une société à une autre.

Il y a toute une forêt de définitions du concept « culture ». Geneviève V. (2003) a affirmé pour sa part que

Dans la langue française, le mot culture-provenant du latin cultura se rapporte au monde de l'agriculture et il désigne plus l'état de l'objet cultivé, mais la pratique en elle-même, et un glissement se réalise progressivement jusqu'à ce que se forme le sens

figuré de la « culture », qui permet de caractériser le travail de développement des diverses facultés humaines.

Son acception défend de l'école de pensée où l'on s'inscrit, et toute nouvelle acception ne peut être exclusive dans la mesure où elle ne peut être que s'inscrire dans la continuité des définitions qui l'ont précédée. Afin de mieux comprendre la notion de culture, nous reprenons la définition proposée par Paulette Rozon (2011 :210) qui définit la culture comme étant : « [...] l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

De cette définition, apparaissent deux aspects essentiels de la culture. Premièrement, la culture se retrouve à plusieurs niveaux de l'échelle sociale : à un niveau global (une société) et à un niveau plus local (un groupe social). Il est nécessaire de préciser que l'échelle locale peut (et doit) inclure le niveau individuel : une société ou un groupe social sont avant tout formés d'individus. Deuxièmement, cette définition de Rozon montre toute la complexité du concept de culture. Il englobe une multitude d'éléments matériels (les arts, les lettres) et immatériels (les modes de vie, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances.)

Tylor (1873 :1) affirme pour sa part que « La culture désigne(...) cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. » Selon cet anthropologue, la définition de la culture se résume en la manière de penser, d'agir et de se sentir par un groupe de personnes. Elle est considérée comme un être vivant qui influence le comportement de l'autre. C'est dans cette lancée que Porcher (cité par Cuq et Gruca, 2002 :83) explique que « la culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et constituent une partie de leur identité. »

Selon Cuq(2003) : « la culture est certes la littérature, la musique, la peinture... tout ce qu'on réussit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire qu'on réussit sous le nom de culture anthropologique.» Et Alain Séguy Duclot, (2010), d'ajouter que la culture est « l'identité d'une communauté, il y a donc autant de cultures que d'identités communautaires distinctes ».

Au regard de toutes ces définitions, la notion a évolué et le trajet sémantique qu'a connu le vocable culture nécessite de s'arrêter sur une définition suggérée par De Carlo (1998 :34) qui souligne que « la culture dans son sens ethnographique est cet ensemble complexe qui comprend la croyance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société ».

Ainsi en philosophie, la culture désigne ce qui est différent de la nature. C'est-à-dire, ce qui est de l'ordre, de l'acquis et non de l'inné. La culture a longtemps été considérée comme trait caractéristique de l'humanité qui la distinguait des animaux. Cependant, les travaux récents en ethnologie, en primatologie montrent l'existence des cultures animales. En sociologie quant à elle, la culture est appréhendée comme ce qui est commun à un groupe d'individus. Pour l'UNESCO, la culture peut aujourd'hui être considérée comme un ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social.

De ce qui précède, la culture est considérée comme un « réservoir commun », pour reprendre le propos de l'UNESCO. Elle évolue dans le temps et permet de former des échanges. Ce réservoir se constitue de manière distinctive d'être, de penser, d'agir et de communiquer. Cette définition a la vertu d'être riche et synthétique. Elle comprend aussi bien des institutions (l'art, le droit, etc.) que des comportements (les croyances, les mœurs, etc.). Le mot culture désigne tout ce qui est acquis et créé en société, par opposition à l'identité biologique de l'être humain. Ainsi, nous pouvons dénombrer plusieurs différents types de cultures.

2. Les différents types de cultures.

La culture comporte différents types qui sont à savoir la culture d'origine, la culture étrangère, la culture régionale, la culture individuelle, la culture populaire, la culture professionnelle, la culture savante, la culture générationnelle...

2.1. Le métissage culturel :

Si l'assimilation culturelle est un phénomène social qui signifie le processus de l'intégration d'un individu dans une autre société pour acquérir, malgré lui, la culture et le comportement d'autrui, ce qui constitue un changement radical que l'individu doit admettre sans hésitation, le métissage est aussi une découverte de nouvelles cultures, mais sans que l'individu change son identité qui est propre à lui comme son histoire, sa confession, sa langue, etc. Cette découverte permet d'intégrer des éléments culturels nouveaux qui enrichissent sa propre culture

individuelle. Le métissage a un grand avantage qui trouve son point fort dans l'identité et l'âme pure de l'écrivain. Celui-ci écrit dans une langue étrangère, mais il s'exprime dans sa culture maternelle. Selon Porcher (cité par Cuq et Gruca, 2002 : 09), « *toute culture qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel* ».

Dans plusieurs pays ou régions, les mises en relation suite à des conquêtes ou des échanges multiples ont permis la fécondité de la création qui a été le reflet de l'interculturel qui en a découlé.

Lors de l'encadrement culturel et interculturel, il faut toujours aborder le concept de cultures au pluriel, car il n'existe pas de culture pure. De plus, il est nécessaire d'éviter l'enfermement afin de connaître mieux les gens qui vivent sur la surface de cette planète, il faut les accepter, les tolérer, les aider, les guider et leur parler tels qu'ils sont.

La colonisation et la mondialisation ont énormément participé au métissage culturel des individus et ont engendré le phénomène de la culture dominante et de la culture dominée. Les différences et ressemblances entre les individus métissés culturellement sont justifiées et nourries par la multiplicité des types de cultures. Chaque type correspond à un ensemble de pratiques liées à un contexte déterminé. Chaque groupe social dispose d'une culture identique et appropriée sous forme de connaissances et de savoirs partagés par un groupe ethnique et grâce auquel ils peuvent se distinguer les uns des autres. Dans son ouvrage « Race et histoire » (1987 :17), Claude Lévi-Strauss précise que « *la diversité des cultures humaines ne doit pas nous inviter à une observation morcelante ou morcelée. Elle est moins fonction de l'isolement des groupes que des relations qui les unissent.* ». Parce que la culture soit métissée, l'enseignant de FLE doit être formé à plusieurs types de cultures.

2.2. La culture d'origine

La culture est étroitement liée aux acteurs sociaux. Dans le contexte scolaire, la culture d'origine ou locale est la culture de l'apprenant. Ce sont les caractéristiques et les sentiments d'appartenance qui diffèrent d'un apprenant aux autres apprenants de cultures différentes. En d'autres termes, la culture d'origine peut être appelée la culture maternelle de l'apprenant. C'est un ensemble de connaissances et de comportements qui donnent à un individu la capacité de se faire identifier.

2.3. La culture régionale

Chaque région au sein d'un pays ou d'une nation se démarque par ses propres traditions, ses propres pratiques, ses modes de vie et sa propre histoire. Les cultures régionales désignent la diversité des cultures à l'intérieur d'un même pays et les points de similitudes qui peuvent exister entre des zones géographiques appartenant juridiquement à plusieurs pays. A l'intérieur du même pays, la culture régionale constitue une sphère d'influence particulière dont la force des liens qui unit ses membres, peut parfois créer des situations problématiques à l'intérieur d'un même pays. On peut, en effet, assister à des oppositions culturelles entre une culture régionale qui souhaite affirmer sa spécificité et une culture nationale dont la légitimité réside en partie dans la minimisation des différences.

2.4. La culture étrangère

La culture étrangère est l'ensemble des coutumes, des savoir-faire propres à un pays étranger. Un seul pays peut regrouper par exemple des citoyens de destinations et d'origines différentes. Ce qui résulte la coexistence de leurs habitudes et croyances différentes. Le développement technologique a permis aux apprenants d'accéder à la culture étrangère sans difficulté parce qu'ils sont aidés par les entreprises médiatiques (presse écrite, radio, télévision, ...) et surtout par l'avènement de l'Internet. Une culture étrangère est une culture qui n'est pas locale, appartenant à un groupe social étranger. Toute culture n'ayant pas les composantes des cultures tchadiennes est considérée comme étrangère.

2.5. La culture professionnelle

Elle renvoie à l'existence de diverses pratiques relatives à chaque métier. Ces pratiques sont considérées comme des cultures spécifiques ou des marques particulières. Nous pouvons citer comme exemple la culture rurale, la culture ouvrière, etc. Autrement dit, la culture professionnelle peut être considérée comme la culture organisationnelle. Elle résulte, en partie, de l'individualisme qui caractérise nos sociétés modernes et qui a fortement dilué et fragilisé le sentiment d'appartenance aux organisations et aux lieux de travail.

2.6. La culture savante

L'enseignement de la culture dans la classe de langue sert à former un futur citoyen qui pourrait communiquer avec des étrangers en évitant les préjugés et les malentendus, cela exige la connaissance de sa propre culture et la culture d'autrui. Pour Porcher (1995), la culture cultivée occupe une place importante dans une société, par laquelle la société distingue sa propre identité. On peut apprendre cette culture dans les livres sur les bases de l'école. Elle a été la seule présente dans les méthodes de langues pendant longtemps.

2.7. La culture individuelle

Avant d'apprendre une langue quelconque, les apprenants viennent étudier avec une culture déjà inculquée par leur environnement social ; elle est pour eux une référence qu'ils utilisent dans l'objectif de découvrir et de comprendre une nouvelle culture sans se passer de la leur. La culture individuelle de chaque apprenant est nourrie de son identité composée de son histoire, son vécu, son mode de vie, ses goûts, ses préférences, ses choix, son style d'apprentissage, son profil cognitif et émotionnel, etc.

La culture et l'identité tchadiennes, par exemple, de répertoire contribuent au développement de la compétence interculturelle de l'élève tchadien grâce à la cognition de la relation entre la culture de répertoire et la culture étrangère. L'encodage et l'intégration de la nouvelle connaissance telle que la connaissance culturelle ne s'effectue que sur la base de ce que l'apprenant sait déjà culturellement par exemple. Le déjà-là culturel est constitué d'éléments culturels maîtrisés qui relèvent généralement de la culture individuelle.

2.8. La culture populaire

La culture populaire est une culture transversale qui appartient à un groupe entier. Selon Galisson, (1991 :117)

Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias par expositions, immersions, imprégnation, imitation, inculcation... dès son arrivée au monde. L'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie en groupe.

Porcher met l'accent sur l'importance de la culture populaire dans l'enseignement du français langue étrangère car les pratiques culturelles manquent dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

2.9. La culture générationnelle

La culture générationnelle désosse les générations en vieux, jeunes et enfants. Chaque groupe de ces générations connaît de diverses pratiques. Ces pratiques se métamorphosent avec les mutations de mode de vie et les développements technologiques. Une génération se démarque de l'autre par ses ambitions, ses préférences, ses pratiques et ses comportements.

La génération est un ensemble de personnes faisant partie de la même époque et ayant le même âge. Utilisé au pluriel, le concept de « générations » désigne les descendants d'un individu à chaque degré de filiation. L'expression « le conflit des générations » est un phénomène social qui signifie la tension et l'opposition qui existent entre deux générations qui ne partagent ni la même époque ni le même âge et se trouvent dans la même situation (Ex : des jeunes et des vieux, des enseignants âgés et des jeunes apprenants, les parents et leurs enfants ...). La rencontre de plusieurs générations entraîne le contact de plusieurs cultures appartenant à des générations différentes. C'est dans cette optique, nous savons avec Donnat et Lévy (2007 : 02) que l'approche générationnelle est un type d'analyse originale qui enrichit et dépasse l'analyse par l'âge. Elle s'appuie sur trois principes essentiels :

- Ce qui unit les membres d'une génération, c'est de vivre la même histoire au même moment de sa vie [...] ;
- Chaque génération est « marquée » – souvent pour la vie – par ses expériences initiatrices vécues au temps de sa jeunesse (c'est la notion de « marqueur générationnel »). [...] ;
- Chaque génération reçoit en héritage les valeurs transmises par celles qui l'ont devancée, mais au sein des générations les plus récentes, on vit et on apprend désormais davantage avec ses pairs qu'avec ses pères (notion de « mimétisme générationnel »).

Parmi les caractéristiques de la génération actuelle nous citons :

- Une génération fondée sur la technologie. On remarque la présence des moyens technologiques dans l'enseignement des langues (enseignement assisté par ordinateur, l'e- learning, le traitement automatique du langage naturel, etc.) ;
- Une mutation culturelle et sociale caractérise la vie des individus. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, les anciennes stratégies pédagogiques ne sont pas aussi rentables dans la prise en charge des apprenants du XXIème siècle ;
- Dans une classe de FLE, on peut remarquer l'existence d'une distance générationnelle entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants ;
- Le mode de socialisation des enfants a aussi été modifié. Auparavant, il n'y avait pas d'écoles préscolaires, mais aujourd'hui, il existe divers organismes qui s'occupent de la socialisation des enfants.

3. Les objets culturels

Tout objet culturel est chargé de sens et est reconnu par le groupe comme repère identitaire. Meyer, (2010), suppose que les objets culturels « recouvrent des réalités aussi diverses que des objets concrets, des abstractions, des personnes, des concepts, des lieux et sites, des attitudes et rituels ». Diet E. (2010), pour sa part, définit la notion d'« objets culturels » comme « tout objet psychique ou matériel susceptible de fonctionner comme producteur de sens permettant une régulation ou une transformation des dynamiques pulsionnelles et des scénarios fantastiques, mais aussi des liens ». Bourdieu (1979), considère les objets culturels comme « des pôles chargés de sens et de substances qui alimentent les pensées, les conversations, les analyses, les descriptions ».

Ces objets peuvent être spécifiques et différents à des groupes sociaux comme ils peuvent être partagés. Souvent leur différence engendre des malentendus et des conflits entre les interlocuteurs et ce même dans des situations intra lingues. D'où la formation linguistique n'a pas seulement pour objectif la maîtrise de la langue étrangère dans son aspect langagier mais, également dans sa dimension culturelle.

4. Les objectifs didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture.

Les objectifs didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture sont nombreux :

- Les savoirs

Les savoirs sont des connaissances qui englobent les savoirs empiriques (résultant de l'expérience sociale) et des savoirs académiques (un apprentissage formel). Ainsi, pour communiquer avec l'autre, il faut reconnaître ces savoirs qui constituent ses points de vue, ses valeurs, ses coutumes, ses traditions, etc. Les savoirs désignent l'ensemble de connaissances des groupes sociaux. Ils incluent également les valeurs et les pratiques qui permettent de caractériser un groupe par rapport à un autre. Autrement dit, les savoirs désignent l'habileté à dépasser la défiance et l'incertitude à pouvoir s'ouvrir à l'autre et le respecter, découvrir d'autres modes de vie, d'autres valeurs et principes dans le but de développer ses propres compétences linguistico-culturelles et surtout communicationnelles. Les savoirs sont considérés comme un élément indispensable dans la compétence interculturelle. Car, ils sont évidents dans toute situation de communication, ainsi que la reconnaissance de la culture d'origine s'opère par la reconnaissance et le respect de celle d'autrui.

- **Le savoir -faire**

Le savoir -faire désigne les aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, jouer un rôle culturel intermédiaire, gérer les malentendus culturels et être capable d'effectuer un réflexif sur sa propre culture. En d'autres termes, ce sont les habiletés de mettre en œuvre les expériences et les connaissances lors de la rencontre de l'autre. Dans un contexte éducatif donné, l'apprenant doit rassembler tous ses savoirs pour pouvoir agir et réagir avec l'interlocuteur. Et pour atteindre les objectifs de cette rencontre, il faut pratiquer les mécanismes de la communication verbale et non verbale. Selon le Cadre européen, le savoir-faire comporte :

- La capacité de déterminer la relation entre les deux cultures en question, et de pouvoir se distinguer entre elles ;
- L'aptitude à reconnaître et à employer des différentes méthodes pour créer des contacts avec des gens des cultures différentes ;
- La capacité de savoir se positionner face aux situations de malentendus et de querelles culturelles ;
- Pouvoir dépasser les relations superficielles stéréotypées.

- **Savoir-apprendre**

Le savoir-apprendre désigne les capacités que nous avons à apprendre de nouvelles choses. En particulier les processus que nous mettons en place pour apprendre. Ces compétences mobilisent tout à la fois des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs. Elles s'appuient sur des compétences de divers types et peuvent aussi être paraphrasées comme « savoir-être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. Pour les apprenants ; cela renvoie à des combinaisons différentes à différents degrés de certains aspects du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

- **Le savoir comprendre**

Cette composante s'intéresse à traiter et analyser des documents qui ont un lien avec la culture déférente, et essayer de trouver des rapprochements ou des liens entre cette culture déférente et sa propre culture et les interpréter afin de développer les valeurs d'association avec la langue étrangère.

- **Le savoir s'engager**

C'est une opération d'évaluation critique qui fait appel à des aptitudes de manière critique basée sur les points de vue entre les deux cultures et négociation des accords entre sa propre culture et la culture de l'autre. Ainsi, la non prise en compte de tous ces éléments engendre les stéréotypes et les préjugés.

5. La place de la culture dans les différentes méthodes du français de langue étrangère

En nous inspirant de l'ouvrage de Puren(1988), nous pouvons dire que la place de la culture dans la didactique des langues à travers l'histoire des méthodes utilisées pour l'enseignement a évolué au fil du temps. L'évolution de ces méthodes a connu plusieurs phases :

- Dès la fin du XVIIe siècle jusqu'au XXe siècle, c'est la méthode dite directe traditionnelle ou bien grammaire/traduction qui est employée. Les objectifs visés par cette approche sont de faciliter l'accès et la compréhension des textes littéraires qui permettent aux apprenants d'appréhender donc la culture du pays de la langue cible. A cette époque, les apprenants de français langue étrangère souhaitaient être capables de lire des œuvres en français et connaître la culture française pour pouvoir suivre et participer à une conversation. Ainsi, les apprenants n'apprenaient pas la langue pour la parler mais pour lire des grands auteurs et ainsi découvrir la culture du pays de la langue étrangère. L'enseignant est là donc pour former les esprits des élèves et leur transmettre une certaine culture. Les publics visés sont des intellectuels, des diplomates, etc.
- A partir de 1902, on introduit la méthode directe. Cette méthode s'appuie sur l'apprentissage naturel d'une langue, autrement dit, l'on va imiter l'apprentissage de la langue maternelle. Au sein des classes de langue, on n'utilise plus la langue source, mais uniquement la langue cible. A travers cette approche, la culture est mise de côté. L'enseignant met l'accent sur la langue, le vocabulaire concret. La culture n'est pas abordée dans les niveaux débutants, elle l'est de manière implicite dans les niveaux avancés.
- A partir de 1960, arrive la méthode SGAV (Structuro globale audio-visuelle). L'objectif général de cette méthodologie étant d'apprendre à parler et communiquer dans des situations de la vie courante. Les apprenants apprennent une langue quotidienne qui se doit donc d'être utile. Pour cela, les enseignants ne s'appuient plus sur des textes littéraires mais les didacticiens créent des dialogues où des tournures sont de suites réemployables. Dans ce contexte, la culture est totalement mise de côté et n'est même pas considérée comme objectif pédagogique.
- Dans les années 1980 est née la didactique de l'anglais qui a influencé fortement les cours d'enseignement/apprentissage de langue étrangère. La didactique d'anglais a donné naissance à l'approche communicative qui, elle-même, a apporté une importance particulièrement à la notion d'authenticité. Les supports d'activité sur

lesquels travaillent les apprenants sont des documents authentiques donc non fabriqués par le médiateur ni artificiels. Ceci marque un tournant concernant la place de la culture en classe de langue puisque dès lors que les apprenants sont en contact avec des documents authentiques (par exemple : émissions de télévision, de radio, articles de presses, etc.), les cultures étrangères deviennent accessibles. Le document authentique en classe de langue est donc vu comme un témoignage de la culture que les apprenants étudient. Ainsi, avec la méthode communicative et l'apparition du document authentique, les concepteurs de programme marquent l'indissociabilité de la langue et de sa culture. De ce fait, la dimension culturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage.

- A côté de cette naissance de l'approche communicative, une nouvelle notion fait son apparition en didactique des langues dans les années 1980, qui contribue également à la nouvelle place qu'occupe la culture en cours de langues étrangères : C'est le concept langue-culture. Ce concept est employé pour la première fois en 1986 par Galisson. En effet, pour ce dernier, la notion de langue-culture marque le trait-union entre ces éléments et leur égalité. L'apport de Galisson avec ce nouveau concept est primordial concernant l'entrée du culturel dans les cours de langues. Pour lui, la seule maîtrise des codes linguistiques n'est pas suffisante pour communiquer. Ce n'est ainsi que la surface d'un iceberg qui cache des réalités culturelles nécessaires d'appréhender pour toute situation de communication. Tout acte de parole, le plus banal soit-il, diffère dans chaque culture est donc acte de culture. Ainsi, la langue elle-même, la linguistique renferme du culturel. L'acquisition de compétences langagières ne peut donc se faire sans l'acquisition d'un comportement nécessaire.
- A noter qu'aujourd'hui le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) prône une approche fonctionnelle, en réalité très proche de l'approche communicative. La dimension culturelle est abordée en cours d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Cependant, dans sa charte, CECRL ne précise pas les contenus culturels à transmettre ni les composantes de la compétence interculturelle, etc. De plus, nous pouvons remarquer que l'évaluation est conçue en fonction de la seule compétence langagière. Aucune précision n'est apportée concernant l'évaluation de la compétence culturelle.

Bien qu'aujourd'hui la dimension culturelle se retrouve intégrée dans l'enseignement/apprentissage des cours de langues, elle reste toutefois un objectif mineur face aux objectifs langagiers. En effet, la compétence que les apprenants d'une langue sont censés

acquérir à l'issue d'un processus d'enseignement/apprentissage est principalement fondée sur la compétence dite de communication.

III. LES REPRÉSENTATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Représentation désigne étymologiquement « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un ». La représentation apparaît d'abord comme une présentification : il s'agit de rendre sensible un concept ou un objet absent au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe. Par exemple penser à une table faisant apparaître en esprit une table. Cette notion d'origine latine garde tout son sens étymologique mais revêt des acceptions sensiblement distinctes suivant le contexte dans lequel elle est utilisée. Pour Valence, A. (2010 :06) « Chacun d'évènement de la vie quotidienne discuter au café, au travail ou en famille, lorsque nous écoutons la radio où nous regardons la télévision, lorsque nous votons... met enjeu des représentations sur les objets qui constituent la réalité sociale ». Car exprimer un point de vue, un avis ou une opinion à propos d'une « chose » traduit la représentation que nous nous faisons de cette chose.

1. Les représentations sociales.

Il n'est pas aisé de définir une représentation sociale du simple fait de sa complexité, sa richesse et des mécanismes qu'elle englobe, qui conduisent inévitablement à l'omission d'un composant ou d'un mécanisme. Sa description n'est donc pas facile et risque de se réduire à un catalogue non raisonné de notions indéfinies : des savoirs et schèmes, des images, des connaissances, des scénarios, des opinions, des attitudes, des attentes, des normes, sans oublier des raisonnements et des œuvres.

Les représentations sociales, la culture, le langage, la connaissance et tout autre phénomène dynamique existent seulement en relation à quelque chose d'autre comme figure et fond et on ne peut jamais les saisir dans leur intégralité. C'est pour cela que les tentatives visant à fournir une définition exhaustive de ces phénomènes sont fondées sur une idée fautive de leur nature.

La notion de représentation connaît une grande évolution avec la pensée de Durkheim qui l'appelle « collective », en la définissant comme la « manière selon laquelle cet être spécial qui est la société, pense sa propre expérience » (1968 :621). Cependant, après Durkheim, l'intérêt pour les représentations diminue. Quoique les travaux de Freud, Piaget et Lévy-Bruhl fassent figure d'exception, ils ne font toujours pas véritablement progresser les études sur cette question.

Il faudra attendre MOSCOVICI pour pouvoir parler d'un véritable regain d'intérêt scientifique envers l'étude des représentations. Ce dernier a pour mérite d'avoir saisi le côté processuel et social des représentations, lesquelles sont le produit de la communication individuelle. Leur fonction primaire consiste à rendre quelque chose d'inhabituel ou l'inconnu lui-même, familier Moscovici, (1976 :38). Le caractère social des représentations relève du fait que les codes de communication sont empruntés au fond culturel commun d'un contexte donné, structuré par des principes, des valeurs et idéologies. Selon Jodelet, (2003 :371), il s'agit donc de « modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ». Aussi les représentations se situent-elles à un niveau cognitif élevé, circulant dans la société au moyen du langage et des discours. Elles constituent des produits culturels qui sont nés et se sont développés quotidiennement dans les conversations et relatif à des circonstances culturelles et historiques. Selon Abrie, les représentations sociales possèdent une structure interne, à savoir un noyau central et un système périphérique. La théorie du noyau central établit que toute représentation prend appui sur un cœur de cognitions à caractère fonctionnel et normatif qui structure son architecture. Autour du noyau central, s'agencent les cognitions dites périphériques, bien plus nombreuses que celles contenues dans le noyau, et qui permettent, selon Flament (1994), « l'ancrage de la représentation sociale dans la réalité du moment et présentent une plus grande souplesse que les éléments centraux. » Pour ce qui est de la socio-dynamique des représentations sociales, il semble que quand l'environnement entraîne un changement, les cognitions les plus périphériques sont d'abord mises en avant tandis que le noyau n'est sollicité que tardivement.

2. Les représentations individuelles/collectives

Les représentations individuelles qui découlent de la conscience propre à chaque individu sont perçues comme des entités éphémères et fluctuantes. Par contre, les représentations collectives découlent de la société dans sa globalité. Pour ce faire, saisies comme processus reflétant l'expérience du réel, elles sont irrémédiablement objectives. Elles incarnent la norme du groupe qui leur assure une forte stabilité dans la production et dans la transmission à travers les générations.

Cette analyse apporte un intérêt à la collectivité est rattachée aux sociétés traditionnelles. Leurs caractéristiques se trouvaient dans le fait que les individus tiennent conscience ensemble par la conscience collective et développent des rapports d'interdépendance, d'où un certain désintérêt pour le fait individuel.

3. Les représentations sociolinguistiques

La notion de représentation est de plus en plus présente de nos jours dans le champ des études portant sur les langues. Et c'est avec la sociologie, l'un des domaines de la sociolinguistique, qui s'occupe de sérier les attitudes et les représentations des locuteurs vis-à-vis des pratiques linguistiques. La sociolinguistique depuis sa constitution comme discipline autonome accorde un intérêt particulier à l'étude des différents phénomènes épilinguistiques. Ces derniers constituent aujourd'hui un outil d'observation tellement efficace que l'étude des représentations des langues, repérables à travers les attitudes et les opinions des locuteurs, soit incontournable dans de nombreux phénomènes sociolinguistiques et sociaux, tels l'évolution et le devenir de tout parler.

En cela, les représentations linguistiques peuvent renseigner sur les raisons profondes du choix des codes. Il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou répulsion. Ce sont les idées préconçues sur la langue ou ses locuteurs qui le font que celle-ci soit valorisée et adoptée ou refusée et rejetée.

4. L'interculturel et les représentations

L'approche interculturelle est une partie délicate, piégée qui dure dans le processus d'enseignement-apprentissage. Représentations et stéréotypes sont le célèbre piège de cette démarche. En d'autres termes, ce qui pose problème dans les relations interculturelles et notamment les échanges pédagogiques sont les représentations. Les individus se font ou reçoivent des images de la culture et des personnes étrangères. Ces représentations vont être considérées comme référence pour valoriser autrui (sa culture, ses valeurs); c'est-à-dire l'estimer inférieure ou méprisable. Dans ce cas, l'aboutissement au racisme et au rejet de la culture de l'autre est inévitable et cause des conflits et des malentendus. Les images que les apprenants ont des langues et des cultures étrangères cachent un pouvoir valorisant de l'apprentissage. Ainsi, les représentations de l'apprenant l'amènent à aimer l'apprentissage de la langue étrangère et à s'ouvrir à une autre culture, ou bien le démotiver. Ce qui conduit souvent au blocage linguistique et au rejet culturel. Il est également important de souligner que la culture source des apprenants est source de stéréotypes et de préjugés. Autrement dit, leurs représentations de la culture cible ne sont qu'un produit social. Dans ce cas, la culture de l'apprenant est un tamis à travers lequel sont tamisées toutes nouvelles connaissances qu'il acquiert de la culture cible. Un filtre par lequel nous donnons du sens à notre relation avec l'autre.

La représentation est un phénomène complexe né du contact de l'autre, en se basant sur des éléments multiples et hétérogènes (d'ordre cognitif, affectif, idéologique...). Des

images culturelles d'origine historique sont communiquées par le discours social, le milieu familial, les médias, etc. D'autres sont provoquées par les relations conflictuelles entre les deux pays. Elles durent et prennent de l'ampleur avec le temps et à l'aide de différents moyens. L'une des idées principales sur les représentations est liée à l'histoire, aux conflits de génération, l'idée que les jeunes seront plus libres de ces représentations.

L'enfant peut avoir moins que l'adulte l'aptitude à revoir et à mettre en cause les images qui lui sont transmises par la culture et la société et surtout par l'école, car, certains enseignants ont tendance à renforcer les stéréotypes. Par conséquent, la distance par rapport aux événements traumatiques ne réduit pas forcément le poids de l'histoire.

Contrairement à ce que l'on peut penser, les représentations ne peuvent pas être forcément négatives, il peut avoir des images positives de l'autre et de sa culture au point que l'apprenant peut considérer comme modèle à imiter.

Une démarche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est tenue à combattre les représentations qui faussent la réalité de la culture étrangère. Une fois que l'on a montré leur inanité, il est primordial de les corriger. On ne peut pas les « déconstruire » complètement, mais plutôt les « reconstruire » pour avoir une perception « réaliste », non déformée de l'autre culture.

5. La gestion des représentations dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Les représentations ont un rôle important dans l'apprentissage des langues. Ainsi, leur étude est indispensable pour les didacticiens afin de mieux interpréter les faits liés à l'apprentissage des langues, et pour une adaptation des actions didactiques adéquates.

Dans une telle perspective, le travail sur les représentations et les stéréotypes passe par l'observation et l'analyse. Le but n'est pas de les éliminer définitivement, mais de les exploiter afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement. Travail sur les représentations demande à passer de l'image fixée à l'image à remettre en cause. Donc, pour une parfaite analyse des représentations, il est important de chercher et de comprendre les liens qui unissent les membres d'un groupe et se référer à son histoire.

Les expériences de l'apprenant, ses environnements (historiques et sociaux) sont les principaux facteurs du renfermement, et la conservation d'images stéréotypées lors du contact avec une langue étrangère. De ce fait, la classe de FLE est une opportunité pour l'apprenant d'avoir une vue plus tôt objective d'une culture différente de la sienne et pour le préparer à la rencontre de l'autre.

Ainsi, la mission des manuels scolaires est de développer et stimuler le désir et la curiosité d'apprendre et de connaître une nouvelle langue-culture chez les apprenants. En revanche, la présence de certaines valeurs stéréotypées et l'absence de traits culturels permettent de reconnaître la valeur réelle de cette langue-culture. Dans ce cas, l'intervention de l'enseignant est primordiale pour gérer l'enseignement/apprentissage avec toute objectivité et corriger la vision appréhendée par ces apprenants de cette culture. L'enseignant doit aussi deviner ces fausses représentations à travers les discours et les comportements des apprenants. L'enseignant ne doit en aucun cas alimenter les stéréotypes, mais sa mission est de les expliciter après une observation et une analyse. Ce qui permet aux apprenants de prendre conscience de la vraie valeur des traits culturels de cette langue-culture étrangère. C'est dans ce sens que M. BYRAM et G. ZARATE confirment :

Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés.

En effet, la difficulté à agir sur les représentations dans la même classe de langue demeure dans la description et l'identification de leur diversité et leurs origines dans la mesure où :

- Chaque apprenant à ses images qu'il a acquises au cours de sa vie ;
- La formation sociale d'avant l'école diffère d'un apprenant à un autre ;
- L'environnement extrascolaire n'est pas toujours le même pour tous.

Dans ce cas, le travail sur les représentations s'appuie sur plusieurs éléments que la formation des enseignants ne peut intercepter, un savoir-faire spécifique. Généralement, les démarches consistant à agir sur les relations entre les deux cultures (cible, source) et le rapport entre ces deux systèmes, tout en permettant aux apprenants de comparer pour arracher des informations à la culture cible pour une gestion normée des représentations. Cette démarche doit passer par les connaissances préalables acquises par les

apprenants dans leur langue. Toutefois, l'objectif linguistique n'est pas marginalisé dans la mesure où les apprenants vont s'exprimer en langue étrangère.

Établir des comparaisons entre sa culture et la culture étrangère permet à l'apprenant de fructifier son répertoire culturel et langagier, et c'est en dégagant les similitudes et les différences entre les deux systèmes culturels qu'il va s'approcher de l'autre. Plus on a des connaissances réelles sur l'autre, plus les images fausses diminuent. G. ZARATE considère que : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. » En même temps, il est primordial de mettre l'accent sur la dimension identitaire qui pourrait être considérée comme étant un risque à chaque fois où on est obligé d'utiliser une démarche interculturelle. En revanche, corriger les représentations facilite l'échange interculturel et constitue la première étape à prendre en compte, mais il ne s'agit en aucun cas d'enlever à l'apprenant ses traits culturels, mais de reconnaître la culture de l'autre avec toute objectivité.

IV. STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.

Dans notre société multiculturelle, il existe beaucoup de stéréotypes et préjugés. Il s'agit de concepts très proches de sorte qu'il est difficile de les distinguer. Pour cette raison, ils sont considérés comme synonymes de la langue courante. Cependant, quelle est la différence entre les deux ? D'où viennent-ils ? Peut-on lutter contre les stéréotypes ? Est-il possible de dépasser les préjugés dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?

1. liens stéréotypes et interculturel

De prime abord, il y a plusieurs définitions qui dérivent de ce vocable. Selon Leyens et al. Les stéréotypes sont des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. » Une deuxième définition qui contient d'autres détails importants est la suivante : « le stéréotype est l'image que nous avons des autres, un ensemble de croyances qui présente une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe. » Ainsi, les stéréotypes sont donc des images figées et simplifiées qui sont créées en généralisant le comportement de quelques individus à propos d'un groupe entier. Cela implique qu'on attribue des caractéristiques spécifiques à une personne, seulement parce qu'elle fait partie d'une culture particulière.

L'individu n'est pas important, par contre. En d'autres, un stéréotype est une idée caricaturale qu'on se fait d'une personne ou d'une culture en généralisant des traits de caractères réels ou supposés. Même si la notion de stéréotypes est tout d'abord connotée négativement, le message d'une telle généralisation peut aussi être favorable. Tandis que l'image du Camerounais superficiel est par exemple péjorative alors que l'Allemand ponctuel ou le Français romantique sont des généralisations positives.

A cet effet, l'apprenant en classe du français langue étrangère se trouve obligatoirement face à ses représentations stéréotypes. Raison pour laquelle, il projette inconsciemment son système de référence culturelle sur autrui qu'il considère comme un être étranger. L'apprenant qui porte une vision négative et fautive envers la culture cible, vivra un conflit intérieur entre ses références culturelles d'un autre côté. Il se trouve donc dans une situation de malentendu et d'ambiguïté au sein de l'échange scolaire. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant de français langue étrangère est très important. Pour éviter le conflit entre la culture propre de l'apprenant et la culture cible, et pour empêcher de faire naître des sentiments de haine et de refus de l'autre, l'intervention de l'enseignant se réside donc de former des apprenants interculturels qui peuvent surmonter les barrières des idées fausses et de la vision inférieure à l'autre.

2. Préjugés

Les préjugés sont par contre des attitudes comportant une dimension évaluative à l'égard d'un groupe social donné. Ils peuvent être comme des stéréotypes négatifs ou positifs, en exprimant globalement « j'aime et n'aime pas ». Le verbe préjuger indique déjà que ce terme fait référence à une évaluation irréfléchie, une idée préconçue. Une personne qui a des préjugés juge une autre culture même si elle ne la connaît pas. Au lieu d'utiliser des expériences personnelles ou des informations objectives et approfondies, elle se sert des stéréotypes disponibles pour se faire une opinion sans les remettre en question. Par conséquent, les préjugés se nourrissent des stéréotypes. Un exemple pour un préjugé raciste qui a donc pour conséquence une discrimination est la phrase suivante : « Je n'aime pas les Africains parce qu'ils sont paresseux et criminels ».

3. Les origines des stéréotypes et préjugés

Pour comprendre l'origine des stéréotypes et préjugés, il faut examiner le mécanisme du cerveau humain. Chaque jour, il doit traiter un grand nombre d'informations. Pour les maîtriser, le cerveau utilise des stratégies qui, si elles permettent une simplification des informations entrantes, ont également pour conséquences de créer des stéréotypes ainsi que des préjugés. En conséquence, il en résulte notre besoin de catégoriser et de simplifier le monde, car notre cerveau

ne réussit pas à traiter la totalité des informations complexes en peu de temps. Comme les clichés donnent de l'impression de déjà connaître quelques particularités d'une culture étrangère, ils peuvent aussi réduire l'anxiété de l'inconnu. Enfin, les stéréotypes ainsi que les préjugés ne sont pas sans utilité parce qu'ils aident à donner du sens au monde et à montrer les relations différentes qui existent entre les groupes sociaux. Néanmoins, ils n'offrent que des connaissances très simplifiées et dénaturent la vérité. C'est surtout dangereux dans le cas des stéréotypes ou des préjugés négatifs parce qu'ils peuvent rapidement mener à une hostilité radicale de sorte que les deux concepts représentent un risque considérable. En plus, de leur origine cognitive, les stéréotypes et les préjugés reposent aussi sur une dimension sociale : les stéréotypes et les préjugés reflètent les relations existantes entre différents groupes sociaux et sont structurants dans une société, comme le précise Charlotte Duperreay :

Les individus ont besoin de développer un sentiment d'appartenance à un ou plusieurs groupes. Le phénomène est à sens, d'une part nous avons tendance à accentuer notre identification à un groupe de référence par souci de repères, de structures et d'identité. D'autre part, le regard que nous portons sur le groupe est marqué par les différences qui nous éloignent. Exagérer les similitudes à l'intérieur d'un groupe accentue les différences entre les groupes.

Après avoir discuté l'origine cognitive et sociale de nos stéréotypes et préjugés, il faut maintenant expliquer le processus de leur apprentissage.

La plupart des gens savent souvent que ces affirmations ne sont pas vraies, mais seulement exagérées et simplifiées. Néanmoins les stéréotypes existent et exercent une influence sur les images qu'on se fait d'une culture étrangère. Ils se basent sur des observations qui ne viennent presque jamais de notre propre vie ou de notre propre expérience, mais de notre culture et de notre entourage. C'est un phénomène socioculturel, ce qui veut dire que l'éducation, les médias et d'autres groupes de référence nous influencent. Cet héritage culturel nous transmet des normes, des habitudes et donc aussi des stéréotypes et des préjugés : « Les stéréotypes et les préjugés font partie de notre héritage culturel, ils sont transmis par notre culture au même titre que les normes, les habitudes et de façons de faire que l'on partage avec les autres. »

Finalement, tout le monde a des stéréotypes et des préjugés, mais ceux-ci ne sont pas permanents ou immuables : ils peuvent se modifier et se développer dans le temps. En prenant compte de l'histoire, il existe par exemple depuis longtemps des stéréotypes entre les Africains et les Européens. Mais après avoir engagé le dialogue, l'image a changé et les stéréotypes se sont modifiés ou sont morts/ont disparu.

4. Comment surmonter les stéréotypes et les préjugés.

Peut-on lutter contre ces deux phénomènes culturels ? La réponse doit être oui. Pour ne pas avoir de préjugés fixes qui sont souvent liés à l'idée de discrimination, il faut sans cesse multiplier les contacts, les rencontres et réduire les préjugés en étant conscient de leur existence. En apprenant à connaître les autres, en vivant avec eux et en parlant avec des personnes étrangères, on modifie ses stéréotypes, on renforce la compréhension réciproque et les barrières tombent.

Cependant, comme il s'agit d'idées profondément enracinées, le simple contact avec l'inconnu, sont de la catégorisation et la re-catégorisation. La décatégorisation signifie voir une personne comme individu et pas comme membre d'un groupe. De cette manière, les généralisations existantes ne peuvent pas influencer la perception. En faisant une re-catégorisation, les différentes cultures sont rassemblées en créant un groupe englobant. Au lieu d'être Camerounais ou Tchadiens, on est par exemple Africain. Cela permet de souligner les similitudes au lieu des différences.

De ce qui précède, ce premier chapitre nous a permis de parcourir quelques notions d'ordre théorique qui aideront à la lecture et à la compréhension de notre recherche portant sur la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de cours moyen première année. Nous avons commencé à parcourir quelques travaux scientifiques antérieurs ayant rapport avec notre recherche. Le parcours de ces travaux nous a permis de prendre position par rapport à ce qui nous concerne. Ensuite, la définition de la culture et de quelques notions qui l'entourent nous ont permis de pencher vers la prise en compte des représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues d'une part, et les stéréotypes et préjugés dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère d'autre part, enfin.

CHAPITRE 2 : DE LA NOTION DE « L'INTERCULTUREL » À LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Dans ce deuxième chapitre de notre travail, il serait question pour nous d'aborder la notion d'interculturel qui est un concept fondamental dans notre étude. Tout d'abord, nous allons parler de la notion de l'interculturel tout en présentant ses différentes composantes. Ensuite, nous nous intéresserons au concept compétence et ses composantes. Cela va nous conduire inéluctablement à parler de la compétence interculturelle. Enfin, nous nous appesantirons sur la langue et ses différentes méthodes d'enseignement.

I- LA NOTION DE L'INTERCUREL

D'après le dictionnaire Larousse de 2008, l'interculturel vient du latin « inter » qui signifie « entre », avec le sens de réciprocité et « culturel », « cultura » qui veut dire culture, agriculture. En synthétisant nombreuses définitions, nous pouvons dire que la notion d'interculturel signifie ce qui concerne les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, ce concept a été introduit au cours des années quatre-vingt pour qualifier un mode particulier d'interaction et d'interrelation qui se produit quand des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. (C. Clanet : 1993, p.22).

La définition d'« interculturel » est très liée aux changements politiques, économiques et sociaux. L'intégration du concept d'interculturel en didactique des langues étrangères est indispensable, parce que les classes de langue sont un lieu de rencontre et de contact des diverses cultures. Par conséquent, un métissage culturel règne et unit les partenaires de la classe de langue. Selon Jean-Pierre (2003 :136-137) :

L'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter-, qui permettait de dépasser le multicultural. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le constat effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer).

La pédagogie interculturelle prend en charge l'apprenant dans la mesure où elle lui fournit une formation spécifique à la prise de conscience du rôle de la culture dans la rencontre et

l'échange avec l'autre. Donc, l'apprenant est impliqué dans le processus de ses apprentissages. Selon l'approche théorique proposée par M. Abdallah Pretceille (2003), « La pédagogie interculturelle est née comme une stratégie éducative qui cherche à réduire les conflits, les dysfonctionnements et les problèmes qui ont lieu dans les processus d'acculturation des immigrés à la société française. »

Ainsi, l'école est censée former l'élève à s'ouvrir sur les autres cultures par le biais de l'interculturel qui est :

La capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel (Puren, 2013 :05)

En parlant d'interculturel, pour nous, deux références sont incontournables : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECRL:2000) qui a institué l'enseignement de la culture dans le cadre d'un cours de langue étrangère et ce pour installer essentiellement la compétence interculturelle qui représente un enjeu éthique et ce pour lutter contre le racisme et l'ethnocentrisme qui ont sévi durant le début des années 70 et, Abdallah Pretceille, durant les années 2000, a proposé un nombre important de travaux relatifs à la question.

Pour nos deux références, l'approche interculturelle considère que chaque groupe humain possède une culture différente qui lui est propre et qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures dont certaines coexistent et interagissent.

L'interculturalité suppose, donc, l'ouverture de soi à l'autre, et l'apprentissage d'un savoir-vivre ensemble. L'interculturel désigne alors un certain type de relation entre les membres de cultures différentes. Il cherche à favoriser l'acceptation et à éviter le rejet. Pour que le dialogue interculturel ait lieu, il est indispensable que les valeurs et les formes de vie de chaque groupe soient valorisées.

I-1. L'interculturel : de l'identité à l'altérité

En tant que moyen de communication et de transmission des savoirs, la langue est intimement liée à la culture. Ainsi, la perspective communicative met en lumière la différence culturelle, et la prise en compte de la diversité culturelle par l'apprenant défend une conscience nécessaire et référentielle de son appartenance identitaire vis-à-vis de l'autre. Ce qui met en

évidence les différentes interactions entre les deux systèmes linguistique et culturel en contact dont l'altérité est parmi les résultats de ce contact.

6. L'identité

Elle est constituée par l'ensemble des caractéristiques physiques, morales, sociales et culturelles à partir desquelles l'individu peut se définir et se reconnaître, et notamment se faire connaître. L'identité singularise l'individu et le spécifie de l'autrui. Autrement dit, une identité est une sensation d'appartenance spécifique et universelle, une conscience de la part de l'individu ou le groupe social dont chaque individu est favorisé l'un des traits sociolinguistiques distinctifs à sa propre appartenance. Selon Porcher, (2005 :7), « une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes. »

7. L'altérité

Nous ne pouvons pas parler d'identité sans parler de l'altérité qui est le savoir accepter l'autre, et de prendre conscience de son existence afin de connaître soi-même comme le souligne Zarate(2012 :19) :« Dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit .»

L'altérité est un concept philosophique qui signifie le caractère de ce qui est autre. Elle désigne la reconnaissance de l'autre dans sa différence qu'elle soit culturelle ou religieuse. Cette notion fait appel au métissage de cultures. Elle encourage l'interculturalité par le contact et l'échange entre individus de deux univers contraires afin de s'ouvrir sur le monde et elle offre à chaque individu le droit d'être accepté malgré sa différence, et le devoir d'accepter aussi l'autre dans sa différence.

2. Les objectifs de l'approche interculturelle

Selon Archad-Bayle (2001 :206), l'approche interculturelle poursuit deux objectifs :

- Permettre à l'apprenant de lutter contre les réflexes d'ethnocentrisme et les comportements stéréotypés qu'ils impliquent ;
- Favoriser chez l'apprenant une prise de conscience des identités, propre et autre (...).

Pour le premier objectif, certains auteurs à l'instar de Cohen-Emerique (2011) ont parlé de développement des aptitudes de décentration que Debono (2012 :29) définit comme « un acte qui consiste à abandonner l'attitude ethnocentrique pour essayer de comprendre, par empathie, comment l'autre se représente la réalité. » C'est aussi dans cette logique qu'Abdallah-Preteceille

(2003 :83) affirme que l'un des objectifs de l'apprentissage à la décentration est d'« objectiver son propre système de références, à se distancier et donc à admettre l'existence d'autres perspectives. »

Pour le deuxième objectif, bien des auteurs considèrent que la formation à l'interculturel doit également permettre le développement du sens de relativisme culturel. La principale idée est que l'apprenant développe des capacités lui permettant d'analyser et d'interpréter les comportements en fonction du contexte et non pas à partir de son cadre de référence.

Les deux objectifs se recoupent dans la mesure où en admettant l'existence d'autres perspectives ou en apprenant à relativiser ses points de vue, l'apprenant prendra conscience de sa propre identité et des mécanismes et caractéristiques qui lui étaient jusque-là inconnus ou qui semblaient des évidences. Cependant, nous pouvons considérer que l'objectif d'une approche interculturelle est de développer une compétence interculturelle dans une perspective large et plus complexe.

3. La dimension interculturelle en didactique des langues.

Dans l'évolution de la didactique des langues, plus précisément du français langue étrangère, la dimension culturelle de la langue est négligée. Cependant, dans les années soixante-dix, avec la naissance de l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle a été de plus en plus prise en compte. Par la suite, grâce aux flux croissants des échanges internationaux de plus en plus nombreux, la dimension interculturelle a été intégrée dans le domaine de la didactique des langues. L'intégration de la dimension interculturelle dans le domaine éducatif est considérée comme un avantage permettant la revalorisation et l'exploitation des patrimoines culturels humains. Cette intégration consiste non seulement à enseigner la culture de l'autre mais avant tout apprendre comment réussir la rencontre et la connaissance de l'autre comme le déclare Martine A. Pretceille (2010) : « [...] L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, (...). »

4. La didactique de l'interculturel en classe de FLE

L'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif premier la capacité de communiquer dans des situations concrètes en société. Ainsi, la langue constitue dans ce cas un moyen d'échange et d'interaction pour les apprenants lorsqu'ils sont amenés à reconnaître et interpréter des attitudes, des comportements langagiers et la gestuelle de leurs interlocuteurs ainsi que leurs références culturelles. Pour Porcher, (1988 :67), « Le cours de la langue constitue

un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie (...). Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » Selon cet auteur, l'apprentissage de la langue doit permettre aux apprenants de découvrir le monde extérieur en dehors de leurs réalités culturelles. La notion d'interculturelle suscite la coexistence de deux systèmes de références culturelles et de deux visions du monde distinctes sur bien des points. Raison pour laquelle, apprendre une compétence interculturelle fait partie du processus de construction de l'identité personnelle sociale et culturelle des personnes qui font face à l'altérité et la diversité culturelle dans leur communication. Apprendre le français langue étrangère en découvrant ses références culturelles est l'occasion pour l'apprenant d'objectiver les règles qui les régissent et de relativiser ses propres valeurs. Ainsi, l'apprenant est préparé et formé à vivre en harmonie avec les locuteurs de la langue qu'il apprend. Denis, (2000 :62), pense qu'apprendre une langue « c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer. »

II- QU'EST CE QUE LA COMPÉTENCE ?

Empruntée au bas latin « *competentia* », la compétence peut se définir par extension comme l'aptitude d'une personne à juger d'un ouvrage, à parler de façon pertinente d'un sujet, etc. La capacité reconnue dans un domaine. Selon Meirieu Ph., (1991), une compétence est un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. » Pour Hainaut L., (1988), une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. » En d'autres termes, une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations. Elle est l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. Dans le domaine de l'éducation, nous pouvons ramener les compétences de l'élève à « cette capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières. »

Pour le Dictionnaire de la didactique, « la compétence recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale qui sont : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. »

Pour ce faire, avant de nous appesantir sur la compétence interculturelle qui fait l'objet de notre travail, nous allons nous attarder sur la compétence linguistique et la compétence communicative. Ainsi, cela va nous permettre de comprendre pourquoi, en dépit de ces deux compétences, les apprenants ont besoin de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans la classe de cours moyen première année.

1. La compétence linguistique

Le terme compétence linguistique fait référence à la connaissance inconsciente de la grammaire qui permet à un locuteur d'utiliser et de comprendre une langue. La compétence linguistique est connue aussi sous le nom de compétence grammaticale. Tel qu'utilisé par NOAM Chomsky et d'autres linguistes, la compétence linguistique est un terme évaluatif. Il fait plutôt référence aux connaissances linguistiques innées qui permettent à une personne de faire correspondre les sons et les significations. Dans *Aspects of the theory of syntax*(1965), Chomsky écrit : « nous faisons ainsi une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance du locuteur-auditeur de sa langue) et la compétence (l'utilisation réelle du langage dans des situations concrètes). » Selon cette théorie, la compétence linguistique ne fonctionne « correctement » que dans des conditions idéalisées, ce qui supprimerait théoriquement tous les obstacles de mémoire, de distraction, d'émotion et d'autres facteurs qui pourraient provoquer même un natif éloquent. Il est étroitement lié au concept de grammaire générative qui soutient que tous les locuteurs natifs d'une langue ont une compréhension inconsciente des règles régissant la langue.

Bref, la compétence linguistique désigne une aptitude à s'exprimer dans une langue donnée et à comprendre cette langue à l'écrit comme l'oral. Elle se développe grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, au travers d'activités pédagogiques ou tout simplement en prenant plaisir, par jeu, le temps d'une conversation, visionnage du film ou l'écoute d'une chanson.

2. La compétence de communication

Créé par Dell Hymes dans les années soixante-dix, le terme de compétence de communication constitue une critique du terme de compétence tel que Noam Chomsky l'entend. Ce dernier considère la compétence comme ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques. Par contre, Dell Hymes réfute ce dernier en disant qu'un locuteur, pour être compétent dans une langue donnée, doit posséder plus que des connaissances et des aptitudes d'ordre linguistique. En d'autres termes, la compétence linguistique est nécessaire certes, mais

elle n'est pas suffisante pour communiquer de façon adéquate. Pour dire vrai, la compétence communicative se définirait comme une compétence linguistique plus « quelque chose », englobant alors la compétence linguistique. La compétence communicative insiste sur les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui établissent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pragmatique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui confirmeront son emploi approprié au contexte. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Raison pour laquelle, il ne suffirait pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait de plus connaître les règles de l'emploi de cette langue.

Dell HYMES, (1991 : 106), définissait la compétence comme : « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » Ainsi, pour atteindre la compétence communicative, un ensemble de règles culturelles et sociales doivent être reconnues. Ces règles sont la base de la communication, de la formation et de la capacité de vivre en société, quel que soit le nombre de langues.

Selon CHARAUDEAU (2001 :37) : « La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange. » La compétence de communication renferme un ensemble de règles permettant de pouvoir communiquer. Cet ensemble de règles est représenté par cinq composantes selon les propositions de BERGERON, J. et al. (1984 : 37). Ces composantes sont :

- La compétence linguistique : habileté à interpréter et à expliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques). C'est-à-dire être capable d'utiliser le vocabulaire et de produire ses éléments lexicaux et grammaticaux, et la capacité d'organiser le sens, de produire des symboles et de vérifier la prononciation ;
- La compétence socioculturelle : habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de communication ;
- La compétence sociolinguistique : habileté à interpréter et à utiliser les différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours . Comprendre les

règles de politesse, de produire les proverbes (marque de la sagesse) et l'ensemble des dialectes et les accents dans la société ;

- La compétence référentielle : la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations, concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition ;
- La compétence stratégique : est l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur.

Pour D. HYMES, la compétence communicative désigne la capacité d'un locuteur à produire, à interpréter des énoncés de façon appropriée et d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent. Pour lui, une compétence de communication est une compétence qui rassemble deux types de connaissances : Un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique. Ce concept réside dans l'interaction des interlocuteurs, c'est-à-dire pour apprendre à communiquer en apprenant à adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et en fonction de l'intention de communication.

L'approche communicative s'intéresse plus au discours qu'à l'analyse d'énoncés isolés, en effet, c'est le discours qui permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence communicative. L'objectif de l'approche communicative est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, par conséquent, il faut faire acquérir une compétence de communication qui réside dans l'interaction des interlocuteurs.

Dans les salles de classe, la compétence est centrée sur l'apprenant, elle introduit des lexiques et des structures grammaticales. A partir des travaux de Dell HYMES, la notion de communication a été rapidement utilisée en didactique de langues. La compétence communicative est le noyau de la didactique de français langue étrangère. Un enseignement communicatif des langues privilégie les besoins linguistiques et culturels par les apprenants, signifie qu'apprendre une langue c'est mettre en évidence les connaissances antérieures de l'apprenant. La compétence communicative constitue un objectif principal dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, car apprendre une langue n'est pas seulement acquérir des compétences linguistiques mais pouvoir identifier et interpréter les attitudes dans les actes de communication.

Vecteur de la communication, chaque langue porte en elle une identité culturelle. On ne peut pas enseigner une langue sans enseigner la culture. Autrement dit, la compétence communicative repose sur l'aspect des faits culturels de la langue enseignée. Ainsi, pour Porcher (1988 :24), « apprendre une langue c'est d'être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale ».

3. La compétence culturelle

La culture se caractérise par la collectivité, une manière de comprendre et de construire sa propre identité d'après Lussier. La compétence culturelle désigne tout ce qui pousse l'individu à interagir et à s'exprimer, à penser et à sentir. Pour Robert GOODENOUGH, la compétence culturelle se définit comme « Ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée. »

La compétence culturelle se caractérise par :

- La présence de diversité et de changement dans la vie quotidienne de l'individu ;
- Elle concerne un groupe spécifique de la société ou de toute société ;
- Son apprentissage doit être dans la langue maternelle de l'apprenant ;
- Son développement n'exige aucun contact avec une autre culture, et cela signifie son indépendance.

3.1. Les composantes de la compétence culturelle

Puren Christian (2013 :5) présente les composantes de la compétence culturelle dans un tableau de la manière suivante :

Tableau N°1 : présentation des composantes de la compétence culturelle

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activités de référence	
			langagières	Culturelles
transculturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité »(E.Durkheim), celui qui tend tout	Valeurs universelles	Traduire	Reconnaître

	l' « humanisme classique » ou encore actuellement, la « philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain.			
Métaculturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir des documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	Connaissances	Parler sur (communiquer)	Repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer.
Interculturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou séjours touristiques en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.	Représentations	Parler avec (communiquer)	Rencontrer, découvrir
Pluriculturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	Attitudes Et comportements		Cohabiter

Co culturelle	Capacité à adopter/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	Conception	Activités de médiation	Co-agir
---------------	---	------------	------------------------	---------

4. La compétence interculturelle

Tout d'abord, pour cerner le sens de ce que l'on peut appeler la compétence interculturelle, nous nous évertuerons à revenir sur la définition de la compétence. La compétence est l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement comme complexe. Selon Meirieu Ph, une compétence est un « savoir identifier mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». Cette définition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée.

En outre, la compétence désigne le fait de disposer d'aptitudes, de capacités, de connaissances ou d'une formation suffisante pour assurer un comportement approprié, en paroles ou en actes, dans une situation particulière. La compétence comprend des éléments de nature cognitive (connaissances), fonctionnelle (application des connaissances), personnelle (comportement) et éthique (principes pour guider le comportement). La capacité de savoir doit donc s'accompagner d'une capacité à s'exprimer et à agir de façon adéquate en situation ; l'éthique et la prise en compte des droits de l'Homme doivent informer aussi bien les paroles que les actes. Généralement, la compétence ne dépend pas d'un seul type d'aptitude, d'attitude ou de savoir mais fait appel au contraire à un assortiment complexe d'aptitudes, d'attitudes et connaissances. Les aptitudes mentionnées en général comme les plus directement pertinentes pour la compréhension des compétences interculturelles incluent : l'observation, l'écoute, l'évaluation, l'analyse, l'interprétation, l'aptitude relationnelle(y compris l'autonomie individuelle), l'adaptabilité(notamment la résilience psychologique), l'aptitude à ne pas porter de jugement, la gestion du stress, la méta communication (l'aptitude à communiquer sur la communication, en se plaçant à l'extérieur d'une relation pour réfléchir à ce qui s'est passé ou va se passer , et l'aptitude à résoudre des problèmes de façon créative.)

Le rapport mondial de suivi de l'EPT 2012 intitulé *Jeunes et compétences* : l'éducation au travail distingue trois compétences : les compétences fondamentales qui englobent, au niveau le plus élémentaire, les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'acquisition des deux autres types de compétences ; les compétences transférables, qui comprennent la capacité de résoudre des problèmes, de communiquer efficacement des idées et des informations de faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que l'esprit d'entreprise ; et les compétences techniques et professionnelles, qui correspondent au savoir-faire technique spécifique requis dans différents contextes.

Ces connaissances pertinentes comprennent : la conscience culturelle de soi, la conscience culturelle d'autrui, les connaissances culturelles spécifiques, les connaissances culturelles générales, et aussi des connaissances relevant de la sociolinguistique (par exemple sur des questions comme la permutation de code ou l'utilisation de l'ethnocentrisme, le relativisme et ethnique et les « chocs » ou « contre- chocs » culturels).

Ainsi, partant de ces différentes définitions nous pouvons dire que la compétence interculturelle évoque le fait de disposer de savoirs adéquats au sujet de cultures particulières, ainsi que de connaissances générales sur les questions qui peuvent se poser dans les contacts entre les personnes des cultures différentes, de manifester une attitude réceptive qui encourage l'établissement et le maintien de relation avec divers autres et d'avoir acquis l'aptitude à utiliser ces connaissances et cette réceptivité dans les interactions avec les individus appartenant à des cultures différentes. Les compétences interculturelles peuvent être regroupées comme suit : savoirs (connaissances d'une culture), savoir comprendre (aptitude à l'interprétation/ aux contacts), savoir apprendre (aptitude à la découverte/ interaction), savoir être (curiosité/ ouverture) et savoir s'engager (aptitude à la réflexion critique sur le plan culturel), pour reprendre les catégories de Byram (1997, 2008 ; voir la discussion dans Holmes, 2009).

Le but de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère n'est pas exclusivement langagier mais comme la langue et la culture sont deux facettes indissociables, les apprenants doivent, également, acquérir une compétence interculturelle qui leur permettra de comprendre le monde et de s'adapter et s'ouvrir sur la civilisation universelle. L. Porcher (1988), souligne qu'apprendre une langue, c'est être « capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale ». Cela suppose que l'école devrait apprendre aux apprenants à s'enrichir au contact d'individus de culture différente en développant leur compétence interculturelle et ce pour leur permettre de comprendre et d'accepter l'Autre dans ses différences. Selon Guidome Mohamed(2018), cette compétence « permet aussi, à l'apprenant de développer sa personnalité et son identité de s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles et

enrichir sa disposition à l'altérité. Il s'agit, donc de veiller à offrir aux apprenants les moyens qui leur permettent de prendre conscience de la nature profondément sociale de l'être humain, de relativiser et contextualiser leur culture par rapport à la culture de l'Autre ».

La compétence interculturelle permet aussi, à l'apprenant de développer sa personnalité et son identité de s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles et enrichir sa disposition à l'altérité. Il s'agit, donc de veiller à offrir aux apprenants les moyens qui leur permettent de prendre conscience de la nature profondément sociale de l'être humain, de relativiser et de contextualiser leur culture par rapport à la culture de l'Autre. La conscience interculturelle en classe de langue donne à l'apprenant la **capacité d'examiner les traits culturels de la langue cible**. Elle lui permet d'étudier profondément les produits de cette culture (images, situations authentiques, histoire du pays, etc.), les pratiques culturelles (façon de se saluer, de manger à table, etc.). Ces études ou analyses de la culture cible lui donneront des perspectives sur la personne avec laquelle il entamera un dialogue, dans des contextes divers. Pour ce faire, plusieurs didacticiens et anthropologues proposent des étapes pour la construction d'une conscience interculturelle, désormais indispensable pour communiquer avec un groupe ethnique différent du sien (Moore, 2006 ; Smith, 2013).

III- LA LANGUE ET LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT

Linguistiquement parlant, la langue est définie comme un système d'expression orale ou écrite utilisé par un groupe de personnes ou une communauté linguistique pour communiquer. A cet effet, nous parlerons dans cette partie de notre travail de la relation entre la langue et la culture dans un premier temps, ensuite de l'enseignement du français et son statut au Tchad ; enfin des méthodologies et des approches d'enseignement de cette langue.

1. La langue

Le vocable de langue possède plusieurs acceptions linguistiques. Tout d'abord, la langue est un système d'expression orale ou écrite utilisé par un groupe de personnes ou une communauté linguistique pour communiquer. Ensuite, elle désigne un instrument ou un outil permettant de communiquer. La langue n'est pas donc commune à tous les êtres humains. Elle appartient, cependant, seulement à un groupe d'individus et elle donne les possibilités pour établir les interactions sociales. Selon Le Dictionnaire Nouveau Petit Robert (1993), la langue est « un système d'expression et de communication par des moyens phonétiques (parole) et éventuellement graphiques (écriture), commun à un groupe social (communauté linguistique) ».

D'après, Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, (2003 :147-148) la langue est définie comme

Un système abstrait de signes dont on peut étudier de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d'idiome comme synonyme désambiguïsé de langue.

En outre, le linguiste Suisse F. de Saussure, (1913) explique que la langue est un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté ; elle est un instrument de communication à l'intérieur de cette même communauté et, d'un point de vue sociolinguistique, un symbole d'identité et d'appartenance culturelle. En tant que code, la langue demeure une convention sociale, a priori indépendante des variations individuelles. Selon NGALASSO cité par BELIBI (2010 :9-31),

La langue, comme tout système symbolique et comme tout fait de culture, est objet de multiples représentations et attitudes individuelles et collectives, positives et négatives, au gré des besoins et des intérêts. Ces représentations et attitudes qui trouvent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de force symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions.

Enfin, au-delà de toutes ces définitions, la langue peut se définir comme un système de signes linguistiques vocaux, gestuels ou graphiques qui permet la communication entre les individus. En d'autres termes, la langue est un ensemble de signes vocaux et/ou graphiques conventionnels utilisés par un groupe d'individus pour exprimer le mental et la pensée.

2. Français Langue Etrangère

Le français langue étrangère, abrégé FLE, est une expression qui a été créée en 1957 par A. Reboullet en couverture d'un numéro des Cahiers pédagogiques. C'est aussi la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger, dans un but professionnel, culturel ou encore touristique. Il est parfois distingué du français langue seconde (FLS) et de l'alphabétisation, bien qu'il s'agisse du même domaine de recherche et parfois des mêmes enseignants. Autrement dit, le FLE désigne le français en tant que langue d'apprentissage. Les cours de FLE sont destinés donc à un public non-francophone. Ils sont dispensés par des professeurs spécialisés ayant une bonne maîtrise du français. Ainsi, pour devenir enseignant de français, il faut suivre une formation en FLE. Cela

s'applique aussi bien aux francophones qu'aux non francophones. Certaines de ces formations comportent des stages et impliquent la rédaction du mémoire. Le FLE est aussi une discipline pour laquelle il existe des méthodes spécifiques. Il serait judicieux de parler du français langue étrangère au Tchad.

3. La langue française au Tchad

Le Tchad compte plus de 120 langues locales auxquelles s'ajoutent les deux langues officielles du pays que sont le français et l'arabe littéraire. Une autre forme d'arabe, appelé arabe tchadien, sert de langue véhiculaire surtout dans le Nord du pays et serait parlé par 60% de la population (dont 10% comme langue maternelle et 50% comme langue seconde ou véhiculaire).

D'après Diop Aminata, (2003 : 151-166), « A son indépendance, en 1960, le Tchad, avec plus de cent groupes ethnolinguistiques, choisira le français comme langue officielle. L'arabe littéraire devient la deuxième langue officielle en 1983 après un long processus de revendications politico-militaires ». Pour FADOUL KHIDIR (2017 :104), le français est arrivé au Tchad avec la colonisation dès 1900, date de la bataille de Kousseri et de l'installation des Français à Fort-Lamy, devenu actuellement N'Djamena.

Le français, qui a été introduit dans les écoles tchadiennes à partir de 1911 et qui est langue officielle du pays depuis son indépendance en 1960, est la langue de l'administration et de l'éducation ; bien qu'elle ne soit la langue maternelle que d'une minorité, c'est une langue seconde qui jouit d'une grande vitalité et qui est la langue véhiculaire du Sud du pays plus urbanisé.

4. Le statut du français au Tchad

Etant une langue étrangère, le français est privilégié d'un statut particulier au Tchad parce qu'il domine dans le contexte institutionnel, dans l'éducation, les médias, l'administration, les établissements publics et privés, et plus particulièrement dans le parler quotidien des Tchadiens à côté de l'arabe et du sara. Il est la langue d'élite, et des Tchadiens aisés. Le français est aussi très présent dans les affaires au Tchad. Héritage de la colonisation, la langue française ne cesse jamais d'exister même après le départ du colonisateur. Ainsi, cela rend difficile d'identifier son statut entre langue seconde ou langue étrangère. C'est dans cette logique que Rabeh Sebaa déclare : « Dans tous les pays anciennement colonisés, le rapport langue maternelle/langue étrangère est un rapport conflictuel de surface masquant en réalité un antagonisme entre la culture de colonisation et celle du pays conquis. »

5. Le français dans le système éducatif tchadien

La langue française dans le système éducatif tchadien semble particulièrement privilégiée. Elle est présente de bout en bout sur l'ensemble du curriculum scolaire de la petite section de l'école maternelle jusqu'aux classes de terminales des lycées. Le système éducatif tchadien, **conformément à la loi N°016/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien votée en 2006**, est structuré comme suit :

- Enseignement préscolaire ;
- Enseignement fondamental (enseignement primaire et moyen) ;
- Enseignement secondaire ;
- Enseignement supérieur.

Le français bénéficie dans les écoles françaises au Tchad d'une position privilégiée. Il occupe l'essentiel du temps scolaire comme discipline et comme langue support (médium) des autres disciplines d'apprentissage. Sa maîtrise constitue une des conditions majeures d'accès à la réussite scolaire des apprenants tchadiens francophones. L'enseignement du français langue étrangère répond à des critères similaires à l'enseignement de n'importe quelle langue.

6. La relation de la culture avec l'enseignement de la langue

La langue est liée intimement à l'environnement social et culturel de l'individu. Cet individu possède dès son enfance des prédispositions, des pré-requis langagiers et un moyen efficace comme la langue pour communiquer avec les autres. Pareillement, la communication et la langue ne peuvent pas exister si elles ne sont pas partagées par un groupe d'individus ayant des expériences relatives à sa vie socioculturelle. La plupart du temps, le concept de « langue » ne signifie pas seulement un système de signes linguistiques établi (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire...) mais aussi un moyen de communication et de transmission des contenus culturels. A cet effet, la langue est l'un des produits culturels le plus important et par conséquent l'un des facteurs clés du pluralisme culturel. Son rôle ne se limite pas seulement à la communication quotidienne, elle véhicule aussi la culture. Pour ce faire, un enseignement efficace du français et la bonne maîtrise de cette langue permettront aux apprenants d'avoir accès à des éléments culturels et interculturels.

L'enseignement/apprentissage d'une langue ne peut pas se faire sans méthodologies et approches. Ainsi, nous nous évertuerons à présenter les différentes méthodologies et approches qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage des langues.

7. Les méthodologies d'enseignement des langues

La méthodologie représente l'étude des méthodes et de leurs applications. C'est le niveau où se définissent les principes et les hypothèses qui sous-tendent l'élaboration, où s'opèrent les choix des théories de référence : les théories linguistiques, les théories de l'apprentissage. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères sont fondamentalement destinées à accompagner les processus d'appropriation des apprenants. Une méthodologie est un appareil conceptuel qui fonde l'enseignement des langues en prenant en compte :

- Les objectifs fondamentaux : apprendre une langue pour en faire quoi ?
- Les théories de référence ne se limitent plus uniquement aux théories linguistiques mais puisent des concepts dans d'autres disciplines : sociolinguistique, psycholinguistique, théories de communication, ethnographie de la communication. Ainsi, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français, plusieurs méthodologies et approches ont vu le jour. Il s'agit de : méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie active, méthodologie audio-visuelle (qui renferme méthode audio-orale et méthode audio-visuelle), méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle.

7.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle appelée encore méthodologie classique ou méthodologie de grammaire-traduction s'appuie sur un fondement théorique concernant la langue, la culture, l'enseignement et l'apprentissage. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans les phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. Pour cette méthodologie, les apprenants apprenaient des mots et toutes les phrases par cœur et traduisaient des textes mots à mots. Ce qui plaçait la production orale au second rang. C'était l'enseignant qui choisissait des textes surtout des textes littéraires à traduire. C'était lui aussi qui dominait la classe. Les élèves n'avaient pas trop de liberté pour la production orale autrement dit, ils n'avaient pas trop la possibilité de s'exprimer.

La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée comme efficace, selon Henri Besse, puisque la compétence grammaticale des élèves a été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

En conclusion, la méthodologie traditionnelle s'intéressait surtout à la culture étrangère faite de connaissances ethnographiques pures et non vécues. Par conséquent, la critique fondamentale qui lui a été faite consistait dans le reproche de l'enseignement des langues étrangères en langues maternelles, la traduction régulière d'une langue à l'autre et les explications

également données en langue maternelle. A cet effet, l'élève pouvait connaître et réciter beaucoup de notions de la langue étrangère, mais parlait difficilement ou avec des difficultés réelles de la langue même. Ce sont ces difficultés que les autres méthodologies à l'instar de la directe vont essayer de relever.

7.2.Méthodologie directe

A l'instar de la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe constituait un grand apport dans l'évolution d'enseignement des langues étrangères. L'innovation apportée par cette méthodologie va être le rejet de l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant et partant de l'adoption de l'enseignement de la langue étrangère ou seconde en langue étrangère ou seconde, sans interférence aucune de la langue maternelle. Ainsi, la spécificité de la méthodologie directe relève du fait qu'elle utilise la méthode directe, la méthode orale et la méthode active qui en constituent le noyau fondamental. En d'autres termes, cette méthodologie consistait à enseigner la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Ainsi, pour Puren (1988 :16) : « L'expression de méthode directe y désignera donc tous les procédés et techniques destinés à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves, celle de méthode orale, tous ceux visant à faire pratiquer oralement la langue étrangère en classe. »

La méthodologie directe a ainsi la spécificité de parler de la culture étrangère en langue étrangère et essentiellement de manière théorique. Pour finir, même si la méthode active peut être prise en compte dans la méthodologie directe, ceci parce qu'elle implique l'activité et la participation de l'apprenant aux enseignements, il faut reconnaître qu'elle devient prioritaire au niveau de la méthodologie active.

7.3.La méthodologie active

La méthodologie active, constituée de l'enseignement des méthodes actives, doit beaucoup aux enseignements de Piaget. Caractérisée par la mise en application des principes et enseignements de la pédagogie et de la psychologie modernes, elle est axée (pour la plupart des méthodes et approches d'enseignement des langues qui s'inspirent d'elle parmi lesquelles les méthodes directe, orale, active, intuitive, interrogative, imitative et répétitive), sur le montage des réflexes verbaux, bases de l'activité et de la participation des élèves lors des activités d'enseignement/apprentissage et plus tard dans les interrogations langagières en communauté.

Par conséquent, la méthode active qui est au centre de la méthodologie active prône l'adaptation de l'apprentissage à l'enfant, la pédagogie différenciée selon les aptitudes et les caractères, l'utilisation constante de la motivation et des activités motivantes pour intéresser et faire travailler au plus haut point les apprenants. Au cours de l'apprentissage, les phases suivantes

au centre desquelles se trouve axée l'activité de l'apprenant sont plus ou moins suivies : l'observation, la réflexion, l'expérimentation, la déduction des règles à retenir et le réinvestissement de ces règles dans des exemples qui concernent les centres d'intérêts des apprenants.

Ainsi, l'apprentissage se fait par la découverte et l'exploitation du matériel présenté, et surtout par l'usage d'exercices qui impliquent automatiquement l'activité des sens. Mais, on peut y constater que le culturel est négligé, parce que les réflexes cultivés concernent prioritairement les segments de phrases constitués d'unités syntaxiques ou morphosyntaxiques. Le caractère essentiellement grammatical des données apprises relève une négligence des éléments culturels que la méthodologie audio-visuelle pourrait corriger.

7.4.La méthodologie audio-visuelle

Elle tient son nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique. Centrée sur l'acquisition d'une langue pure, homogène et monolithique, c'est-à-dire en un seul bloc, et ceci par l'éducation de la perception auditive et de l'expression orale, elle s'appuie sur le matériel sonore et sur l'image pour sa mise en œuvre psychopédagogique. Ainsi, basée sur la compréhension et la production de phrases correctes, elle a pour héritage les méthodes directe, orale active, interrogative, intuitive, imitative et répétitive qu'elle prolonge avec les apports de la linguistique structuraliste et du behaviorisme comme théories de référence. Elle s'opérationnalise en deux méthodes, à savoir la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle.

➤ La méthode audio-orale

Développée aux Etats- Unis dès 1950 par Rivers (1964) qui s'inspire des travaux de Brooks (1960) et Politzer(1961), et dès 1960 en France, la méthode audio-orale dont les théories de référence sont le distributionnalisme postbloomfieldien et le conditionnement skinnerien est une réaction par rapport au flou linguistique des méthodes directes. Comme c'est le cas pour ces derniers ; elle donne, précisent Galisson et Coste (1976 :56), « la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de « modèle » à imiter, dans des exercices dits « structuraux » ». Ces dispositions méthodologiques répondent ainsi aux exigences de la segmentation distributionnelle de la chaîne parlée en unités définies par leurs positions et par leurs fonctions et à celles de l'enseignement programmé skinnerien.

En effet, pour Skinner cité par Gaonc'h (1987 :21), « le rôle de l'enseignement est ménager des contingences de renforcement susceptibles d'accroître la probabilité d'apparition de

réponses adéquates, dans un certain contexte situationnel, sous le contrôle de renforcements environnementaux. »

Au total, la méthode audio-orale stipule que le langage étant un « comportement », l'apprentissage de la langue consistera à pratiquer la langue sous sa forme orale. La méthode induite doit amener l'apprenant à produire des comportements langagiers les plus proches possibles de situations réelles, d'où l'utilisation des dialogues. De même, l'apprentissage de la langue étant un processus mécanique de formation d'automatismes et bien sûr d'apprentissage à faire quelque chose et non à connaître quelque chose, l'élève doit être conduit à produire des réponses exactes et des comportements suivant les modèles à lui communiquer.

➤ **La méthode audio-visuelle**

Initiée dès les années 1950 à partir des travaux des équipes de recherche de Zagreb et Saint-Cloud, la méthode audio-visuelle s'appuie sur les considérations et les principes selon lesquels le choix et la sélection des contenus d'enseignements d'une langue sont déterminés par les impératifs de la communication. Et la démarche méthodologique présentée par Galisson et Coste (1976 :59) est la suivante :

- Présentation graduelle des divers usages sociolinguistique, priorité-non primauté-étant donnée à l'oral, importance accordée :
 - A la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ;
 - Au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;
- Etablissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée (...);
- **Au plan pédagogique :**
 - ✓ Refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (...);
 - ✓ Primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre ;
 - ✓ Accent mis sur une communication véritable (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de classe).
- **Au plan technique**
 - ✓ Utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle ;

- ✓ Utilisation de l'enregistrement sonore comme modèle acoustique invariable et comme réalité linguistique étrangère qui n'est pas seulement apportée par le maître.
- ✓ Utilisation combinée de l'image et du son comme instrument d'une représentation audio-visuelle qui simule un acte de communication et permet d'en produire de nouveaux.

Pour tout dire, la démarche méthodologique dans les méthodes audio-orale et audio-visuelle était la suivante :

- Présentation du dialogue ou des images par séquences ;
- Mémorisation ;
- Exploitation à partir des images ou des exercices structuraux ;
- Transposition avec réinvestissement des éléments linguistiques acquis dans les phrases précédentes.

Tels sont les grands axes de la didactique des langues des années où par leur caractère systématique, les méthodes garantissaient l'acquisition d'une langue française pure, homogène, correcte et étrangère avec sa norme exogène. Et si l'acquisition mécanique d'une langue déconnectée de toute réalité culturelle ambiante correspond bien aux premières heures de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu donné, il faut dire qu'aujourd'hui, elle correspond moins à l'Afrique francophone subsaharienne où le français est sinon presque une langue maternelle, du moins une langue seconde.

7.5.Méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Elle était inventée par l'institut de phonétique de l'université Zagreb(Croatie), par l'école normale de Saint-Cloud et par l'université de Mons en Belgique et c'étaient les méthodologues du crédit qui ont élaboré le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens. Le premier manuel a été publié en 1960 et était nommé Voix et image de France. Ceux qui ont participé à l'évolution de cette méthodologie étaient surtout Ferdinand de Saussure et Charles Bally (2003).

La non structuro-globale est fondée sur la théorie que pas seulement la communication verbale, mais la communication non verbale joue un rôle important (rythme, intonation, gestes...).

Les principes de bases de cette méthodologie sont les suivantes :

- Basée sur un dialogue de la vie quotidienne à l'aide des images et des sons ;

- On utilise un magnétophone pour enregistrer des dialogues et des films fixes ;
- La grammaire est prise comme implicite et inductive ;
- L'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral.

Face donc à l'instabilité du statut du français et au développement des théories de référence en didactique, face à une évolution des pratiques impliquant la sélection, la gradation et la description linguistiques avec l'avènement des théories de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique, les méthodologies ont évolué. Ainsi, avec les apports de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage et de la pédagogie générale, les nouvelles orientations au centre desquelles se trouvent placés l'apprenant et son milieu sont constitués d'une part de l'approche communicative et d'autre part des approches et démarches centrées sur les problématiques prioritairement interculturelles.

7.6.Développement méthodologique de 1980

Subséquentement la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, bien d'autres méthodologies sont nées. Ces nouvelles méthodologies sont présentées dans le document de didactique des langues comme des approches. Ainsi, la première approche qui est née dans les années 80 en France est appelée l'approche communicative. Cette approche subsiste jusqu'aujourd'hui dans l'enseignement/apprentissage des langues. Plus tard, une autre approche fait son apparition en 1990 ; c'est l'approche actionnelle.

Aujourd'hui, les différentes méthodologies prennent en compte aussi d'autres éléments qui font partie des procédés pédagogiques comme stratégies et styles d'enseignement/apprentissage. A cet effet, la personnalité de l'apprenant et ses besoins sont au centre de l'enseignement/apprentissage, et l'enseignant garde sa personnalité de guide, facilitateur, médiateur...

7.7.Approche communicative

L'approche communicative est née, au milieu des années 1970, en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle fondées sur le distributionnalisme bloomfieldien et le behaviorisme skinnerien. NOAM Chomsky reproche à la première théorie de référence son incapacité d'offrir au locuteur la possibilité d'engendrer un nombre illimité de phrases, et à la seconde sa conception sur l'acquisition du langage ; le langage ne s'acquiert pas par imitation mais par un processus de construction du sens.

Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles qui sont la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de

paroles). Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est sous-entendue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information stockée antérieurement en mémoire, et par les théories constructivistes selon lesquelles l'apprentissage est conçu comme un (Legos et al., 2002, P.28) « processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition ».

L'approche communicative est rarement séparée de l'approche actionnelle, étant donné qu'un cours de type communicatif s'articule autour de fonctions langagières (informer, défendre un point de vue, ordonner) et de notions (l'espace, le temps, la comparaison...).

L'approche communicative vise le développement de la compétence qui, comme l'explique Jean-P. Cuq (2002, P.245) ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique). Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Celui-ci est considéré comme l'auteur principal de son propre apprentissage, comme il participe à l'élaboration du programme. Car, ses productions constituent le point de départ de la programmation des contenus et déterminent le dosage des activités d'apprentissage. La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et ses spécificités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Il s'agit de documents qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe. Le plus important pour cette approche, c'est de laisser les élèves réfléchir et trouver une solution ou tirer des règles grammaticales tous seuls, ce qui change aussi le rôle de l'enseignant.

Ainsi, pendant l'enseignement, l'enseignant joue le rôle de surveillant et conseiller. Il dirige les élèves vers l'objectif visé et les aide à développer la production orale. L'élève est obligé à travailler seul ou dans un groupe et il est mis dans des situations de la communication authentiques (par exemple : pendant une simulation ou des jeux de rôle).

7.8.Approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 1980, nous sommes maintenant depuis le milieu des années 1990, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ». Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usage et l'apprenant d'une langue comme des auteurs sociaux ayant accompli des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. Ainsi, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de ne se développer en personne sur le plan socio-affectif. En effet, il faut noter que l'approche actionnelle est la suite ou sinon la continuation de l'approche communicative. Pour Puren (2014 :4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer (...). Bref, l'approche actionnelle doit aider l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés.

Par ce chapitre, nous avons cherché à établir le lien qui existe entre les éléments constitutifs de l'objet d'analyse de notre manuel à savoir les notions d'interculturalité et ses composantes, la compétence interculturelle et, la langue et ses méthodes d'enseignement en parcourant les travaux de certains chercheurs et spécialistes de l'interculturel. Par la suite, nous avons montré le rôle que joue la culture dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous pensons que le lien établi entre ces différents éléments dans ce chapitre apparaîtra davantage dans l'analyse de notre corpus dans les prochains chapitres.

CONCLUSION PARTIELLE

Somme toute, la première partie de notre travail nous a permis de parcourir dans un premier temps quelques travaux scientifiques de nos prédécesseurs et de définir quelques notions théoriques relatifs à notre problématique de recherche. Dans un second temps, nous avons établi des liens qui existent entre les éléments constitutifs de l'objet d'évaluation du manuel, corpus de notre recherche. Le problème des enjeux de la matérialisation des contenus culturels et l'acquisition de la compétence interculturelle à travers le manuel scolaire de français du cours moyens première année, sujet de cette recherche, fera l'objet d'une enquête de terrain et d'une interprétation des résultats sur la base des outils théoriques et méthodologiques. Cela sera fait dans les chapitres suivants après le chapitre consacré au cadre conceptuel de notre étude.

**2^E PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE
ET ANALYSE DES DONNÉES**

INTRODUCTION PARTIELLE

La seconde partie de notre travail de recherche aura pour objectif principal de déterminer des réponses de la problématique de départ et d'examiner au même moment les hypothèses de recherche que nous avons émises supra afin de voir s'il y a lieu de les confirmer ou de les infirmer. A cet effet, nous emprunterons deux outils méthodologiques de recueil des données qui sont, notamment : le questionnaire et l'analyse thématiques des contenus textuels. Tout d'abord, nous présenterons dans le premier chapitre de cette partie nos participants et le lieu de notre recherche tout en précisant notre choix pour ces participants et ledit lieu. Ensuite, dans le second chapitre, nous allons commenter les données relevées à partir du questionnaire et des textes choisis. Enfin, nous croiserons les résultats des deux corpus de notre recherche afin de répondre aux hypothèses émises supra.

CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre de notre travail, nous allons présenter dans un premier temps les outils utilisés pour la collecte des données de notre recherche, et dans un second temps, nous allons justifier le choix de ces outils et de la population, mais aussi de la délimitation de cette recherche.

I- DÉLIMITATION D'ÉTUDE

Il est question pour nous de délimiter les cadres thématique, théorique, géographique et temporel de notre recherche. En d'autres termes, il s'agit de fixer les limites d'approfondissement de nos recherches dans ce domaine.

1. Délimitation thématique

La problématique abordée ici dans notre travail se trouve à la croisée de la didactique et l'enseignement du français langue étrangère. Pour ce faire, les thèmes majeurs traités par cette recherche sont entre autres : l'enseignement du français langue étrangère, le manuel scolaire, la compétence interculturelle. Le thème de l'enseignement du français permet de comprendre si tous les aspects de la langue à savoir l'aspect linguistique et l'aspect culturel sont pris en considération dans le manuel et la pratique de classe de cours moyen première année.

2. Délimitation théorique

Il s'agit ici pour nous de présenter les théories qui délimitent cette recherche. De prime abord, les théories qui délimitent notre étude sont prises dans les champs disciplinaires à savoir la didactique et la psychologie. Pour ce qui est de la psychologie d'apprentissage, la théorie du socioconstructivisme développée pour la première fois par VYGOTSKY, un psychologue russe. Le socioconstructivisme fait partie des principaux courants théoriques de l'apprentissage qui s'ancre au constructivisme mettant l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Pour VYGOTSKY, l'acquisition est une appropriation c'est-à-dire, c'est la signification sociale des objets qui importe, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage, il a ainsi développé le concept de la ZPD (Zone Proximale de Développement) qui stipule que l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre et la construction d'un savoir bien que personnel s'effectue dans un cadre social, les informations sont alors en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

Notre thème portant sur l'évaluation du manuel de français, se situe aussi dans le sillage de l'approche communicative, approche qui a été adoptée par les auteurs du manuel. Ce choix se

justifie par la place primordiale qu'occupe le manuel dans le domaine de la didactique des langues, ici en effet, tout gravite autour du manuel, précisément autour de la méthode adoptée. En outre, le choix des contenus, des activités, de la progression, des compétences attendues et même objectif à atteindre est tributaire de celui de la méthode.

Richard JACK et Théodore RODGERS définissent l'approche communicative comme étant celle qui se donne ou s'assigne pour tâche essentielle de rendre ou alors de considérer la compétence de communication comme but de l'apprentissage d'une part, et d'autre part de développer les procédés d'enseignement des quatre compétences langagières (écouter, parler, lire, écrire), reconnaissant l'interdépendance de la langue et de la communication.

L'approche communicative se fixe pour but de développer l'expression orale et écrite, ce dès tout premier contact de l'apprenant avec langue cible. Ce développement progressif qui est articulé essentiellement autour des besoins de l'apprenant, tiendra compte des situations d'apprentissage, de l'âge et des motivations de l'apprenant. La compétence attendue ici est évidente : La communication, au moyen de la langue cible.

3. Délimitation temporelle

Généralement, huit mois de cours et de recherche nous ont été accordés dans le cadre de notre année de Master II en didactique des disciplines, option didactique du français. Pour ce faire, le chronogramme de ce travail s'établit en deux parties comme suit : celle de la conceptualisation et celle de l'enquête du terrain et l'analyse. Ainsi, la première s'est étendue entre le mois de décembre et septembre. Et l'enquête ou la collecte des données sur le terrain quant à elle, s'est déroulée en mai et juin 2022. Cependant, compte tenu de la distance pour la collecte des données et la non disponibilité du manuel qui constituent notre corpus, cette délimitation temporelle a connu des modifications.

4. Délimitation géographique

Cette étude s'effectue dans le manuel scolaire du FLE du cours moyen première année dans les écoles tchadiennes en général, et sur les enseignants du primaire de la ville de N'Djaména en particulier. Tout d'abord, le choix de ce manuel est le résultat d'une mure réflexion. Le manuel scolaire, s'il faut le dire, est une sorte de représentation de la société. Il prend en compte la culture, le mode de vie de cette société à travers les supports qu'on y intègre. Ainsi, l'analyse de ce manuel nous permettra de voir quelle société qui y est représentée. Aussi, il est question pour nous de vérifier si le contenu de ce manuel doit permettre aux apprenants de cours moyen première année dont l'âge varie entre 9 et 10 ans et avec beaucoup de préjugés et de

stéréotypes, d'acquérir la compétence interculturelle. En outre, notre deuxième choix porte uniquement sur les 15 enseignants de différentes écoles primaires de la ville de N'Djaména. Le choix de cette population d'étude s'explique par le simple fait que la ville choisie pour mener notre enquête est une capitale du pays qui regorge beaucoup d'écoles primaires publiques et privées. Ainsi, pour avoir une pluralité d'opinions de divers enseignants, nous avons circonscrit notre recherche dans cette ville.

II- LA POPULATION D'ÉTUDE

Une population d'étude est définie selon GRAWITZ (1998 :593) comme « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les propriétés et qu'ils sont tous de nature. » Entre d'autres termes, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires. On distingue deux types de population à savoir : la population cible et la population accessible.

1. La population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables. Ainsi, celle de notre étude est composée du manuel de français dans les écoles primaires tchadiennes et les enseignants du primaire du Tchad.

2. La population accessible

La population accessible est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Pour cette recherche, notre population accessible est constituée du manuel de français de cours moyen première année et de 15 enseignants du primaire de la ville de N'Djaména.

3. Analyse des données qualitatives

L'analyse de contenu est l'une des méthodes qualitatives utilisées en sciences sociales et humaines. Elle a pour objectif, selon Fonkeng et al. (2013 :159), une « analyse fréquentielle du contenu d'une communication ou d'un message en vue d'en déterminer les conditions de production ou la nature du producteur ». L'analyse de contenu est également, d'après Paillé (1994 :151), une technique permettant de « relever puis comparer des occurrences d'un ensemble d'unités de sens établi préalablement. » Ainsi, on peut dénombrer plusieurs types d'analyses de contenus qui sont entre autres : l'analyse de contenus catégorielle, l'analyse de contenus quantitative, l'analyse de contenus thématique, etc.

En ce qui concerne notre travail de recherche, nous avons opté pour une analyse de contenu thématique. Les résultats de nos données collectées seront regroupés en thèmes et seront

analysées via ces thèmes. L'analyse thématique est l'une des méthodes la plus ancienne et la plus utilisée en sciences sociales d'après (FONKENG et al. 2013). L'analyse de contenu thématique fonctionne par transcription puis par découpage des réponses des répondants en thèmes et/ou en sous thèmes. Ainsi, il sera question pour nous d'analyser les réponses des enseignants interrogés et le contenu du manuel qui constitue le corpus pour notre recherche.

III- LE CHOIX DE LA POPULATION D'ÉTUDE

Le choix de notre population est porté principalement sur le manuel de français du cours moyen première année et en appui, nous avons choisi aussi pour population d'étude les enseignants du primaire de la ville de N'Djamena. Nous justifierons le choix de cette population.

1. le choix de manuel du cours moyen 1^e année

La classe de cours moyen première année est une classe qui contient un public très jeune dont l'âge varie entre 09 et 10 ans. Ainsi, ces jeunes apprenants ont besoin d'un enseignement diversifié autour de culture/civilisation, de la linguistique et de la littérature. En d'autres termes, ils ont besoin d'acquérir des connaissances relatives à la culture de la langue cible, en l'occurrence du français langue étrangère et de leur culture d'origine. L'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle permettra de préparer ces apprenants qui sont à deux ans de leur entrée au collège. En outre, le manuel scolaire a une très grande mission de développer chez les apprenants le désir d'apprendre les langues étrangères et de s'ouvrir aux autres cultures. Il permet aussi aux enseignés d'établir des comparaisons entre les deux systèmes afin de fructifier leur répertoire culturel et de dégager les points de ressemblance et de dissemblance entre leur culture d'origine et celle de l'autre, étrangère. Pour ce faire, le manuel scolaire de français du cours moyen première année joue également un très grand rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage du français et de la culture. Il est considéré comme une sorte de représentation de la société en prenant en compte la culture, le mode de vie de ladite société par le biais d'un ensemble de supports qu'on y intègre. Qu'ils soient des textes littéraires ou des images, le manuel constitue un outil pédagogique très important dans la classe des langues ou précisément dans la classe de français langue étrangère. En outre, le manuel fournit à l'enseignant une structure apparente et une programmation claire et rassure l'apprenant. C'est dans ce sens que Francis DEBYSERDE dit : « A l'origine, ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher la langue étrangère des élèves (...) mais également un chemin tracé, facilité, progressif. »

Au Tchad, comme la plupart des pays du monde, le manuel scolaire demeure un support essentiel pour les activités d'enseignement/apprentissage. Il est considéré comme une banque des données pour les enseignants et les élèves. Et c'est pour toutes ces raisons que nous avons porté notre choix sur ce manuel.

1.1. Qu'est-ce que le manuel scolaire

De prime abord, le manuel scolaire peut être défini comme un vecteur d'informations, de structuration ou d'organisation des connaissances dans le processus d'enseignement/apprentissage à travers l'élaboration d'un contenu. Il existe plusieurs approches définitionnelles du manuel scolaire ; cependant nous en retenons deux qui sont :

- LANDSHEERE (1992 :392) dit que « le manuel scolaire est un ouvrage didactique, conçu pour l'apprentissage des connaissances dont l'acquisition est prévue par un programme d'une ou de plusieurs disciplines de façon qu'une population déterminée puisse l'assimiler. »
- Quant à TAMGNOUE (2000 :27) : « est déclaré manuel scolaire, tout ouvrage expressément homologué par le ministère de l'éducation nationale, destiné à l'enseignement (primaire, secondaire ou normal), conforme à un programme défini par le ministère de l'éducation nationale. »

Au regard de toutes ces définitions, il ressort que le manuel scolaire est un ouvrage didactique, un support de connaissances scolaires définies par l'institution des programmes officiels. Autrement dit, le manuel scolaire est un outil pédagogique qui a un rôle de médiation et d'accompagnement pour les apprenants et les enseignants dans l'acquisition des savoirs et des connaissances. Habituellement, c'est l'institution qui impose les contenus du manuel scolaire et ce pour diverses raisons. Principalement celles liées aux changements de programmes engendrés par les nouvelles orientations pédagogiques. Les manuels sont conçus par des enseignants et des inspecteurs de la discipline selon les textes conformes aux orientations et aux institutions officielles. Or, le plus souvent, ces aspects idéologiques et culturels qui orientent ces choix créent des controverses. Ce phénomène n'est pas spécifique au Tchad. Cependant, on le rencontre partout. La subjectivité des auteurs des manuels est, le plus souvent, inévitable. Selon PITOIS (1992), les choix « obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques le plus souvent implicites. En d'autres termes, le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement particulièrement dans les États où le système éducatif

manque de moyens. En effet, des recherches ont montré qu'une amélioration dans la fourniture de manuels scolaires aux écoles avait une influence positive sur le rendement scolaire (Seguin, 1989). Ainsi, les manuels scolaires sont un outil de réussite scolaire. Pour Gérard et Roegiers, (1993, p.35), ils sont « intentionnellement structurés pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'améliorer l'efficacité. » Ceci en offrant à l'élève un recueil de connaissance où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Cependant, cet outil pédagogique fondamental n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu, il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite de modèles de comportement sociaux, de normes sociales et de valeurs. »(UNESCO, 2008, p.14). C'est-à-dire qu'il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique et c'est ce qui donne au manuel scolaire un pouvoir considérable. C'est dans cette logique que Cromer et Hassani (2011 :2) de dire :

À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation scolaire et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de surmoi (2011 :2)

Les textes et les illustrations véhiculés dans les manuels constituent des références pour ses utilisateurs et contribuent à la construction de leurs représentations sociales. C'est pourquoi, ils intéressent les chercheurs, qui, le plus souvent dans une perspective historique et sociologique, analysent le contenu textuel et iconographique des manuels scolaires, en tentant de savoir par exemple comment certaines périodes délicates de l'histoire y sont abordées, quel traitement pédagogique est fait des sujets les plus sensibles de nos sociétés.

1.2. Le rôle du manuel scolaire et ses fonctions dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Le manuel scolaire joue plusieurs rôles et assure diverses fonctions dans le système éducatif.

1.2.1. Le rôle du manuel scolaire

Le manuel scolaire joue moult rôles dans le système éducatif. Il peut être un outil de mise en œuvre des programmes, un outil pour l'enseignant, un support d'apprentissage et d'approfondissement, un lien générationnel entre l'école et la famille, etc.

➤ Un outil de mise en œuvre des programmes

Au Tchad, le manuel scolaire est un produit polymorphe et multifonctionnel. Outil didactique, son objectif principal est de décliner de façon organisée et progressive les savoirs définis par les programmes officiels de l'éducation nationale. Outil pédagogique, il met à la disposition de l'enseignant et des apprenants des moyens pour l'acquisition des connaissances ou des compétences visées par lesdits programmes. Les programmes scolaires constituent donc le terreau où s'enracinent les deux fonctions de base du manuel scolaire.

➤ Un outil pour l'enseignant

De la part des enseignants, les usages du manuel scolaire varient fortement selon la discipline ou la spécialité et selon aussi le niveau d'enseignement. Beaucoup d'enseignants consultent, dans la grande majorité de disciplines et de spécialités, les manuels scolaires des niveaux de classe correspondants dans le cadre de leur préparation de cours, lorsqu'ils existent. Ils y cherchent des approches pour les adapter parfois, des contenus lorsque ceux-ci peuvent leur échapper, des documents, des illustrations, des thèmes d'études ou d'exercices pour des transpositions, pour des contrôles...

➤ Un lien générationnel entre l'école et la famille.

Pour les familles, le manuel scolaire doit offrir la base à l'accompagnement de leurs enfants et au prolongement de l'action de l'enseignant, voir à le suppléer en cas de nécessité. L'attachement et même le respect que les parents portent au manuel scolaire, au point de s'étonner lorsqu'un enseignant ne prescrit pas de manuel, peut s'analyser de diverses manières :

- Le manuel scolaire devient un outil rassurant pour les parents qui pourront mieux aider leurs enfants dans leur travail et suivre la progression de l'enseignant ;
- Il est un outil de communication et un référent à partir duquel l'enseignant et les parents pourront évaluer ensemble les progrès effectués par l'enfant ;
- Il est censé être la déclinaison des programmes scolaires. Le manuel scolaire est revêtu alors d'un caractère officiel et incontestable. Il peut même devenir un outil

de vérification de l'enseignement prodigué en classe, de son intégrité et de sa conformité.

Bref, le manuel scolaire doit être :

- Un document de référence, de lecture qui applique strictement les programmes officiels ;
- Le manuel scolaire assure une continuité dans les apprentissages et respecter le principe des cycles d'enseignement ;
- Il doit avoir deux parties distinctes ou explicites : partie de connaissances et partie d'exercices et de documents ;
- Il doit assurer une transversalité des savoirs et des savoirs faire.

1. 2.2. Les fonctions du manuel scolaire.

Le manuel scolaire assure trois fonctions principales du point de vue des activités d'enseignement/apprentissage qui sont :

➤ Une fonction d'information

Cette fonction implique :

- Une sélection des connaissances dans une certaine discipline et un certain thème, dans la mesure où l'acquisition du savoir doit se faire progressivement, en fonction des années successives de scolarité pour ne pas surcharger les programmes.
- Un filtrage des connaissances, pour les réduire, parfois les simplifier et les rendre accessibles et claires pour les apprenants d'un certain niveau scolaire.

➤ Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage

Le manuel scolaire propose une certaine progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement. Plusieurs possibilités se présentent pour l'organisation de l'apprentissage :

- De l'expérience pratique de l'élève à la théorie ;
- De la théorie à des exercices d'application et de pratique avec le contrôle des acquisitions ;
- Des exercices pratiques d'application et de pratique avec le contrôle des acquisitions ;
- De l'exercice à des exemples, illustration à l'observation et l'analyse.

➤ **Une fonction de guidage à l'apprentissage**

Le manuel scolaire est aussi conçu pour guider l'apprenant dans la perception et l'appréhension du monde extérieur à travers l'élaboration de connaissances établies en programmes scolaires, et l'aide à l'élaboration de ses propres expériences. Deux alternatives sont possibles pour ce guidage de l'apprentissage :

- La mémorisation, la répétition, limitations de modèles ;
- Une activité plus ouverte et créative de l'apprenant qui peut utiliser ses propres expériences et observations.

Pour Mokrani Meryem (2015 :18), le manuel scolaire respecte et assure les fonctions suivantes :

- **La fonction scientifique**

Cette fonction donne un certain nombre de connaissances correctes et exactes aux apprenants et, s'adaptent à leurs différents niveaux.

- **La fonction pédagogique**

Les types d'apprentissage, de découpage et de progression dans l'éducation de l'enfant permettent à l'apprenant une bonne présentation des structures d'apprentissage et de maîtriser le mécanisme de la culture.

- **La fonction institutionnelle**

Le programme proposé dans le manuel scolaire porte une organisation sur les cycles, les niveaux, les horaires et les différentes disciplines d'apprentissage.

- **La fonction socioculturelle**

Le manuel invite à une réalité socioculturelle qui doit être le reflet de la réalité d'une société. Il se présente comme un guide pour l'enfant ou pour l'adulte dans son monde extérieur afin d'élaborer ses connaissances et maîtriser ses propres expériences.

1.3. L'importance du manuel scolaire

Selon Hussain BILHAJ (2016), le manuel scolaire constitue une source très intéressante qui accompagne l'apprenant tout au long de son parcours d'apprentissage en classe mais également à la maison. Nous citerons quelques points résumant l'importance du manuel scolaire pour l'apprenant :

- Le manuel permet la transmission des connaissances. Il facilite la tâche d'acquisition des connaissances, des savoirs et des savoir-faire essentiels dont les apprenants ont besoin pour apprendre telle ou telle langue étrangère ;
- Le manuel aide les apprenants à savoir ce qu'ils apprennent et ce qu'ils devront apprendre. Il les aide aussi à être autonomes ;
- Il les aide à travailler individuellement ou collectivement, sur des exercices et textes, sur des schémas, etc. (Alain Choppin, 1992 :120) ;
- Le manuel est ami fidèle de l'apprenant, il constitue une banque de données, un recueil des savoirs et des connaissances essentielles dont l'apprenant a besoin à chaque étape de son apprentissage ;
- Le manuel aide les apprenants à développer leurs capacités et leurs compétences : le manuel constitue une source principale et pratique que l'apprenant peut consulter pour réviser ses cours.
- Enfin, le manuel est un véhicule de culture de littérature : dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a toujours besoin de connaître de culture et la littérature mais également les codes et les rituels culturels et sociaux du peuple dont il apprend la langue. Pour s'assurer une bonne compréhension des actes de communication et pour éviter toute sorte de choc culturel et de malentendu.

Pour finir, le manuel scolaire exprime fréquemment une certaine conception de la communication et de la relation enfants -adultes et élèves-enseignants, ainsi que l'influence d'un certain milieu socioculturel. Il est l'un des supports didactiques et pédagogiques les plus importants sur lesquels s'appuient les enseignants et les apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage. En outre, le manuel ne peut pas être considéré seulement comme un support didactique d'enseignement du contenu linguistique de la langue. Il peut également être un médium culturel, un médiateur d'enseignement de l'interculturel. Car, il aide l'apprenant à découvrir la culture de l'autre ainsi que sa propre culture.

1.4. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle

Sujet à discussion de tous les temps, le manuel scolaire demeure un sujet de réflexions de beaucoup de chercheurs. Il joue un rôle capital dans l'acquisition de la compétence interculturelle. En effet, le manuel scolaire est censé être porteur de représentations des réalités culturelles de l'altérité à travers ses discours, il est objet d'enjeux éducatifs très importants. Car, il transmet les valeurs nationales. Bien qu'on le retrouve dans tous les pays, véhiculant des similitudes, socialiser l'apprenant et l'ouvrir sur le monde, il affiche par ailleurs des

particularismes, parce qu'il relève d'une culture éducative/pédagogique propre à chaque pays. Par conséquent, il transmet des valeurs nationales autant qu'universelles tout en favorisant l'ouverture sur le monde, la compréhension de l'Autre et l'acceptation de sa culture.

La réflexion au sujet du manuel dans une perspective d'ouverture permettrait sans doute de changer la donne vers une didactique du pluralisme, dite aussi didactique interculturelle, une didactique de l'ouverture au monde.

Le manuel scolaire est un élément important pour la construction des savoirs et des représentations chez les élèves et chez les enseignants. Ainsi, son rôle se révèle indéniable, médium entre la langue-culture cible et les apprenants. Il reste un support important pour l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère, d'autant que l'enseignement du français s'accompagne toujours inévitablement de la transmission d'une culture française, une culture autre que celle de l'apprenant. Et c'est justement à cet égard que l'utilisation du manuel scolaire doit se faire dans une interaction de polylogisme.

Les activités pédagogiques dans le manuel scolaire permettent d'établir le contact entre les apprenants et la langue-culture cible mais aussi entre l'enseignant et la méthodologie d'enseignement, la réflexion ou le raisonnement sur un sujet donné, seront conditionnés de manières différenciées. En effet, quand l'enseignant pose une question à l'un des apprenants, c'est en apparence un échange entre deux interlocuteurs, alors qu'en réalité, la question de l'enseignant est destinée à toute la classe. Le schéma de la communication comptera à cet effet, plusieurs locuteurs, car la réponse donnée par un apprenant est souvent considérée comme celle de toute de la classe ou au moins celle d'une partie des apprenants. Parfois, la question de l'enseignant incitant la classe à réagir peut avoir un écho pluriel et la reformulation peut prendre plusieurs formes.

2. Le choix des enseignants

Nous avons choisi les enseignants du primaire parce que ces derniers ont au moins une expérience dans le domaine d'enseignement du français langue étrangère et sont aussi très proches des élèves de cours moyen première année. Leur ancienneté dans l'enseignement varie entre un an à sept ans, et en plus, ils sont de différents profils. Ainsi, leur expérience peut influencer les pratiques de classe de français langue étrangère. Ils sont bien placés pour accompagner les apprenants dans l'acquisition de la compétence interculturelle raison pour laquelle nous les avons choisis pour leur adresser le questionnaire.

3. Le questionnaire

Le questionnaire est l'ensemble des questions formulées destiné à faciliter le recueil des points de vue des personnes interrogées. Il est adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre considérable de populations d'étude afin de comprendre e d'expliquer des faits. Le questionnaire, d'après JAVEAU, C. (1982 :27), est « une suite de questions auxquelles on doit répondre par écrit ». Le questionnaire est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. Il s'applique à la pression d'un problème à résoudre, de la recherche de réponses à la question que l'on se pose, d'un besoin d'informations sur un problème psychosocial.

Le questionnaire est composé soit des questions fermées (choix de réponses limité), soit des questions ouvertes (contenu et forme laissés au choix du répondant) ou bien les deux à la fois.

4. Le questionnaire

Nous avons choisi le questionnaire comme outil d'investigation appropriée parce qu'il nous permettra de collecter des informations relatives à notre sujet de recherche sur le terrain. En effet, les informations ou les données recueillies via cet outil permettront de vérifier les hypothèses de notre recherche. Il y a plusieurs types de questionnaires comme questionnaire d'enquête, questionnaire de contrôle de connaissance...Cependant, nous avons opté pour le questionnaire d'enquête comme outil d'investigation pour recueillir des données qui répondront à notre problématique et par ricochet, notre hypothèse de départ. Le choix de ce questionnaire a pour objectif de voir si les enseignants de français tchadiens ont des atouts nécessaires pour aider leurs apprenants à acquérir la compétence interculturelle.

5. Le protocole du questionnaire

Dans le cadre de notre recherche de master 2 en didactique du français qui a pour thème : **Les manuels du français au Tchad et la compétence interculturelle : Cas du manuel de « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année »**, nous venons auprès de vous à travers les questions ci-dessous pour demander vos contributions. Nous vous garantissons que vos réponses seront confidentielles et seront exploitées uniquement dans le cadre de cette recherche.

IV- LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

1. Présentation du questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de français langue étrangère de l'enseignement primaire de la ville de N'Djamena. C'est dans le cadre de notre recherche à l'université de

Yaoundé I sous le thème « Les manuels de français au Tchad et la compétence interculturelle : cas du manuel de classe du cours moyen première année » pour l'obtention de diplôme de master en didactique des disciplines, option didactique de français. Notre questionnaire est structuré de la manière suivante :

1^e Partie : Information Générale

Dans la première partie de ce questionnaire, les répondants sont invités à préciser leur formation de base et leurs expériences dans le domaine de l'enseignement de français langue étrangère. L'objectif premier dans cette partie est d'identifier les qualifications, les niveaux d'expériences et le contexte de travail de ces enseignants interrogés.

2^e Partie : Besoins en Formation

Cette partie a pour but de cerner si les participants sont initiés sur la notion de la compétence interculturelle. En effet, la maîtrise de la transmission de la compétence interculturelle dans la salle de classe demande la formation des enseignants dans ce domaine au préalable.

3^e Partie : La Culture en Classe de Langue

La troisième partie de notre questionnaire est orientée vers le rôle que jouent la culture de l'apprenant et celle de la langue enseignée dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

4^e Partie : L'interculturel

Dans ce quatrième volet du questionnaire, nos questions sont orientées vers le contenu du manuel et la dimension interculturelle. En effet, nous voulons examiner les aspects culturels/interculturels abordés dans ce manuel. Ensuite, voir quels sont les objectifs fixés par les enseignants lorsqu'ils exploitent les textes de ce manuel avec leurs apprenants. Enfin, examiner également les difficultés que rencontrent ces enseignants avec leurs apprenants dans le domaine de l'interculturalité dans leur pratique de classe.

2. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données par le questionnaire

Pendant la collecte des données sur le terrain, nous avons adressé aux enseignants de français une série de questions auxquelles ils doivent répondre et nous remettre, cependant nous avons rencontré d'énormes difficultés à récupérer les réponses des questions que nous leur avons

adressées. D'une part, certains ont dit qu'ils sont occupés par les activités d'enseignement et d'autre part, les questions posées demandent beaucoup de réflexion pour les autres. C'est ce qui explique le fait de ne pas avoir des réponses sincères et correctes de leur part, car la plupart n'ont pas répondu à toutes les questions posées. L'enquête réalisée dans le cadre de cette recherche a été menée auprès des enseignants de français du primaire dans les différents établissements de N'Djaména, la capitale tchadienne. Le questionnaire remis à 15 enseignants a pour but de vérifier si ces derniers sont formés à la gestion interculturelle en classe de français langue étrangère dans le primaire tchadien. Ensuite, nous voulons savoir si ces enseignants sont sensibilisés ou formés sur la notion de l'interculturel. Nous cherchons à savoir si ces enseignants prennent en compte l'aspect culturel dans leur pratique de classe. Enfin, nous voulons vérifier si les manuels scolaires qu'ils utilisent traitent vraiment l'aspect culturel. C'est de savoir également si ces enseignants de FLE prennent en compte la culture de la langue enseignée et la culture de l'apprenant dans leur pratique de classe.

V- GRILLES D'ÉVALUATION DU MANUEL.

Selon CUNNINGSWORTH, l'évaluation des manuels est un processus de correspondances que fait un analyste, dans le but de lier les potentialités d'un manuel aux besoins des apprenants qui s'en serviraient. Elle consiste en l'étude de la méthode, des contenus, des illustrations et activités proposées, en rapport avec d'une part l'âge, les besoins langagiers, le niveau d'études, le temps d'apprentissage des apprenants, et d'autre part, la conformité de tout cela avec les programmes officiels établis par les autorités éducatives. Cette évaluation se fait selon les critères précis.

Pour élaborer les grilles d'évaluation de la méthode qui fait l'objet de notre étude, nous allons prendre appui sur quelques grilles d'analyse de méthodes élaborées par quelques auteurs.

1. La grille d'analyse du manuel de RICHAUDEAU

RICHAUDEAU propose un plan d'analyse de manuel s'étalant sur quatre points qui sont:

- ✓ Le contenu : il est appréhendé selon les axes socioculturels et idéologiques, scientifiques et pédagogiques.
- ✓ La communication : ici, l'analyse porte sur le sens de la communication, les formes de message, la lisibilité et la densité.
- ✓ La méthode : elle étudie sur le plan de l'organisation, l'utilisation et l'adaptabilité physique et financière du manuel.

- ✓ L'objet matériel : l'analyse est orientée vers la robustesse, l'accessibilité physique et financière du manuel

Pour chaque axe, nous avons trois indicateurs dont :

- L'indicateur rapide (IR), immédiatement perceptible, qui saute à l'œil nu, s'appréhende sans le recours à une quelconque interprétation ;
- L'indicateur quantitatif(IQt) : il donne l'importance relative des différents items et établit des comparaisons soit sur livre, soit sur des échantillons de l'ordre de dixième, prélevés à divers endroits du livre
- L'indicateur qualitatif (IQt) : il propose la signification du manuel donc, repose sur une interprétation des contenus.

2. La grille d'analyse du manuel selon BELIBI

Dans cette grille, BELIBI propose une évaluation du manuel allant dans le sens de la vérification de la congruence entre les propos des auteurs de manuel dans leur exposé méthodologique, et leur réalisation à travers le contenu présenté dans le manuel. Cette congruence peut se vérifier à six points dont :

- La théorie linguistique et la théorie psychologique adoptées ;
- Le principe de base d'apprentissage qu'ils épousent ou adoptent ;
- Les buts recherchés à travers leur manuel ;
- La progression adoptée dans la progression du cours ;
- Les types d'exercices proposés ;
- Les compétences attendues des apprenants.

Tous ces éléments constituent ce que l'on appelle la grille de lecture et se disposent sur l'axe horizontal. L'axe vertical lui, comprend trois entrées qui représentent ce qu'ont dit les auteurs, ce qu'ils ont effectivement fait, et les observations. Le tableau suivant, tiré de son cours, simplifie l'accès à ce qui précède.

Tableau n°2: grille d'analyse de manuel selon BELIBI

Contenus	Théories linguistiques et psychologiques	principes	Buts recherchés	Progression	Types d'exercices	Compétences attendues
Ce que disent les auteurs	Socioconstructivisme					
Ce qu'ils ont						

fait						
observations						

3. La grille d'analyse culturelle des manuels du FLE selon Khadija MOUADDINE

D'après MOUADDINE, les étapes de la grille d'analyse des manuels scolaires sont les suivantes :

3.1. Identification du manuel et objectif d'enseignement

Le manuel scolaire est identifié par son titre, son éditeur, l'année d'édition, son ou ses auteur(s), son niveau, etc. Dans cette étape, d'autres aspects comme le public visé, les objectifs à atteindre en termes d'enseignement/apprentissage sont mentionnés.

1.1.1. Les modalités de conception du manuel

Pour DENIMAL, A. et al. (2011 : 286),

Un manuel élaboré en direction d'un pays bien précis pourra en présenter des aspects et utiliser en abondance le système de référence de l'apprenant. Aussi bien du côté national que social et familial(...) Inversement un manuel fait pour « l'international », centrera sans doute davantage son propos sur la culture cible et les éventuels pays qui partagent sa langue.

Ainsi, les enjeux de la représentation de l'étranger changent selon les conceptions du manuel. Ainsi, les questions que nous posons sont les suivantes :

- Dans quel pays le manuel est-il conçu ? En direction de quel autre pays ?
- Le manuel est-il produit par les auteurs nationaux ? Natifs ou mixtes ?

1.1.2. Objectifs d'enseignement

Ces objectifs apparaissent souvent dans les avants propos des livres de l'élève, dans les textes de quatrième de couverture et dans les guides pédagogiques. Pour les objectifs, nous posons des questions suivantes :

- Quels sont les objectifs d'enseignement attribués à un manuel ?
- Au niveau de la langue, mentionne-t-on des formes, des normes ou des usages sociaux à enseigner ?
- Au niveau de la culture ? Quelles sont les cultures programmées ? Sous quel état apparaît la culture étrangère : informations, savoir-faire sociaux, représentations interculturelles, autres ? Si la culture de l'apprenant cible est mentionnée, en quels termes l'est-elle ? Et quelle est la relation envisagée entre les deux pays ou entre les deux cultures ?
- Au niveau de la communication, mentionne-t-on des locuteurs de la langue cible ou des interlocuteurs potentiels de l'apprenant ? Des savoir-faire communicatifs ou des

compétences particulières ? Quelle semble être la place de l'apprentissage communicatif au regard de l'apprentissage linguistique ?

1.2. Les représentations culturelles

1.2.1. Approche de la géopolitique du manuel

Pour dégager la vision géopolitique du manuel, il est important de poser les questions suivantes :

- Les pays francophones sont-ils représentés dans ce manuel ? Lesquels ?
- Le manuel représente-t-il d'autres pays non francophones ?
- Le pays de l'apprenant est-il représenté ?

1.2.2. Statut et identification sociale et culturelle des personnages

Pour connaître les types de désignations des groupes et des personnages dans le discours du manuel scolaire du côté social et culturel, et pour envisager l'image des rapports sociaux à travers les modes de désignation, on cherchera à distinguer les différents types de personnages présents dans le manuel scolaire. Pour ce faire, les questions à poser sont les suivantes :

- Les personnages sont de fiction réaliste ou imaginaire ou des personnes réelles célèbres ?
- Quelles sont leurs fonctions didactiques ?

Echanges langagiers

Les interactions communicatives sont mises en scène dans le manuel soit par des personnages socialisés soit par les tâches et des activités proposées à l'apprenant :

- Est-ce que les personnages interagissent-ils entre eux ? Par quel moyen ? A propos de quoi ?
- Les échanges se déroulent-ils entre non-natifs ? Entre natifs et non-natifs ?
- Ces interactions sont-elles de quels enjeux communicatifs ? Sont-elles de visée convergente ou divergente ?

1.2.3. Présentation d'autres pays et des relations entre eux.

Les représentations émergent au sein des domaines et des thématiques spécifiques. Ces représentations permettent d'identifier les aspects de la culture et de la vie sociale proposée aux apprenants. Les questions suivantes permettent de les identifier :

- Quels sont les thèmes socioculturels traités par ce manuel ? Quels sont les aspects privilégiés pour le pays de la langue cible ? Pour le pays de l'apprenant ?
- Existe-t-il des relations entre communautés, entre individus ?
- Les personnages se déplacent-ils ? Si oui, pour quelle destination ? Pour quel motif ? Quels sont leur point de départ ?
- Des périodes historiques sont-elles mises en avant ? Lesquelles ?
- Quelle vision de la culture cible semble finalement privilégiée (destination historique, allié historique, partenaire politique ou économique ?
- Le manuel comporte-t-il des représentations de l'école ? Qu'y font les personnages ?

1.2.4. Représentation et altérité

La notion de diversité est bien évidemment la valeur la plus opposée aux visions stéréotypées et réductrices de l'altérité, la reconnaissance de la diversité, de la variation et de l'évolution des communautés culturelles nous semble représenter un enjeu important pour les systèmes éducatifs actuels.

- La communauté de la langue-cible bénéficie-t-elle d'une image diversifiée ? De quelle diversité s'agit-il ?
- La communauté de la langue maternelle bénéficie-t-elle d'une image diversifiée entre Tchadiens et Français ? Existe-t-il un équilibre entre les deux cultures ? Ou l'une est privilégiée au détriment de l'autre ?
- Quelles valeurs semblent associées à la diversité ?

De ce qui précède, ces trois grilles seront appliquées dans l'évaluation du manuel « **Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année** » qui est l'objet de notre étude dans le chapitre suivant.

De ce qui précède, nous avons présenté dans ce chapitre de notre travail de cas pratique les méthodes de collecte des données et d'évaluation de notre manuel. Nous avons procédé par l'analyse de contenu thématique afin de questionner le contenu du manuel du cours moyen première année pour répondre à notre problématique de départ d'une part et, d'autre part, nous avons ajouté à cette analyse le questionnaire d'enquête comme outil de collecte des informations qui répondent à notre problématique de recherche d'autre part. Ainsi, les réponses recueillies auprès des enseignants enquêtés et les éléments culturels issus de l'analyse thématique de ce manuel nous permettront de vérifier nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE IV : ANALYSE DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS « ÉTOILE EN FRANÇAIS AU COURS MOYEN 1^{ERE} ANNÉE »

Dans ce chapitre de notre travail, nous procédons par l'analyse du manuel scolaire de cours moyen 1^e année pour voir s'il introduit une dimension interculturelle dans le système éducatif tchadien. Pour ce faire, nous allons suivre principalement une méthode analytique qui est celle de l'analyse du contenu interculturel. Cette analyse sera appliquée essentiellement aux quelques supports textuels et iconiques qui figurent dans le manuel. Nous analysons par la suite les réponses du questionnaire que nous avons adressé à quelques enseignants dans le cadre de la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage au Tchad.

Avant tout, nous allons décrire le manuel de français de cours moyen 1^e année sur le plan général, puis notre analyse sera orientée vers quelques extraits des textes et des images permettant de repérer les indices de l'interculturel.

I-L'ANALYSE DU MANUEL DE COURS MOYENS PREMIÈRE ANNÉE

Dans cette partie de notre travail, nous allons nous inspirer des critères de grilles d'évaluation du manuel mentionnées dans le troisième chapitre précédent. Ainsi, par cette analyse, notre objectif est de chercher les aspects de la dimension interculturelle dans la méthode de français de cours moyen première année, objet de notre étude.

1. L'analyse technique : l'aspect interculturel dans la forme du manuel

L'analyse technique du manuel se base sur la forme de l'objet d'étude. C'est ce que RICHAUDEAU (1986) appelle l'indicateur rapide(IR), en d'autres termes, c'est ce qui saute à l'œil. A travers cet indicateur, nous avons pour objectif de vérifier si les traits relevant de l'aspect interculturel qui apparaissent dans la forme de ce manuel.

1.1.Les modalités de conception du manuel scolaire « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ere} Année »

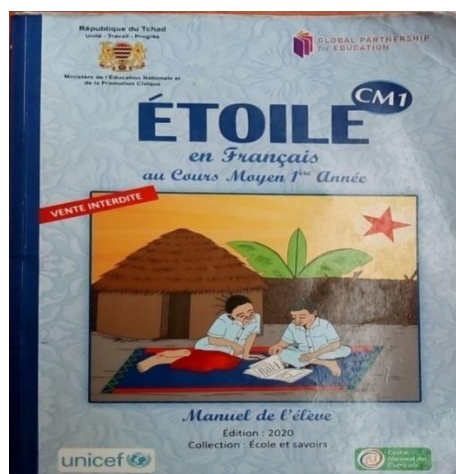
Le manuel scolaire « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ere} Année » est destiné aux apprenants tchadiens. S'appuyant sur les orientations pédagogiques adoptées pour l'apprentissage du français langue étrangère, ce manuel est basé sur une démarche s'inspirant de l'approche par les compétences. Il est diffusé et utilisé uniquement au Tchad et représente bien évidemment des aspects du Tchad à travers plusieurs traits tels que les noms des lieux

(MANDOUL, Sarh, Léré, N'Djamena...), les noms propres (MOUSGOUM, NARA, NADJO, KOUTOU...), etc.

Il est élaboré par le Centre National des curricula (C NC) du Tchad.

- Support : format cartonnage
- Qualifié du papier : ordinaire
- Destinataire : le manuel de l'élève
- Niveau : un seul niveau, cours moyen première année
- Pays de conception : Tchad. Ce manuel est utilisé sur le plan national sans déclinaison régionale
- **Mise en pratique** : en classe avec l'aide de l'enseignant et hors de la classe avec l'aide des parents ou des répétiteurs.
- **Esthétique** : le manuel est coloré et illustré
- **Editeur** : Centre National des Curricula (CNC) du Tchad en 2020. Le manuel compte 256 pages.
- Les couvertures

L'image du livre



Commentaire de couverture : Comme nous pouvons le constater, la première couverture du manuel que nous analysons est multicolore, cependant elle est largement dominée par la couleur bleue claire. Au milieu de cette couverture se trouvent deux enfants assis sur un tapis devant une maison qui a une toiture en pailles. Il s'agit bien d'un garçon et d'une fille qui ont devant eux un livre ouvert et sont en train de le lire. Au-dessus de ces apprenants, nous avons les références nationales qui sont « **République du Tchad, Unité-Travail-Progrès** » avec l'emblème de la

République suivi de « **Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique.** » Par la suite, la mention cours moyen 1^e année en abréviation « CM1 » et le titre « ETOILE en français au cours moyen 1^eannée ». En dessous de ces enfants, nous avons les mentions « **Manuel de l'élève** », « **Edition : 2020** » et « **Collection : Ecole et savoirs** ». Il faut noter que l'image figurée sur la couverture de ce manuel ne fait aucune mention des indices de la culture de la langue cible.

La première page de couverture de ce manuel renferme les mêmes informations que celles de la couverture ; par contre dans cette page l'image de ces deux enfants n'y figure pas.

De ce qui précède, cette partie de notre première évaluation qui porte sur la forme du manuel montre que ce dernier ne contient aucun indice de la culture de la langue cible, même dans les illustrations de la couverture du livre. Cependant, nous relevons les aspects de la culture de l'apprenant comme la maison devant laquelle les enfants sont assis.

2. Une analyse pédagogique

Pour l'analyse pédagogique du manuel de français de cours moyen première année, nous avons choisi de diviser l'analyse en deux parties. Dans un premier temps, l'analyse se portera uniquement sur les indicateurs et dans un second temps, l'analyse pédagogique va se porter sur les textes et les images comme supports d'enseignement.

2.1. Indicateurs

Le manuel de français du cours moyen première année est conçu selon les règles de l'approche communicative et l'Approche par les Compétences même si cette dernière pose problème de l'applicabilité dans sa démarche pour ce manuel. L'approche par les compétences, s'il faut le signaler, met l'apprenant au centre de son apprentissage. L'apprenant devient un acteur actif de son apprentissage à travers les différentes situation- problèmes qu'on lui demande à résoudre. Ces situations-problèmes lui permettent d'intégrer des savoirs, des savoir- faire et des savoir-être.

2.1.1. Édition

Le manuel scolaire de cours moyen première année est publié par une Commission technique spécialisée composée de l'ensemble des chercheurs du Centre National des Curricula (C.N.C.) du Tchad.

2.1.2 L'avant-propos

L'avant-propos de ce manuel donne des informations sur les acteurs qui contribuent à la réalisation dudit manuel. Voici la teneur de cette information : « Ce manuel de Français destiné au Cours Moyen 1^e année de l'enseignement primaire a été publié grâce aux efforts conjugués du Gouvernement tchadien et du Partenariat mondial pour l'éducation à travers le Projet de Renforcement de l'Education et de l'Alphabétisation au Tchad(PREAT) ainsi que de l'UNICEF. Cette nouvelle édition, qui a bénéficié d'une mise à jour éditoriale, est basée sur la version qui avait été développée en 2010 par le Centre National des Curricula(CNC) avec l'appui de la Banque mondiale.

3. Indications pédagogiques

Dans cette partie de notre travail, nous allons nous appuyer sur le critère d'évaluation que RICHAUDEAU (1986) appelle indicateur quantitatif(IQT). Le manuel « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ère} Année » est conforme au curriculum de l'enseignement primaire de ce niveau. Il propose des situations-problèmes qui permettent aux apprenants l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il compte seize (16) thèmes qui sont répartis en 25 leçons. Chaque thème s'articule en leçons de : Lecture/Evaluation, Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison, Orthographe, Expression écrite et poème. Ainsi, chaque leçon de ce manuel est structurée, selon le cas, en rubriques de la manière suivante :

3.1. Lecture

Elle se présente comme suit :

- J'observe et je découvre l'image : ici quelques questions de découverte sont posées sur l'image ou la photo proposée ;
- **Le texte** : un texte de lecture constitué de quelques paragraphes.
- **Je lis et je découvre le texte** : dans cette partie, quelques questions de découverte du texte de la lecture sont posées à l'endroit des apprenants.
- **Mots difficiles** : ici, on donne des explications à quelques mots difficiles du texte.
- **Je comprends le texte** : il s'agit ici des questions de compréhension posées sur le texte lu.

3.2. Les autres leçons : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe

Elles se structurent de la même manière et se présentent comme suit :

- **J'observe et je découvre** : il s'agit de quelques questions posées sur la découverte de la leçon.

- **Je retiens** : c'est ce que l'apprenant doit retenir. En d'autres termes, c'est la formulation de la règle.
- **Je m'entraîne** : dans cette partie, quelques exercices d'application à la règle étudiée sont donnés aux élèves.
- **Expression écrite** : pour cette rubrique, nous avons :
 - J'observe et je décris ;
 - **Je produis** : ici, un exercice de production personnelle est donné aux apprenants.

Une semaine d'intégration : elle intervient après cinq semaines d'activités d'enseignement/apprentissage. C'est une proposition de quelques situations-problèmes à la fin de chaque palier d'apprentissage afin de contrôler ou vérifier le niveau d'acquisition des élèves. Ainsi, cela permet d'organiser des activités de remédiation si certaines lacunes sont relevées chez les apprenants lors cette séance de travail.

Bref, dans l'analyse des indicateurs, nous n'avons pas identifié des traits de la culture de la langue cible. Nous n'avons non plus relevé les indices culturels favorisant le développement de la compétence interculturelle. En effet, ces indicateurs renseignent beaucoup plus sur l'organisation du contenu linguistique de la méthode.

4. Objectif de l'enseignement du manuel

Les objectifs d'enseignement assignés au manuel « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ère} Année » que nous avons identifié sont les suivants :

4.1. La langue

Les leçons de langue à enseigner sont diverses :

- **Grammaire** : elle contient la notion de phrase, la forme de phrases, la ponctuation, le verbe, les déterminants, les adjectifs, le groupe nominal... ;
- **Vocabulaire** : la circulation, famille des mots, le commerce, les types de dictionnaires, l'exode rural, les synonymes, la lutte contre le paludisme... ;
- **Conjugaison** : la notion du verbe, les groupes des verbes, les verbes d'action et d'état, les verbes pronominaux, les auxiliaires être et avoir, les voix active et passive... ;
- **Orthographe** : les mots commençant par am/amm, ag/agg, différence entre leur/leurs, ta/t'a, son/sont, ou/où... ;
- **Expression écrite** : description des activités pastorales, le style direct et indirect, le dialogue, le récit explicatif, une demande, une lettre d'information, une lettre de remerciement... ;
- Les textes poétiques.

4.2. La culture dans le manuel

Les différents types d'apprentissages de ce manuel n'offrent pas d'opportunité aux apprenants de s'ouvrir sur la culture de la langue cible. Pas de noms propres des personnages d'origine française, pas de récit historique de la France. Nous constatons dans ce manuel qu'il n'y a pas d'informations sur la France comme pays de la langue cible. Cependant, la culture tchadienne est exprimée dans cette méthode à travers plusieurs activités d'apprentissage et sous différentes formes :

- Noms propres des personnages : **N'DJENDI, NADJO, DJEKADJIM, Abouna, WOUMBI, Nara, Massa... ;**
- **Noms des lieux : MANDOUL, Léré, DESSING, WARDOUGOU, Faya-Largeau, N'Djamena... ;**
- Les thèmes comme commerce, habitat, nourriture, jeux et fêtes... développent les traits culturels de l'apprenant.

Nous relevons également la présence d'autres cultures dans le manuel comme les traits culturels africains représentés par :

- Les noms des lieux comme Yaoundé, Cameroun, Bangui, Nigeria, Kilimandjaro... ;
- Les expressions comme : « ma sœur africaine, Organisation de l'Union Africaine...

Le manuel objet de notre étude ne contient pas de références culturelles françaises, par contre, il est plein de représentations de la culture tchadienne, donc nous déduisons qu'il y a l'absence de relation entre les deux cultures et les deux pays, le Tchad et la France, sans oublier les autres pays légèrement mentionnés à savoir le Camerounais, le Nigeria et la République centrafricaine.

III- IDENTIFICATION DE LA SOCIÉTÉ ET REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

Ici, il serait question pour nous de donner la signification donc du manuel, objet de notre étude, selon la vision de la dimension interculturelle. Cette signification se reposera sur l'interprétation des contenus selon l'indicateur qualitatif (IQI) de RICHAUDEAU.

1. Approche de la géopolitique du manuel

Le manuel, objet de notre étude, ne présente pas le pays de la langue cible qui est la France. Cependant, il y a d'autres pays africains comme le Cameroun (page 40), le Nigeria (page 71), la RCA, etc. qui y sont présentés.

Il faut noter que le manuel « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année » que nous analysons présente fortement le Tchad comme le pays de l'apprenant à plusieurs niveaux, soit par les noms propres tchadiens (NADJO, DJEKADJIM, DENERAM, KOUTOU...), soit par les noms des localités du Tchad (N'Djamena, Léré, MANDOUL, Faya-Largeau, Chari-Baguirmi, Logone occidentale, etc.) ou soit par les images de certains édifices culturels comme les hôtels(page30), l'habitat(page50), l'image du déplacement de la population à l'intérieur du pays(page60), etc. Ces éléments renseignent beaucoup plus les apprenants sur les aspects culturels de leur propre pays.

La vision géographique du monde est principalement centrée sur le Tchad et sur quelques pays limitrophes du Tchad dans le manuel de notre étude. Nous remarquons qu'après le Tchad, ces pays limitrophes sont cités de manière superficielle dans ce manuel.

2. Echanges langagiers

Echanger avec l'autre est l'objectif principal des manuels des langues. A cet effet, nous pouvons distinguer dans ces échanges les représentations de l'interaction avec l'autre par des dialogues ou par les consignes des exercices proposés aux apprenants lors des activités de communication. Les personnages de ce manuel sont représentés en train d'interagir sous forme de dialogues. Ces dialogues se déroulent d'une part entre les non-natifs de la langue cible qui appartiennent à la même communauté que l'apprenant, la communauté tchadienne, par exemple les dialogues entre Saleh et Nara (page 132), Oumar et ses enfants(page142) Abouna et Moussa (page192), etc. et d'autre part, les échanges entre les non-natifs de la langue enseignée qui ne sont pas de la même communauté avec l'apprenant tchadien comme l'échange entre Founé, Denis et leur grand-mère (page 22).

Les voies par lesquelles interagissent les interlocuteurs de ce manuel sont diverses. Dans certaines activités de communication comme l'expression écrite, l'apprenant est appelé à produire un texte dans lequel il doit faire interagir les personnages (expression écrite2 de la page 47).

De ce qui précède, nous constatons qu'à travers les recensements dans les différentes rubriques que nous venons de faire, il y a un très grand écart existant entre les différents pays cités dans le manuel. En effet, nous trouvons dans notre manuel d'étude une absence absolue des échanges communicatifs entre les locuteurs natifs de la langue cible et les locuteurs non-natifs du pays de l'apprenant. En plus, il y a aussi écart remarquable entre le Tchad et les autres pays cités dans ce manuel.

3. Le déplacement des personnages du manuel

Dans le manuel « **Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année** », les personnages sont toujours en déplacement puisque nous y trouvons plusieurs thèmes comme les migrations,

l'exode rural, les voyages, etc. Tous ces thèmes sont liés aux déplacements des personnages. Ces déplacements ont, bien entendu, leurs motifs variés d'un cas à un autre ainsi que leurs lieux de provenance et de destination.

Dans le tableau ci-dessous, nous donnerons plus de détails sur ces mouvements.

Tableau N°3 : Les déplacements des personnages selon leur motif, leur point de départ et leur destination.

Titres de leçons	Personnages	Lieux de provenance	Lieux de destination	Motif du déplacement
Leçon7, L'exode rural, pages 60-61.	Fortunat DJEKADJIM	Béngangal dans le MANDOUL	N'Djamena	A la recherche de meilleure condition de vie
Leçon8, Les migrations, pages 70-71.	Les jeunes garçons et filles	GUELENDENG	Nigeria	Fuir la famine due à la sécheresse pour la recherche de meilleure condition de vie
Leçon19, En route pour le village, pages 182-183.	NGANSEM	Sarh	Village natal	Passer les vacances auprès des parents après une longue absence.

Commentaire du tableau : Dans le manuel de notre étude, il faut noter que la plupart des mouvements des personnages se passent à l'intérieur du pays de l'apprenant. Pour illustration, nous avons le déplacement de DJEKADJIM de Béngangal dans le Mandoul à N'Djamena (L'exode rural, page 60) et le déplacement de NGANSEM de Sarh pour son village natal (En route pour le village, page 183). Nous remarquons également le déplacement des jeunes garçons et filles de Guelendeng (Tchad) vers le Nigeria (Les migrations, page 71).

De ce constat, il ressort qu'aucune vision de la culture française n'est privilégiée dans ce manuel. En effet, parmi tous les déplacements des personnages relevés dans ledit manuel, nous ne relevons aucun déplacement des personnages de la langue cible vers le pays de l'apprenant et vice versa.

IV- ANALYSE DES TEXTES DU MANUEL DE COURS MOYEN 1^E ANNÉE : A LA RECHERCHE DES TRAITS INTERCULTURELS

Se basant essentiellement sur l'aspect interculturel dans les textes, cette partie de notre travail est une suite de l'évaluation pédagogique du manuel de cours moyen 1^e année. En effet, nous pensons que les textes peuvent mieux véhiculer les traits culturels permettant l'acquisition de la compétence interculturelle. Le texte littéraire est reconnu comme un support qui sied le

mieux à un enseignement intégrant de la perspective interculturelle. En effet, le texte en plus d'être un réservoir de faits de langue exploitables en classe, regorge de données culturelles qui offrent à l'apprenant la possibilité d'aller à la rencontre de l'Autre à travers l'exploration de son univers symbolique.

En outre, le texte littéraire véhicule et initie donc à une « expérience du monde » propre à une société donnée comme l'affirme Besse :

Toute société se développe par réflexion sur son expérience du monde et du langage des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourt à sa transmission aux générations suivantes la littérature orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience nous paraît être un de ces savoirs, peut être le premier, car que seraient la religion, le droit, la morale ou même la grammaire ! Sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.

Ainsi, l'apprenant face au texte littéraire se trouve dès lors en présence d'une expérience du monde qui lui est tout à fait inhabituelle car elle ne correspond pas toujours à la sienne. Cette confrontation avec l'inexploré ne peut qu'attiser sa curiosité et augmenter son envie de mieux connaître l'Autre.

La littérature est présente dans la vie de l'homme et dirige ses goûts, ses besoins, l'amenant à lire, à apprendre et surtout à découvrir. Elle permet également à la diffusion des valeurs sociales, éducatives, morales ainsi que des valeurs culturelles. Elle permet aux lecteurs de se découvrir, de découvrir l'autre, de se cultiver intellectuellement, émotionnellement et culturellement. La littérature reste comme un mémoire d'une culture d'un pays. En lisant le texte littéraire, l'apprenant va explorer une multitude de personnages, d'actions, de traditions et d'espaces. Il est le moyen pour enseigner et apprendre la langue de l'autre, de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la diversité, inciter et développer chez lui le côté intellectuel. Il développe chez l'apprenant la capacité à s'ouvrir sur la culture de l'Autre et permet la confrontation avec une autre vision du monde.

La compétence interculturelle consiste à inculquer aux apprenants des capacités à résoudre certains obstacles comme les préjugés, les représentations et les stéréotypes en anticipant que la culture étrangère pourrait établir un choc durant l'apprentissage de la langue étrangère. Il est très important de dire que le texte littéraire est considéré comme le pensent Abdallah-Preteille et Louis Porcher (1996:162), « lieu emblématique de l'interculturel ». En effet, cette méthodologie interculturelle est basée principalement sur une vision entre le Soi et l'Autre où il est question

d'accepter les différences entre les cultures. Le texte littéraire est un métissage, le réel et l'imaginaire. Il propose une valeur humaine qui évoque le concept de l'Altérité, comme le confirment Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher (1996 :138) « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificielle de la rencontre avec l'Autre : rencontre par production certes, mais rencontre tout de même »

Bref, le texte littéraire est un laboratoire qui permet à l'apprenant de découvrir ce qui est nouveau. Il est le support pédagogique idéal pour ce dernier de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

Le manuel scolaire que nous analysons regroupe plusieurs textes insérés dans seize (16) thèmes organisés en vingt-cinq (25) leçons. Nous avons recensé cinquante (50) textes de formes variées dont vingt-cinq (25) textes de lecture et vingt-cinq (25) poèmes. Ces différents textes sont adaptés au niveau des élèves de cours moyen première année.

Ces cinquante (50) textes sont répartis comme suit :

- Dans la première leçon, nous avons cinq (05) textes de lecture et cinq (05) poèmes ;
- Dans la deuxième leçon, il y a cinq (05) textes de lecture et cinq (05) poèmes ;
- La troisième leçon compte cinq (05) textes de lecture et cinq (05) poèmes ;
- La quatrième leçon renferme cinq (05) textes de lecture et cinq poèmes ;

Enfin, la cinquième leçon compte également cinq (05) textes de lecture et cinq (05) poèmes.

Bref, chaque leçon de ce manuel contient cinq textes de lecture et cinq (05) poèmes.

1. Tableau de présentation des textes selon les origines des auteurs et les sources.

Dans le tableau ci-dessous, nous allons présenter les extraits de textes du manuel dans lesquels nous tenterons d'identifier les traits culturels que véhicule la langue française aux apprenants tchadiens.

Tableau N°4 : Présentation des textes selon les origines, les auteurs et les sources

N°	Textes	Auteurs	Sources	Pages
01	Les travaux champêtres	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédite	03
02	L'élevage	Livre collectif	Extrait de PESHA et HELSA, A la	12

			découverte du Sahel Education environnementale à l'école, Editions John LibbeyEurotext, Paris 1994	
03	La potière	Livre collectif	Extrait de L'école africaine, Livre unique de lecture et français CM1, Nathan-Afrique, édition Nathan, février 1990.	22
04	La circulation	HALTEBAYE KEM ALNGAR	Inédite	31
05	Le commerce	DEWA GOLOUM DCAP, CNC.	Inédite	40
06	Les cases en « obus » des Massa	EXTRAIT DE A. DAVESNE, J. GOUIN	« Mamadou et Bineta sont devenus grands ».18 ^e édit .EDICEF, 1986. Paris	51
07	L'exode rural	ANGELE BEGUY RAMADJI	Tchad et Culture n°254-février 2007	61
08	Les migrations	ADAPTE DE SOULEYMAN OUATTARA	Syfia N°109 de février 1998 p.23	71
09	Les feux de brousse	Livre collectif	Extrait du manuel <i>Un enfant du Sahel</i> , CE-CM.PFIE-	81

			TCHAD, 1994	
10	La pollution	Livre collectif	Extrait adapté de « Champion en Français CM1 » D'après l'Etat du Monde ; Syros- la découverte, 1993	91
11	La canicule	DEWA GOLOUM, DCAP, C.N.C.	Adapté de Champions en français CM2, 2006 pages 95-96. Edicef	104
12	Le choléra	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO	Inédite	113
13	La lutte contre le paludisme	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO	Inédite	123
14	Un enfant bouvier	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO	Inédite	132
15	Le vote	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédite	142
16	Le grenier communautaire	DEWA GOLOUM, DCAP, C.N.C.	Adapté d'Horizons d'Afrique GRAAP, Nouvelles Paroles de brousse page 172	154
17	Les vendeuses de poissons	DEWA GOLOUM/ MME NADJI SAMDOUGOU		164
18	Un voyage mouvementé	MONGO BETI	<i>Mission terminée,</i> Editions Buschet- Chastel Extrait d'Afrique mon Afrique, cours moyen 1^{re} année IPAM-EDICEF,	174

			mars 1983. Strasbourg(France)	
19	En route pour le village	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédite	183
20	La radio	MME TABITHA RONELMBADJE	Adapté du guide de la famille. Nouvelle série N°55 Novembre 1973	193
21	L'inauguration du forage pétrolier de Doba	AHMAD ALKHALI MAHAMAD	Extrait de <i>Info Tchad</i> n°2950 décembre 1973	205
22	Les lutteurs	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédite	215
23	La fête des pintades	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédite	224
24	Le coiffeur et le magicien,	BOUBOU HAMA,	Contes et légendes du Niger, Ed. Présence Africaine, Paris, 1973.	233
25	Un mariage	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédite	242
26	Le laboureur et ses enfants	JEAN DE LA FONTAINE	Les Fables	10
27	Le berger à vie	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	20
28	La potière	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	29
29	L'accident	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédit	38
30	Un marché	EMILE RIPERT	La terre des lauriers	47
31	Mon beau	FREDERIC BATAILLE	Les trois foyers,	59

	village		Hatier, éditeur	
32	Je suis venu chercher du travail	FRANCIS BEBEY	Je suis venu chercher du travail, Disques Riviera	69
33	L'étranger,	BOUYI DANE AUDREY,	Extrait d'Afrique Magazine n°210, mars 2003, Bordeaux(France).	79
34	La mort du lac Wey,	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	100
35	Les feux de brousse	M.J. CARON	Chante, Afrique chante, Nathan	89
36	La sécheresse	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	111
37	Choléra	KA-MBAIRO MERBMBAYE KEMRO	Inédit	121
38	L'anophèle	KA-MBAIRO MERBMBAYE KEMRO	Inédit	130
39	Les droits de l'homme	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Adapté de « l'histoire des droits de l'homme. » Your for Human Rigths.org. 2009	140
40	Démocratie	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	150
41	Le grenier communautaire	ABAKAR MAHAMAT MABROUK	Inédit	162
42	Ma sœur africaine	PAUL AKAKPO TYPAMM	Rythmes et cadences, Akpagnon, extrait de « Champion en	172

			français CM2 ». EDICEF, Août 2008.	
43	Errance,	ENO BELINGA	Ballades et chansons camerounaises, Edition Clé, Yaoundé	181
44	Enfant, dans les yeux	BERNARD B. DADIE	La ronde des jours, Edit. Paris	191
45	L'alcool	DJANYO TODJIRO FIDELE	Enseignant à l'école pilote de Bol	201
46	Le bateau	DJIM DE BUSY	Tam-tam africain, éditions des écrivains 2002	213
47	Un jeune lutteur	HALTEBAYE KEM- ALNGAR	Inédit	222
48	La petite pintade	ZIGOUBE PASSAL WEGORE	Inédit	231
49	La consultation de Kangourou	ANDRE CHEDID	Fêtes et lubies, Flammarion	240
50	La fête au village	EMILE CISSE	Faralako, Edition presses, extrait de Afrique Mon Afrique, CM1 : IPAM EDICEF, 1973	249

Commentaire : Dans ce tableau, parmi les 50 textes que nous avons recensés, la plus grande partie des textes appartient aux auteurs tchadiens et un nombre insignifiant appartient aux auteurs étrangers, c'est-à-dire 16 textes seulement appartiennent aux auteurs étrangers. Et parmi les textes des auteurs étrangers, il n'y a que trois textes qui appartiennent aux auteurs de la langue cible mentionnés dans ce manuel. Pour être plus précis, 68% des textes relevés appartiennent aux

auteurs du pays de l'apprenant ; 6% seulement de ces textes appartiennent aux auteurs de la langue enseignée et, 26% de ces textes appartiennent aux auteurs qui ne sont ni du pays de l'apprenant ni du pays de langue cible. Les textes de ce manuel ont de sources diverses : nous avons des articles de presse, des contes, des extraits du roman, des extraits des autres manuels de français, etc. Ainsi, à travers ce manque réel des textes des auteurs du pays de la langue-cible, nous constatons l'absence des traits culturels de ce pays permettant à l'apprenant tchadien de développer la compétence interculturelle, qui est le socle de l'ouverture à ce pays.

2. Analyse de quelques textes de lecture choisis

Le choix de ces textes pour l'analyse est fait selon une vue panoramique que nous avons du manuel. A travers la lecture du manuel, nous avons jugé nécessaire de prendre un texte de chaque palier du manuel pour analyser. Comme le manuel compte cinq paliers dans sa totalité, nous aurons cinq textes à examiner selon la vision de la dimension interculturelle.

Texte du palier1

Les travaux champêtres

Depuis deux semaines, N'Djéni scrutait le ciel clair où brille un soleil ardent. Il prêtait aussi attention au vent et à sa direction. Selon lui, la saison des pluies était imminente.

Les paysans prenaient au sérieux les affirmations du vieux N'Djéni. Adji qui a conservé son champ de l'année passée avait moins de travail : il a d'abord enfoui les tiges de mil dans le sol. Il a ensuite effectué un premier labour avec sa charrue tirée par deux bœufs puissants. Lui, sa femme et ses enfants, ont semé le mil et attendent le sarclage.

Nadjo qui a choisi un nouveau champ a eu une tâche plus compliquée. Il a d'abord circonscrit le champ avec un pare-feu. Puis, armés de coupe-coupe, Nadjo et ses deux enfants, ont débroussaillé le champ. Ils ont coupé arbres, arbustes et lianes. Ils les ont rassemblés et les ont mis en tas pour les brûler à divers endroits du champ. Leurs cendres rendaient fertile le champ. Hier, du matin au soir, Nadjo et sa famille, tels une locomotive et ses wagons, ont sillonné le champ. Le père creusait les trous avec la houe, sa femme et ses enfants le suivaient, mettant des grains de mil dans les trous et les comblaient de terre.

Le soir, la famille de Nadjo a fini de semer. Elle a regagné le village, épuisée, mais heureuse. Nadjo se félicite d'avoir une famille travailleuse et solidaire.

ABAKAR MAHAMAT MABROUK

Je lis et je découvre le texte

- Le texte compte combien de paragraphes ?
- De combien de familles parle-t-on dans le texte ?

Mots difficiles

Scruter	examiner avec attention.
Imminente	qui est sur le point de se produire, qui ne va pas tarder à se manifester.
Une tâche	un travail qu'on a à faire.
Un pare-feu	un espace aménagé pour protéger du feu, de l'incendie.
Épuisée	très fatiguée.

Je comprends le texte

- Comment le vieux Adji prépare-t-il son champ ?
- Comment la famille Nadjo prépare-t-elle son champ ?
- Quelle préparation de champ préfères-tu ? Pourquoi ?

3

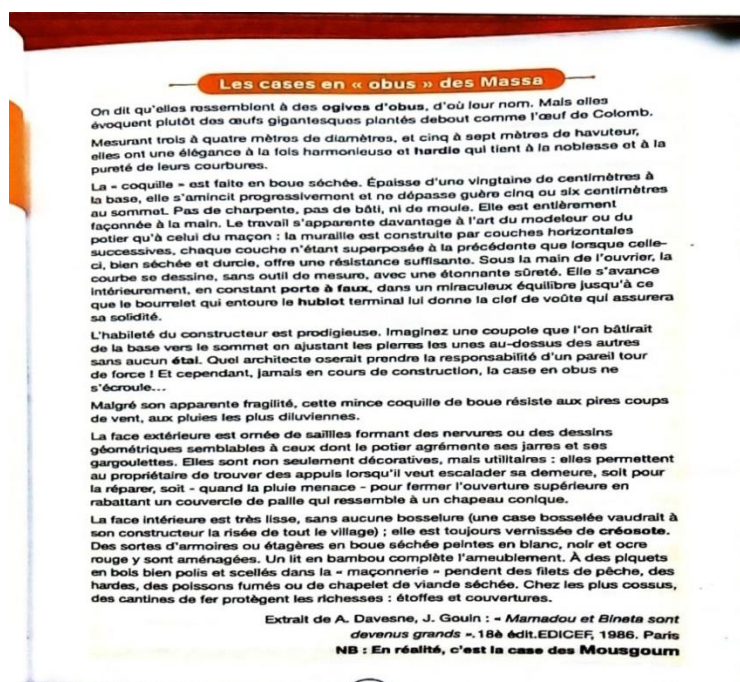
Titre : Les travaux champêtres

Auteur : ABAKAR MAHAMAT MABROUK

Sources : inédites

ANALYSE : L'auteur de ce texte décrit le temps qui annonce le début de saison de pluie et la préparation des champs par les paysans. En lisant ce texte, l'apprenant tchadien est prolongé dans les réalités de son pays. Les noms des personnages du texte « **N'DJENDI, NADJO, ADJI** » sont des noms qui relèvent de l'ère culturelle tchadienne. Ainsi, l'apprenant se trouve face à ses propres réalités culturelles. Les questions de compréhension posées en bas du texte ne permettent non plus à l'apprenant tchadien de s'ouvrir à d'autre culture étrangère.

Texte de palier 2



Titre : L'habitat

Auteur : A. DAVESNE, J. GOUIN

Sources : Extrait de « Mamadou et Bineta sont devenus grands », Edition : 18^e édition. EDICEF, 1986, Paris.

ANALYSE: A travers ce texte titré *Les cases en « obus » des Massa*, l'auteur présente la construction des cases chez les peuples Massa. Les peuples Massa, selon Françoise Dumas-Champion (1985), sont séparés entre le Tchad et le Cameroun par une frontière coloniale. La lecture de ce texte permet à l'apprenant tchadien de découvrir la manière de construire des cases chez ces peuples. A cet effet, pour permettre aux apprenants de découvrir d'autres manières de construction des habits des autres peuples, il faudrait leur présenter plusieurs habitats de d'autres cultures afin qu'ils puissent comparer comment les uns et les autres ont construit des habits chez eux. Cependant, l'auteur de ce texte se contente à présenter seulement l'aspect culturel du peuple Massa.

Texte de palier 3

Un enfant bouvier

La zone méridionale est globalement considérée comme la zone à fort taux de scolarisation. Cependant, on constate que beaucoup d'enfants ne fréquentent pas l'école. Les parents les utilisent dans les champs ou pour la surveillance des troupeaux.

Ngaram est un enfant de douze ans. Il est issu d'une famille de cultivateurs à faibles revenus, mal organisée et dont le chef est irresponsable. Un jour, l'éleveur Saleh visite la famille de Ngaram. À peine Saleh ouvre-t-il la bouche pour parler d'un gardien pour son troupeau que Nara propose son fils Ngaram pour ce travail.

Saleh : « Ton fils doit conduire le troupeau au pâturage à 6 heures, il le ramènera à 18 heures. Il doit également veiller à l'abreuver, à assurer sa sécurité. Le soir, il le conduira dans l'enclos, sans oublier d'allumer le feu pour chasser les mouches. **En compensation**, ton enfant aura au bout d'un an un veau à condition qu'aucun dégât ne soit enregistré à son compte ».

Nara : « Nous sommes d'accord et nous souhaitons que notre amitié soit renforcée », conclut le père sans en parler à son fils.

Le lendemain, alors que Ngaram partait pour l'école, son père l'appela et lui demanda de l'accompagner chez Saleh. **Le sort de l'enfant fut scellé** : Ngaram doit être retiré de l'école pour la surveillance des bœufs. Il ne reviendra presque pas dans la famille. Saleh et Nara se font miroiter leurs intérêts respectifs, mais quels sont les intérêts de l'enfant ?

De 6 h à 18 h, Ngaram n'a que l'eau contenue dans sa gourde d'environ deux litres pour boisson. Il utilise parfois une partie de cette eau pour se rafraîchir le visage. Les vaches à lait sont retenues dans l'enclos avec leur veau. De retour du pâturage, Saleh examine chaque bête. Ngaram doit expliquer pourquoi tel animal est blessé et la dernière nourriture du jour. L'enfant a faim. Quand il tente de repartir dans la famille, le père le menace et l'oblige à regagner la maison de son employeur. Ngaram développe progressivement l'agressivité et l'intolérance, l'analphabétisme et l'ignorance. Quel avenir pour ce garçon ?

KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO

Je lis et je découvre le texte

- De qui parle le texte ?
- Combien de personnes sont citées dans le texte ?

Titre : Un enfant bouvier

Auteur : KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO

Sources : Inédites

ANALYSE : Dans ce texte, l'auteur relate la manière à laquelle NGARAM est retiré de l'école pour la surveillance des bœufs. Il ne viendra presque même pas dans la famille. Saleh et Nara se font miroiter leurs intérêts respectifs sans penser aux intérêts de l'enfant. De 06h à 18h, NGARAM n'a que l'eau contenue dans sa gourde d'environ deux litres pour boisson. Il utilise parfois une partie de cette eau pour se rafraîchir le visage. Les vaches à lait sont retenues dans l'enclos avec leur veau. De retour du pâturage, Saleh examine chaque bête.

Tout d'abord, le titre « Un enfant bouvier » renvoie aux réalités tchadiennes car le Tchad est considéré comme un pays agro-pastoral. Ensuite, les noms des personnages comme NGARAM, Nara et Saleh sont des noms familiers à l'apprenant tchadien. Ainsi, tous ces indices culturels prouvent à suffisance que c'est la culture de l'apprenant qui est véhiculée à travers ce texte.

Texte de palier 4

La radio

Abouna appuie sur un bouton et il écoute sa station préférée. C'est merveilleux. Ces paroles, cette musique, ces chants viennent de la radio de la capitale, Abouna le sait. Mais il ne sait pas comment ces voix et ces airs arrivent jusqu'à lui. Il a écrit au Directeur de l'Office National de Radio et Télévision (ONRTV) pour lui poser des questions. Le Directeur lui a répondu en l'invitant à visiter les installations de la Radio. Monsieur Moussa, le Directeur, l'a accueilli dans son bureau :

- Avant de visiter nos installations, je vais vous expliquer comment on fait une émission radiophonique. Il y a des émissions et des reportages diffusés *en direct* et d'autres *en différé*, c'est-à-dire diffusés après leur enregistrement. Les informations sont transmises en direct, c'est-à-dire que vous les auditeurs, entendez la voix du journaliste qui lit le journal parlé *au même moment* où il parle.
- Comment les sons de musique que nous entendons sont-ils enregistrés ?
- Les enregistrements se font dans une pièce que l'on appelle un **studio**. Cette pièce est **insonorisée**, on n'y entend aucun bruit extérieur. L'enregistrement conserve plusieurs années la voix d'hommes et de femmes qui sont vivants ou même morts.

Le Directeur se lève et ajoute :

- La bande est ensuite rangée par le **régisseur**. À l'heure prévue, à la régie, la bande est placée sur le magnétophone. Le son est envoyé à l'émetteur. L'émetteur émet le reportage ou l'émission. Le son émis par l'émetteur est reçu par chaque **poste de radio**. C'est pour cela qu'on l'appelle **récepteur**, parce qu'il reçoit le son.
- C'est intéressant !
- Dans notre pays, grâce à la radio, les populations urbaines comme rurales (locales, régionales, nationales) échangent leurs idées. Ainsi, ils se comprennent mieux. La radio, c'est comme le cœur. Le cœur fait circuler le sang dans tout le corps, de la tête aux membres et des membres à la tête. La radio donne ainsi la vie à notre pays, du gouvernement à l'usine, au village le plus isolé, au campement le plus éloigné.

Adapté du guide de la famille. Nouvelle série N° 55 Novembre 1973
Mme TABITHA RONELMBADJE

Je lis et je découvre le texte

- De combien de paragraphes est composé le texte ?
- Quels sont les personnages qui parlent ?
- De quoi parlent-ils ?

Titre : La radio

Auteur : Tabitha RONELMBADJE

Source : Adapté du guide de la famille. Nouvelle série N°55 Novembre 1973.

ANALYSE : Le texte ci-dessus souligne l'échange qu'il y a entre Abouna et Moussa, le Directeur de l'Office National de Radio et Télévision, au sujet du processus de la transmission à la radio. Dans cet échange, Abouna a compris comment tout ce qu'on dit à la radio lui parvient, car le Directeur lui a expliqué en détail tout le processus de transmission.

Par l'entremise de la lecture de ce texte, l'auteur présente à l'apprenant tchadien deux cultures qui sont la culture de l'apprenant et la culture universelle. La culture de l'apprenant est caractérisée par les noms des personnages comme Abouna, Moussa, etc. et la culture universelle est représentée par la musique, le chant, la radio...

Texte de palier 5

Un mariage

Par une belle journée de saison sèche, un mariage est organisé à Dessing, dans la famille de Woumbi, la nouvelle voie de bouche à oreilles, saute de village en village, bondit de colline en colline et atteint aussi le chef-lieu de la sous-préfecture, Léré. Aussitôt, tout ce que Léré avait d'habitants, hommes, femmes, garçons et filles, se précipitent au lieu du mariage pour honorer les mariés qui, du côté maternel, qui du côté paternel.

Les invités sont tous rassemblés. Les fiancés eux aussi se présentent dans leur tenue de fête. La cérémonie du mariage peut commencer. À leur arrivée, les hommes s'assemblent sous un hangar et leurs femmes, à l'écart (c'est une question de coutume). De loin, les you-yous se font entendre. C'est la famille du prétendant qui arrive avec des plateaux remplis de cadeaux de toutes sortes pour les mariés. On les salue et on les installe. Vite, les hommes du côté du garçon et les parents de la fille se concertent ; la dot est acceptée et le mariage est conclu. Tout le monde applaudit. Aussitôt, des plateaux de mets défilent. La nourriture est abondante. Des poulets et des poissons baignent dans les sauces de pâte d'arachide, de tomate et de gombo. Les invités s'asseyent en rond autour des plateaux pleins de riz fumant, de boule de mil que les bouches allaient happer gloutonnement. Au moment des repas, les mariés et leurs amis se retirent pour se régaler. Après le repas, la cérémonie se poursuit sur la place publique où bourdonnent les tam-tams. Les enfants sont de la fête. Ils gazouillent, jubilent, trépignent tout couverts de sueur. Les tantes et les amies de la mariée se joignent aux autres femmes qui battent des mains, mêlées aux hommes.

Cette atmosphère de gaieté et de liesse ne prit fin que tard dans la soirée.

ZIGOUBE PASSAL WEGORE

Je lis et je découvre le texte

- Combien de paragraphes compte le texte ?
- Quel est le temps qui domine dans le texte ?
- En quelle saison sommes-nous dans le texte ?

Les mots difficiles

Se précipiter	se presser, se dépêcher, se hâter.
À l'écart	éloigné de, à part, en dehors de.
Un prétendant	l'homme qui souhaite épouser une fille.
Happer	saisir, attraper brusquement, avec violence.
Gazouiller	produire un bruit léger et doux.

Titre : Un mariage

Auteur : ZIGOUBE PASSAL WEGORE

Sources : Inédites

ANALYSE : Le texte décrit le mariage organisé à DESSING dans la sous-préfecture de Léré. Ce mariage organisé dans la famille de WOUMBI a vu la participation de tous les villages environnants. C'est un grand moment de joie et de danse pour les participants.

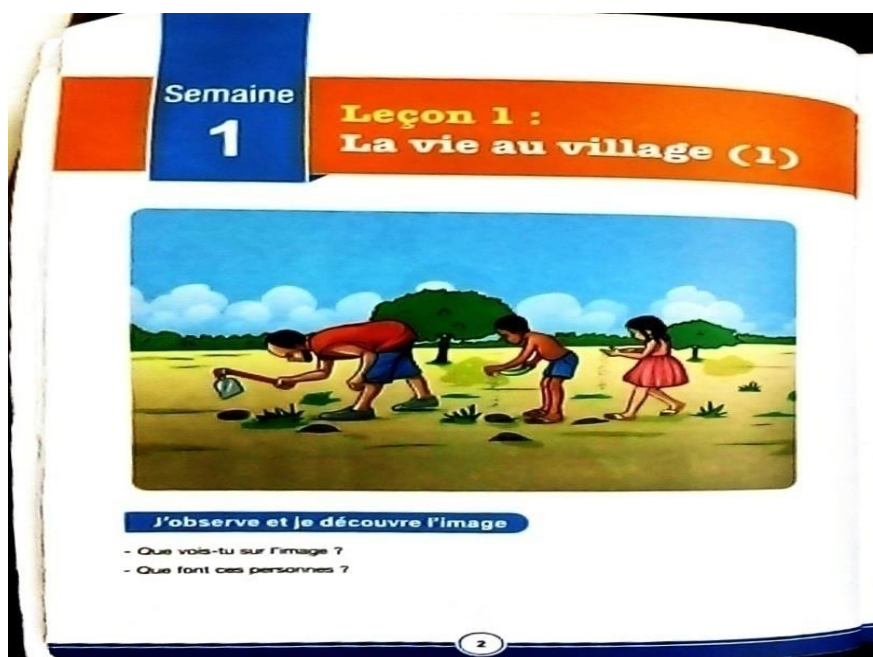
A travers ce support pédagogique, l'apprenant tchadien trouve des traits culturels qui lui sont propres comme les noms des localités à savoir « Léré », « DESSING » et les noms des personnages comme « WOUMBI ».

3. L'image comme support d'appui au texte pour l'acquisition de la compétence interculturelle

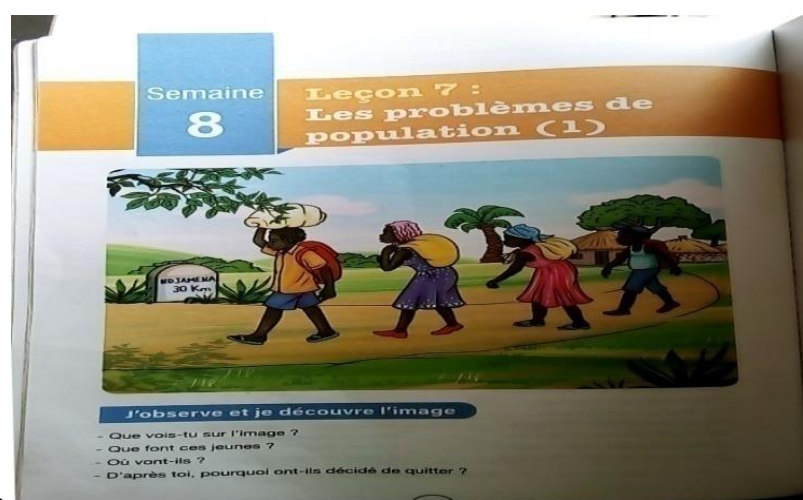
De nos jours, il y a un usage important du support iconique dans le domaine de l'enseignement. L'image constitue un élément essentiel ou encore un outil déterminant dans tout projet de communication. Elle véhicule mieux le message en se substituant au pouvoir des mots. Le support iconique joue un rôle très important comme document d'appui au texte en explicitant l'information véhiculée. Ainsi, le support iconique est utilisé dans les manuels scolaires à des objectifs et fins pédagogiques pouvant aider les apprenants à se rapprocher le plus au sens du contenu textuel.

Pour ce faire, nous allons procéder à l'analyse de quelques images dans le manuel de cours moyen première année choisies en fonction de leurs thèmes et de leurs références culturelles afin de voir si ces images permettent aux apprenants tchadiens d'acquérir la compétence interculturelle.

L'image du palier1



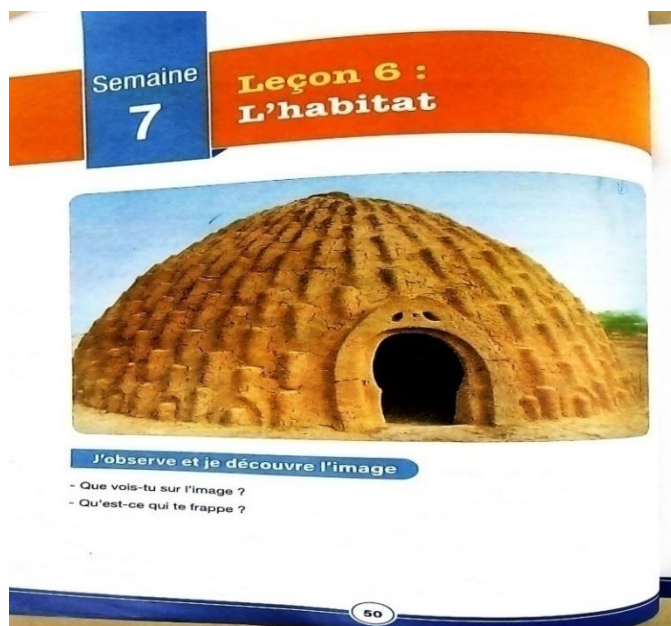
Commentaire : Cette image présente un père de famille et ses deux enfants au champ en train de semer. Dans cette image, nous ne relevons aucun indice culturel de la langue enseignée. Cependant, certains traits culturels des vécus des apprenants africains se font remarquer comme le cas des travaux champêtres, la manière de semer, les objets utilisés pour semer...



L'image du palier 2

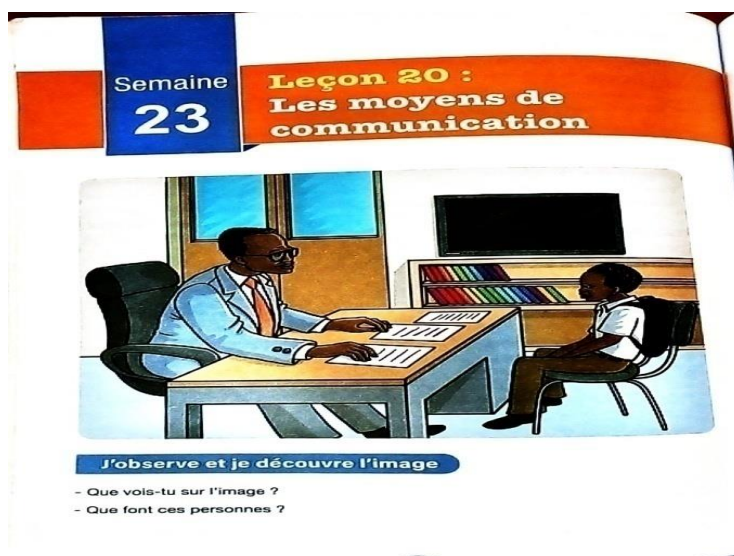
Commentaire : Ce support pédagogique présente les jeunes tchadiens quittant leur village en direction de N'Djaména, la capitale du Tchad. Derrière ces jeunes, on peut voir le village avec des maisons et devant eux, il y a l'indication « N'Djamena 30km ». Cette image pose le problème de l'exode rural au Tchad en particulier et aux pays africains de manière générale. En nous basant sur les indices comme cases en « obus » et de « N'Djamena 30km » de cette image, nous pouvons dire qu'elle présente les environnements culturels de l'apprenant tchadien.

L'image du palier3



Commentaire : L'artisanat est un élément culturel le plus pur, car les matériaux utilisés sont indigènes à la région et les techniques de fabrication sont transmises par observation et pratique de génération en génération. Par cette image, l'apprenant tchadien se trouve face aux éléments culturels de son propre pays, car l'habitat ici dans le manuel est une construction des peuples Massa du Tchad.

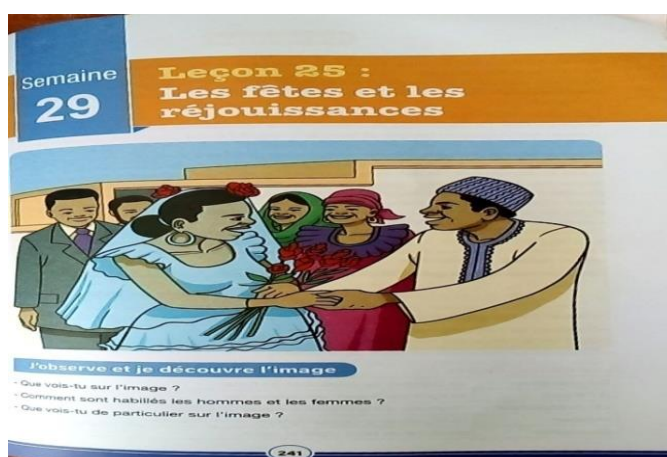
L'image du palier 4



Commentaire : Le support iconique de cette leçon présente un grand homme qui a en face de lui un petit garçon dans un bureau. Devant eux, se trouvent des papiers sur lesquels on peut voir les traces écrites. A l'angle du bureau, il y a un écran de télévision et en dessous de cet écran, il y a des documents arrangés dans les casiers.

Comme indices culturels de cette image, nous avons la télévision, les traces écrites sur les papiers. Ces éléments font partie des moyens de communication. Aucun indice culturel de la langue enseignée n'est observé. Contrairement à l'image précédente, cette image symbolise le modernisme, caractéristique de l'universalité. Ainsi dire, cette image véhicule une culture universelle.

L'image du palier 5



Commentaire : Cette image nous présente une cérémonie de mariage. Deux mariés se tenant les mains avec les fleurs ont autour d'eux des gens tout joyeux. Les traits culturels de cette image sont les fleurs et les habillements qui renvoient aux indices de la culture universelle.

IV- ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX REONDANTS (ENSEIGNANTS)

Nous avons procédé à la collecte des données de notre recherche par un questionnaire. Ce questionnaire a été adressé à 15 enseignants de français du primaire de la ville N'Djaména en décembre 2022. Ces enseignants ont des expériences, des options et des diplômes variés. Les tableaux ci-dessous vont nous montrer plus de détails sur ces enseignants et leurs réponses.

1. Analyse et présentation des résultats des données recueillies

Après avoir collecté les données à travers le questionnaire adressé aux enseignants, il est nécessaire pour nous d'analyser ces données recueillies afin de relever les éléments constitutifs permettant l'acquisition de la compétence interculturelle.

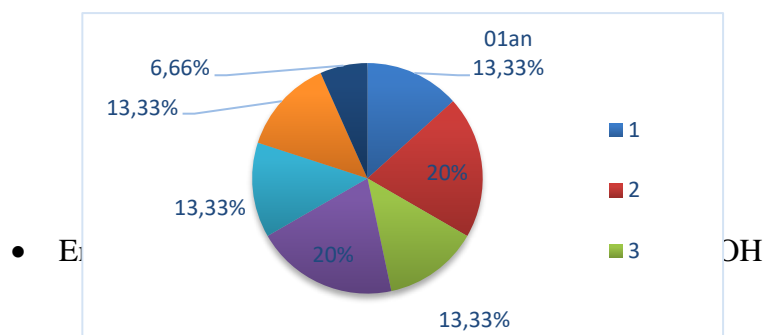
Portant sur les réponses des enseignants, le but de cette analyse de contenu consiste à vérifier les informations permettant de voir si la compétence interculturelle occupe une place importante dans la classe de cours moyen première année. De manière plus simple, il s'agit de répondre à la question qui suit : la compétence interculturelle occupe-t-elle une place importante dans le manuel scolaire du français langue étrangère en classe de cours moyen première année ?

Pour ce faire, nous présenterons juste les questions les plus saillantes entrant dans le sillage de notre analyse.

Question1. Depuis quand enseignez-vous le français ?

Tableau N°5 : Présentation des enseignants suivant leur nombre et âge.

N°	Réponses	Nombre	Pourcentage
1	01 an	02	13,33%
2	02 ans	03	20%
3	03 ans	02	13,33%
4	04 ans	03	20%
5	05ans	02	13,33%
6	06 ans	02	13,33%
7	07 ans	01	6,66%
8	Total	15	100%

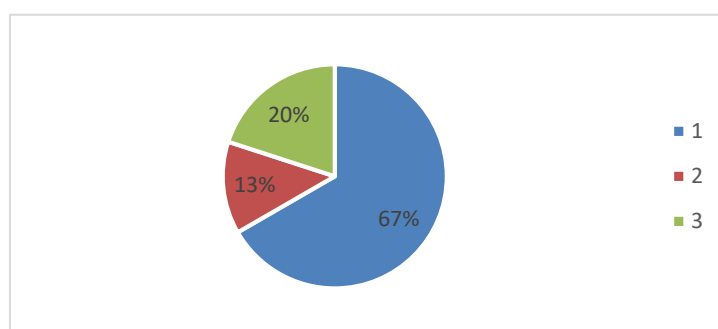


Commentaire : Nous avons remarqué à travers ce tableau ci-dessus que les expériences des enseignants interrogés varient d'un an à sept ans. Cela prouve les divergences de point de vue de ces derniers sur la question de la compétence interculturelle. Un enseignant qui a beaucoup d'expériences connaît facilement les besoins de ses élèves. Il peut connaître leur comportement et leurs centres d'intérêt. Il est mieux placé pour choisir les supports qui peuvent motiver et attirer l'attention de ses apprenants. Enfin, il sait comment gérer sa salle de classe en adoptant différentes méthodes qui favorisent l'apprentissage des apprenants.

Question 2. Quel diplôme avez-vous obtenu en langue française ?

Tableau N°6 : présentation des enseignants suivant les diplômes obtenus

N°	Réponse	Nombre	Pourcentage
1	CEFEN	10	66,66%
2	CAP C.E.G	2	13,33%
3	LICENCE	3	20%
Total		15	100%



- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : A travers ce tableau, nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants du primaire que nous avons interrogés ont le Certificat de fin d'études normales(CEFEN). Car, ils représentent 66,66% de l'ensemble de la population de notre recherche. Ceux qui ont le certificat

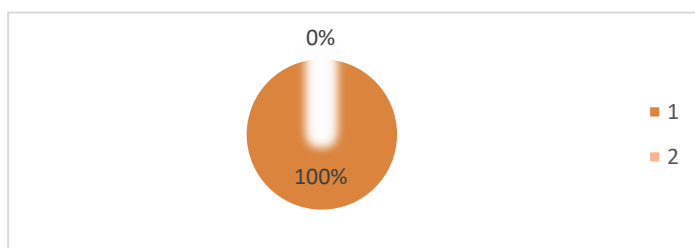
d'aptitude au professorat d'enseignement dans les collèges d'enseignement général (CAP C.E.G) représentent 13,33%. Enfin, ceux qui ont la licence représentent 20%. Ce qui montre clairement qu'il existe une différence entre les trois systèmes de formation. Alors, nous pouvons déduire que les enseignants interrogés ne sont pas formés de la même manière.

Question 3 : Dans vos pratiques de classe :

- Favorisez-vous l'aspect linguistique ?

Tableau N°7 : pratique de classe de l'aspect linguistique selon le nombre d'enseignants.

N°	Réponse	Nombre	Pourcentage
1	Oui	15	100%
2	Non	00	00%

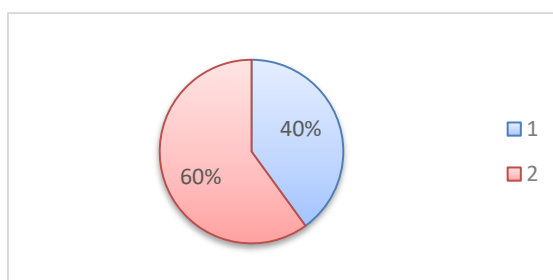


- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

- Favorisez-vous l'aspect culturel ?

Tableau N°8 : pratique de classe de l'aspect culturel selon le nombre d'enseignants.

N°	Réponse	Nombre	Pourcentage
1	Oui	06	40%
2	Non	09	60%



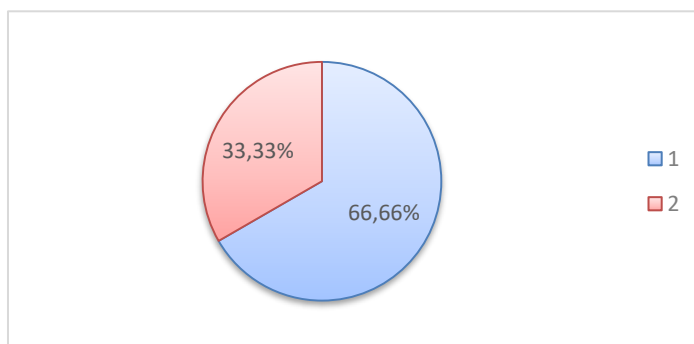
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : De ces deux tableaux ci-dessus, il ressort que dans le premier tableau, nous avons remarqué que 100% de nos enquêtés ont répondu par affirmatif, en ce qui concerne la prise en compte de l'aspect linguistique dans leur pratique de classe. Et dans le deuxième tableau, 40% des enseignants interrogés ont répondu OUI pour la question qui concerne la prise en compte de l'aspect culturel dans leur pratique classe, et 60% de ces participants ont dit Non à cette question. Ainsi, nous déduisons que parmi les 15 enseignants enquêtés, tout le monde met l'accent sur l'aspect linguistique de la langue dans leur pratique classe. Seulement 40% de ces participants ont pris en compte, dans leur pratique de classe lors de l'enseignement de la langue, l'aspect culturel.

Question 4 : Avez-vous un savoir encyclopédique sur la culture du pays de la langue enseignée ?

Tableau N°9 : présentation du savoir sur la culture du pays de la langue enseignée selon le nombre d'enseignants ?

N°	Réponse	Nombre	Pourcentage
1	NON	10	66,66%
2	OUI	5	33,33%



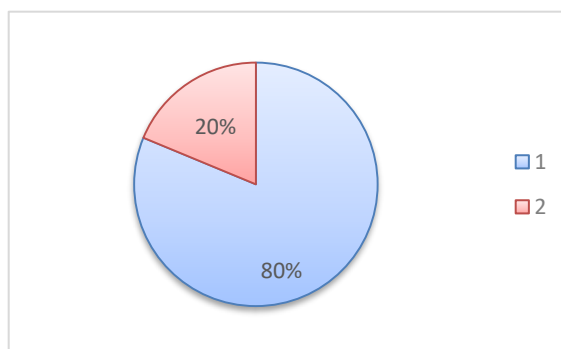
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué que 66% des enseignants interrogés n'ont pas des connaissances approfondies sur la culture du pays de la langue enseignée. Par contre, 33% de ces enseignants affirment avoir assez ou sinon totalement des connaissances nécessaires sur la culture du pays de langue cible. Aussi disent-ils avoir appris l'histoire de la France et l'histoire de sa littérature depuis le Moyen âge jusqu'à nos jours.

Question5 : Avez-vous été sensibilisé à la société française et à la réalité francophone ?

Tableau N°10 : Sensibilisation des enseignants à la société française et à la réalité francophone

N°	Réponse	Nombre	Pourcentage
1	OUI	12	80%
2	Non	3	20%



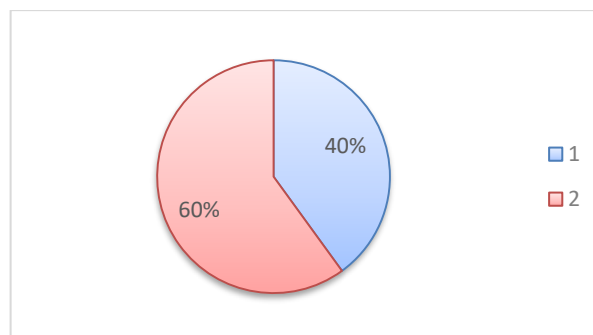
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : Nous avons noté dans le tableau ci-dessus que douze (12) répondants parmi les quinze (15) enseignants enquêtés disent avoir été sensibilisés à la société française et à la réalité francophone. Cependant, trois (3) d'entre eux n'ont pas été sensibilisés à la société française et à la réalité francophone.

Question 6 : Pensez-vous que la culture de l'apprenant joue un rôle important en classe de cours moyen 1^e année?

Tableau N°11 : Importance de la culture de l'apprenant selon les enseignants

N°	Réponses	Nombre	Pourcentage
1	Oui	06	40%
2	Non	09	60%



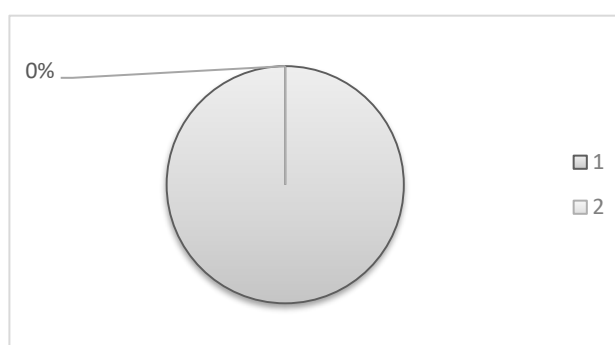
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : Les résultats obtenus du tableau ci-dessus nous ont montré que 40% de nos participants pensent que la culture de l'apprenant joue un rôle important en classe de cours moyen 1^e année lors des pratiques de classe. Pour eux, étant donné que l'apprentissage d'une langue n'exclut pas les faits culturels, il faut que l'apprenant prenne conscience de son origine et bien connaître sa culture avant de faire face à celle des autres. Et 60% de ces participants trouvent que la culture de l'apprenant ne joue pas un rôle important en classe de cours moyen 1^e année lors des pratiques de classe.

Question7 : Pensez-vous que la culture de la langue enseignée joue un rôle important en classe de cours moyen 1^eannée ?

Tableau N°12 : Importance de la culture de la langue enseignée selon les enseignants

N°	Réponses	Nombre	Pourcentage
1	Oui	15	100%
2	Non	00	00%



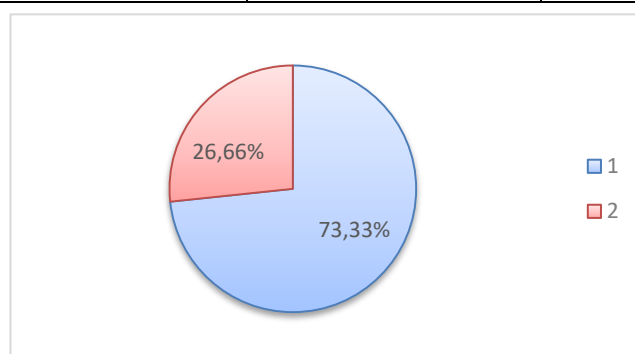
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : comme la langue et la culture sont intimement liées, 100% de nos participants ont affirmé dans le tableau ci-dessus que la culture de la langue enseignée joue un rôle capital dans l'enseignement/apprentissage du français en classe de cours moyen première année.

Question 8 : Accordez-vous de l'intérêt à la culture dans votre enseignement-apprentissage ?

Tableau N°13 : Intérêt accordé à la culture dans l'enseignement/apprentissage selon les enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
NON	11	73,33%
OUI	04	26,66%



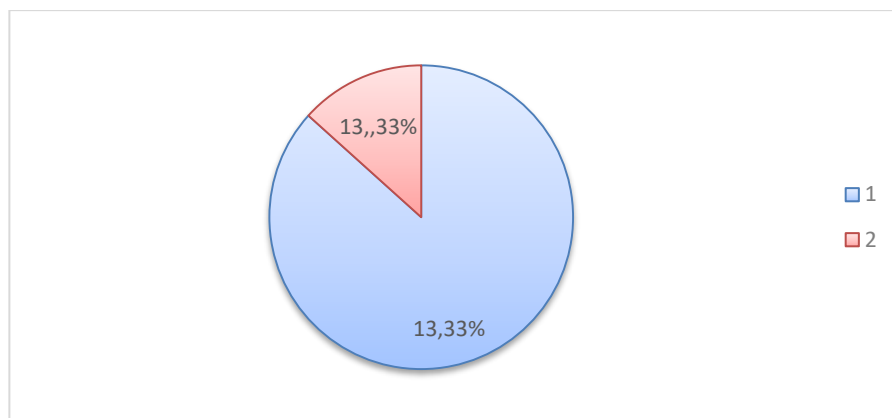
- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : Nous avons noté que dans le tableau ci-dessus que 73,33% des enseignants enquêtés n'accordent pas un intérêt particulier à la culture dans leur enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En effet, ces derniers mettent l'accent uniquement sur l'aspect linguistique de la langue. Pour eux, il faut enseigner la langue sans tenir compte de l'aspect culturel. Cependant, 26,66% de ces enquêtés accordent de l'intérêt particulier à la culture dans leur enseignement. Ces pensent que la prise en compte de la culture dans l'enseignement d'une langue permet aux apprenants d'avoir une idée sur le mode de vie de l'Autre.

Question9 : Est-il important de relier les deux cultures (maternelle et étrangère) ?

Tableau N°14 : Importance de relier les deux cultures selon les enseignants

N°	Réponses	Nombre	Pourcentage
1	Oui	13	86,66
2	Non	2	13,33



- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

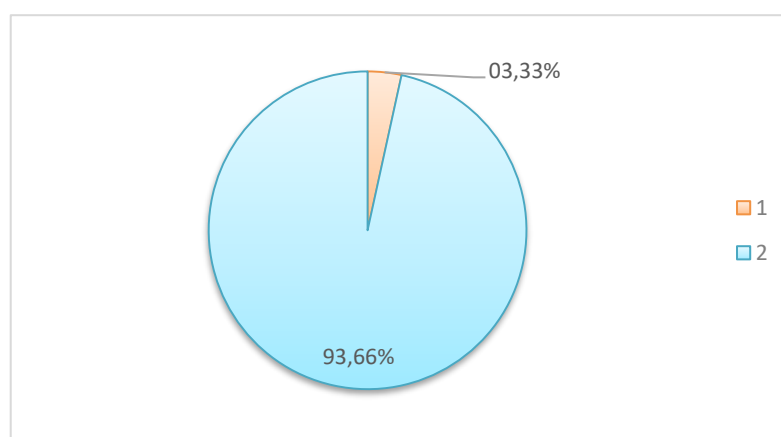
Commentaire : Le tableau ci-dessus montre que 86,66% de nos participants pensent qu'il est important de relier les deux cultures (maternelle et étrangère). Ils concluent que le fait de concilier les deux cultures permet aux apprenants de s'enrichir et de briser les clivages sociaux afin de mieux coopérer avec l'Autre. Par contre, 13,33% des participants trouvent qu'il n'est pas important de relier les deux cultures.

La dimension interculturelle selon le manuel du français de cours moyen première année

Question 10: Pensez-vous que le manuel de français de cours moyen première année traite des aspects interculturels ?

Tableau N°15 : Aspects interculturels dans le manuel selon les enseignants

N°	Réponses	Nombre	Pourcentage
1	Oui	01	03,33%
2	Nom	14	93,66%



- Enquête réalisée en décembre 2022 par NDJENDKOH

Commentaire : Les résultats obtenus du tableau ci-dessus nous ont confirmé que malgré la volonté des autorités éducatives tchadiennes de promouvoir l'enseignement de l'interculturel en classe de français langue étrangère, 93,66% des enseignants enquêtés affirment que le manuel de français de la classe de cours moyen 1^e année ne traite pas des aspects interculturels. Car, beaucoup de supports textuels et iconiques exploités dans ladite classe n'abordent pas les aspects culturels de la langue cible. Seulement 06,66% de ces enquêtés ont affirmé que le manuel du cours moyen première année traite l'aspect interculturel.

Question 11 : Quels aspects culturels sont abordés dans ce manuel ?

Réponses : Selon les enseignants interrogés, les aspects culturels abordés dans ce manuel sont : Le mariage, le voyage, l'artisanat, la cuisine, les exploits, l'exode rural, les fêtes, etc. Ces éléments de réponses sont donnés par la majorité de ces participants.

Question 12 : En étudiant les textes du manuel de cours moyen 1^e année, quel est votre objectif ?

Réponse : Après vérification des éléments de réponses donnés par rapport à cette question, nous avons constaté que 95% des enseignants enquêtés ont affirmé que l'objectif principal en étude de texte du manuel du cours moyen 1^e année est la maîtrise de la langue française. Ainsi, nous pouvons dire que tous les enseignants de français que nous avons interrogés ont prôné dans leur pratique de classe l'objectif linguistique. Seulement 5% d'entre eux ont préconisé l'objectif culturel dans leur pratique de classe.

Question13 : Comment faites-vous ressortir les marques de l'interculturel dans les textes littéraires exploités ?

Réponse : A cette question, comme beaucoup de nos participants n'ont pas prôné l'objectif culturel dans leur pratique de classe, nous avons noté que peu de ces participants ont affirmé avoir fait ressortir les marques d'interculturel dans les textes littéraires exploités à travers les thèmes relatifs à la culture, les interférences culturelles, par une étude comparable de la culture de l'apprenant et celle de la langue enseignée.

Questions14 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans le domaine de l'interculturel avec vos apprenants ?

Réponse : Pour cette question en tenant compte des réponses obtenues, nous avons remarqué qu'un bon nombre d'enseignants enquêtés ont souligné que les difficultés majeures qu'ils ont rencontrées dans le domaine de l'interculturel avec leurs apprenants sont :

- Le rejet ou la non acceptation de la culture de la langue cible. Autrement dit, les apprenants ont du mal à accepter la culture étrangère ;
- Le manque des manuels appropriés traitant la question de l'interculturel ;

- Le manque de formation des enseignants dans le domaine de l'interculturel. Ces derniers pensent qu'il leur faut une formation au préalable dans le domaine de l'interculturel afin de mieux transmettre à leur tour la compétence interculturelle aux apprenants.

D'autres pensent pour leur part que certains apprenants ne sont pas à jour avec leur propre culture. En effet, ces apprenants s'intéressent beaucoup plus et uniquement à la culture étrangère. Cela amène certains enseignants interrogés à affirmer que leurs apprenants courent le risque de devenir des « déracinés » si rien n'est fait.

V-INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Après plusieurs analyses faites, nous voulons faire une interprétation des données collectées dans cette partie de notre travail. Cette interprétation va nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche. Par cette démarche interprétative, il est question de partir de différentes méthodes de collecte des informations que nous avons mises sur pied qui sont à savoir l'analyse de contenu du manuel scolaire « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ère} Année » à travers quelques grilles d'évaluation et le questionnaire adressé aux enseignants du primaire.

Dans un premier temps, l'évaluation de ce manuel montre que la dimension interculturelle de l'apprentissage de la langue française n'est pas prise en compte au Tchad et plus précisément dans la conception des contenus du manuel de français de cours moyen 1^{ère} année. Les informations que nous avons recueillies ont montré que dans ce manuel, les aspects culturels du pays de la langue-cible sont marginalisés au détriment des aspects culturels du pays de l'apprenant. Pourtant les autorités éducatives tchadiennes sont conscientes de l'importance de l'interculturel quant à l'apprentissage du français dans leurs lois portant orientation du système éducatif tchadien. Dans un second temps, l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants nous a laissé comprendre que l'aspect culturel de la langue française est faiblement pris en considération dans la formation de ces derniers au Tchad. Ceci confirme notre hypothèse principale de recherche selon laquelle la dimension interculturelle n'occupe pas une place importante dans le manuel scolaire de cours moyen 1^{ère} année. Par conséquent, ce manuel ne peut pas aider les apprenants à pouvoir s'ouvrir véritablement au monde. Les apprenants ont une connaissance limitée voire même inexistante des cultures liées à la langue-cible. En effet, les contenus de ce support didactique ne leur permettent pas d'être ouverts aux

cultures de la langue française et aux autres cultures des pays francophones. Ce constat confirme notre hypothèse selon laquelle la compétence interculturelle n'est pas suffisamment prise en compte par les concepteurs du manuel de français de cours moyen 1^{ère} année à travers les textes et les objets culturels. Les thèmes abordés, les images utilisées, les noms des lieux et des personnages de ce manuel sont majoritairement nationaux. C'est ce qui confirme notre troisième hypothèse selon laquelle les contenus culturels du manuel de français langue étrangère en classe de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes sont majoritairement matérialisés à travers des images, des thèmes, des noms propres et des lieux nationaux.

VI- PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA VULGARISATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU TCHAD

1- Propositions aux autorités éducatives

Pendant que la communauté internationale s'attèle à instaurer un climat de paix à travers le monde de diversités culturelle et linguistique, il est important que chaque pays se doit de contribuer à enseigner des valeurs de paix, de tolérance, de l'acceptation de l'autre dans sa différence, d'ouverture au monde... à ses citoyens. A cet effet, nous proposons aux autorités en charge du système éducatif tchadien de mettre en place les voies et les moyens pour :

- Promouvoir en classe de français la paix, la tolérance, le pardon et combattre les préjugés culturels, les stéréotypes, la discrimination, la violence, etc. à travers la conception et l'amélioration des contenus de manuels, de programmes scolaires et de livres pour les apprenants et les enseignants ;
- Renforcer les programmes valorisant la formation des enseignants aux compétences interculturelles en intégrant dans les modules de formation des contenus culturels afin de mieux outiller ces derniers.
- Intégrer les compétences interculturelles à tous les niveaux des systèmes éducatifs afin de faciliter l'apprentissage de ces compétences et acquérir une plus grande flexibilité dans les relations avec les autres.
- Comparer les cultures : les concepteurs doivent proposer des contenus qui peuvent amener les apprenants à établir des liens de similitudes et de différences entre leur propre culture et celle de la langue apprise. Toutes les cultures se valent mais se ressemblent pas ou pas toujours. Cette démarche permet à l'apprenant de beaucoup plus s'enraciner dans sa propre culture tout en découvrant celle de l'autre. En procédant ainsi, il s'aperçoit qu'en dehors de sa manière de penser et de concevoir le monde, il en existe d'autres qui sont tout autant

importantes que la sienne. Cela lui permet de relativiser et de se décentrer sans toutefois perdre ses racines.

Par exemple, un thème comme sujet de conversation peut être amorcé de la manière suivante :

N°	Sujets de conversation	Acceptable dans votre culture	Acceptable dans culture cible	Précisions
1	Age : Pourriez-vous demander quelqu'un son âge ?			
2	Relations : Pourriez-vous parler de votre vie privée ?			
3	Argent : pourriez-vous demander quelqu'un combien il gagne ?			
4	Politique : pourriez-vous critiquer politique du gouvernement du pays ?			

2- Proposition aux enseignants

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre aussi sa culture, et apprendre une culture étrangère signifie apprendre à connaître l'autre dans sa différence et dans sa pluralité. En effet, l'enseignement d'une langue devient un moyen pour promouvoir la paix, la tolérance, la sympathie, le pardon, la fraternité et l'entente entre les peuples du monde. Ainsi, nous proposons aux enseignants de la langue française de :

- S'informer pour mieux former et amener les apprenants à s'ouvrir à la diversité dans la manière de penser, d'agir, de sentir, de vivre, de se comporter... qui fait que l'autre soit différent d'eux ;
- Avoir la conscience de l'interculturel et la transmettre à leurs apprenants ;
- Amener les apprenants à connaître leurs propres cultures avant de leur parler de la culture étrangère ;
- Ne pas se limiter au manuel mais aller au-delà en créant des contenus à caractère culturel, si le manuel qu'ils utilisent en manque, pour permettre aux apprenants de développer des compétences interculturelles.

La langue est avant tout un vecteur de communication de la culture dont elle est issue. A cet effet, il est donc important pour l'enseignant d'intégrer l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de la langue en mettant l'accent sur les systèmes de valeurs ou croyances, le

savoir-vivre et la vision du monde. Car, la finalité éducative de l'école est la lutte contre les stéréotypes sociaux, les préjugés, les mauvaises représentations sociales, la lutte contre la xénophobie...La finalité éducative prône le respect de l'autre, l'ouverture à l'altérité, la compréhension entre les peuples du monde et leur enrichissement. Pour ce faire, l'enseignant a une lourde tâche de faire de sa classe un lieu d'acquisition, d'échange et de promotion de la compétence culturelle/interculturelle. Il doit former donc, à ce sujet, des apprenants capables d'agir et interagir avec le monde qui les entoure.

L'enseignant est appelé à aider les apprenants à réfléchir sur la définition de la culture et les aider à faire ressortir progressivement les implicites culturels qui peuvent découler de la rencontre avec un natif français ou un francophone d'un autre pays. L'enseignant peut aborder cet aspect avec les apprenants par des éléments culturels comme les vêtements, les aliments, les gestes, les relations et les sentiments, etc. En outre, il peut amener ses apprenants à établir des liens de ressemblances et de dissemblances entre leur propre culture et la culture de la langue apprise en proposant des débats et exposés pendant lesquels ils pourront présenter des traits propres à leur culture et les comparer à ceux d'autres pays francophones par exemple. Cette démarche permettra aux apprenants de s'enraciner beaucoup plus dans leur propre culture tout en découvrant celle des autres.

De ce qui précède, il ressort que l'enseignant de langue française doit tout d'abord avoir la conscience de l'interculturel afin d'amener ses apprenants à la développer. Il doit être un médiateur culturel qui doit former des citoyens du monde disposant non seulement des connaissances linguistiques mais aussi à d'autres compétences nécessaires dans des situations de communication comme par exemple être ouvert à d'autres manières de penser, savoir accepter et respecter les différences sans préjugés ou stéréotypes.

Dans ce chapitre, notre objectif est d'évaluer la capacité du manuel « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ère} Année » à développer les compétences interculturelles chez les apprenants tchadiens, en se demandant si les représentations culturelles soulevées par ce manuel permettent de préparer ces apprenants à s'ouvrir à l'autre et au monde. Tout d'abord, il était question d'évaluer sur le plan technique et pédagogique ce manuel à travers les grilles d'évaluation proposées par des spécialistes de la matière. Ensuite, ces grilles nous ont permis d'identifier la société et les représentations culturelles du manuel. L'approche géopolitique, échanges langagiers et le déplacement des personnages, l'exploitation de quelques textes et images

comme support didactique ont permis de chercher les traits culturels de ce livre pouvant rendre l'apprenant capable de réaliser un retour flexible sur sa propre culture et s'ouvrir au monde. Enfin, l'analyse et l'interprétation du questionnaire que nous avons adressé aux enseignants, utilisateurs de cette méthode, ont permis de relever quelques difficultés qui bloquent la prise en compte de la dimension interculturelle dans les écoles tchadiennes.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans cette partie de notre travail, nous avons présenté dans un premier temps les outils de collecte des données pour l'analyse de notre corpus permettant de répondre à notre question de recherche sur la prise en considération de la dimension interculturelle en classe de cours moyen première année. Dans un second temps, nous avons procédé à l'analyse technique et pédagogique du manuel, objet de notre étude, à travers les grilles d'évaluation élaborées par les spécialistes en la matière. Cette analyse nous a permis de relever quelques traits culturels permettant de valider ou invalider nos hypothèses de recherche. L'évaluation détaillée de ce manuel permet de constater que la dimension interculturelle n'occupe pas la place importante dans le manuel scolaire « Etoile en français au Cours Moyen 1^{ère} Année ». Les traits culturels recueillis dans ce manuel sont caractéristiques de la compétence culturelle de la culture de l'apprenant. Il y a manque cruel des éléments culturels de la langue enseignée. L'analyse et l'interprétation des contenus du questionnaire adressé aux enseignants viennent en ajout à l'évaluation faite du manuel.

APPLICATION DE LA NOUVELLE GRILLE D'ANALYSE DE BELIBI SUR LES EXTRAITS DE TEXTES DE LECTURE DU MANUEL « ETOILE EN FRANÇAIS AU COURS MOYEN 1^{ÈRE} ANNEE »

A travers cette nouvelle grille de Belibi ci-dessous, nous allons présenter les extraits de textes de lecture de ce manuel selon les origines, les auteurs et les sources pour voir s'ils valorisent la compétence interculturelle chez les auteurs nationaux que chez les auteurs étrangers.

Tableau N°4 : Présentation des textes selon les auteurs nationaux et les auteurs étrangers

N°	Textes	Auteurs nationaux	Auteurs étrangers	Sources	Pages
01	Les travaux champêtres	ABAKAR MAHAMAT MABROU K		Inédite	03
02	L'élevage		Le livre collectif	Extrait de PESHA et HELSA, A la découverte du Sahel Education	12

				environnementale à l'école, Editions John Libbey Eurotext, Paris 1994	
03	La potière		Le livre collectif	Extrait de L'école africaine, Livre unique de lecture et français CM1, Nathan-Afrique, édition Nathan, février 1990.	22
04	La circulation	HALTEBAYE KEM ALNGAR		Inédite	31
05	Le commerce	DEWA GOLOUM DCAP, CNC.		Inédite	40
06	Les cases en « obus » des Massa	EXTRAIT DE A. DAVESNE, J. GOUIN		« Mamadou et Bineta sont devenus grands ».18^eédit .EDICEF, 1986. Paris	51
07	L'exode rural	ANGELE BEGUY RAMADJI		Tchad et Culture n°254-février 2007	61
08	Les migrations	ADAPTE DE SOULEYMAN OUATTARA		Syfia N°109 de février 1998 p.23	71
09	Les feux de brousse			Extrait du manuel <i>Un enfant du Sahel</i>, CE-CM.PFIE-TCHAD, 1994	81
10	La pollution	Livre collectif		Extrait adapté de	91

				« Champion en Français CM1 » D'après l'Etat du Monde ; Syros- la découverte, 1993	
11	La canicule	DEWA GOLOUM, DCAP, C.N.C.		Adapté de Champions en français CM2, 2006 pages 95-96. Edicef	104
12	Le choléra	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO		Inédit	113
13	La lutte contre le paludisme	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO		Inédit	123
14	Un enfant bouvier	KA-MBAIRO MBERMBAYE KEMRO		Inédit	132
15	Le vote	HALTEBAYE KEM- ALNGAR		Inédit	142
16	Le grenier communautaire	DEWA GOLOUM, DCAP, C.N.C.		Adapté d'Horizons d'Afrique GRAAP, Nouvelles Paroles de brousse page 172	154
17	Les vendeuses de poissons	DEWA GOLOUM/ Mme NADJI SAMDOUGOU		Inédit	164
18	Un voyage mouvementé		MONGO BETI	<i>Mission terminée,</i> Editions Buschet- Chastel Extrait d'Afrique	174

				mon Afrique, cours moyen 1^{re} année IPAM-EDICEF, mars 1983. Strasbourg(Franc e)	
19	En route pour le village	HALTEBAYE KEM- ALNGAR		Inédit	183
20	La radio	Mme TABITHA RONELMBADJE		Adapté du guide de la famille. Nouvelle série N°55 Novembre 1973	193
21	L'inaugurati on du forage pétrolier de Doba	Ahmad ALKHALI MAHAMAD		Extrait de <i>Info Tchad</i> n°2950 décembre 1973	205
22	Les lutteurs	HALTEBAYE KEM- ALNGAR		Inédit	215
23	La fête des pintades	HALTEBAYE KEM- ALNGAR		Inédit	224
24	Le coiffeur et le magicien,		BOUBOU HAMA,	Contes et légendes du Niger, Ed. Présence Africaine, Paris, 1973.	233
25	Un mariage	ZIGOUBE PASSAL WEGORE		Inédit	242

Commentaire : Dans ce tableau, parmi les 25 textes de lecture que nous avons recensés, la plus grande partie des textes appartiennent aux auteurs tchadiens et un nombre insignifiant appartient

aux auteurs étrangers, c'est-à-dire 4 textes seulement appartiennent aux auteurs étrangers. Et parmi les textes des auteurs étrangers, il n'y a aucun texte qui appartient aux auteurs de la langue cible permettant la valorisation de l'acquisition de la compétence interculturelle. Pour être plus précis et statistique, 84% des textes relevés appartiennent aux auteurs du pays de l'apprenant ; 16% de ces textes appartiennent aux auteurs qui ne sont ni du pays de l'apprenant ni du pays de langue cible. Cela prouve à suffisance que les auteurs du manuel « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année » valorisent beaucoup plus les textes des auteurs nationaux au détriment des textes des auteurs étrangers. Ainsi, à travers ce manque réel des textes des auteurs du pays de la langue-cible, nous constatons l'absence des traits culturels de ce pays permettant à l'apprenant tchadien de développer la compétence interculturelle, qui est le socle de l'ouverture à ce pays.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère doit prendre en compte l'aspect linguistique et l'aspect culturel en même temps. Deux notions indissociables, la langue et la culture sont intimement liées. A cet effet, on ne peut pas atteindre une compétence communicative sans prendre en considération la compétence socioculturelle, les stéréotypes et les préjugés, et les représentations de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère. C'est autour de toutes ces règles d'appartenance et de ces valeurs sociales que l'apprenant construit son identité. En effet, la compétence interculturelle est très importante dans le cadre de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Sa prise en compte permet à l'apprenant, pendant des échanges langagiers, d'anticiper sur le rôle de l'enseignant, du contexte d'interaction et de ses interlocuteurs. Pour ce faire, une formation à l'interculturel s'avère nécessaire pour l'apprenant à ce niveau. Elle lui permet de déterminer les similitudes et les incompatibilités culturelles avec son interlocuteur. A cet effet, il y a le grand défi de se former avec les exigences du monde actuel et surtout agir dans la logique qui doit permettre aux futurs citoyens de s'adapter, de produire et cohabiter. En outre, l'autre défi qui préoccupe les spécialistes de l'éducation réside dans le fait de devoir subvenir aux besoins des apprenants d'aujourd'hui qui s'affirment de plus en plus exigeants vis-à-vis de leur apprentissage. Car, ces apprenants expriment le besoin pressant d'apprendre dans un environnement similaire à leur milieu social ; autrement dit dans un monde dynamique, actif et surtout ouvert sur l'autre. Pour ce faire, le recours à la prise en compte de la dimension interculturelle dans les supports d'enseignement/apprentissage semble offrir aux apprenants la motivation, l'intérêt et les moyens nécessaires pour l'acquisition de la compétence interculturelle.

Pour ce qui est du support didactique, le manuel scolaire reste un outil incontournable et irremplaçable pour les enseignants et les apprenants. Le manuel scolaire représente un support didactique inévitable dans l'enseignement/apprentissage au Tchad.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le manuel scolaire est un support indispensable permettant le développement des compétences linguistiques et culturelles. Il constitue la clé qui permet à l'apprenant de s'ouvrir au monde et connaître ses particularités. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressé à ce support didactique afin de chercher à connaître la place qu'occupe la dimension interculturelle en classe de cours moyen première année. Pour mémoire, notre problème a porté sur l'absence de la dimension culturelle/interculturelle dans le manuel « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année ».

Cette recherche a pour ambition de démontrer s'il y a vraiment des éléments ou des traits culturels pertinents favorisant l'ouverture des apprenants tchadiens sur la culture de la langue cible dans le manuel scolaire de « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année ». Pour aboutir à ce but, nous avons analysé ce manuel en nous basant sur les grilles d'évaluation de RICHAUDEA, BELIBI, et KHADIJA Mouaddine. Ces grilles consistent en une analyse de la forme et du contenu de notre corpus.

Ainsi, le premier chapitre de notre travail nous a permis en premier chef de parcourir quelques travaux antérieurs de recherche de nos prédécesseurs afin de mieux orienter notre étude. En second lieu, la définition de quelques concepts théoriques de notre sujet de recherche nous a aidés à lire et à comprendre la dimension interculturelle du manuel scolaire, objet de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous avons établi le lien entre les notions à savoir l'interculturalité et ses composantes, la langue et la culture, la langue et ses différentes méthodes d'enseignement. Nous avons montré aussi dans ce chapitre le rôle que joue la culture dans l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement dans l'enseignement du français langue étrangère.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la population d'étude et des méthodes de collecte des données. Notre population d'étude est composée des enseignants des écoles primaires du Tchad et du manuel « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année ». L'analyse de contenu thématique et le questionnaire sont les méthodes de collecte des données que nous avons choisies pour questionner la prise en compte de la dimension culturelle/interculturelle dans notre corpus de recherche.

Enfin, dans le dernier chapitre de notre travail, nous avons analysé le manuel scolaire, objet de notre étude, et les réponses du questionnaire adressé aux enseignants à travers les méthodes que nous avons évoquées dans le troisième chapitre. Cette évaluation nous a permis de relever les éléments aidant à répondre à notre question de départ qui est l'absence de la prise en compte de la dimension culturelle/interculturelle dans le manuel scolaire de cours moyen première année.

L'évaluation minutieuse de ce manuel nous a permis d'obtenir les éléments qui permettent de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ. En effet, nous avons remarqué que le manuel scolaire « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année » ne renferme pas des traits culturels d'ouverture à l'autre culture dans sa forme et dans son contenu. L'analyse nous a permis de constater que la forme et le fond de notre objet d'étude ne contiennent pas des traits interculturels.

Ainsi, parvenu aux résultats de notre recherche, nous pouvons conclure que les différents traits culturels relevés et l'ensemble des représentations culturelles soulevées dans ce manuel, objet de notre étude, ne sont pas suffisantes pour inciter l'apprenant tchadien aux interactions interculturelles. En effet, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère reste centré sur l'aspect linguistique de la langue dans l'espace scolaire tchadien malgré le discours officiel réformateur mettant l'accent sur la prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle dans les pratiques de classe du français langue étrangère. Le Tchad est fortement représenté dans l'ensemble du manuel. Cette représentation se fait à tous les niveaux, que ce soit les noms propres des personnages, les noms des lieux, les auteurs des supports textuels, les images, les déplacements des personnages, etc. Il y a manque cruel de représentation du pays de la langue cible dans ce manuel. En d'autres termes, la culture française y est totalement absente. A travers des analyses faites, nous avons décelé que les différents échanges langagiers dans ce manuel se passent uniquement entre les locuteurs non-natifs de la langue enseignée, c'est-à-dire, ces échanges se passent seulement entre les locuteurs du pays de l'apprenant. Aucun échange langagier entre les locuteurs natifs et les locuteurs non-natifs ou les autres locuteurs francophones.

A la lumière de ces résultats de notre analyse, nous pouvons valider nos hypothèses de recherche émises au début de ce travail de la manière suivante :

- La dimension culturelle/interculturelle est prise de manière superficielle dans le manuel scolaire « Etoile en français au cours moyen 1ere année ». En effet, tout au long de notre évaluation de ce manuel, nous ne révélons pas d'éléments pertinents favorisant l'acquisition de la compétence culturelle/interculturelle par les apprenants de cours moyens première année ;
- La compétence interculturelle/interculturelle n'occupe pas une grande place dans le manuel de français de cours moyen première année dans les écoles tchadiennes. Car, dans ce manuel, l'accent est beaucoup plus mis sur l'aspect linguistique de la langue enseignée. Pas d'indices culturels permettant la découverte du pays de la langue cible ou des pays francophones. Cependant, les indices culturels du pays de l'apprenant sont développés de manière superficielle tout au long du manuel ;
- La compétence culturelle/interculturelle n'est pas suffisamment prise en compte par les concepteurs du manuel scolaire du français de cours moyen première année à travers les textes et les objets culturels. Il faut noter que les thèmes, les textes, les images, les noms propres et les noms des lieux que contient ce manuel sont majoritairement nationaux,

autrement dit les éléments culturels relevés sont beaucoup plus des traits culturels du pays de l'apprenant ;

- La formation des enseignants n'influence pas la prise en compte de la dimension interculturelle dans les pratiques de classe. A travers les différentes données recueillies auprès des enseignants que nous avons interrogés, nous pouvons dire que la formation des enseignants ne contribue pas à la prise en compte effective et la mise en pratique de la dimension culturelle/interculturelle dans leur pratique de classe pendant les cours de français langue étrangère. Car, beaucoup d'entre eux ne sont pas initiés à la notion d'interculturel.

L'interculturalité est totalement écartée dans les pratiques de classe de cours moyen première année, car les enseignants n'accordent pas trop d'importance à l'aspect culturel de la langue enseignée. Ils se focalisent plutôt beaucoup plus sur l'aspect linguistique. Cela est dû à la méconnaissance de la valeur de cette compétence et de son avantage pour les apprenants. Toutes ces négligences ont pour cause le manque de formation pédagogique adéquate qui doit inciter les enseignants à prendre en compte la dimension culturelle/interculturelle dans leur pratique de classe.

D'ailleurs, nous remarquons une contradiction entre ce qui est recommandé par la loi d'orientation du système éducatif tchadien, le contenu de ce manuel scolaire et la pratique réelle de classe en ce qui concerne la dimension culturelle/interculturelle d'après l'analyse faite des contenus du manuel de cours moyen première année et du questionnaire adressé aux enseignants selon la vision de ladite dimension. A travers les autorités et les décideurs du système éducatif tchadien, nous constatons qu'il y a la volonté considérable d'enseigner la compétence culturelle/interculturelle permettant aux apprenants de s'ouvrir à l'autre via les supports textuels et iconiques.

Pour beaucoup de chercheurs et de théoriciens du domaine de l'interculturalité, la transmission seule de l'aspect linguistique semble être insuffisante pour l'acquisition d'une compétence interculturelle. A cet effet, Yue ZHAN, (2021 :434), de dire :

Les seules compétences linguistique et communicative ne permettent pas à l'apprenant de s'orienter dans la culture étrangère. Le succès de la communication interculturelle ne dépend pas uniquement du niveau de l'acquisition des compétences linguistiques. L'apprenant doit aussi développer des moyens de compréhension et de réflexion qui lui permettent de rendre explicites des réalités culturelles méconnues ou inconnues. Il doit les connaître, savoir les expliquer. Il faut aussi qu'il développe des capacités à interpréter le non-dit dans la communication ou à se comporter de façon adéquate dans

des contextes différents. Il doit pouvoir être capable de reconnaître l'hétérogénéité et la relativité des cultures. La compétence culturelle et interculturelle consiste en l'acquisition de ces capacités chez les apprenants.

Pour ce faire, nous proposons quelques pistes de solutions susceptibles permettant de remédier ou du moins de prendre en compte la dimension culturelle/interculturelle dans le système d'enseignement/apprentissage de notre pays. Ces propositions sont les suivantes :

- Nous proposons la prise en considération de la dimension interculturelle pour l'enseignement de la culture dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Tchad, étant donné que le contact de l'apprenant tchadien avec la langue française met en interaction deux systèmes culturels différents. A cet effet, il est possible de s'inspirer de la perspective actionnelle proposée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe ;
- Nous suggérons que les concepteurs des manuels scolaires du français ajoutent du contenu culturel de manière considérable au contenu linguistique dans les cours. Proposer des activités qui doivent inviter les apprenants à comparer ou établir le lien entre leur culture maternelle et la culture étrangère. Par exemple, proposer des exercices comme « comment se comporter poliment dans un restaurant tchadien ou dans un restaurant français » ;
- Nous proposons également qu'il faut ajouter dans les contenus du manuel des échanges interculturels entre les natifs et les non-natifs de la langue française. La bonne manière d'initier les apprenants à la communication interculturelle est de les faire entrer directement en contact avec les natifs de la langue enseignée à travers les textes de dialogues ;
- Afin de bien assurer la meilleure compétence culturelle ou interculturelle, nous proposons par exemple que l'Etat s'occupe beaucoup plus de la formation des enseignants en organisant par exemple des voyages au pays de la langue enseignée et des autres pays francophones. Ces voyages permettraient aux enseignants de s'imprégner des réalités culturelles de la langue cible et de mieux les transmettre à leurs apprenants.
- Les concepteurs des manuels de français doivent s'appuyer sur les lois d'orientation du système éducatif tchadien proposées par les autorités éducatives afin de proposer des contenus adéquats qui permettront aux apprenants de s'ouvrir au monde tout en restant enracinés dans leur propre culture.

En attendant d'avoir un jour des apprenants ouverts sur la culture de l'autre tout en gardant leur propre identité, il est important que les chercheurs, les didacticiens, les concepteurs et les

enseignants multiplient les efforts pour amener ces derniers à s'ouvrir sur le monde dans le respect des règles.

Notre étude portant sur le manuel scolaire est un domaine très vaste qui demande à être développé dans d'autres recherches futures. Néanmoins, par ce modeste travail, nous souhaitons que notre recherche puisse apporter une pierre angulaire à l'édifice de la didactique du français langue étrangère en général et de la didactique des manuels scolaires de français en particulier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDELLAH-PRETECEILLE, M. (2003). *Eduquer et former en contexte hétérogène*, Paris, Ed. Anthropos.
- ABDELLAH-PRETECEILLE, M. (2003). *Eduquer et former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, Anthropos.
- ABDELLAH-PRETECEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Ed. Anthropos.
- ABOUDI, E.(2019). La culture dans les manuels FLE. Etude analytique de quelques aspects culturels dans Alter Ego+1 et 2. *Revue EXPRESSION n°9. Novembre 2019*, Université Frères Mentouri-Constantine1.
- AGGOUN, O.(2020).« *Miraculus* »comme moyen d'acquisition de la compétence interculturelle: cas des apprenants de 3^e année moyenne-Biskra collège- Hamoudi Mohamed Esghyr, [Mémoire de Master].
- ANDRADE, D. (2017). *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères*, [Mémoire de Master, Université de Sorbonne, Paris3].
- ARANZAZU, T.A. *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère par les adultes*, [Mémoire de Master, Université de Québec], www.erudit.org. Consulté le 28-09-2020.
- BECHIRI, C. (2008).*Le rôle de la compétence culturelle dans le manuel scolaire de 2^e Année Moyenne*, [Mémoire de master, Université Mentouri de Constantine.]
- BELIBI, A.B.(2005-2006), Didactique du FLE, Inédit.
- BELIBI, A.B (2010), Marché sémiolinguistique des biens culturels, ingénierie pédagogique et didactique intégrée des langues. *Syllabus Review, Lettres Vol. II N°1*.
- BELLAT, I.(2017). *Analyse du manuel scolaire de français de 2eme année secondaire. Quelle cohérence avec la méthodologie d'enseignement ?* (Mémoire de Master, Université AbouBakr Belkaid-Tlemcen, Algérie.)
- BELLIL, A. et SI MOHAMMED, A.(2021). *La dimension interculturelle de la langue française dans le manuel scolaire de troisième année secondaire (3AS)*. (Mémoire de Master, Université Mouloud Mammeri de Tzi-Ouzou). Disponible sur www.ummtto.dz
- BHOUGHAZI AKILA (2012). *Des stratégies pour développer des compétences interculturelles à travers le texte littéraire : cas de la 1ere AS Lettres*. (Magister, Université d'Oran ES-Sénia).

- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit, Paris.
- BOUZEKRI, A. (2019). L'interculturel dans le manuel du FLE. *Revue EXPRESSIONS* n°8. Avril).
- CHERCHALI, N. (2008). *Problèmes de perception du référent culturel dans les manuels scolaires de la première année secondaire en compréhension écrite*. (Mémoire de Master, Université SAAD DAHLEB DE BLIDA).
- CHOPPIN, A. (1992).*Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Coll. Pédagogies pour demain, Paris, Hachette.
- CLANE, C. (1985). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. (Tome 1), Colloque, ERESEL, Toulouse.
- CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed. Horizon Groupe.
- CUQ, J.P. et GRUCA, I.(2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- DE Carlo Maddalena, *Didactiques des langues étrangères « L'interculturel »*, édition, Marie-Christine Couet-Lannes, CLE international.
- CUQ, J.P. (200). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International, S.E.J.E.R. Paris.
- DE MEO, P. (1982). Proposition pour l'analyse du contenu socioculturel des manuels de français langue seconde, *Revue française*, Vol.55 (Numéro 4), PP.503-509.
- DIET, E. (2010). L'objet culturel et ses fonctions médiatrices. *Dans connexions*, (n°93), P.p. 39-59.
- DIOP, A. (2003). Les CALF, des centres d'apprentissage du français pour les arabophones au Tchad : Histoire et fonctionnement. *Dans Langage et société*, 2014/2 (n°148), P.p.125-142. Consulté sur www.cairn.info
- DIOP, A. (2013). *La diffusion du français au Tchad. Les centres d'apprentissage pour les arabophones*. Editions KARTHALA.
- DJERMANE, R. & ROUINA, M. (2021). *La perspective culturelle et interculturelle dans le manuel scolaire de troisième année moyenne*. [Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'hidi Oum-El-Bouaghi d'Algérie].
- DJOUKOUO TALLA Christelle, G.(2015). *Les compétences interculturelles des élèves-professeurs de langue française : cas des étudiants du niveau quatre des filières lettres*

bilingues et lettres modernes françaises.(Mémoire de DIPES II, Ecole normale supérieure de Yaoundé).

- FADOUL KHIDIR, Z. (2017). Problématique des langues au Tchad. *Intercambio*, 2^e série, vol.10, P.p.97-110.

-FARIDA Bachir, B. & MEHDYA, T.(2021). *L'impact de la compétence interculturelle dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE sur la compréhension orale : cas des apprenants de la 4^e année moyen CEM Hibaoui Moulay Abderrahmane Adrar*. [Mémoire de master, Université d'Ahmed Draya-Adrar d'Algérie].

- FLAMENT, C. (1994). Structure et dynamique des représentations sociales. In (JODELE, D.(dir). Les représentations sociales), PUF, 1^{re} édition, P.p. 204-219.

-GALISSION, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, Clé international.

-GALISSION, R. (1995). En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? *Etude de linguistique appliquée*, Revue de Didactologie des langues-cultures, n°100, p.p.79-97.

- GHANIA, C.(2016). *La place de l'interculturel dans les supports textuels du manuel de français 1^e A.S* [, Mémoire de master, Université de Béjaia, Algérie].

-GUIVY, R et ali. (1995). *Manuel de recherche en science sociale*. Paris, Dunod.

- HERNANDEZ CONESA, A. (2020). *La compétence interculturelle dans les manuels du FLE pour ESO utilisés dans les IES de la Région de Murcie*. (Mémoire de Master, Université de Murcie, Faculté de l'Education).

-KHECHANA, D. (2021). *Rôle de l'activité ludique dans le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE « Cas des apprenants de la 2^e année moyenne CEM BETAIBI Belgacem-Biskra »*. [Mémoire de Master, Université de Mohamed KHIDER Biskra].

- KRAMSCH, C. (1995). « La composante culturelle de la didactique des langues ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, PP.54-69.

- LAADJAL, S. (2017). Pour intégration explicite de la compétence interculturelle en classe du français langue étrangère. *Elwihat pour les recherches et les études*, vol.10 n°1, P.P.1816-1833.

-LEGROS, D. & CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et Multimédia*. Paris, Armand Colin.

-LEVI-STRAUSS, C. (1987). *Race et Histoire*, Paris, Gallimard.

-LINTON, R. (1999). *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris pour la nouvelle présentation, DUNO.

- LORVELLE, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris, L'Harmattan.

- MAMA NGAH, O. (2012). *Didactique de littérature et dialogue interculturel. Le cas de Mâ de Gaston Paul Effa en 2nde A4*. (Mémoire de DIPES II, Ecole normale supérieure de Yaoundé).
- MANAL, C. (2016). *Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit*, (Mémoire de magister, Université de Tlemcen).
- MESSAOUR, A. et al. La compétence interculturelle : quelle didactisation dans les manuels scolaires en Algérie ? *Didactiques*. Volume7, Numéro2, P.p. 109-128.
- MEZIANI, A.(2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, n°4. P.P.265-272.
- MOORE, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris, France-Erudit. Consulté à l'adresse www.erudit.org.
- MOSCOVICI, S.(1976). Psychologie des représentations sociales. Disponible sur : <https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02091985>.
- MOUADDINE, K. (s.d.). *La grille d'analyse culturelle des manuels du FLE, étude de cas : « Le Nouvel Espace Du Français »*. DOI : <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/larslam-i3-32897>
- MOUTO BETOKO, C. (2013). « Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine, le problème de la place de la culture et des langues maternelles dans l'enseignement des langues en Afrique francophone. » In *Multilinguales*. Disponible sur le site : journals.openedition.org.
- NOAM Chomsky,(1965). *Aspects of the theory of syntax*. Seuil.
- OUACEL, K. et NAAR Z. (2021). *Analyse du manuel de français de 3eme année moyenne (2eme génération)*, (Mémoire de Master, Université Ibn Khaldou-tiaret, Algérie).
- OTROSHI MOHAMAD-HOSSEI et ABDOLTAJEDINI KAMYAR. (20202). Analyse de la dimension interculturelle du manuel « Version Originale1 ». *Recherche en didactique des langues et des cultures*. Disponible sur : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8375;DOI:https://doi.org/10.4000/rdlc.8375>.
- PITTOIS, C. (1997). *Myrtille ou bleuet ? Le choix du lexique dans quatre manuels d'enseignement du français langue seconde au Canada*. [Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal].
- PORCHER, L. (1988). *Didactique et diffusion du français langue étrangère : éléments pour une formation*, Paris, Echo.

- PORCHER, L. (1988), *in Etudes de linguistique appliquée*, numéro 69.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, CNDP Hachette-Education.
- PORCHER, L. (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette.

- PUREN, C. (2008), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel ». [www.coom/mes travaux-liste-et-liens/208e/](http://www.coom/mes-travaux-liste-et-liens/208e/) (consulté le 10 juin 2022).
- PUREN, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. <https://lewebpedagogique.com/altérité/files2022/10>.
- PUREN, C. (2013). *Compétence-Culturelle-Composantes*. PDF (consulté 11 mai 2022).
- RICHAUDEAU, F.(1986). *Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique*. Duculot, Gembloux.
- SCHMID, K. (2010). Parcours pour une formation à l'interculturel. (Mémoire de Master en FLE, Université de Cape Town).
- SEGUY DUCLOT, A. (2010). *Culture et civilisation*. Édition CERF.
- SPERKOVA, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens public*. <http://dois.org/10.7202/1064224ar>.
- TEMKEMG, A.E.(1996). La compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue. (Mémoire de DIPEN II, Ecole normale supérieure de Yaoundé).
- VALENCE, A. (2010). *Les représentations sociales*. Collection : Le point sur...Psychologie, Ed. DE BOECK Supérieur.
- VINSONNEAU, G. (2003). *L'identité culturelle*. Armand Colin, Paris.
- VIRASOLVIT, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, numéro 8, P.p. 65-81.
- WINDMULLER, (2011 :25), *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Belin.
- Conseil d'Europe, (2001).Cadre européen commun de référence pour les langues : « Apprendre enseigner, évaluer », Paris, Didier.
- République du Tchad, La Loi d'Orientation du 17 février 2002 portant organisation de l'éducation de la formation dans le système éducatif tchadien.
- République du Tchad, Loi d'Orientation N°16/PR/2006 Portant Orientation du Système Educatif Tchadien.

- UNESCO. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, Cellule spéciale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.
- UNESCO. (2006a). *Stratégie relative aux droits de l'Homme*. Paris, UNESCO.



ANNEXES

PROTOCOLE DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de notre recherche de master 2 en didactique du français qui a pour thème : **Les manuels du français au Tchad et la compétence interculturelle : Cas du manuel de « Etoile en français au cours moyen 1^{ère} année »**, nous venons auprès de vous à travers les questions ci-dessous pour demander vos contributions. Nous vous garantissons que vos réponses seront confidentielles et seront exploitées uniquement dans le cadre de cette recherche.

Questions destinées aux enseignants

1. Selon de l'identité des enseignants

- Masculin Féminin.....
- Depuis quand êtes-vous enseignant de français ?.....
- Vous vous situez dans quelle tranche d'âge ?.....

.....

2. Selon les compétences des enseignants.

- Quel diplôme avez-vous obtenu en langue française ?

.....

- Quelle est votre option ?

.....

- Dans vos pratiques de classe, favorisez-vous :

- L'aspect linguistique ?

.....

.....

- L'aspect culturel ?

.....

.....

- Avez-vous un savoir encyclopédique sur la culture du pays de la langue enseignée ?

.....

- Si oui, de quoi s'agit-il ?

.....
.....

- Avez-vous été sensibilisé à la société française et à la réalité francophone ?

.....
.....

- Si oui, de quelle manière ?

.....
.....

3. Selon les pratiques de classe

- Pensez-vous que la culture de l'apprenant joue un rôle important en classe de cours moyen première année ?

.....
.....

- Pourquoi ?

.....
.....

- Pensez-vous que la culture de la langue enseignée joue un rôle important en classe de cours moyen première année ?

.....
.....

- Pourquoi ?

.....
.....

- Quel intérêt accordez-vous à la culture dans votre enseignement-apprentissage ?

.....
.....

- Est-il important de relier les deux cultures (maternelle et étrangère) ?

.....
.....

- Pourquoi ?

.....
.....

4- La dimension interculturelle selon le manuel de français de classe de cours moyen 1^e année.

- Pensez-vous que le manuel de classe de cours moyen première du primaire traite des aspects interculturels ?

.....
.....

- Quels aspects culturels sont abordés dans ce manuel ?

.....
.....

En étudiant les textes de manuel de cours moyen première année, quel est votre objectif ?

.....
.....

- Comment faites-vous ressortir les marques de l'interculturel dans le manuel exploité ?

.....
.....

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans le domaine de l'interculturel avec vos apprenants ?

.....
.....

Merci infiniment de votre participation

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABREVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RESUME	vi
ABSTRAT	vii
.....	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET	10
CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	10
INTRODUCTION PARTIELLE	11
CHAPITRE1 : DÉFINITION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE.....	12
I- REVUE DE LITTÉRATURE.....	12
II- DÉFINITION DES CONCEPTS : LA CULTURE	20
1. Qu'est-ce que la culture ?	20
2. Les différents types de cultures.	22
2.1. Le métissage culturel :.....	22
2.2. La culture d'origine.....	23
2.3. La culture régionale.....	24
2.4. La culture étrangère	24
2.5. La culture professionnelle	24
2.6. La culture savante	24
2.7. La culture individuelle	25
2.8. La culture populaire	25
2.9. La culture générationnelle	25
3. Les objets culturels.....	27
4. Les objectifs didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture.....	27
5. La place de la culture dans les différentes méthodes du français de langue étrangère	29
III. LES REPRÉSENTATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	31
1. Les représentations sociales.	31

2. Les représentations individuelles/collectives	32
3. Les représentations sociolinguistiques	33
4. L'interculturel et les représentations	33
5. La gestion des représentations dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....	34
IV. STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	36
1. liens stéréotypes et interculturel	36
2. Préjugés.....	37
3. Les origines des stéréotypes et préjugés	37
4. Comment surmonter les stéréotypes et les préjugés.....	39
CHAPITRE 2 : DE LA NOTION DE « L'INTERCULTUREL » À LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	
.....	40
I- LA NOTION DE L'INTERCUREL	40
I-1. L'interculturel : de l'identité à l'altérité.....	41
6. L'identité	42
7. L'altérité.....	42
2. Les objectifs de l'approche interculturelle.....	42
3. La dimension interculturelle en didactique des langues.	43
4. La didactique de l'interculturel en classe de FLE	43
II- QU'EST CE QUE LA COMPÉTENCE ?	44
1. La compétence linguistique	45
2. La compétence de communication.....	45
3. La compétence culturelle.....	48
3.1. Les composantes de la compétence culturelle.....	48
4. La compétence interculturelle	50
III- LA LANGUE ET LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT	52
1. La langue.....	52
2. Français Langue Etrangère	53
3. La langue française au Tchad	54
4. Le statut du français au Tchad	54
5. Le français dans le système éducatif tchadien	55
6. La relation de la culture avec l'enseignement de la langue	55
7. Les méthodologies d'enseignement des langues	56

7.1. La méthodologie traditionnelle.....	56
7.2. Méthodologie directe.....	57
7.3. La méthodologie active	57
7.4. La méthodologie audio-visuelle	58
7.5. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	60
7.6. Développement méthodologique de 1980.....	61
7.7. Approche communicative	61
7.8. Approche actionnelle	63
CONCLUSION PARTIELLE	64
2 ^E PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	65
ET ANALYSE DES DONNÉES	65
INTRODUCTION PARTIELLE	66
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE	67
I- DÉLIMITATION D'ÉTUDE	67
1. Délimitation thématique.....	67
2. Délimitation théorique	67
3. Délimitation temporelle.....	68
4. Délimitation géographique	68
II- LA POPULATION D'ÉTUDE.....	69
1. La population cible.....	69
2. La population accessible	69
3. Analyse des données qualitatives.....	69
III- LE CHOIX DE LA POPULATION D'ÉTUDE	70
1. le choix de manuel du cours moyen 1 ^e année.....	70
1.1. Qu'est-ce que le manuel scolaire	71
1.2. Le rôle du manuel scolaire et ses fonctions dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.	72
1.2.1. Le rôle du manuel scolaire	73
1.2.2. Les fonctions du manuel scolaire.....	74
1.3. L'importance du manuel scolaire.....	75
1.4. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle	76
2. Le choix des enseignants	77

3. Le questionnaire	78
4. Le questionnaire	78
5. Le protocole du questionnaire.....	78
IV- LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS	78
1. Présentation du questionnaire	78
2. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données par le questionnaire	79
V- GRILLES D'ÉVALUATION DU MANUEL.....	80
1. La grille d'analyse du manuel de RICHAUDEAU.....	80
2. La grille d'analyse du manuel selon BELIBI	81
3. La grille d'analyse culturelle des manuels du FLE selon Khadija MOUADDINE	82
3.1. Identification du manuel et objectif d'enseignement	82
CHAPITRE IV : ANALYSE DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS « ÉTOILE EN FRANÇAIS AU COURS MOYEN 1 ^{ÈRE} ANNÉE ».....	85
I-L'ANALYSE DU MANUEL DE COURS MOYENS PREMIÈRE ANNÉE	85
1. L'analyse technique : l'aspect interculturel dans la forme du manuel.....	85
2. Une analyse pédagogique.....	87
2.1. Indicateurs.....	87
3. Indications pédagogiques	88
3.1. Lecture.....	88
3.2. Les autres leçons : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe	88
4. Objectif de l'enseignement du manuel	89
4.1. La langue	89
4.2. La culture dans le manuel	90
III- IDENTIFICATION DE LA SOCIÉTÉ ET REPRÉSENTATIONS CULTURELLES	90
1. Approche de la géopolitique du manuel	90
2. Echanges langagiers.....	91
3. Le déplacement des personnages du manuel	91
IV- ANALYSE DES TEXTES DU MANUEL DE COURS MOYEN 1 ^È ANNÉE : A LA RECHERCHE DES TRAITS INTERCULTURELS	92
1. Tableau de présentation des textes selon les origines des auteurs et les sources.....	94
2. Analyse de quelques textes de lecture choisis	100
IV- ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX REpondANTS (ENSEIGNANTS).....	108

1. Analyse et présentation des résultats des données recueillies	108
V-INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	117
VI- PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA VULGARISATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU TCHAD	118
CONCLUSION PARTIELLE	122
CONCLUSION GÉNÉRALE	127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133
ANNEXES.....	139