

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A. MIRA-BEJAIA



Faculté des Lettres et des Langues
Département langue et littérature françaises
Laboratoire ou unité de recherche de rattachement : LAILEMM

THÈSE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
DOCTORAT

Domaine : lettres et langues étrangères Filière : langue française
Spécialité : didactique des langues étrangères

Présentée par

Saad elnour BAKHIET ABAKR

Thème

L'enseignement/apprentissage du français dans les facultés de lettres et de langues au Soudan : état des lieux et propositions (socio)didactiques

Soutenu le 30 janvier 2025

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
M. BEKTACHE Mourad	Professeur	Univ. De Bejaia	Président
M. AMMOUDEN M'hand	Professeur	Univ. De Bejaia	Rapporteur
M. MENGUELLAT Hakim	Professeur	Univ. De Blida 2	Examineur
M. SISSAOUI Abdelaziz	Professeur	Univ. De Jijel	Examineur
Mme. AIT MOULA Zakia	M.C.A	Univ. De Bejaia	Examineur
M. BELKESSA Lahlou	M.C.A	Univ. De Bejaia	Examineur

Année Universitaire : 2024 /2025

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et ma reconnaissance éternelle à mon directeur de recherche, Monsieur le professeur AMMOUDEN M'hand. Sans ses conseils précieux, ses orientations valeureuses, ses relectures incessantes de mon modeste travail d'un apprenti en recherche durant de longues années, sa disponibilité indéfectible même pendant les vacances et les fêtes et sa patience immesurable, mais aussi sans ses encouragements et son soutien, ce travail n'aurait sans doute pas été mené à son terme. Je remercie également sa haute générosité. Certainement je suis fier d'avoir un directeur de thèse de la qualité du savoir de Monsieur le professeur AMMOUDEN M'hand : aujourd'hui, grâce à lui, je pourrais me présenter fièrement dans le monde de la didactique et de la socio-didactique.

Je tiens également à témoigner toute ma gratitude à l'école des langues, département de français de l'université du Saint Coran-soudan. Également, ma reconnaissance envers ma faculté de formation doctorale, enseignants, chercheur et administrateurs de la faculté des lettres et des langues d l'Université de Bejaïa-Algérie, pour leur disponibilité et soutien considérables le long de la réalisation de cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble de mes enseignants qui ont contribué à ma formation durant des longues années :

Mes enseignants à l'école doctorale de la faculté des lettres et des langues de l'université de Bejaïa, et aussi aux membres de notre laboratoire de formation en langues appliquées et ingénierie des langues en milieu multilingue (LAILEMM) à leurs tête, Monsieur le professeur AMMOUDEN M'hand.

- Mes enseignants du master 2 à l'université du Soudan, faculté de la pédagogie.*
- Mes enseignants de maser 1 à l'université du Khartoum, faculté des lettres.*
- Mes enseignants de la licence à l'université du Kordofan, faculté des lettres.*

Mes remerciements vont également à toute ma grande et petite famille pour leur soutien interminable et notamment durant mes longues années d'absence.

Je tiens enfin à remercier vivement tous mes collègues et amis, notamment docteur Iman SIDDG.

À vous autres : pour vous, une pensée vaut mille mots.....

Dédicaces

À toutes ma petite et grande famille pour leur patience et leur compréhension durant mes longues années d'absence

À mon épouse Mahassin Yonis et mes enfants Rinad, Talal et Tala

À tous mes deux parents Bakhiet abaker et Khalil abaker

À toutes mes deux mères hayat irbrahim abo et fatima irbrahim abo

À mon directeur de recherche Monsieur le professeur AMMOUDEN M'hand.

À tous les membres du laboratoire LAILEMM

À tous les membres attachés à la faculté des lettres et des langues de l'université de Bejaia

À tous les amoureux de la didactique, socio-didactique et sociolinguistique

Sommaire

Introduction générale	6
Chapitre 1 : Contexte de l'étude	26
Introduction	27
1.1. Caractéristiques sociolinguistiques du Soudan.....	28
1.2. Système éducatif soudanais	69
1.3. L'enseignement supérieur soudanais.....	74
1.4. Départements de français nouvellement inaugurés	84
1.5. Les départements où le français est proposé comme module supplétif.....	85
1.6. Enseignement du français en dehors des institutions scolaires	87
1.7. Caractères spécifiques et remarques sur les curricula	89
1.8. Composition de semestre.....	90
1.9. Création des curricula soudanais	92
1.10. Curricula soudanais : entre éthique et conscience	95
Conclusion.....	97
Chapitre 2 : aspects théoriques de la sociodidactique.....	99
Introduction	100
2.1. Sociodidactique : naissance et principaux fondements	100
2.2. Autres fondements théoriques de la sociodidactique	115
2.3. Questionnement sur la sociodidactique : Mise en œuvre de contexte et situations d'apprentissages	127
Conclusion.....	152
Chapitre 3 : Finalités de l'enseignement du français et manuels.....	154
Introduction	155
3.1. Visions des facultés des lettres et des langues.....	156
3.2. Messages des facultés des lettres et des langues	158
3.3. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres et facultés des langues.....	160
3.4. Manuels universalistes du FLE au contexte universitaire soudanais : entre rejet, inefficacité et absence d'un alternatif convenable.....	166
Conclusion.....	199
Chapitre 4 : Analyse des curricula des facultés de Lettres	201
Introduction	202
4.1. Curriculum de l'université de la Mer Rouge	204
4.2. Université d'El-Fachir, faculté des lettres, département de français	211
4.3. Université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres, département de français ..	219
4.4. Université de Kordofan, Faculté des lettres, Département de français	227
4.5. Université de El-Nileen, Faculté des lettres, Département de français	235
Conclusion.....	244
Chapitre 5 : Analyse des curricula des facultés des langues.....	246
Introduction	247
5.1. Université de Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues.....	248

5.2. Université de Saint Coran et des sciences Islamiques, École des langues, Département de français	259
5.3. Université de Saint Coran et authentification des sciences, Faculté des langues et de la traduction, Département de français	270
5.4. Université Internationale d’Afrique, École des langues	287
Conclusion	304
Chapitre 6 : Propositions (socio)didactiques.....	306
Introduction	307
6.1. Entre les résultats, l’observation la proposition sociodidactique : les curricula se prescrivent vers une réforme éventuelle	309
6.2. Les conditions favorables à l ’implantation et à la réussite d’un curriculum peuvent être divisées en deux grandes catégories :	319
6.3. Phase avancée : troisième et quatrième année	327
6.4. Propositions Manuels : Questions d’enseignement avec les manuels universalistes entre rejet et changements potentiel	332
Conclusion	338
Conclusion générale.....	340
Références bibliographiques.....	349
Table des figures	362
Table des tableaux.....	363
Table des matières.....	364
Annexes.....	1
Résumés	

Introduction générale

Émergence de la problématique

Le contexte soudanais abrite un nombre important de langues nationales et étrangères. En effet, ce contexte il se caractérise par une grande diversité multilingue et multiculturelle. En plus, ce croisement de diverses langues, de cultures et ethnies octroie une image de confluence linguistique exemplaire. Tout cela en fait un terrain favorable à l'acceptation de nouvelles langues, dont, présentement, le français qui y présente un progrès remarquable. Cependant, l'exigence et la concurrence du marché de l'emploi change et se durcit perpétuellement devant les diplômés en langue française.

Actuellement, le Soudan connaît une forte présence de la langue française qui gagne de plus en plus de terrain. Le français occupe la place de deuxième langue étrangère la plus enseignée et la plus apprise au Soudan. De nouveaux départements de français sont constamment inaugurés avec des curricula et des offres de formations diversifiés. Cela étant dit, une question s'impose : ces curricula prennent-ils en considération, et envisagent les caractéristiques sociolinguistiques et culturelles et ethniques du Soudan ? Est-ce qu'on prend en considération par exemple la coexistence de diverses langues maternelles, le fait que l'arabe est la langue de scolarisation et que l'apprenant ne fasse son véritable premier contact avec la langue française qu'en première année de licence.

Malgré la richesse et la complexité du paysage sociolinguistique et ethnologique soudanais, les recherches consacrées à ces phénomènes sont très insuffisantes, et dans la plupart du temps lacunaires. C'est assurément le cas des problématiques relatives à l'enseignement de la langue française à l'université.

Plusieurs caractéristiques du contexte soudanais rendent difficile, voire complexe l'enseignement du français. Citons-en, le fait que les curricula ne peuvent pas faire l'objet de proposition de réformes ou de rénovation sans l'autorisation préalable du ministère national et du Sénat académique de l'université ; or, cela prend un temps considérable.

Nous sommes persuadés que l'élaboration de curricula efficaces nécessite une bonne connaissance du contexte, de ses points forts et de ses contraintes, mais également la prise en compte de profils des enseignants et des apprenants. Il faut ensuite concevoir des manuels en prenant en compte des mêmes paramètres.

Cependant, les enseignants soudanais pensent que leurs avis sont négligés par les concepteurs des curricula. Ils estiment également que les manuels « universalistes » utilisés (Sans frontières, Alter ego, etc.) ne conviennent pas vraiment aux étudiants soudanais. Ils sont persuadés qu'on ne tient pas compte de spécificités du contexte soudanais.

Pour plusieurs raisons, y compris celles que nous venons d'évoquer, l'enseignement-apprentissage du français au Soudan présente de nombreux défis aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Parmi ces défis, nous pouvons citer l'enseignement et l'apprentissage par les curricula actuels qui nécessitent une réflexion approfondie, une contextualisation adaptée.

Notre modeste expérience dans l'enseignement du FLE dans plusieurs départements de français soudanais nous a permis de constater plusieurs dysfonctionnements et noter plusieurs insuffisances dans les curricula. Cette expérience nous a également fourni assez de motivation pour essayer de remédier à ces lacunes tout en proposant des solutions faisables.

Par ailleurs, la formation doctorale, de haute qualité dont j'ai bénéficié à l'université de Bejaia, m'a permis de découvrir de nouvelles théories et démarches d'enseignement-apprentissage – dont celles recommandées par la Sociodidactique. Cela nous a permis d'adopter un nouveau regard critique sur les curricula et les pratiques de classes et à nous suggérer des pistes pouvant permettre d'améliorer l'enseignement du français dans les universités soudanaises.

Ce sont justement les insuffisances que nous avons constatées comme apprenant, puis comme enseignant (et les défis qui en résultent) qui nous ont incité à opter pour le problème de recherche qui sous-tend notre étude.

Choix théoriques

Comme le montre clairement l'intitulé de notre thèse, « L'enseignement/ apprentissage du français dans les facultés de lettres et de langues au Soudan : état des lieux et propositions (socio)didactiques », nous avons fait le choix de nous inscrire dans la sociodidactique.

Tout au long de cette thèse, notamment dans la partie théorique, nous avons jugé essentiel de nous appuyer sur les théories et sur les pistes de réflexion offertes par la

sociodidactique. Cela nous a conduit à consacrer l'intégralité du deuxième chapitre à une exploration approfondie de cette nouvelle perspective didactique.

Ce choix est encouragé par le fait que cette perspective soit, à notre connaissance, méconnue au Soudan. D'ailleurs, nous avons interrogé les chefs de départements et les enseignants du français (lettres, langues, traduction, et pédagogie) qui ont répondu qu'ils n'ont jamais enseigné ou travaillé sur la sociodidactique.

Pourtant, nous sommes persuadés que la perspective sociodidactique pourrait constituer un guide de références précieux pour les futurs chercheurs dans le contexte soudanais. En effet, l'enseignement et l'apprentissage du français dans ce contexte nécessitent des efforts d'adaptation constants. Cette thèse ambitionne ainsi de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux du FLE dans ce contexte spécifique.

Pour prendre en considération les recommandations de la sociodidactique, nous nous sommes appuyés essentiellement sur les travaux de : Ammouden M'Hand et Cortier Claude (2016), Claude Cortier (2009, 2014, 2016), Le Gal Damien (2011,2012), Dourari Abderrazak (2015, 2022), Rispaï Marielle (2013), Michel Dabène et Marielle Rispaï (2008), Penloup Marie-Claude (2015), Beacco Jean-Claude et al. (2005), Blanchet Philippe (2016), Blanchet Philippe et Rispaï (2012), Blanchet Philippe et Bulot Thierry (2011), Annemarie Dinvaut, (2012), Abadalla Bououd (2015), Le Gal Damien et Claire Vilpoux, Penloup Marie-claude (2015), Clerc Stéphanie (2011), ainsi que Luanglad Soulisack (2014).

Ces chercheurs ont incontestablement contribué à définir et enrichir ce champ théorique. Leurs travaux ont mis en lumière l'importance de relier les dimensions sociales, culturelles et pédagogiques afin d'adapter les pratiques éducatives aux contextes spécifiques. Ainsi, la sociodidactique s'impose comme domaine clé pour relever les défis liés à l'enseignement dans des environnements plurilingues, multiculturels en perpétuelle évolution.

Rispaï (2005, p.100) définit la sociodidactique comme : « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux* ». Cette définition met en lumière le caractère interdisciplinaire de la sociodidactique. D'ailleurs, Le Gal et Vilpoux, (2011) soulignent que « *La sociodidactique reconnaît le lien entre l'espace d'enseignement-apprentissage et le monde social auxquels les acteurs (ici*

enseignants, apprenants) appartiennent et traduit cette appréciation à tous les niveaux de la recherche. Elle prend en compte le fait que les pratiques et représentations sociales sont susceptibles de conditionner ou d'influencer les acteurs de l'enseignement-apprentissage et vice-versa ».

Depuis sa naissance, la sociodidactique a entretenu une relation de mutualité avec les domaines similaires, comme l'a exploré Dabène (1994, cité par Rispaïl et Blanchet 2011) :

« cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques méthodologiques, parfois inspirées de sciences connexes à la didactique : questionnaires, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mise en relation, approches comparatives... ».

Ce rapprochement entre discipline a consenti à la sociodidactique d'enrichir davantage les outils et les approches de la didactique des langues, en incorporant plus de dimensions sociolinguistiques et culturels nécessaires à la compréhension des processus d'apprentissage.

La sociodidactique ainsi se positionne à l'intersection de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Elle vise également à comprendre les interactions entre les dimensions sociales, culturelles et pédagogiques, ainsi que le contexte dans lequel se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage qui prennent de plus en plus d'ampleur. De plus, les travaux en sociodidactique s'interrogent sur les conditions socioculturelles et contextuelles influençant les pratiques éducatives. Ces travaux et réflexions enrichissent de manière significative le cadre théorique de cette thèse.

En outre, Blanchet (2016) a exposé les fondements épistémologiques de la sociodidactique en soulignant que *« La sociodidactique a été élaborée par des didacticien-ne-s soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques bien davantage que par des sociolinguistes d'origine investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques... »*. Il a clarifié ainsi la distinction essentielle entre ces deux champs :

« Une sociodidactique n'est donc pas une sociolinguistique appliquée et les apports sociolinguistiques à une démarche de contextualisation ne disqualifient en rien cette démarche comme relevant du champ didactique et didactologique. On pourrait bien sûr en dire autant d'autres disciplines connexes et contributives, comme les sciences de l'éducation ou la sociologie (de l'éducation), ou encore la psychologie » (ibid.).

Or, la sociodidactique se distingue par son double ancrage : elle se renforce sur les cadres théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique tout en s'inscrivant dans une perspective didactique propre. Ce positionnement hybride lui attribue une capacité remarquable à interroger et à contextualiser sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, particulièrement dans les contextes multilingues et pluriculturels.

Par ailleurs, il est essentiel de souligner que cette interdisciplinarité favorise une approche basée sur des actions sociales et scolaires, en prenant en compte des enjeux de transmission des langues et des divergences dans l'accès aux savoirs, cette ampleur a été évoqué par Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011) :

« Une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles de l'enseignement et apprentissage des langues...la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement ».

Dans un cadre où l'action dynamique et de l'implication objective tout en servant la didactique, la sociodidactique s'affirme comme espace de rencontre entre théorie et pratique. Comme l'ont mentionné LE GAL et Vilpoux (2011) : *« Entre théorie et pratique, la sociodidactique se situe plus dans une dynamique d'action qu'elle ne présente un nouveau champ disciplinaire ».*

Cette perspective clarifie que la sociodidactique ne cherche pas à se concevoir comme discipline autonome, mais plutôt comme approche transversale et opérationnelle. C'est ainsi que sa logique d'intervention et d'analyse contextuelle se consigne tout en convoitant à cautionner aux besoins spécifiques des environnement éducatifs plurilingues et pluriculturels. Également, elle se caractérise par sa disposition pragmatique et son implantation dans des situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Son positionnement dans une dynamique d'action compromet aussi une interaction constante avec les acteurs au sein des terrains, de ce fait, elle offre une valorisation à la co-construction des savoirs et des pratiques. Donc, elle ne se restreint pas à un cadre exclusivement académique, la sociodidactique se présente comme choix et soutien potentielle pour l'innovation pédagogique tout en s'ajustant aux nécessités contextualisées.

Lahlou (2021) a indiqué que l'ouverture de la sociodidactique aux autres disciplines repose sur des fondements consistants :

« Car la sociodidactique est fondée sur le socle sociolinguistique en tant que théorie de la langue et approche de terrain pour l'analyse du fait didactique. Ainsi des notions comme « contexte », « plurilinguisme », « variation », « interaction », « acteur social », ... sont mobilisées dans l'étude des comportements langagiers au sein de l'école et de son environnement. Penser le fait didactique et le comprendre passe par le traitement sociolinguistique du corpus en étude. Un traitement où les concepts rendent le regard sur le fait linguistique en terrain didactique plus scientifique. ».

Ces concepts clés souscrivent à mieux incorporer le contexte social, la diversité linguistique ou encore les dynamiques d'interaction entre les acteurs. En outre, ils permettent de constater comment les réalités sociales influencent l'enseignement des langues et les attitudes langagières en milieu scolaire, elle porte une attention particulière aux facteurs sociaux et culturels qui influencent l'apprentissage. Autrement dit, cette ouverture exprime davantage la haute volonté de la sociodidactique de contextualiser ses analyses et de proposer des outils adaptés aux défis éducatifs actuels.

Également, la sociodidactique relève des défis importants en s'intéressant aux questions des politiques linguistiques et à leur impact sur l'enseignement de langues. Comme l'a proposé, Macaire (2007 : 97) cité par LE GAL et Vilpoux, (2011) : *« La (socio)didactique s'intéresse également aux politiques linguistiques (des états, de l'Europe...) ainsi qu'aux variétés de langues-cultures et à leur place dans la classe. Son travail porte donc sur les dimensions micro, macro et mésosociales (Macaire, 2007 : 97) de l'enseignement-apprentissage. ».*

Le rôle essentiel de la sociodidactique se formule dans l'analyse des interactions entre les politiques linguistiques et les pratiques éducatives tout en explorant les dynamiques variées

Au niveau microsocial (interactions directes entre les acteurs de la classe), Au niveau mésosocial (institutions éducatives, programmes scolaires et aux choix méthodologiques) et Au niveau macrosocial (orientations des politiques linguistiques nationales et internationales). D'ailleurs, la sociodidactique questionne également la place accordée aux variétés linguistiques et culturelles en classe.

La sociodidactique dans sa réflexion, il nous propose certains repères et guidages afin d'établir un lien fondamental, notamment entre l'espace d'enseignement et d'apprentissage et le monde social auquel appartiennent les acteurs impliqués, dans ce cadre, Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011) soulèvent plusieurs des questionnements :

« En effet, comment s'en tenir à leurs seules pratiques langagières ? Comment ne pas prendre en compte leurs représentations des langues dans lesquelles ils évoluent ? langues de la famille, de l'entourage social, du terrain scolaire, langues institutionnelles ou interstitielles à l'école, pour ne citer que celles-là, qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement/apprentissage ».

La sociodidactique propose un accompagnement de l'apprenant, tout en prenant en compte son contexte socioculturel et les spécificités de sa société. Elle met également l'accent sur sa véritable insertion dans la vie active une fois ses études achevées. Dans cette perspective, il est essentiel de mobiliser de nouveaux cadres théoriques et pratiques afin de renouveler les compétences apprises et demandées en classe du FLE. Ces cadres visent à aider les enseignants à construire les compétences de leurs apprenants en lien avec les réalités locales et les exigences du marché de l'emploi. Il s'agit aussi de sensibiliser l'enseignant à l'importance d'enrichir les univers de compétences, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

S'appuyer sur les avancées de la sociodidactique, il peut également contribuer à relever les défis et répondre aux besoins particuliers du contexte, comme l'a souligné Cortier (2007) :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, intellectuelle et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument

nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes ».

Ces dernières années, face aux évolutions majeures de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Soudan, notamment, la contextualisation des besoins s'est imposée comme démarche indispensable. De nombreuses offres diversifiées émergent, mais il devient important de faire un choix qui garantit une qualité. Aujourd'hui, plus que jamais, la sociodidactique invite à repenser sur l'importance de la prise en compte des caractéristiques du contexte dans la réflexion et l'action relative à l'enseignement-apprentissage des langues.

En effet, le contexte soudanais de l'enseignement et de l'apprentissage présente de nombreuses difficultés et contraintes. C'est pourquoi, l'exploration d'une situation concrète est essentielle pour mieux comprendre les défis auxquels les apprenants soudanais sont confrontés et pour apporter des éclairages pertinents ancrés dans la réalité locale.

C'est dans cette optique que nous souhaitons explorer le rôle que peut jouer la sociodidactique pour l'amélioration du rendement de l'enseignement du français dans les universités soudanaises.

Nous reconnaissons qu'il est difficile de trouver un manuel parfait et exhaustif. Toutefois, lors du processus de sélection, nous encourageons à mettre l'accent sur le choix d'un manuel convenable, adaptable, réalisable et pertinent pour le public visé. Ce choix devrait prendre en compte les éléments essentiels du cadre éducatif, tels que :

- L'enseignant, à la fois « expert et partenaire », ainsi que ces pratiques enseignantes.
- L'apprenant « acteur engagé ou récepteur », du savoir.
- L'environnement éducatif « contexte scolaire et extrascolaire ».
- La langue enseignée et langue maternelle de l'apprenant.

Ces facteurs combinés peuvent contribuer à favoriser les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage, favorisant ainsi la réussite dans l'acquisition de la langue ciblée. Pour cela, Hamid Ahmed et Iysaa Ahmed (2012) nous invitent à procéder aux démarches conscientes concernant les questions du choix des manuels : « ...appeler à réfléchir, à réexaminer et à actualiser non seulement nos méthodes et méthodologies de

l'apprentissage, mais aussi d'intégrer celles-ci aux approches efficaces et applicables dans nos contextes et rentables à nos apprenants ».

L'élaboration des manuels repose sur des objectifs et des finalités spécifiques à atteindre. Cependant, dès les premières étapes du choix et de la conception de ces manuels universalistes dans un contexte donné, il se pose un défi majeur : chaque public cible présente des particularités, telles que : (culturelles, linguistiques, civilisationnelles, éducatives, etc.). De surcroît ces particularités s'inscrivent dans un cadre encore plus précis, comprenant des éléments tels que : (Formation de l'enseignant, temps consacré à l'enseignement du manuel, motivation de l'enseignant et de l'apprenant, politique linguistique de l'état, besoins du marché de l'emploi, financement et équipements disponibles, outils et supports utilisés).

Ces aspects peuvent représenter à la fois des atouts et des obstacles afin de garantir la faisabilité, l'interprétabilité et l'adaptabilité du manuel. Par ailleurs, les concepteurs de manuels jouent le rôle de médiateurs entre la recherche et la pratique, créent des manuels destinés à répondre aux attentes spécifiques du contexte dans lequel ils seront utilisés.

Aujourd'hui, le domaine de la conception des manuels s'enrichit progressivement de nouvelles postures, notamment en s'orientant vers une intégration accrue des fondements de la didactique d'aujourd'hui et de la sociodidactique adaptées à des contextes spécifiques. Ces approches tiennent compte de la diversité des besoins et des difficultés de l'apprenant. Cela soulève plusieurs interrogations concernant l'adaptation et l'efficacité des contenus proposés. Ces questions invitent à repenser sur les manuels universalistes actuellement utilisés dans le contexte soudanais, tels qu'Alter égo, Alter égo plus, Zénith, connexion, Édito, etc.

Alors, l'analyse des besoins de l'apprenant peut offrir des orientations efficaces, comme l'ont souligné les travaux de Dabène M, Rispaïl M (2008), qui affirment que :

« L'analyse des pratiques et représentations individuelles et sociales de la langue, notamment écrite, et sur l'évidence que l'enseignant comme l'élève participaient en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe. ».

En conséquence, les manuels s'inspirent de ces observations pour orienter leur conception et leurs applications, répondant ainsi aux besoins identifiés. Cela nous conduit à adopter des démarches pratiques à la fois dans l'intervention et dans l'élaboration de nouveaux supports, en intégrant une réflexion consciente et approfondie.

Dabène évoque également d'autres dimensions sociolinguistiques et plus largement sociales. Il souligne que : « *le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage* ». Les facteurs sociaux exercent ainsi une influence significative « *tels que la perception des rôles, fonctions et statuts des langues, ou encore leur utilité, facilité et prestige) et individuels (tels que les répertoires socio-affectifs, linguistiques et communicatifs des locuteurs)* » (1997, p.22).

Par ailleurs, Dabène rappelle que :

« Aucune opération de formation en langue étrangère ne peut faire abstraction de la prise en compte des usages sociaux de [la] langue cible dans la communauté humaine dont elle est issue », et « que ces usages sociaux peuvent être considérés sous trois angles : leur statut, formel ou informel, les situations d'emploi ainsi que les modes d'acquisition et les fonctions des langues dans la société ». (1994a, p.40).

Le rejet de ces manuels dans notre contexte est principalement dû aux nombreuses remarques et inquiétudes qu'ils suscitent. En effet, nous supposons que ces manuels universalistes ne possèdent pas suffisamment de contenus adaptés pour répondre, même en partie, aux attentes de l'apprenant, notamment dans un contexte comme celui du soudan, marqué par de nombreux défis et difficultés majeurs.

Ces manuels ne fournissent pas conformément des orientations claires pour appliquer convenablement et efficacement les directives d'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit de réduire les obstacles concrets de certains contextes donnés. De plus, ils ne proposent pas entièrement des solutions applicables à des publics ayant des particularités spécifiques, comme l'apprenant de FLE dans le contexte soudanais.

D'ailleurs, cette déception a été signalé par Mohamed Adam Bachir (2013) :

« ...que quatre ans d'apprentissage avec la même méthode dont le contenu est préparé de façon à enseigner des éléments grammaticaux et syntaxiques, c'est bien lassant pour les apprenants surtout lorsque ceux-ci dépassent le premier niveau et que l'enseignement propose de les doter d'une compétence réelle de communication ».

Cette insatisfaction, voire ce rejet de ces manuels, se rencontre aussi chez Elbadawi Eissa (2015) : *« Il nous semble que nos étudiants ne sont pas satisfaits de ce programme. Ils sentent qu'il est compliqué, démotivant et ancien, Il nous faudrait alors modifier et renouveler tous les modules. ».* Et il a aussi ajouté que *« Il faut réformer les programmes et les méthodes d'enseignement à l'interculturalité ».*

Dans la même perspective du rejet des manuels universalistes, nous avons publié en 2024, un article abordant l'utilisation des manuels du FLE dans les facultés de lettres et de langues au Soudan. Ce travail nous a permis de mettre en lumière et d'approfondir des repères significatifs concernant ce rejet, par les résultats obtenus, nous en énumérons quelques-uns :

-Une large majorité des enseignants exprime son insatisfaction quant au contenu et à l'efficacité des manuels. Ainsi, 63% des enseignants interrogés dans l'échantillon recommandent fermement la conception d'un manuel adapté spécifiquement au contexte soudanais.

-En raison des classes surchargées et du temps insuffisant consacré à l'utilisation de ces manuels, l'enseignant risque de pas pouvoir équilibrer efficacement le développement des quatre compétences linguistiques. Ainsi 84% des enseignants optent l'utilisation de documents complémentaires afin d'assurer une formation plus complète en classe.

-53 % des enseignants ne tiennent pas compte de l'avis de l'apprenant lors du choix du manuel.

-Les enseignants constatent un large fossé entre les cultures soudanaise et française, ce qui rend le choix des thèmes problématique, en particulier sur les plans interculturel et socioculturel. Cela conduit à une demande croissante d'adaptations supplémentaires.

Toutefois, 63 % des enseignants préfèrent faire une sélection du contenu culturel des manuels, en écartant les éléments jugés inappropriés ou sensibles dans le contexte local.

En somme, ces manuels manquent d'adéquation avec les besoins des contextes variés, ce qui limite leur pertinence et leur efficacité dans des contextes diversifiés. Concernant le contexte soudanais, en particulier, ces manuels ont été largement contestés. Les enseignants se retrouvaient confrontés à des difficultés persistantes en matière d'adaptation et d'application adéquate. L'utilisation de ces manuels universalistes soulève plusieurs problématiques, notamment en ce qui concerne le choix des contenus, la gestion des obstacles, la motivation de l'apprenant, et l'accès aux ressources complémentaires.

Ainsi, la critique de ces manuels repose sur plusieurs constats liés à des difficultés majeurs : l'inadéquation aux besoins du public, les pratiques enseignantes, la progression, le temps insuffisant pour couvrir le contenu, le manque de motivation chez l'enseignant et l'apprenant, l'insuffisance des moyens techniques et financiers, ainsi que l'absence d'équilibre entre les compétences visées par la formation, l'évaluation des manuels.

Face à ces problématiques, les enseignants recommandent vivement de rectifier le choix des manuels et de leurs contenus. Ils suggèrent également une amélioration des pratiques enseignantes et du rôle de l'enseignant, notamment par le biais d'une rénovation des orientations didactiques. De plus, ils appellent à une réflexion approfondie sur le choix des contenus à enseigner. Enfin, les enseignants insistent sur l'importance de développer des stratégies adaptées et contextualisées pour répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant.

Objectifs de l'étude, questions de recherche et hypothèses de départ

Les principaux objectifs de notre étude consistent justement à mettre en évidence quelques-unes des principales insuffisances des curricula actuels des départements de français des universités soudanaises et à énumérer des propositions didactiques susceptibles de pallier ces insuffisances et d'aider à surmonter les obstacles récurrents.

Cela nous conduit, entre autres, à nous interroger, sur les besoins d'étude des impacts des curricula soudanais et sur celle de leur amélioration. Ceux-ci doivent être envisagés à travers une orientation sociale (les différents acteurs concernés par l'enseignement : apprenants, enseignants, universités, administrations et entreprises, etc.). Les curricula

devraient permettre le développement d'un certain nombre de compétences, qui pourraient permettre une insertion réussie des étudiants dans la vie active. C'est ainsi une responsabilité partagée. L'utilité de notre étude pourrait précisément résider dans sa capacité à analyser de manière critique les curricula existants et également, elle permet d'identifier leurs lacunes, ainsi que proposer des remédiations qui tiennent compte des spécificités du Soudan, et des besoins et attentes actuels dans le domaine du FLE. Une telle actualisation pourrait considérablement rehausser la pertinence et l'efficacité des contenus des curricula de l'enseignement dispensé actuellement.

Un autre objectif assigné de notre étude est de tenter de réduire les écarts entre les théories et les pratiques, une fois que le curriculum est appliqué sur le terrain. Cela nécessite, entre autres, une cohésion et une cohérence curriculaires, ainsi qu'une certaine souplesse.

Cette recherche vise également à dynamiser les pratiques de classe pour mieux favoriser les interactions entre les curricula et le contexte réel, conformément aux recommandations de la sociodidactique.

Dans cette perspective, nous avons choisi de mener une recherche afin d'apporter des premiers éléments de réponse, principalement aux questions suivantes :

- Quels sont les finalités assignées à l'enseignement-apprentissage du français dans les facultés des lettres et des langues dans le contexte universitaire soudanais ?
- Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?
- Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?
- Le curriculum est-il réalisable et efficace ?
- Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?
- Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?
- L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?
- Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?
- Quels sont les contenus proposés dans les curricula des départements de français de ces facultés ? Quels sont les manuels utilisés par les enseignants ?
- Dans quelle mesure les contenus et les manuels sont-ils conformes aux profils linguistiques et aux besoins langagiers des étudiants soudanais ?

- À quel point les enseignants de français sont-ils satisfaits des contenus proposés dans les manuels ? Comment peut-on remédier aux insuffisances et aux incohérences mises en évidence ?

Ce que nous connaissons comme apprenant et puis comme enseignant sur les sujets qui sous-tendent notre étude et les résultats d'étude déjà menées sur les langues et l'enseignement des langues au Soudan¹, nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

- a. Rénovation des curricula pourrait améliorer la progression et les compétences linguistiques de l'apprenant.
- b. Volume horaire équilibré pourrait assurer une adéquation du curricula.
- c. Composantes cohérentes du curricula contribueraient à l'adéquation et l'efficacité curriculaire.
- d. Application consciente et correcte des directives curriculaires aurait suffisamment des aboutissements au terrain.
- e. Évaluation du curricula par rapport aux besoins du public-cible aiderait mieux à une insertion des curricula adaptés et contextualisés.
- f. Réduction des pratiques curriculaires anciennes rendraient les curricula plus attractifs pour l'apprenant.

Corpus et méthodologie d'analyse

Notre corpus se compose essentiellement des curricula des facultés des lettres et des langues : (formation en licence de langue française) et d'un questionnaire distribué aux enseignants de français.

Les facultés des lettres concernées sont celles des universités de la Mer Rouge, d'El-Fachir, Islamique d'Omdurman, de Kordofan, et d'Elnileen.

¹ Nous pensons notamment à celles réalisées par des chercheurs soudanais et en particulier aux thèses soutenues en Algérie, parmi lesquelles nous pouvons citer : BAHARELDEEN Esameldeen (Université de Béjaïa ,2023), AHMED Siham et BASHIR Malak (Université d'Alger 2, 2022), ainsi qu'ABUSHLOKH Omer et RIZIG Nimir (Université d'Oran 2,2023)

Les facultés des langues concernées sont celles des universités du Soudan pour les Sciences et la Technologie, du Saint Coran et des Sciences Islamique, du Saint Coran et Authentification des sciences, et de l'université Internationale d'Afrique.

L'enquête par questionnaire a porté sur les manuels de FLE utilisés dans les départements de français au Soudan.

La méthodologie d'analyse consiste à suivre une méthodologie descriptive et qualitative. Les données recueillies et les résultats de l'analyse nous permettront de faire des propositions sociodidactiques, celles-ci envisagent d'apporter des recommandations et des repères de réflexion pour les futures réformes et recherches.

Quelques obstacles sur le terrain

Le contexte étant sensible, nous avons tenu à consulter les enseignants en leur expliquant clairement qu'il s'agit d'une thèse de doctorat. Cette collecte de données sur des curricula, ainsi que le questionnaire qui a été distribué ont uniquement pour objectifs des recherches scientifiques. Ainsi, nous leur avons garanti un total anonymat : aucune information personnelle ne sera divulguée à aucune étape de ce travail.

Par ailleurs, afin de renforcer la crédibilité et la motivation des participants, notamment en termes d'objectivité, nous avons précisé que cette étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat qui a pour finalité l'amélioration des curricula actuels et ainsi que la conception des futurs curricula pour les formations en licence de langue française. Nous avons insisté sur la nécessité et l'importance d'une réforme et d'une rénovation curriculaires.

Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'un effort visant à promouvoir les compétences linguistiques et professionnelles de l'apprenant en langue française dans le contexte universitaire soudanais.

Le Soudan s'est enfoncé dans une guerre civile meurtrière, rendant difficile la constitution d'un échantillon suffisamment large pour cette étude. Le pays traverse une période particulièrement éprouvante depuis de nombreuses années, amplifiée notamment par le conflit armé opposant l'Armée Nationale et les Forces de Soutien Rapide. Cette guerre a plongé le pays dans une situation et crise sécuritaire et humanitaire sans précédent.

Entre les années 2018- 2024, les universités ont été contraintes de fermer leurs portes pendant de longs moments, privant le pays de toute activité académique effective. Dans de telles circonstances, la collecte de données et d'informations devient extrêmement difficile. Cette situation compromet les efforts de recherche, d'autant plus qu'elle est marquée par des périodes délicates et successives, telles que :

- a. Décembre 2018- octobre 2019, la révolution soudanaise (Hirak : mouvement populaires massifs visant à renverser le régime islamique en place depuis 1991).
- b. Mars- octobre 2020 : pandémie de COVID-19.
- c. Janvier- décembre 2021 : vastes manifestations dans tout le pays, accompagnées d'un grand sit-in et d'une grève générale paralysant toutes les institutions de l'État, et rassemblement ayant duré plusieurs mois devant le quartier général de l'armée soudanaise.
- d. Octobre 2021- mai 2022 : une série de coups d'État militaires, marquant une période d'instabilité politique extrêmement compliquée.
- e. Avril 2023 - à nos jours en 2024 : une guerre civile meurtrière entre l'armée nationale et les forces de soutien rapide.
- f. 2018- 2024 : neuf tentatives de coups d'État, manquées (déclarées et avouées par les autorités), illustrant une instabilité politique chronique.

Ces événements cumulés ont tragiquement troublé la vie académique de toutes les universités soudanaises. Celles-ci ayant été fermées pendant de longues périodes. Tout cela a rendu les recherches singulièrement difficiles dans ce contexte. Il en résulte de nombreuses difficultés et obstacles qui ont profondément marqué l'évolution de notre enquête notamment :

- a. La rareté des participants disponibles : insécurité menant à des crises successives, la fermeture des universités, les difficultés de déplacement ont sérieusement réduit le nombre de participants à l'enquête.
- b. L'instabilité du contexte sécuritaire : les conditions de guerre et les tensions accompagnantes ont rendu la collecte de données compliquée et pas suffisamment satisfaisante.
- c. Les interruptions prolongées des activités académiques : la fermeture permanente des universités a entraîné des complications pour mener des enquêtes rigoureuses.

- d. La faible implication de participants : cette situation, liée à leurs préoccupations à la survie quotidienne, ainsi qu'à la situation politique du pays, cela a eu un impact négatif sur leur disponibilité pour s'engager à fournir des réponses aux études scientifiques.
- e. Les contraintes logistiques : les coupures permanentes d'électricité et l'accès restreint à internet ont perturbé le déploiement des outils de collecte, tels que les documents officiels actualisés et le questionnaire.
- f. Les délais prolongés : chaque étape de thèse a été ralentie par les aléas sécuritaires, logistiques et sociaux, compliquant davantage le respect de l'avancement prévu.
- g. Un même membre adhérent à plusieurs groupes WhatsApp pourrait donner des informations répétitives ou un peu tronquées pour marquer un peu la différence au sein des réponses.

Cependant, malgré les nombreuses difficultés, certains enseignants ont fait preuve d'une détermination et d'un courage remarquables. En remplissant le questionnaire, ils ont fourni des informations précieuses qui ont considérablement enrichi notre enquête.

D'autres, malheureusement n'ont pas participé en raison de circonstances personnelles difficiles, telles que le décès d'un membre de leur famille, la perte de leur ordinateur, ou un état de santé instable. Ces situations bien qu'attristantes, témoignent des défis humains auxquels ces enseignants sont confrontés dans ce contexte de crise.

Pour des raisons de faisabilité et afin de gagner du temps, une grande partie des données et des informations a été collectée par E-mail et via WhatsApp. Nous avons particulièrement ciblé les groupes WhatsApp les plus actifs, rassemblant un grand nombre d'enseignants, tels que :

- ASEF (association soudanaise des enseignants de français), 88 adhérents.
- le coin pédagogique : 20 adhérents.
- apprendre la traduction : 5 adhérents.
- Allons-y Soudan : 70 adhérents (principalement des enseignants du cycle secondaire, mais également, des invités universitaires en qualité d'experts.

Nous étions pleinement conscients sur les difficultés inhérentes à cette méthode de collecte, pourtant, elle a permis d'obtenir des contributions précieuses malgré les contraintes du contexte.

Tableau 1 : Groupes WhatsApp des enseignants soudanais du FLE

N°	Nom du groupe	Nombre d'adhérents
1	Association soudanaise des enseignants du FLE (ASEF)	88
2	Le coin pédagogique	20
3	Groupe d'enseignants du secondaire (allons-y Soudan)	78
4	Apprendre la traduction	5

Plan de la thèse

Notre thèse contient six chapitres :

Le premier chapitre présente une description sommaire du contexte de l'étude. Nous commençons par y traiter des caractéristiques du contexte sociolinguistique soudanais, puis de celles du contexte éducatif et universitaire soudanais. Cela va nous permettre de mettre l'accent sur quelques problèmes qui caractérisent l'enseignement du français.

Le deuxième chapitre renferme un bref état de la question relatif à la sociodidactique et à ses principales recommandations. Nous y avons abordé des problématiques comme celle qui concernent l'intérêt de s'interroger sur l'utilité sociale des langues, le rapport entre la société et la scolarité dans une conception sociodidactique, l'adaptation sociodidactique, etc.

Le troisième chapitre comporte deux parties. Nous consacrons la première à une lecture des fondements, des objectifs et des contenus des curricula des départements de français du Soudan. Nous traitons dans la deuxième partie des manuels « universalistes » de FLE qui sont largement utilisés dans les départements de français. Nous nous interrogeons sur leurs usages et sur ce que pensent les enseignants qui les utilisent.

Les chapitres quatre et cinq sont réservés à l'analyse des curricula de licence de français des facultés des Lettres (Chap. 4) et des facultés des langues (Chap. 5). Nous y étudions les curricula des facultés des lettres des universités de la Mer Rouge, d'El-Fachir, Islamique d'Omdurman, de Kordofan, et d'Elnileen ; et ceux des facultés de langues des universités

du Soudan pour les sciences et la technologie, du Saint Coran et des sciences Islamique, du Saint Coran et authentification des sciences, et de l'université internationale d'Afrique.

Le dernier chapitre renferme essentiellement les pistes didactiques qui nous semblent susceptibles de remédier aux insuffisances mises en évidence, notamment à travers les trois précédents chapitres. Nous avons essayé dans ce chapitre de prendre en compte de quelques principes de la Sociodidactique.

Chapitre 1 : Contexte de l'étude

Introduction

Le Soudan partage de longues frontières avec sept pays voisins. Ce pays est également connu comme terre d'accueil de l'immigrants. Cependant, il possède une immense diversité sociolinguistique, socioculturelle, et environnementale. En effet, tant sur le plan des conditions climatiques et des ressources naturelles que sur les plans ethnique et religieux. Le Soudan offre une diversité splendide, les langues y cohabitent pacifiquement. Le paysage sociolinguistique se caractérise par une coexistence incontestée et par une longue période de métissage culturel, le fruit d'une coexistence tranquille et continue. Cela a abouti à ce qu'on appelle actuellement l'identité soudanaise.

Le contexte soudanais se caractérise par une forte influence des langues nationales. Ainsi, l'arabe dialectal soudanais, avec ses nombreuses variétés langagières, occupe une place prépondérante : il est la langue majoritaire, constitue un outil essentiel de communication, et sert de vecteur d'unité entre des communautés hétérogènes. En revanche, l'arabe classique, ou conventionnel est surtout employé principalement dans les domaines officiels, ainsi que dans l'enseignement et l'apprentissage. Par ailleurs, dans les filières et domaines scientifiques au niveau universitaires, l'anglais joue un rôle clé en tant que langue d'enseignement et d'apprentissage.

La langue anglaise conquiert une place importante en tant que première langue étrangère enseignée au Soudan, un statut favorisé par divers facteurs sociohistoriques. Cependant, malgré la concurrence inébranlable de l'anglais, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française gagne constamment du terrain. Chaque année, de nouveaux départements dédiés à la langue française sont inaugurés dans le pays. Un nombre croissant d'étudiants occupent des places pédagogiques et choisissent de poursuivre leurs études dans les facultés des lettres, des langues et de la traduction. Malgré la confusion et l'absence de la clarté sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique linguistique apparente au Soudan, pourtant, le secteur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française prospère sans relâche de manière remarquable.

Ce chapitre est composé de trois parties. Nous consacrons la première à la description des caractéristiques sociolinguistiques du Soudan (cf. infra. Sous-titre 1.1.). Nous traitons dans la deuxième des caractéristiques du système éducatif soudanais (cf. infra. Sous-titre 1.1.).

Nous réservons la dernière aux principales caractéristiques de l'enseignement supérieur soudanais (cf. infra. Sous-titre 1.1.).

1.1. Caractéristiques sociolinguistiques du Soudan

1.1.1. Données générales sur le Soudan

Le nom Soudan² signifie la terre des noirs³. Ce pays est situé au nord-est du continent africain. Selon le dernier recensement de 2011, sa population était estimée à 36,3 millions d'habitants. Sa capitale administrative est Khartoum, tandis que sa capitale économique est Omdurman. Le système politique du Soudan est fédéral. Le pays partage de longues frontières avec neuf pays voisins. Il est bordé au nord par l'Égypte, au nord-ouest par la Libye, à l'ouest par le Tchad et la République Centrafricaine, au sud par le Soudan du Sud et le Kenya, à l'est par l'Éthiopie et l'Érythrée.

Figure 1 : Carte de Soudan et ses pays voisins (tiré de Google) :



² Ce nom vient de soudan le fils de Ham ibn Noé, plus tard, un article défini y est ajouté, il devient le soudan. Amine BAMA JUMONA. 20 /2/2011, www.alrakoba.net/new

³ Le nom soudan vient de terme arabe (pays des noirs), ce terme est utilisé par les géographes arabes pour désigner les pays africains stables situés au sud de grand désert. Hadil ELBAKRI, novembre 2017, www.mawdoo3.com.

Après la séparation du Soudan du Sud, le samedi 9 juillet 2011⁴, la république du Soudan est reconnue comme pays arabo–musulman et africain.

Le soudan adopte un système fédéral décentralisé. Le pays est composé de 18 wilayas (grandes régions) : Khartoum, Al Djazirah, Mer-Rouge, Darfour du Nord, Darfour du Sud, Darfour-est, Darfour-central, Darfour-Occidental, Kordofan du Nord, Kordofan du Sud, Kordofan de l'ouest, Sinnar, Al Gaddarif, Kassala, Nil-Blanc, Nil-Bleu, Nahr el-Nil, wilaya du nord. Chaque État est dirigé par un gouverneur appelé wali.

Le Soudan mérite pleinement son surnom (Babel de l'Afrique), en raison de sa richesse linguistique, avec plus de 150 langues répertoriées. Comme nous le verrons également plus loin, le contexte soudanais se distingue par un contraste linguistique important, marqué par un multilinguisme remarquable et varié. Dans ce cadre, l'arabe soudanais a toujours joué un rôle de médiateur essentiel pour faciliter la communication et le dialogue, notamment entre les différentes langues présentes sur le même territoire sociolinguistique. On peut affirmer que l'arabe soudanais est véritablement considéré comme lingua franca ; permettant de renforcer les relations de coexistence et de cohabitation harmonieuse entre les nombreuses communautés linguistiques du pays.

Le soudan est réputé pour son immense territoire et la splendeur de sa richesse culturelle et linguistique. En revanche, il manque manifestement d'une planification précise au niveau de sa politique linguistique. Une telle politique pourrait pourtant contribuer largement à renforcer l'unité nationale, notamment dans un contexte marqué par une grande diversité linguistique culturelle. En effet, une langue parlée au sein de toute société constitue un élément inhérent à la construction de la culture, à la reconnaissance de l'identité individuelle, à l'expression des pensées et au sentiment d'appartenance.

Pour cette raison, il est essentiel que le Soudan établisse une politique linguistique claire et définie. Or, ce défi demeure. L'absence de planification linguistique a engendré de nombreux conflits, et a contribué, en partie à la séparation du Soudan du Nord et du Soudan du Sud.

⁴ La guerre entre le Nord et le Sud a pris fin en 2005. Au terme du conflit, le Sud-Soudanais a obtenu de Khartoum une certaine autonomie politique, économique et religieuse. En majorité chrétiens, les Soudanais du Sud se sont affranchis du régime islamique et de sa Charia. En janvier 2011, les quelques neuf millions de Sud-Soudanais se sont prononcés par référendum sur l'indépendance de leur région. Les partisans du oui l'ont emporté avec plus de 98 % voix.

Sur le plan environnemental, les ressources vitales sont relativement limitées, notamment au long du Nil. Cette contrainte a entraîné à l'isolement de certains groupes d'immigrants arabes. Chaque groupe a dû s'adapter à son nouvel environnement, subissant ainsi des transformations culturelles et linguistiques au contact des groupes locaux avec lesquels il s'est étroitement intégré et qu'il a côtoyés.

L'effet de cette cohabitation a engendré des différences dialectales, chaque groupe développant ses particularités distinctives. Ces variations linguistiques ont abouti à l'émergence de ce que l'on appelle aujourd'hui des dialectes soudanais. Parmi eux, on trouve le dialecte de Chaigaia au nord, les dialectes de Jalinne et Manasir au centre, ainsi que le dialecte bagara (nomades) à l'Ouest du Soudan.

1.1.2 Principaux caractères de la situation sociolinguistique au Soudan

La richesse de la situation sociolinguistique du Soudan repose notamment sur sa grande diversité linguistique. Cependant, la guerre civile qui a éclaté en 1955 a profondément compromis le maintien d'une situation sociolinguistique proportionnellement stable dans le pays. Cette atrocité, qui a duré plusieurs décennies, a finalement pris fin. Après plusieurs décennies de conflit, un accord de paix a été signé, au début du mois de février 2002, mettant fin à 50 ans de violence. Une nouvelle alliance pacifique a alors été formée entre le gouvernement soudanais et les révolutionnaires Sud-Soudanais (**SPLM et SPLA**).

De plus, les deux grandes périodes de sécheresse et de famine qui ont frappé le pays en 1984-1985, puis en 1993, ont provoqué un exode massif vers les pays voisins, notamment l'Ouganda, l'Éthiopie, l'Érythrée et le Tchad. L'ensemble de ces événements ont contribué à une profonde instabilité sociolinguistique à travers tout le Soudan.

Abu Mangua Elamin et Abu Baker Youssif (2006) estiment qu'il est difficile de recenser exactement le nombre de langues parlées au Soudan. Selon eux, il n'est pas aisé de délimiter les frontières entre une langue et un dialecte. Ils soulignent également qu'une même langue peut avoir plusieurs appellations selon les régions. C'est le cas des langues bari, fouglo, mandari, et cacawa au Sud du Soudan. De plus, selon eux, ils précisent n'avoir trouvé que peu de travaux traitant de ces langues, surtout en arabe et plus précisément, l'absence de travaux écrits par des auteurs soudanais spécialisés dans ce domaine.

L'insuffisance d'importance accordée par l'État aux questions sociolinguistiques complique davantage la tâche d'obtenir des statistiques crédibles concernant les langues parlées au Soudan. Cet effet est particulièrement visible dès le premier recensement de la population, réalisé en 1956, qui ne comportait qu'une seule question portant sur les langues. En examinant les différents rapports de recensement de la population Soudanaise entre 1973 et 1983, publiés par le Centre national de documentation soudanais (CNDS), on constate que les autorités n'y font aucune mention explicite des langues, ni n'incluent de données à leur sujet. Cela s'explique, en partie, par l'absence à cette époque d'un cadre constitutionnel régissant la gestion des langues dans le pays.

Abu Mangua E. et Abu Baker Y. (2006) ont rencontré le comité chargé du recensement, auquel ils ont proposé d'ajouter trois questions sur la situation des langues au Soudan dans les formulaires de recensement. Cependant, le comité n'a retenu qu'une seule de ces questions. Pourtant, lors du déroulement de ce recensement, les agents chargés de ce travail ont souvent négligé cette question et parfois, dans certains cas, l'ont eux-mêmes remplie la case qui y était consacrée sans consulter les citoyens. Cela a rendu les résultats de ce recensement peu fiables.

Abu Mangua et Abu Baker (2006) ont également souligné l'importance du recensement qui a été fait en 1956, qu'ils considèrent comme source précieuse, car il a dénombré 113 langues parlées au Soudan, tandis que, à titre de comparaison, Tucker et Byran (1956) en ont recensé 106 langues. En fait, le désaccord sur le nombre de langues parlées au Soudan ne s'est pas arrêté là. Puisque, en 1984, Elkalifai et Hirz cités par Abu mangua et Abu Baker (2006) ont recensé 177 langues soudanaises.

La question du nombre de langues parlées au Soudan reste sujette à controverse, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer avec précision quelles langues sont effectivement présentes et parlées sur le territoire soudanais. Il convient tout d'abord de préciser que les chercheurs peinent à s'accorder sur le nombre exact de langues existant sur le territoire soudanais. En réalité, il est très difficile de parvenir à une estimation précise, plusieurs facteurs expliquent cette complexité. Pourquoi cette difficulté ? Deux raisons principales peuvent être citées :

- a. L'absence de classification claire des langues parlées au Soudan rend délicat leur identification précise. Cette lacune bouleverse non seulement le recensement des langues, mais également leur différenciation en tant que langues ou dialectes.
- b. La longueur et l'ouverture des frontières du Soudan avec ses pays voisins engendrent un autre facteur. Ces frontières accessibles favorisent les interactions entre tribus transfrontalières, y compris les populations nomades, ce qui entraîne un mélange linguistique et culturel assidu, rendant encore plus difficile la délimitation des langues spécifiques au territoire soudanais.

Au vu de cette situation, il est nécessaire de réexaminer et d'analyser les données les plus récentes sur le recensement des langues au Soudan. Ces langues méritent une revalorisation approfondie, car en moyenne, elles subissent des processus continus de transformation et de déformation, indépendamment de la volonté de leurs locuteurs, en raison de divers facteurs : sociaux, politiques, environnementaux, ainsi que les effets de guerre civile, de sécheresse.

Par ailleurs, chaque langue parlée au Soudan comporte généralement au moins deux dialectes distincts, qui influencent son statut. Tandis que d'autres langues comme l'arabe soudanais, la bejautoite (regroupant l'ensemble des langues parlées à l'Est du Soudan) et d'autres langues nubiennes (langues parlées au Nord du pays) possèdent souvent plus de cinq dialectes. Ces dynamiques linguistiques ont provoqué une grande instabilité rendant le dénombrement précis particulièrement complexe.

En se basant sur les chiffres fournis par les auteurs précédemment cités, le nombre de langues parlées au Soudan varie entre 106,133 et 177. Ces estimations permettent d'affirmer que le Soudan héberge environ 150 langues nationales. Cependant, la question cruciale demeure : comment contribuer au progrès naturel de ces langues, tout en veillant notamment à leur promotion et à leur préservation ? Cette problématique, en réalité reste très difficile à résoudre.

Selon le recensement de 1995, la population du Soudan était estimée à 25 millions d'habitants. La moitié d'entre eux parlait la langue arabe, tandis que plus de 80 % l'utilisaient comme deuxième ou troisième langue. Les différents dialectes de l'arabe avec leurs multiples variétés sont considérés et employés comme langue vernaculaire pour la

communication entre les populations, y compris au sein des tribus du sud du pays, qui qui disposent pourtant de leurs propres langues pour communiquer entre elles.

Ces tribus utilisent également l'arabe pour interagir avec d'autres groupes. Ainsi, la langue arabe a pu préserver une place prépondérante, s'imposant comme la principale en tant que langue de communication entre les individus. Il est également remarquable qu'aucune autre langue n'ait pu la concurrencer avec elle. L'arabe domine ainsi largement les autres langues parlées au Soudan.

D'ailleurs, nous allons présenter les 13 langues les plus parlées par une large partie une de la population, en nous appuyant sur le recensement effectué en 1995. S.H. Hurreiz et H. Belle qui se sont appuyés sur les données du **DSL**F (1975), ont apporté de précisions supplémentaires sur ces 13 langues soudanaises, ainsi que sur le nombre de leurs locuteurs (cf. tableau n°3).

Tableau 2 : Langues majoritaires au Soudan et nombre de leurs locuteurs

N°	Langue	Nombre de locuteur
1	Dinika	2, 740,900
2	Béja	1, 181,335
3	Nuire	1, 160,398
4	For	663,913
5	Zandi	648 ,783
6	Baria	418,920
7	Masalit	406,310
8	Falata (Folani)	392,100
9	Kawalib	386,713
10	Taboussa	306,375
11	Hawsa	295,775
12	Latoka	290,575
13	Cholok	236,565

Selon le recensement effectué en 1995 par le ministère de la Planification nationale, département de gestion des statistiques (MPNGS). La population du Soudan était estimée à 25 millions d'habitants. Le tableau affiché donne davantage des informations détaillées sur le nombre des locuteurs des principales langues nationales soudanaises. Il apporte également un guidage socio-ethnologique de ces langues, mettant en lumière les langues majoritaires et minoritaires au Soudan.

L'arabe soudanaise joue un rôle essentiel en facilitant l'interaction entre les différents groupes sociolinguistiques. Ce dialecte se distingue par sa diversité, reflétant l'hétérogénéité au niveau de ses formes selon les régions (Est, Sud, centre, Ouest et Nord), bien qu'il dévoile des caractéristiques distinctes selon les régions, l'arabe dialectal soudanais maintient son rôle au sein de la population.

Figure 2 : Carte illustrative pour les langues soudanaises (source google prise en 2018)

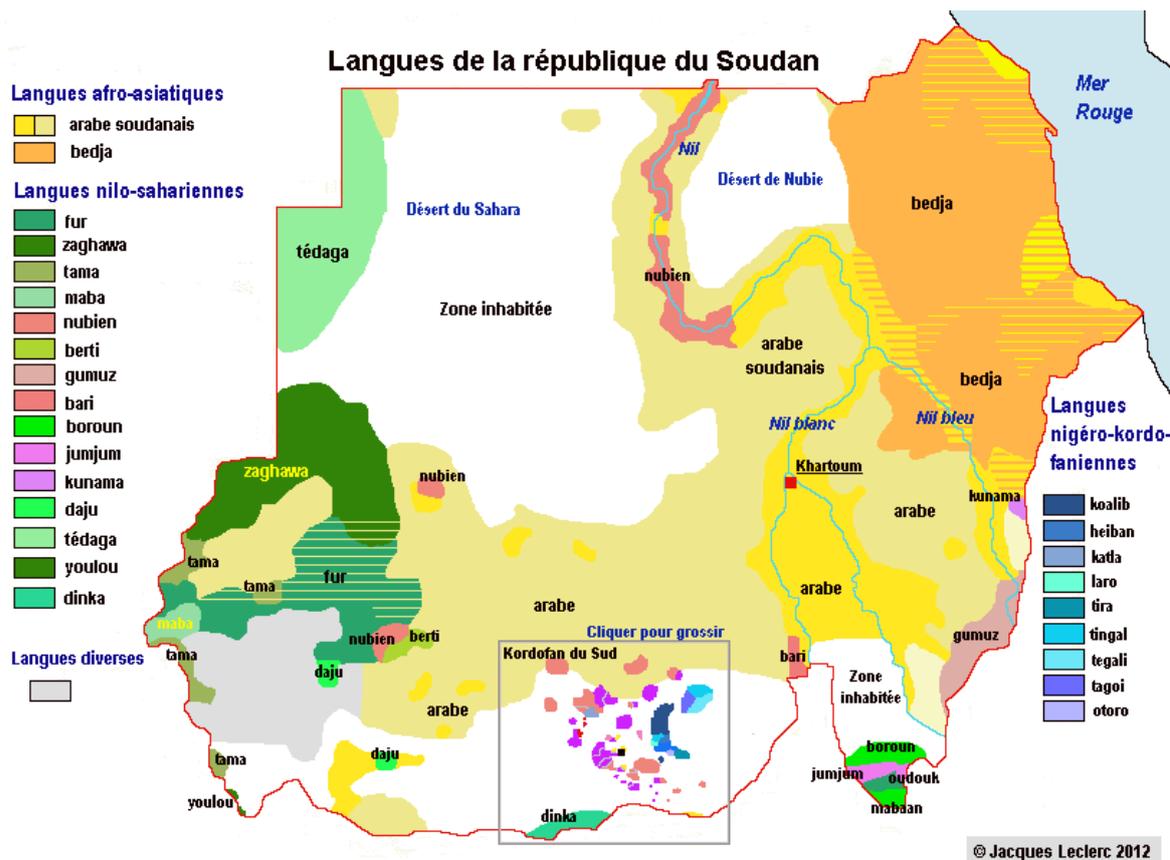


Tableau 3 : langues, nombre de locuteurs et pourcentage

Langue	Locuteur	Pourcentage
Langue arabe	13, 191,460	53,3 %
13 langues majoritaires	9, 128,662	35,1 %
92 autres langues parlées	3, 498,840	13,6 %

Le Soudan se situe dans une zone marquée par un puissant contraste linguistique et constitue, comme l'a appelé Dabbly ⁵ (1970), un Cordon semi-désertique de fragmentation linguistique. Il est considéré comme l'un des contextes linguistiques les plus complexes au monde, en raison de la grande diversité de langues et de cultures qui le caractérise.

De manière générale, le Soudan héberge un nombre considérable de langues, ce qui en fait l'un des pays africains les plus prospères en diversité linguistique et culturelle à l'échelle mondiale.

Nous allons exposer les principaux groupes linguistiques présents au Soudan. Abu-Manga et El Kalifa (2007) ont réparti ces langues en trois grandes familles :

- a. La famille Afro-asiatique : telles que l'Arabe, le Beja.
- b. La famille Nigro-kordofanienne : telles que le kawalib, le zandi ...etc. (la famille kordofanienne ne se trouve qu'au Soudan, dans les montagnes de nubas).
- c. La famille Nilo-saharienne : telles que le dinka, le Nuba ...etc. (le Soudan est le berceau de cette famille de langues).⁶

L'une des caractéristiques sociolinguistiques principales du Soudan réside dans l'absence d'un équilibre clair dans la répartition géographique de ses nombreux groupes linguistiques. En effet, près de 70 % des langues soudanaises sont concentrées dans le sud du pays. En revanche, au Nord et Est du Soudan, à l'exception de l'arabe, les autres langues sont minoritaires, surtout en nombre de locuteurs, et leur présence est relativement limitée. Par ailleurs, l'arabe occupe une place prépondérante au centre du Soudan et notamment dans la région d'El-Jazira.

La répartition des langues au Soudan a connu des changements majeurs au cours des deux dernières décennies, en raison de l'exode rural, de la sécheresse, de la désertification et surtout, de la guerre civile qui a secoué les régions de Darfour, des monts Nuba et du Sud du pays, engendrant des impacts négatifs. En conséquence, le centre du pays et plus particulièrement la capitale Khartoum est devenue un carrefour plurilingue où se croisent toutes les langues soudanaises. Miller et Abou Manga (1992) ont suffisamment souligné ce

⁵ David Dabbly (1970): reflection on the classification of African languages. African language study XI, P 163.

⁶ La liste des langues données pour chaque famille n'est pas exhaustive.

métissage linguistique dans le cadre d'une étude menée dans un quartier au Nord-Est de Khartoum. Les résultats de ce travail mené dans un rayon de 8 kilomètres, ont permis de répertorier 53 langues. De ce fait, les auteurs ont conclu que la situation sociolinguistique au Soudan est loin d'être stable et que ce contexte est vaste, complexe et est en constante évolution et en perpétuelle mutation. Ce changement constant découle non seulement des contacts ordinaires entre les langues, mais aussi de facteurs externes (sociaux, économiques, etc.).

1.1.3. Classification des langues soudanaises

Dans ce passage, nous proposons une brève présentation de la classification des langues soudanaises, malgré le un manque des références et de ressources documentaires traitant précisément ce sujet. À cet égard, nous nous appuyerons essentiellement sur l'ouvrage, intitulé : Situation des langues au Soudan (en arabe), d'Abu Mangua Elamin et Abu Baker Youssif (2006), qui a considérablement contribué à l'enrichissement des connaissances dans ce domaine. Dans cet ouvrage, les auteurs proposent un panorama du paysage sociolinguistique soudanais et présentent également un essai audacieux sur la question de la classification des langues soudanaises.

Tout d'abord, il convient de reconnaître qu'il n'est pas facile d'établir une classification des langues soudanaises, en particulier par rapport aux autres langues Africaines. Au cours des trois derniers siècles, plusieurs études ont été menées pour classer les langues africaines. Les premières recherches ont été souvent réalisées par des amateurs et voyageurs européens, qui se sont essentiellement basés sur des fondements purement géographiques. En revanche, les relations linguistiques et sociales entre ces langues et leurs locuteurs n'ont pas été conformément prise en compte, bien que ces langues soient largement pratiquées par de nombreuses populations.

Aux XVIIIe et XIXe siècles, les langues africaines ont été classées sur une base génétique, chaque langue étant rattaché à une origine unique. Ainsi, la classification de Greenberg (1966)⁷ citée par Abu mangua et Abu Baker (2007) a été abondamment consentie par de nombreux chercheurs s'intéressant à cette problématique. Selon Greenberg, il existe quatre groupes majeurs de langues en Afrique :

a. La famille Afro-asiatique

⁷ J, Greenberg (1966). The languages of Africa, mouton, The Hague.

- b. La famille Nigro-kordofanienne
- c. La famille Nilo-saharienne
- d. La famille Alkossianah

Toutefois, ce passage aborde une autre dimension du contexte sociolinguistique soudanais, nous allons désormais nous concentrer uniquement sur la question des langues soudanaises.

Nous présenterons une illustration d'une classification simplifiée des familles de langues soudanaises, largement acceptée par une grande majorité de chercheurs et de locuteurs soudanais.

1.2.1.1. Section des langues kordofaniennes

Cette famille regroupe de cinq ensembles de langues, toutes situées dans la région du sud de Kordofan, plus précisément dans les hauteurs montagneuses des monts Nuba. Cette région est située à l'extrémité sud du pays (Greenberg 1966, cité et repris par Abu mangua et Abu Baker 2006).

Les cinq groupes de langues de cette famille sont : le groupe des langues Hiban, le groupe des langues Talodi, le groupe des langues Rachad, le groupe des langues Katala et le groupe des langues Kadogli.

Pour les qualifier et les répertorier, la majorité de ces langues présentent des caractéristiques distinctives. Tout d'abord, elles adoptent une approche particulière en ce qui concerne les créatures vivantes et leurs classifications. De ce fait, elles accordent moins d'importance aux catégories de masculin et de féminin. Les locuteurs de ces langues considèrent les êtres en deux grandes catégories : vivants ou non-vivants et les classent ensuite en fonction de leur forme, de leur taille, de leur texture au toucher, ou encore des matériaux dont les objets sont constitués.

1.2.1.2. Famille des langues Nilo-saharienne

La famille des langues nilo-sahariennes dispose d'un répertoire spécifique de langues, regroupées dans différentes catégories. Les appellations attribuées à chaque groupe obéissent à des caractéristiques propres et à des règles morphologiques et sémantiques. Cette famille linguistique se divise en six grandes branches :

- a. langue Sangi
- b. section des langues Sahariennes
- c. section des langues Mabaou ou Mabaoui
- d. langue Four
- e. section des langues Chari- nayl
- f. section des langues Koma ou Komaouiya

Ces familles de langues se trouvent particulièrement dans les montagnes de Nuba et la wilaya du Nil-Bleu, et dans une petite portion du Sud du Soudan. Bien qu'il soit difficile de trouver des caractères des ressemblances au niveau grammatical entre elles, certaines caractéristiques syntaxiques peuvent néanmoins être observées, spécialement le retard du verbe et de son actant dans la structure de la phrase simple.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les langues Nilo-sahariennes sont présentes sur l'ensemble du territoire soudanais. Cependant, leur répartition est très variable, notamment en ce qui concerne le nombre de familles linguistiques et de locuteurs. Ces langues occupent une place significative dans la diversité linguistique du pays. Par ailleurs, le paysage linguistique soudanais est également marqué par une forte présence des langues sémitiques, telles que l'arabe, le Kochiya ou le béjaouiya (langue parlée à l'Est) et le Tchadien (comme le houssa).

D'un autre côté, bien que le nombre de langues de la famille Afro-asiatique soit limité, leurs locuteurs représentent la moitié de la population résidant au Soudan. Cela se manifeste notamment par le nombre considérable de locuteurs de l'arabe, l'arabe soudanais joue également un rôle unificateur en tant que principal moyen de communication entre les divers groupes linguistiques. Par ailleurs, la langue beja compte également un nombre important de locuteurs.

La Famille des langues nilo-sahariennes domine une grande partie des régions du sud du pays, ainsi qu'un vaste territoire de la région de Darfour à l'ouest du Soudan. Quant aux langues de la famille nigéro-kordofanienne, elles se concentrent dans trois régions : les montagnes de Nuba, à l'ouest de Bahr El'Gazal et à l'ouest d'Elistwaya.

À présent, nous proposons une classification des langues soudanaises, selon leurs branches et leur appartenance à une famille linguistique.

1.2.1.3. La famille des langues Afro-asiatiques

En abordant les langues soudanaises et leur classification, cette recherche ne prétend pas à l'exhaustivité. En effet, un grand nombre de ces langues a eu la chance d'être incluses dans une classification reconnue tant au niveau des études linguistiques soudanaises qu'internationales comme le mentionnent Abu Mangua Et Abu Baker (2007) dans leurs travaux. Ces derniers s'appuient sur les recherches précédentes de C.R. Stevenson (1985) et Samira A. Mirghani (1990). Bien que le nombre de ces langues soit relativement limité, les locuteurs des langues afro-asiatiques représentent plus de la moitié de la population soudanaise. Cela s'explique par la rapide expansion de la langue arabe ainsi que par le nombre significatif de locuteurs de la langue beja.

- a. Sémitique : la langue arabe, la langue tikri (parlée par la tribu Bnou amer à l'Est du Soudan).
- b. Kochiya : béjaouiya avec tous ses différents dialectes (Hadandwa, Bicharienne, Amerarr et Artiga, etc.).
- c. Tchadienne : le Hawsa (langue venue avec l'immigration de l'Afrique de l'Ouest).
- d. Berbère : touareg (parlée par les Kinins à El Fachir au nord du Darfour).

1.2.1.4. La famille des langues Nigro-kordofanienne

Ces langues dominent largement les régions des montagnes de Nuba, Bahr el-Ghazal et l'ouest de l'Équatoria. Ces régions sont reconnues notamment par leur diversité linguistique, elles se particularisent également par une richesse ethnolinguistique diversifiée.

Premièrement : section des langues Nigro-kango

- a. Ouest atlantique : foulfouldi ou foulani (immigrée de l'Afrique de l'Ouest).
- b. Banwui-kango (le Bantou) : boudu, huzma, kari, bankla.
- c. Adamwa-obangi : zandi, bambiya, andango, mondo, siyri, firogi, andiri, mangaya, tagoyo, tabo, bay, firi, banda, sango.

- d. Gor (folta) : mousa ou mochi, (immigrée de l'Afrique de l'Ouest).

Deuxièmement : section des langues kordofanienne :

- e. Kawlib, modo, tira, laru, tamali, orig, talodi, lofoufa, eliyri, elamira, masakin, jibabl moro, kadogli, krongo, miri, katcha, toulochi, tamtam, toma, kiga, katala, tima.

1.2.1.5. Famille des langues Nilo-sahariennes

Ces langues occupent une place importante dans le paysage linguistique soudanais. Elles dominent une large partie de l'extrémité sud-ouest et ouest du pays, notamment dans la vaste région du Darfour. Cette dernière se caractérise par une diversité linguistique étroitement liée aux différentes ethnies qui y préservent et pratiquent leurs langues. Par ailleurs, le Darfour partage une longue frontière avec quatre pays voisins, tels que : le Soudan du Sud, la République centrafricaine, le Tchad, et la Libye.

- a. sangi (langue immigrée de l'Afrique de l'Ouest).
- b. sahrawuia : zakawa, barti, kanori (langue immigrée de l'Afrique de l'Ouest).
- c. Maba : langue maba, rongga, mima miymi (langue commune avec le Tchad).
- d. Langue four.

En effet, un autre groupe vient s'ajouter à cette famille de langues, connu sous le nom de Chari. Celui-ci se divise en deux sous-groupes :

- a. Langues soudanaises de l'Est : langues Nubiennes : (mahass, donglawya, kadro, dayr, kolfan, elhijirat, daligne, korko, wali, midob, birgide), didinga, morli, oudok, nignmagne, afiti, timan, tama, mararite, singr, dago, les langues nilotique (cholok, dinka, anwak, achoili, bari, latoka, atwat, mandari, tabossa, jour, alwr, lingo, kakowa, tiyoso).
- b. Langues soudanaises du Centre : bango, baka, kriche, banga, youlo, kra, moro, madi, avokaya, logabara, logo, kalioko, bagirmi. Et des langues koma ou komariya : angasana, barta, gomos, goli, ganza.

1.1.4. Zones linguistiques Soudanaises

L'état des recherches sur les langues soudanaises n'est pas récent, mais il est marqué par l'absence d'une politique linguiste claire. On déplore notamment un manque significatif

d'études approfondies sur ces langues. Par ailleurs, les communautés linguistiques soudanaises n'ont pas bénéficié d'une identification ni d'une classification d'envergure. En conséquence, les zones linguistiques soudanaises sont peu documentées dans les travaux des chercheurs locaux. Pourtant, de nombreux chercheurs soudanais et étrangers se sont penchés sur cette question, tels que : Jala Hachim Mohamed (2022), Abu Manga Alamin (2001), Adam A. (2003), Adm Daoud Mahmoud et Eissa Ahmed (2004), Kamal Ashraf (2007), J. Sharkey Heather (2008), Anis A. (1991), Abu Manga, A. & Miller C. (1992, Alkalifa Abou Abakr, Youssef et Alamin, Yonis (1997), Lavergne M. (1989), Alkalifa Abou Abakr, Youssif (1990 et 1995, 1987, 1978, 1975), Sayyid Hamid Hurreiz (1975 et 1968), Mohamd Abduelhi (1977), cependant, ils l'ont souvent abordée à travers des disciplines traitant d'autres sphères, telles que les sciences sociales, la politique, l'ethnologie, et l'anthropologie, etc.).

Dans cette phase de notre travail, nous avons choisi de nous appuyer sur le livre d'Abu mangua E. et Abu Baker Y. (2006), en particulier sur les pages de 20 à 23, où ces auteurs abordent directement la question des zones linguistiques Soudanaises. Ils proposent une division du Soudan en six zones linguistiques. Cette classification est fondée sur divers critères et considérations, prenant en compte des facteurs régionaux, culturels et linguistiques, permettant d'établir une cohérence propre à chaque zone. Les zones identifiées sont les suivantes :

- a. Nord du Soudan : Cette zone couvre une grande partie du nord de deux wilayas (El-Chamaliya et Nahr El-Nil). Elle se distingue par un nombre relativement limité de langues. En effet, Elle est considérée comme la région la moins riche en diversité linguistique au Soudan. L'arabe soudanais y occupe une place prédominante : les locuteurs de cette zone l'utilisent comme première langue, étant utilisé comme première langue dans les interactions et communications quotidiennes. En outre, les langues soudanaises y sont représentées particulièrement par la langue donglouiya et la langue nubienne, qui se décline en trois principales variétés dialectales, telles que : mahass, sakot et fadija.
- b. Est du Soudan : cette zone s'étend sur deux wilayas (la Mer Rouge et Kassala). La langue Béja y est prédominante avec ses trois principaux dialectes (hadandwa, bécharienne et amerarr). Cependant, l'arabe y occupe également une place importante, en raison de l'installation des locuteurs arabophones, particulièrement,

attirées par commerciales liées aux ports maritimes. Depuis des siècles, la région est également réputée comme traversée vers les lieux Saints (pèlerinage). Ce qui explique la présence significative de langues venues de l'Afrique de l'Ouest, telles que le haoussa et le fulani. Cette zone est donc une destination dynamique pour les travailleurs, notamment grâce à ses importantes activités commerciales (les ports maritimes) et agricoles, comme les projets de Baraka et Alkache. Plus récemment, la guerre et la sécheresse ont entraîné, introduisant ainsi de nouvelles langues éthiopiennes et Erythréennes, telles que l'altgrie et l'altgrinia, par les vagues d'immigration.

- c. Sud de Nil Bleu : la willaya du Nil Bleu constitue cette région. Plusieurs langues de la famille Nilo-saharienne y sont dominantes, telles que le barta, l'angassana, le gomoz, le bruno et l'adwk). Les langues folaniya et haoussa sont également présentes sur les deux rives du Nil Bleu, notamment dans la ville jilakani, ainsi que dans les deux capitales régionales El-Damazine et El-Roseress, vers le sud près de la frontière éthiopienne.
- d. Les montagnes de Nuba : Cette région se compose de deux willayas : sud de Kordofan et l'ouest de Kordofan. Nous y trouvons trois familles linguistiques : le groupe des langues nilo-sahariennes dont les langues nubiennes sont les plus importantes (kadro, dailing, krko, wali...etc.), le groupe des langues kordofaniennes (kadogli, talodi, hiban, rachad, kawalib ...etc.) et en fin, l'arabe dialectal des Hawazma (éleveurs de vaches).
- e. Extrémité Ouest du Soudan : Il s'agit de l'une des grandes régions du pays, comprend cinq willayas (sud, nord, centre, est et ouest du Darfour). On y distingue deux principaux groupes linguistiques, les langues darfouriennes, telles que (four, zakaw, massalit et midoub), ainsi que l'arabe dialectale des Elbakara (éleveurs de vaches). En outre, on y observe la présence de langues de l'Afrique de l'Ouest, telles que le folani, haoussa, le maba ou le bargo, introduites au fil du temps par les échanges commerciaux et les mouvements migratoires.
- f. Centre du Soudan : cette zone comprend deux willayas : Khartoum et El-Jazira auxquelles s'ajoute une petite superficie des willayas voisines. Jusqu'à une période relativement récente, il existe une certaine homogénéité linguistique dans cette région, caractérisée par l'usage de l'arabe dialectal de Khartoum, également appelé dialecte de Khartoum et d'Omdurman. Cependant, depuis le début des années 2000,

cette zone a connu une grande transformation linguistique avec l'afflux de nombreuses langues issues d'autres parties du Soudan, en raison de la guerre civile et de la sécheresse. Cette évolution est principalement due à la guerre civile, à la sécheresse et à l'exode rural massif qui a touché l'ensemble du pays. Aujourd'hui, cette région peut être considérée comme véritable carrefour linguistique où cohabitent harmonieusement toutes les langues soudanaises.

Cette classification ne prend pas en compte certaines régions soudanaises, soit parce que ces zones ne présentent pas de caractéristiques linguistiques ou culturelles suffisamment marquantes sur le plan linguistique ou culturel, soit parce qu'elles sont devenues des territoires dominés par la langue arabe, comme la région du nord de Kordofan. Par ailleurs, certaines régions se distinguent par une forte hétérogénéité linguistique, due à divers facteurs complexes tels que : (activités agricoles, catastrophes naturelles, guerres, éducation...etc.).

C'est le cas de la willaya d'El -Gadarif, située à l'est du pays, en plus de la présence de l'arabe, plusieurs langues d'Afrique de l'Ouest y sont largement parlées, comme le haussa, le folani, le kanouri et le sangi). Ces langues cohabitent avec celles de l'ouest du Soudan, notamment des langues darfouriennes comme le four, le masalit, ainsi que des langues du Wadi comme le bargo ou le maba, Par ailleurs, certaines langues érythréennes sont également présentes dans la région.

La classification des langues soudanaises ainsi que la répartition des zones linguistiques ne sont pas faciles à appréhender. Cette complexité s'explique, notamment par l'existence de zones linguistiques isolées, dont la présence et la persistance restent difficiles à expliquer. Par exemple, certaines langues de l'ouest, bien connues et largement parlées dans cette région, se retrouvent également à l'est ou au sud du pays, avec un nombre significatif de locuteurs en dehors de leurs zones traditionnelles d'usage et de concentration démographique.

Par ailleurs, la langue arabe a acquis une importance considérable, non seulement en raison de son nombre croissant de locuteurs, mais aussi en tant que principal outil de communication rivalisant avec les autres langues soudanaises. Elle bénéficie évidemment de son poids démographique et joue un rôle central en tant que langue unificatrice entre les

différentes communautés linguistiques. Cette dynamique a conduit à l'émergence de zones unifiées sur les plans linguistique, culturel et social.

En continuant la réflexion sur la question de la classification des langues soudanaises, Hiriz D. (1975, cité par Elamine, 2009) apporte un éclairage sur cette situation complexe. Il estime ainsi que « *au soudan, il y a 100 langues différentes* ». Toutefois, l'étude de ces langues se heurte à un problème : l'absence de fondements scientifiques solides et de recherches approfondies, en particulier en ce qui concerne leur classification. Cette lacune constitue une source de tensions et de malentendus, tant au sein du pays qu'à l'échelle internationale.

Le plurilinguisme et la politique linguistique constituent des enjeux majeurs dans de nombreux pays, tels que le Canada, la Belgique, l'Inde et le Soudan. Pour relever ces défis et assurer une gestion efficace de la diversité linguistique, certains États intègrent explicitement dans leur constitution des articles précisant le rôle et le statut des langues au sein des institutions nationales, notamment le parlement, l'administration, l'éducation et les médias.

1.1.5. Éléments linguistiques

Cette diversité linguistique découle de l'afflux des tribus ayant immigré vers le Soudan. D'une manière ou d'une autre, ces groupes ont préservé les principales caractéristiques de leurs dialectes. Outre les dialectes régionaux de l'arabe, d'autres variétés linguistiques méritent une attention particulière. Ces dialectes proviennent de groupes qui, bien qu'ils ne soient pas arabophones à l'origine, évoluent dans un environnement bilingue (langues locales et arabe). C'est cas notamment le des populations vivant dans les zones nubiennes, des groupes non-arabes au Darfour, ainsi que certaines communautés de l'Est du Soudan.

Par ailleurs, certaines communautés arabes métissées du sud du Soudan ont développé des variétés dialectales de l'arabe fortement influencées par les langues locales. Cette influence se manifeste particulièrement aux niveaux phonologique, morphologique et grammatical, faisant de ces dialectes un sujet d'étude linguistique aussi riche que complexe.

Autrement dit, bien que plusieurs variétés dialectales de l'arabe et soient présentes et largement réparties sur l'ensemble du territoire soudanais, l'arabe dialectal soudanais

s'impose comme la principale langue de communication, exerçant une influence dominante sur toutes les échanges entre les différentes populations.

Mohamed Bachir (2004) a affirmé que :

« Le pays se situe au Nord-Est du continent africain, à la frontière entre le monde arabo-islamique au Nord et l'Afrique noire au Sud. Cette position a favorisé le mélange de plusieurs cultures africaines et arabes. Le Soudan est un fabuleux "réservoir" de langues ; on y dénombre plus de 100 langues. ».

Il a également mentionné que, malgré la grande diversité linguistique du Soudan, plus de 300 ethnies composent l'ensemble de la population.

En abordant la question controversée du nombre de langues parlées sur le territoire soudanais, Embarki (2017) a déclaré ce qui suit : « Le nombre exact des langues parlées au Soudan fait encore débat. Les fourchettes varient très fortement, entre une centaine au bas mot et un maximum de 170 langues différentes ».

Concernant la problématique des statuts des langues, le même auteur ajoute :

« Ces langues nationales, régionales ou locales n'ont aucun statut officiel. L'arabe dans sa variété soudanaise sert de langue véhiculaire entre les différentes communautés et ethnies. Selon plusieurs sources, au moins 50% de la population soudanaise a l'arabe comme langue maternelle. L'autre moitié du Soudan parle l'arabe comme langue véhiculaire⁸».

Pour approfondir cette problématique, notamment celle du statut des langues, on observe une diversité d'estimations avancées par les chercheurs. Parmi celles-ci, on peut notamment citer :

⁸Selon Jean Dubois et al. (2002) dans les régions où vivent plusieurs communautés linguistiques différentes, une des langues de la région peut être utilisée d'une manière privilégiée pour l'intercommunication. On dit, alors que la langue est *véhiculaire* ou supra-locale. Au Soudan, plusieurs communautés linguistiques cohabitent ensemble, pour cela, ils ont choisi, l'arabe comme moyen d'intercommunication entre eux, peu à peu, l'arabe prend place des autres langues, en vraie dire, l'arabe est devenu la première langue d'une large communauté soudanaise, même une langue maternelle pour les tribus qui habitent vers le centre et le nord du pays.

Mubarak N. (2009)⁹ a également recensé 106 langues parlées au Soudan. Toutefois, il estime que ce nombre pourrait atteindre 177, si l'on prend en compte l'ensemble des classements et sous-classements. Selon lui, plusieurs facteurs expliquent les divergences entre les estimations des chercheurs sur ce sujet. Parmi ceux-ci, il mentionne notamment :

- a. La diversité ethnique est un facteur majeur contribuant à une diversité linguistique observée dans le pays.
- b. Les changements démographiques survenus depuis l'indépendance ont également joué un rôle important dans cette transformation.

Elamine (1979) cité par Ali M. (2012) estime que le nombre de langues parlées au Soudan avoisine les 124. Selon lui, la difficulté de fournir un chiffre précis s'explique par plusieurs facteurs, parmi lesquels :

«1. Les linguistes ne se sont pas mis d'accord sur les définitions données aux termes " langue" et " dialecte" ; certains pensent que les dialectes sont des langues à part. 2. les frontières ne sont pas bien définies entre les pays voisins. 3. les populations africaines sont en déplacement permanent, leurs langues sont parlées ici et là, sans savoir à quel endroit précis elles appartiennent réellement ».

1.1.6. Situation de la langue arabe au Soudan

1.1.6.1. Généralités sur l'arabe au Soudan

L'arabe joue un rôle central dans les divers secteurs de la vie au Soudan, notamment dans les médias, l'enseignement, l'administration et la correspondance officielle. Il constitue le principal moyen de communication pour les locuteurs, en particulier lorsqu'ils s'adressent à une personne inconnue ou à un étranger.

L'arabe un rôle central dans les divers secteurs de la vie au Soudan, notamment dans les médias, l'enseignement, l'administration et la correspondance officielle. Il constitue le principal moyen de communication pour les locuteurs, en particulier lorsqu'ils s'adressent à une personne inconnue ou à un étranger.

⁹Nazar MUBARAK ELTAHIR, La lecture-compréhension des textes littéraires narratifs en FLE : La construction/reconstruction du sens chez les étudiants universitaires soudanais, UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE, thèse soutenue Le 15 mai 2009.

Dans ce contexte de diffusion continue de la langue arabe au sein d'une société plurilingue, celle-ci joue un rôle primordial en tant que vecteur de communication entre des populations aux langues diverses. L'arabe est employé par l'État comme langue officielle et constitue un moyen de communication privilégié à tous les niveaux, comme nous l'avons déjà souligné.

Selon Abu mangua E. et Abu Baker Y. 2006 (P 23-27) :

« La langue officielle du pays est l'arabe classique, L'arabe est largement utilisé au Soudan, elle a acquis le statut d'une langue maternelle pour à peu près la moitié de la population du pays. Ses locuteurs se trouvent aux deux rives de Nil, jusqu'à l'extrémité sud de willaya de Sinar. Dans cette zone, il y a une forte concentration de la population, le développement économique et culturel encourage énormément la vie. Et encore, l'arabe est utilisé en tant que deuxième langue dans les zones de l'interférence linguistique aux autres régions ».

La situation privilégiée de l'arabe au Soudan s'explique également par son rôle en tant que langue de la science, du savoir et de la religion Islamique. Divers facteurs historiques ont contribué à l'acquisition et du renforcement de cette position.

L'introduction de la langue arabe au Soudan remonte aux migrations des nomades arabes, entre le XVIe et le XVIIe siècle, notamment à travers les régions des Nubas et des Béja. Ces nouveaux arrivants se sont établis dans la vallée du Nil, où ils se sont mêlés aux populations autochtones par le biais du mariage et des échanges culturels. Progressivement, l'arabe est devenu la langue maternelle de nombreux groupes, favorisant ainsi une cohabitation arabo-africaine, particulièrement après leur conversion à l'Islam.

Entre le XVIe et le XIXe siècle, les Arabes ont progressivement étendu leur influence vers le centre et les régions frontalières du Soudan. En s'alliant aux autorités politiques locales et en contractant des mariages avec les populations autochtones, ils ont favorisé l'émergence de plusieurs Sultanats Islamiques, tels que ceux du Four, de Mousabata, de Tagali et de Fouigne. Cette dynamique a largement contribué à la diffusion Cette situation de la langue arabe en tant seconde langue, tout en préservant le rôle et l'importance des langues locales, comme cela avait déjà été observé lors des premiers contacts avec l'arabe au Soudan.

L'épanouissement de la langue arabe au Soudan a été largement favorisée par les conquêtes de l'Empire ottoman entre 1821 et 1881. Les Turcs sont les premiers à établir un État centralisé englobant l'ensemble des régions qui composent aujourd'hui le Soudan. Cette période a également été marquée par la création de camps à des fins commerciales, notamment pour l'échange de marchandises et la traite des esclaves. Dans ces camps, une cohabitation entre de nombreuses ethnies et groupes linguistiques s'est progressivement instaurée, conduisant à l'émergence d'un pidgin de l'arabe, utilisé comme moyen de communication pratique et efficace entre les différentes communautés.

Tout au long de son histoire au Soudan, la langue arabe a entretenu des contacts étroits avec les langues locales, entraînant des dynamiques de concurrence linguistique. Certaines langues ont progressivement perdu du terrain face à l'arabe, notamment dans le centre du pays. Toutefois, d'autres ont su résister et préserver leur existence, à l'instar des langues nuba au nord, de la langue Béja à l'est du Soudan. Ainsi, l'interaction entre l'arabe et les autres langues a contribué façonner un environnement plurilingue relativement cohérent. L'arabe, porté par ses divers dialectes régionaux, a bénéficié d'un certain avantage. Nous allons à présent examiner les raisons ayant permis la pérennité de ces dialectes jusqu'à aujourd'hui.

1.1.6.2. Arabe soudanais

Le Soudan est un pays marqué par une grande diversité ethnique qui cohabitent où cohabitent de nombreuses communautés linguistiques. Cette coexistence a nécessité l'adoption d'un moyen de communication commun, et c'est dans ce contexte que la langue arabe s'est imposée comme intermédiaire efficace. Plusieurs facteurs ont favorisé son adoption, notamment la religion islamique et le commerce. Par ailleurs, la proximité géographique du Soudan, avec le monde arabophone, a amplement facilité son enracinement. Au fil du temps, à mesure que l'arabe interagissait avec d'autres langues dans cet environnement plurilingue, il a subi des transformations significatives. Cette évolution a conduit à l'émergence d'une variante distincte de l'arabe classique, désormais désignée sous le nom d'arabe soudanais. De nos jours, cette langue est largement utilisée par les soudanais comme principal vecteur de communication.

L'arabe dialectal soudanais joue un rôle central dans la vie quotidienne des citoyens soudanais. Bien que son étude demeure incomplète en raison du manque de recherches

approfondies, il est possible d'identifier plusieurs grandes variantes de cet arabe dialectal. Ces catégorisations ne sont toutefois pas exhaustives, en raison du manque d'études approfondies sur cette thématique. Toutefois, sur le plan sociolinguistique, son importance au Soudan est indéniable. Parmi les principales formes recensées, on retrouve l'arabe dialectal de la capitale, connu sous le nom « arabe de Khartoum », l'arabe parlé dans l'ouest, appelé « arabe de Darfour », celui du centre, désigné comme « arabe de la région de Kordofan », ainsi que l'arabe de l'est et du nord du pays.

Par ailleurs, il est essentiel de souligner que les variétés de l'arabe dialectal soudanais présentent des différences notables sur plusieurs plans : linguistique, grammatical, phonologique ainsi qu'au niveau sémantique, notamment en ce qui concerne la signification de certains mots. Dans certaines régions, les règles grammaticales sont parfois modifiées ou peu respectées, tandis que la prononciation varie d'un dialecte à l'autre. Ces disparités peuvent, dans certains cas, engendrer des difficultés de compréhension entre locuteurs issus de régions éloignées.

Un certain nombre de locuteurs arabophones soutiennent que l'arabe soudanais présente des similitudes notables avec l'arabe syrien, égyptien ou yéménite. Cependant, ces mêmes locuteurs relèvent également des différences significatives avec les dialectes arabes parlés dans au Maghreb.

Pour préciser le nombre de locuteurs soudanais des autres langues, Ali, M (2012) fait référence à une citation de C. Miller (1989) qui a évoqué la question des locuteurs de l'arabe : « *la place de la langue arabe est dominante mais il existe une quinzaine de langues régionales conservant une certaine importance au niveau local, mais elles ne représentent que 5 % à 10 % de la population totale* ».

Mohamed Bachir (2013) a confirmé l'hétérogénéité de l'arabe dialectal : « *Malgré la multiplicité des langues parlées, certaines régions parlent un arabe légèrement modifié. Il est à signaler que l'arabe soudanais avec ses variétés régionales est, dit-on, plus proche de l'arabe classique* ».

1.1.7. Politique linguistique coloniale (1898-1956)

En effet, la période de la colonisation anglo-égyptienne (1899-1956) a laissé une empreinte significative sur des nombreuses structures du Soudan, tels que : politique, économique et

sociolinguistique. L'administration coloniale a introduit de nouvelles politiques qui ont influencé la répartition linguistique et culturelle du pays. Nous pouvons déceler les séquelles de cette période, qui sont encore perceptibles jusqu'à présent.

Abu Mangua E. et Abu Baker Y. (2006 :52) ont retracé brièvement l'histoire de la politique linguistique coloniale (1898-1956). Cependant, cette période reste largement inexplorée, en raison du manque de recherches dans le domaine de l'étude linguistique, et de l'absence d'une politique linguistique nationale. De plus, aucun travail de recherche en langue arabe n'existait sur le contexte soudanais, en raison du manque de spécialistes soudanais intéressés par ce domaine. La plupart des écrits trouvés datant de la période entre 1898 et 1956 ont été rédigés en anglais par des linguistes et missionnaires occidentaux. Ces derniers ont divisé le pays en deux secteurs sous prétexte d'éviter les tensions entre le Nord et le Sud.

1.1.7.1. Soudan du Nord (arabo-musulmans)

Au nord du Soudan, l'anglais a été imposé au niveau administratif. De plus, « les ethnies appartenant à la culture arabo-musulmane et très attachées à l'Islam, ont été déplacées de force vers d'autres zones géographique lointaines » (Ibidem : p. 53). Cette mesure traduisait la volonté des autorités de combattre la langue arabe et la religion musulmane. Ainsi les cadres soudanais ont été contraints d'apprendre l'anglais. Toutefois, la vie sociale au nord du Soudan est restée étroitement rattachée liée à la langue arabe, qui servait de principal moyen de communication. L'arabe était considéré comme sacré par ceux qui s'étaient convertis à l'Islam, et ces derniers proposaient un enseignement religieux à leurs enfants. L'école coranique exerçait alors une grande influence sur la population. C'est peut-être pour cette raison que les décisions arbitraires ne se sont pas limitées à mesures et que, notamment, « la langue arabe a été bannie dans les écoles coraniques » (Ibidem : 53), alors que, pour cette communauté, l'arabe était incontournable dans ces établissements (écoles coraniques)¹⁰.

¹⁰ Nous n'avons pas prendre un auteur en tant que telle. Ce point a fait couler beaucoup d'encre au soudan et cela peut nous entraîner dans des sujets polémiques, voire complexes comme : la perte de l'identité des autochtones, la disparation des langues, la trahison des arabophones pour la nation, tous cela reste une source des débats qui ne vont jamais s'achever au Soudan.

1.1.7.2. Le Soudan du Sud (Négro-Africains, chrétiens)

L'État colonial a imposé l'arabe comme langue officielle dans le nord. En revanche, dans le sud, l'autorité coloniale a privilégié l'anglais, lui conférant une place prépondérante, notamment dans les communications entre l'État et la population locale. De plus, certaines langues locales ont été sélectionnées et promues dans le sud du pays à des fins administratifs et éducatives.

Abu mangua et Abu Baker ont également expliqué que « La politique linguistique coloniale entre 1898-1945 est généralement connue par une répression brutale de la propagation de la langue arabe au Soudan, et plus spécialement au sud du pays : les occupants avaient des intentions et des prétextes religieux et coloniaux » (Ibid.). Pour atteindre ses objectifs, l'État colonial a imposé et instauré l'arabe comme langue officielle dans le nord. Cependant, dans le sud, au lieu de l'arabe, l'autorité coloniale a préféré de soutenir l'anglais, lui accordant ainsi une prééminence importante, notamment dans les communications entre l'État et la population locale. De plus, certaines langues locales ont été sélectionnées et promues dans le sud du pays à des fins administratifs et éducatifs. « *La conférence de Rajaf¹¹ qui s'est tenue en 1928, avait une mission principale de réprimer la langue arabe au sud, toutes les mesures visant à contribuer à la mise en œuvre de ce plan ont y été adoptées* » (ibidem :52). Autrement dit, Les gouverneurs et administrateurs coloniaux n'accordaient que peu d'attention au sud du Soudan à cette époque. Par crainte de l'arabisation et de l'islamisation, ils considéraient que leur interdiction pouvait être avantageuse. Ainsi, l'éducation était confiée aux missions chrétiennes, en particulier protestantes, ce qui a engendré une vive concurrence entre catholiques et protestants. Selon les colonisateurs, cette région était perçue comme favorable et réceptive aux enseignements chrétiens. Les Britanniques ont adopté une politique linguistique qui a conduit à désigner l'anglais comme langue officielle, en plus de six langues nationales parlées dans le Sud : le dinka, le bari, le nubien, le latuko, le shilluk et le zandé.

Le fait que l'arabe ait été complètement exclu du Soudan du Sud a suscité des débats polémiques et des malentendus entre les Nordistes et les Sudistes. Cette situation a été amplifiée par la présence d'autres langues nationales. Elle a conduit à une maîtrise

¹¹ La conférence de Rajaf a été sponsorisée par les organisations missionnaires travaillant au Sud à cette époque-là. L'état colonial et l'institut international de l'Afrique qui est basé à Londres, ont contribué à mettre une planification, afin de promouvoir certaines langues parlées au sud du Soudan et de les utiliser aux objectifs éducatifs et missionnaires.

insuffisante de l'anglais¹², ce qui a eu des répercussions négatives sur l'éducation de la population locale.

Peu après l'indépendance en 1956¹³, le Soudan a mis en place une nouvelle politique linguistique. L'arabe est devenu une langue officielle de tout le pays. Dès lors, le système éducatif du nord du Soudan a adopté cette nouvelle politique linguistique : Les enseignements ont été dispensés en arabe, tandis que l'anglais a été introduit dans l'enseignement à partir de la cinquième année de l'école primaire. Cependant, au sud du Soudan, un système local a encouragé l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement, tandis que l'anglais était une matière principale et que l'arabe était introduit à partir de la troisième année du primaire. En revanche, selon Abu Mangua et Abu Baker (2006), qui ont souligné un point essentiel de cet ère- là, « *l'autorité coloniale avaient une grande négligence, elle n'a pas choisi une langue commune de communication, sachant que les peuples parlaient plusieurs langues différentes, et cette politique d'extrémité a causé l'échec de leur stratégie* » (ibidem :53).

1.1.8. L'arabisation au lendemain de l'indépendance (1956)

Le Soudan demeure au cœur d'un débat complexe, qui se manifeste à travers ses dimensions ethnologiques, culturelles, religieuses et linguistiques. Marqué par un important plurilinguisme. Nous allons donc tenter de retracer les différentes constitutions qui y sont liées.

La première constitution soudanaise date de 1953 et a été rédigée uniquement en anglais. Ce n'est qu'en 1964 qu'une version en arabe est devenue disponible, officialisant l'arabe comme langue du pays. Toutefois, il a fallu attendre la constitution de 1973, révisée en 1983, pour qu'un article traite explicitement des langues officielles, bien que de manière très brève, dans son article 10 : « *L'arabe est la langue officielle de la République démocratique du Soudan* ». Pourtant, celui-ci ne faisait aucune mention des autres langues nationales ni de l'anglais, bien que cette dernière étant largement parlée à l'époque.

Toutefois, peu de temps après, la constitution provisoire du Soudan de 1964 a commencé à donner des instructions précises sur la langue officielle de l'État, L'article 55 stipule que :

¹² Le colonisateur avait choisi, l'anglais, parce qu'il voulait écarter cette population de toutes raisons, qui vont la lier avec l'Islam, parmi elles, la langue qui est considérée comme la première ennemie.

¹³Le Soudan devient un État indépendant le 1er janvier 1956

« *L'arabe est une langue d'usage et de communication dans toutes les procédures administratives de l'état. Mais cela doit être dans la possibilité de ne pas contrarier l'usage de la langue anglaise.* ».

Au moment de l'indépendance du pays en 1956, un fort besoin d'unification se faisait sentir. Pour y répondre, et conformément à l'idéologie unitaire, une politique d'intégration reposant sur l'arabisation et l'islamisation de l'ensemble de la société soudanaise a été adoptée.

De 1958 à 1964, le général Aboud, arrivé au pouvoir par un coup d'État, s'est ensuite autoproclamé commandant en chef des forces armées et président de la République. Peu après, il a modifié la constitution en promulguant de nouvelles dispositions légales qui ont défini l'identité de l'État. Ainsi, l'idéologie Islamo-arabe s'est imposée implicitement dans le pays. Pour appliquer cette politique, Il a eu recours à tous les moyens nécessaires. JALAL Mohamed (2022) souligne que « *Cependant, l'arabe avait une situation privilège, elle s'est caractérisée par une prédominance en prenant le statut de première langue du pays. Elle s'est distinguée négativement par rapport aux autres langues nationales* » (Ibid.) P2. P3. Tandis qu'Abdullah Ali Ibrahim (1989), cité par JALAL Mohamed (2022) « *il l'a qualifié d'une autre forme de discours arabo-islamique* » (ibidem) P3.

Ainsi, l'arabe a progressivement remplacé l'anglais, y compris dans l'enseignement supérieur. Cette tendance s'est intensifiée entre 1956 à 1972, période durant laquelle une politique d'islamisation et d'arabisation a été mise en place à l'échelle nationale. Selon la constitution soudanaise de 1964, les articles 55 et 59, précisent les règles concernant la langue des plaidoiries au Parlement ainsi que la gestion des séances : « *Compte tenu des dispositions du règlement intérieur de l'Assemblée nationale et du conseil législatif national, les procédures et les délibérations se dérouleront en langue arabe, alors, sans atteinte de l'utilisation de l'anglais au cas échéant* ». L'arabe est désigné comme langue officielle et langue de l'enseignement ». (Ibidem). De plus, comme en témoigne ABDALLA Abdelkani (1983) :« *Durant cette période des années 58,59, le gouvernement a commencé l'insertion de l'éducation Islamique et de l'arabe au pays, ainsi, il a promis au parlement de soutenir cet enseignement, tout en le confiant à une administration spécialisée en affaires Islamiques* » P30.

Le général Nimeiry (1972-1983) a mis en place un plan linguistique à l'échelle nationale, intégrant des articles définissant la politique linguistique de l'État.

L'article 6 du chapitre II ¹⁴ stipule que :

« L'arabe est la langue officielle du Soudan et l'anglais la langue principale de la région du Sud, sans préjudice de l'utilisation d'une ou de plusieurs autres langues, si celle(s)-ci contribue(nt) au fonctionnement efficace et rapide du gouvernement et de l'administration de la région. ».

Depuis l'indépendance du Soudan en 1956, toutes les constitutions ont désigné l'arabe comme langue de l'État. Cependant, les autres langues n'étaient mentionnées qu'en cas de nécessité, comme ce fut le cas dans l'accord de paix d'Addis-Ababa (1972). La reconnaissance de ces langues était primordiale pour maintenir la paix entre le Nord et le Sud du Soudan :

L'article 5 du chapitre II, stipule que : *« l'arabe est la langue officielle du pays et l'anglais pour le sud, sans toucher aucune langue qui est mise en service pour les autorités exécutives et administratives de la région du sud »*¹⁵. De plus, le conseil régional avait pleinement le droit de promulguer des lois visant à maintenir la paix et la sécurité, tout en autorisant, l'usage de certaines langues dans des services civils spécifiques. À titre d'exemple, pour faciliter le processus éducatif, une langue pouvait être utilisée comme support complémentaire aux deux langues officielles de l'État. Toutefois, cette loi incluait également des dispositions sur la promotion de la culture et des langues locales. Malgré cela, elle présentait de nombreuses limites en raison d'un manque d'explications et de précision.

Cependant, avec la fédéralisation du Soudan en 1973, une nouvelle constitution a été adoptée, introduisant trois dispositions à caractère linguistique, dont l'article 10, qui consacrait l'arabe comme seule langue officielle du pays : *« La langue arabe sera la langue officielle de la République démocratique du Soudan ».*

¹⁴ Constitution du Soudan 1972

¹⁵ Parfois, nous pouvons trouver des personnes venant du sud qui ne sont pas arabophones, ni anglophones, donc, nous devons faire recours à une autre langue pour la communication.

Toutefois, la constitution ne mentionnait pas l'anglais. Il a alors donc été nécessaire de promulguer un article précisant que les soudanais étaient égaux, quelle que soit leur origine, leur langue ou leur religion, comme le stipule l'article 38 :

« Quiconque vit dans la République démocratique du Soudan est égal devant les tribunaux. Les Soudanais ont des droits et des devoirs égaux, indépendamment de leur origine, de leur race, de leur localité, de leur sexe, de leur langue ou de leur religion ».

Le plurilinguisme est officiellement apparu dans l'État soudanais avec la troisième disposition, énoncée dans l'article 139 :

« Les délibérations de l'Assemblée du peuple, des affaires de ses comités et de sa correspondance doivent se découler en arabe. Néanmoins, toute autre langue que l'arabe peut être utilisée avec l'autorisation du président de l'Assemblée ou des présidents de commission. ».

Selon l'accord d'Addis-Abeba¹⁶, le ministère de l'Éducation nationale a adopté une politique bilingue visant à reconnaître les langues locales ainsi que l'anglais.

Au fil des années, la politique d'arabisation semblait porter ses fruits, et l'arabe est devenu à la fois une langue officielle et langue maternelle pour une grande partie de la population soudanise. Dans les zones urbaines, le bilinguisme a progressivement laissé place à un unilinguisme arabe.

L'article 32 du chapitre 5, stipule que :

- a. Tous les documents officiels et les lois doivent être rédigés en arabe, puis traduits en anglais, avec l'agrément du président du Parlement, avant d'être publiés dans le journal officiel de l'État.
- b. Depuis la loi de janvier 1956, la version arabe des documents est reconnue comme l'originale. Toutefois, l'autorité juridique peut recourir aux traductions en anglais pour interpréter et comprendre certains textes législatifs¹⁷. L'arabe et l'anglais sont

¹⁶L'accord d'Addis-Abeba (1972) et la fédéralisation du Soudan

¹⁷ Avant 1956, une bonne majorité des lois ont été rédigées en anglais ; peu après, une vague d'arabisation a débuté, pour cela, l'usage de l'arabe et de l'anglais reste toujours indispensable.

les seules langues utilisées pour les délibérations parlementaires, notamment lors des conseils, réunions et comités.

En ce qui concerne le système judiciaire, l'article 68 de la loi procédurale stipule que l'arabe et l'anglais sont les deux langues officielles des tribunaux. Cependant, le tribunal peut autoriser les parties adverses ou les témoins non-arabophones, à faire appel à un traducteur assermenté, qui devra prêter serment devant le juge concerné.

La constitution soudanaise de 1998 a également renforcé le statut de la langue arabe par rapport aux autres langues. Son article 3 stipule que : « *L'arabe est la langue officielle de la république du Soudan ; et l'État permettra le développement d'autres langues nationales et internationales* ». Tous ces processus ont contribué à forger une nouvelle identité pour le pays.

Actuellement, les revendications se font de plus en plus entendre, notamment à travers plusieurs mouvements, comme ceux des régions du Darfour, de la Mer Rouge, de Kassala, et du sud de Kordofan. Ces mouvements réclament une réforme sincère, notamment une mise à jour contextualisée du plan linguistique. Ils estiment que l'État doit reconsidérer ses stratégies, notamment en matière de politique linguistique.

En 1990, une deuxième réforme a eu lieu, entraînant le remplacement de l'anglais par l'arabe dans l'enseignement universitaire, conformément à la politique appelée « Mouvement d'arabisation ». Aboubaker et Abu manga (1997) ont souligné que :

« L'arabe emporte une large dominance sur l'anglais, sauf dans quelques écoles privées, ainsi que dans certaines facultés aux universités où les professeurs préfèrent garder l'anglais comme langue d'instruction. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, les facultés de l'ingénierie, de médecine, des sciences à l'université de Khartoum ».

L'arabe est la seule langue admise dans le domaine de la législation au Soudan, y compris au sein du Parlement (Assemblée nationale soudanaise), et ce, malgré la diversité ethnique, tribale et confessionnelles de ses représentants. L'arabe classique est la langue dans laquelle les lois sont rédigées et promulguées. Suite de cette décision, les députés ne peuvent s'exprimer que dans l'arabe dialectal soudanais lors de leurs interventions.

Depuis 1991, le pouvoir judiciaire utilise l'arabe classique comme langue de travail et de référence dans l'ensemble de ses institutions, y compris la Cour constitutionnelle, la Cour suprême, les Cours civiles ordinaires, les Cours criminelles, et les tribunaux militaires. Toutefois, en cas de nécessité, les juges ont le droit de faire appel à des interprètes.

La constitution soudanaise garantit formellement des droits à toutes les sectes et à tous groupes de citoyens, indépendamment de leur appartenance ethnique et religieuse. Les cultures spécifiques de ces groupes, ainsi que leurs religions et leurs langues, sont protégées. Ils ont le droit d'élever leurs enfants dans ce cadre privé et de manière volontaire, sans qu'aucune langue ne leur soit imposée ou effacée par la force. Selon la constitution soudanaise de 1998, dans sa première partie consacrée aux principes de l'État, et plus précisément dans le chapitre portant relatif aux libertés, aux limites et aux droits, ces principes sont énoncés :

Article 27 « Chaque secte ou groupe de citoyens possèdent simultanément un droit intouchable de préserver leurs propres cultures, langues ou religions. Ils ont aussi le droit de choisir volontairement une éducation convenable pour leurs enfants dans ce cadre de confidentialité ».

Malgré la reconnaissance officielle des langues soudanaises et la recommandation de leur promotion, les textes législatifs ont continué à accorder à l'arabe une position dominante et privilégiée. Ainsi, cette langue a pu préserver son statut privilégié. Toutefois, cette officialisation implique que l'arabe est imposé dans toutes les institutions du pays. En conséquence, l'État soudanais l'utilise de manière prédominante, notamment dans l'enseignement supérieur, comme le confirment les textes officiels de la Constitution. Selon la Constitution intérimaire de la République du Soudan de 2005, au chapitre 1, article 8, relatif à la langue, il est stipulé que :

« Toutes les langues nationales doivent être respectées, développées, promues. L'arabe est désignée comme la langue nationale majoritaire au Soudan. L'arabe est la langue officielle au niveau national, l'anglais a le statut de la deuxième langue, les deux langues sont au service de travaux de gouvernement national, ainsi, elles sont toutes les deux langues officielles de l'enseignement supérieurs. Et encore, Tout organe législatif au niveau local, il peut choisir une autre langue pour ses travaux, en revanche cette démarche ne doit pas dépasser le cadre du contexte local.

Cependant, il ne possède pas ce droit au niveau national (l'assemblée nationale en est habilitée exclusivement), tout en gardant la place de l'arabe et de l'anglais comme (langues officielles du pays). Toute sorte de discrimination de l'une ou l'autre langue (arabe et anglaise) n'est pas autorisée, dans tous les niveaux de gouvernance et de toutes les cycles éducatifs ».

Miller (1998, cité par Elbadwi, 2014) affirme que le Soudan est un pays multilingue, où les langues sont en forte concurrence pour s'imposer et affirmer leur identité linguistique et culturelle : *« du monde africain le Soudan a hérité la diversité linguistique et le plurilinguisme ; avec le monde arabe, il partage la diglossie arabe littéraire/arabe dialectal »*. Selon lui, la langue arabe a joué un rôle majeur par rapport aux autres langues, en raison de facteurs à la fois religieux et politique.

Elbadwi (2014) a souligné que la dominance de l'arabe a facilité la communication et l'unification de la langue d'enseignement au sein du peuple soudanais. Il précise cependant que l'arabe n'est pas la langue maternelle d'une grande partie des soudanais :

« Mais, si l'arabe est la langue d'enseignement parmi les langues en présence au Soudan. En réalité, elle est loin d'être la langue maternelle de tous les élèves soudanais parce que dans une même classe, nous trouverons certains ont appris à parler, soit dans une langue dite régionale (les parlers nubiens, Bejas, fours...), soit dans la langue que leurs parents immigrés parlaient avant de venir au Soudan (nigérien, tchadien, éthiopien...). » (Ibid.).

Il convient de préciser qu'à l'exception de l'arabe, les autres langues nationales du Soudan ne sont ni écrites ni enseignées. Or, il est évident que cette situation entrave leur épanouissement et leur promotion. De plus, plusieurs facteurs ont constitué des obstacles majeurs à la valorisation des langues nationales soudanaises, notamment la sécheresse, la guerre civile et l'exode rural vers les grandes villes pour diverses raisons.

Le Soudan connaît une forte concurrence entre l'arabe et l'anglais. Cependant, cette rivalité ne se limite pas à ces deux langues, car, progressivement, la question des langues nationales a pris de l'ampleur, notamment, dans les textes législatifs et constitutionnels soudanais. Cette démarche visait à favoriser une meilleure cohabitation linguistique. Afin de renforcer le plurilinguisme et d'affirmer une identité unificatrice au Soudan, nous analyserons les témoignages et les travaux de chercheurs soudanais pour identifier des

pistes de réponse à cette question. Comme l'a proposé Elamine (1990) cité par Elbadwi (2014) :

« Il y a encore de nombreux intellectuels qui pensent que le Soudan actuel est encore caractérisé par la domination de la culture arabo-musulmane des Soudanais qui habitent dans le nord, c'est-à-dire 'Alshumal'. Il faudrait peut-être renforcer les efforts mentaux aux respects des langues locales et des traditions des autres zones et régions qui se trouvent dans l'Ouest, L'Est et l'État du Nil Bleu ».

Mubarak N (2009) a mis en évidence la dominance de la langue arabe tout en soulignant l'absence de l'arabe classique ou littéraire dans la communication quotidienne des soudanais :

« L'arabe du centre, représenté par Khartoum, la capitale du pays, est considéré comme la variété principale des dialectes arabes soudanais. Le centre assure la domination de son dialecte par la concentration des pouvoirs politiques et des médias (Radio, T.V, Presse) qui se diffusent principalement à partir de Khartoum. Le dialecte arabe du centre est considéré comme l'arabe soudanais. ».

Il a également précisé le contexte dans lequel l'arabe classique est utilisé :

« Il est rare d'entendre l'arabe littéraire en dehors des institutions religieuses ou des discours officiels. Il est souvent étonnant pour un soudanais d'entendre quelqu'un s'exprimer en arabe littéraire dans les échanges quotidiens, il est tout suite considérée comme étranger ».

D'après Mubarak N (2009), depuis son indépendance, le Soudan n'a jamais adopté de politique linguistique clairement définie. La diversité linguistique a été largement négligée dans la politique officielle du pays. Ce n'est qu'en 2005, avec l'accord de paix signé à Naivascha au Kenya, qu'une véritable politique linguistique a vu le jour. Ce moment a marqué un tournant décisif dans la prise en compte du plurilinguisme soudanais. À la suite de cette reconnaissance officielle, une politique éducative a été élaborée. Ainsi, les dimensions multiculturels et multilinguistiques de la société soudanaise ont été intégrées de manière plus significative par les autorités compétentes.

En abordant la diversité culturelle et linguistique du Soudan, il est indispensable de prendre en compte les multiples identités qui coexistent dans le pays et qui reflétant des influences majeures, comme le souligne Hamid M (2009)¹⁸: « *Le paysage linguistique soudanais avait été largement influencé par les langues et les cultures africaines du voisinage car « les déplacements de tribus ne connaissent pas vraiment les frontières politiques arbitraires».*

Cependant, il est possible de constater que certains groupes linguistiques ont dépassé les frontières soudanaises pour s'étendre aux pays voisins.

Comme nous l'avons montré précédemment, il est difficile de déterminer avec exactitude le nombre des langues présentes sur le territoire soudanais. L'arabe s'est imposé comme langue dominante, comme l'a affirmé Hamid M (2009) :

« En général, le nombre total des langues parlées au Soudan n'est pas connu avec exactitude, faute de données scientifiques suffisantes, ce qui justifie les chiffres très variés donnés par les différents chercheurs. Mais ce que l'on peut constater c'est que l'arabe jouit d'un statut privilégié » (Ibid.).

Elamine (1990) était convaincu que les communautés, en particulier dans les pays en voie de développement ont besoin d'identifier et de définir une politique linguistique claire et bien structurée, tout en accordant une place essentielle à la langue nationale dans tous les domaines. L'État doit également déterminer les langues étrangères, définir leur rôle et les classer.

La société doit accorder une importance particulière aux apprenants et aux enseignants de langues étrangères. Le rôle et la place socio-économique de l'enseignant doivent être clairement définis au sein de la société. Ce qui favorise davantage l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères.

Selon lui, l'absence de définition d'une politique linguistique, qui relève avant tout de la responsabilité de la communauté, peut entraîner une baisse du niveau linguistique, une schizophrénie culturelle et une dépendance culturelle. Ainsi, un meilleur choix en matière

¹⁸ Ahmed HAMID MOHAMED, Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE, université de Franche-Comté, thèse soutenue 28 novembre 2009.

de culture, d'expérimentation et d'expérience étrangère serait possible. Cela éclaire davantage les raisons pour lesquelles, on apprend une langue internationale.

La constitution a connu une évolution constante depuis l'indépendance en 1965 jusqu'en 2005, et d'autres changements constitutionnels restent encore à prévoir. Ces réformes visent à trouver des solutions pour mettre fin à la guerre, qui continue d'engendrer violence et massacres. Ainsi, ce travail se concentre uniquement sur la question des langues et pourrait contribuer à proposer des solutions en ce sens.

1.1.9. L'anglais

Le Soudan a été colonisé par la Grande-Bretagne de 1889 à 1956, année de son indépendance. Durant cette période, l'anglais était la langue officielle du pays. Cependant, peu après l'indépendance, l'arabe a été instauré comme langue officielle, reléguant l'anglais au second plan. Néanmoins, l'anglais a conservé une place prépondérante dans les domaines scientifiques et l'enseignement supérieur.

Avec le changement de régime en 1989, l'arabe a acquis une place dominante dans l'enseignement. Les autorités ont alors instauré une politique d'arabisation, que nous aborderons ultérieurement. Officiellement, l'anglais conserve jusqu'à présent un statut privilégié en tant que deuxième langue du pays. Il continue d'être enseigné à tous les niveaux de l'éducation nationale (primaire, secondaire et universitaire)¹⁹.

La deuxième langue nationale du Soudan est l'anglais, qui occupe une place importante sur le plan sociolinguistique. Sa position ne cesse de se renforcer à l'échelle nationale. En effet, l'anglais est largement parlé et utilisé dans de nombreux secteurs, tant publics que privés, notamment au sein des ministères et des grandes entreprises. De plus, dans le domaine de l'enseignement et de la recherche, son intégration est fortement encouragée. Récemment, la maîtrise de l'anglais est devenue, directement ou indirectement, un critère de recrutement. Ainsi, pour maximiser ses opportunités professionnelles, une bonne maîtrise de cette langue est désormais essentielle.

¹⁹ Nous allons consacrer un passage à part entière pour le français

1.1.10. Le français au Soudan

Le français est considéré comme langue étrangère au Soudan. Il s'agit d'ailleurs de la deuxième langue étrangère enseignée dans le pays après l'anglais. Malgré la proximité géographique et la cohabitation des soudanais avec des États francophones voisins, tels que la République démocratique du Congo, le Tchad et la République centrafricaine, le français n'a, selon nous, pas réussi à s'imposer se faire dans l'usage le quotidien des soudanais.

L'enseignement du français a été intégré au système éducatif soudanais dans les années 1950. En 1955, deux départements de français ont vu le jour : l'un à l'Université du Caire à Khartoum et l'autre à l'Université islamique d'Omdurman. Cinq ans plus tard, une licence générale ou spécialisée en langue française a été instaurée à la Faculté des lettres de l'Université de Khartoum. Lors de la rentrée universitaire 1961-1962, le français a été introduit au département des langues européennes, de la faculté des lettres de cette même université. Cette initiative traduisait la volonté des autorités de promouvoir la langue française au Soudan.

Quelques années plus tard, des programmes de maîtrise et de doctorat en français ont vu le jour dans le domaine de l'enseignement supérieur. En 1965, l'École normale supérieure d'Omdurman a introduit l'enseignement du français. Puis, en 1979, elle a été érigée en Faculté de pédagogie, renforçant ainsi la place du français dans la formation des enseignants.

En 1970, c'était une année révolutionnaire pour l'enseignement du français au Soudan, C'est une évolution significative pour son statut, comme l'a souligné Elamine, (1990) :

« Le gouvernement et l'autorité éducative ont décidé de promouvoir le statut de la langue français aux écoles. Cette nouvelle adaptation d'une nouvelle politique linguistique et éducative a pu consolider le statut et la présence du français, il a beaucoup influencé notamment son statut à l'enseignement / apprentissage du français aux écoles secondaires, car, il était une matière facultative, désormais à partir de ce moment, il est devenu obligatoire ».

Cela montre bien que la politique linguistique ne se limite pas à des décisions gouvernementales ; elle dépend aussi des ressources humaines et des infrastructures

disponibles. Le manque d'enseignants a donc freiné l'application effective de cette réforme.

Selon lui, cette décision était avant tout d'ordre politique²⁰, car, au moment de sa prise, la commission politique et éducative n'avait pas suffisamment étudié le terrain ni le contexte des écoles (manque d'enseignants, de livres, de matériels, etc.). En réponse à cette politique, 30 enseignants français ont été envoyés dans trois villes soudanaises (Port-Soudan, Madani, et Khartoum), pour soutenir et renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français dans les écoles secondaires, ainsi qu'au sein des facultés de lettres, et de pédagogie.

Lors de la rentrée universitaire de 1961-1962, le français a été introduit à la faculté des lettres, au département des langues européennes, de l'université de Khartoum. Cet événement a ensuite joué un rôle majeur dans le renforcement de la volonté des autorités de promouvoir le français au Soudan.

À La fin de l'année 1979, l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan ont connu un tournant majeur avec l'introduction du français comme matière obligatoire au cycle secondaire, suite à une décision du ministre de l'Éducation nationale, Sabr Mohamed Elhassan. Dix années plus tard, de nombreux établissements privés ainsi que plusieurs alliances françaises ont commencé à proposer des cours de français.

Elamine (1990 :48) a mentionné que :

« Le début de l'enseignement du français dans les écoles secondaires soudanaises était en 1997. Une décision politique du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique, suivie d'une signature bilatérale d'accord, ont officialisé l'insertion de l'examen du français comme un module donnant droit à une place pédagogique aux différentes universités soudanaises ».

Selon lui, cet enseignement a rencontré de nombreuses difficultés, notamment des classes surchargées, un manque de formation des enseignants, l'absence de livres, ainsi que des manuels inadaptés et contradictoires au contexte soudanais. Toutefois, il estime que cette

expérience mérite d'être approfondie afin d'améliorer l'enseignement du français dans les écoles secondaires.

L'enseignement et l'apprentissage du français se heurtent à de nombreux défis qui entravent leur progrès et leur développement, notamment en raison du manque d'études et de l'absence d'information claires dans de la constitution, les lois, les politiques et le système éducatif. Cependant il souligne également qu'il est nécessaire essentiel d'analyser des éléments tels que les politiques linguistiques, éducatives, sociales, économiques et culturelles afin de surmonter ces difficultés.

Selon lui, pour réussir à étudier et à enseigner le français, il est essentiel de se poser les questions suivantes :

Pour lui, pour réussir à étudier et à enseigner le français, il est essentiel de se poser les questions suivantes :

- a. Pourquoi apprend-on cette langue et quelles sont les manuels d'apprentissage utilisés ?
- b. Qui enseigne et qui apprend cette langue et pour quelles raisons ?
- c. Quels objectifs souhaitons-nous atteindre grâce à cette langue ? Quelle dimension doit être privilégiée : langue de communication, de diplomatie, de commerce, des sciences et technologies, etc.).

D'une autre manière, Elamine (1990) a reconnu les défis liés à l'analyse des multiples facteurs influençant l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan. Il a également souligné que l'expérience acquise à travers l'apprentissage de l'arabe et de l'anglais pourrait constituer un atout précieux pour l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère, comme le français.

Par ailleurs, la société soudanaise commence à s'interroger de plus en plus sur les langues enseignées et apprises. À titre d'exemple, voici quelques-unes de ces questions :

- a. Quelle langue doit-on enseigner en premier ? S'agit-il de la langue maternelle, ou bien de la langue officielle, qui est utilisée pour la communication au sein de la société et dans le milieu professionnel à l'échelle nationale ?

- b. Quelle devrait être la première langue étrangère à enseigner ? S'agira-t-il de l'anglais, qui occupe une place prépondérante à l'échelle internationale ? Ou bien du français ou du chinois, qui ont progressivement gagné en importance au Soudan, notamment avec l'exploitation des ressources pétrolières et minières ?

Aborder tous les aspects liés à la langue française n'est pas une tâche aisée, car le contexte est vaste et marqué par une grande diversité linguistique, sociale et politique. Cependant, dans le cadre de ce travail, l'étude se limite exclusivement à l'enseignement et à l'apprentissage du français.

En 1997, l'adoption par les autorités de la décision d'introduire le français comme module facultatif aux épreuves du baccalauréat soudanais a été jugée par plusieurs chercheurs, dont Elamine (1990), comme politique mal-réfléchie. Toutefois, cette mesure a suscité de nombreux débats et polémiques, notamment en raison des relations politiques fluctuantes avec les pays voisins. Ces tensions ont eu des répercussions négatives directes sur les subventions et les ressources, entraînant une instabilité des financements durant cette période :

« La stabilité politique apparente à l'égard du français n'était qu'au bout de l'année, 2006, particulièrement avec la signature d'un accord de subvention en faveur de français au Soudan. Ce projet est appelé Fonds de Solidarité prioritaire ou F.S.P, Dont, nous allons donner plus de détails au courant de ce travail ». (Ibidem P48).

Le Soudan a ainsi commencé à recevoir des aides et des allocations visant à encourager l'enseignement et l'apprentissage du français. La France a joué un rôle majeur dans le développement de ce secteur, apportant un soutien considérable aux domaines culturels et scientifiques liés à ce projet ambitieux. Donc, cet effort a abouti à la signature d'un accord entre les gouvernements soudanais et français, visant à renforcer et à concrétiser ces ambitions. D'autres partenaires, tels que l'Université de Khartoum et l'Alliance Française de Khartoum (aujourd'hui connue sous le nom d'Institut Français), ont également rejoint ce projet.

À partir de l'année 2000, le Soudan a adopté une politique visant à élargir ses liens d'amitié et à renforcer ses relations avec le monde francophone, notamment avec les pays voisins d'expression française, tels que le Tchad, la République centrafricaine et le Congo,

ainsi qu'avec d'autres nations comme le Mali, et le Sénégal, avec lesquelles il entretient des relations commerciales, religieuses, culturelles et historiques. À cette époque, le pays avait un besoin croissant de communiquer en français, notamment sur le plan économique, afin d'attirer davantage d'investisseurs.

Durant cette période, plusieurs grandes puissances économiques francophones s'étaient déjà implantées au Soudan, parmi lesquelles la Banque mondiale, la Banque française, la Banque des pays arabes, ainsi que des entreprises comme l'hôtel Méridien et diverses ambassades des pays francophones. C'est dans ce contexte que le gouvernement soudanais a autorisé l'installation de nombreux organismes internationaux et établissements d'enseignement privés.

Par ailleurs, à la fin des années 1990, le Soudan a soumis une demande d'adhésion à l'Organisation Internationale de la Francophonie, bien qu'il ne fasse pas partie des pays francophones. Cette demande visait une adhésion sous un statut de membre non-permanent.

Entre 2008 et 2006, une commission bilatérale a été mise en place entre l'ambassade de France au Soudan et le centre de formation du ministère de l'Enseignement supérieur et la Recherche scientifique soudanais. Sa mission consistait à sélectionner 30 enseignants soudanais afin de leur une formation de qualité dans des établissements français spécialisés dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

Actuellement, la coopération technique et culturelle entre l'Institut Français de Khartoum et les institutions éducatives soudanaises connaît une croissance significative. L'Institut Français est perçu comme espace privilégié de rencontre les cultures soudanaise et française. Il propose au public francophone une programmation variée, incluant des concerts, des pièces de théâtre, des expositions artistiques, et des conférences.

Il est évident que la demande pour la langue française connaît une forte augmentation, comme en témoigne la croissance du nombre de départements et d'apprenants inscrits dans les différentes institutions proposant des cours de français.

L'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan se heurtent certainement à des obstacles. Afin d'analyser le bon déroulement de ce processus, un travail collaboratif entre

les différents acteurs de l'enseignement est essentiel pour mieux identifier les problèmes et proposer des solutions efficaces. Elbadawi (2014) confirme cela :

« Quelques problèmes viennent cependant ternir l'apprentissage de cette langue : les classes comptent un très grand nombre d'étudiants qui peut atteindre cent dans les écoles secondaires, le manque des ressources et des supports didactiques, le manque d'enseignants et l'insuffisance de leur formation. De plus, l'apprenant n'est pas motivé pour apprendre cette langue, par conséquent et jusqu'à présent l'enseignement du français n'est pas encore généralisé dans toutes les écoles secondaires soudanaises. ».

Malgré les contraintes et les difficultés liées à l'intégration du français dans les programmes des écoles secondaires, certaines d'entre elles continuent de proposer cette formation. Le contexte actuel de l'enseignement et de l'apprentissage du français demeure marqué par de nombreux défis. Par exemple, l'insertion du français en tant que matière principale dans les programmes scolaires peine à s'enraciner et dépend encore des décisions des autorités politiques et éducatives soudanaises. L'un des principaux obstacles reste le recrutement d'enseignants qualifiés ou, à défaut d'enseignants acceptant de travailler dans des conditions précaires.

Cette volonté de promouvoir le français s'est traduite par la mise en place d'un plan de politique linguistique. À ce sujet, D'Anis (1991), cité par Elbadawi (2014), déclare : « *D'abord le Soudan est membre de l'Union Africaine. Cette organisation a incité les colonies britanniques à enseigner le français dans leur système éducatif dans le but de renforcer leurs relations avec les autres pays africains francophones* ».

Le deuxième objectif du Soudan est d'établir un système éducatif performant, capable d'offrir une formation de qualité aux soudanais.

Mubarak (2009) a évoqué les relations anciennes entre le Soudan et la France, en soulignant que la France avait déployé un important corps diplomatique au Soudan afin de défendre ses intérêts en Afrique de l'Est. Pour cela elle a établi divers partenariats stratégiques et renforcé sa présence dans plusieurs domaines, notamment : « *La France était le premier pays étranger qui ouvrait un consulat au Soudan à la suite de quoi des ressortissants français se sont installés jusqu'à la fin de l'époque turco-égyptienne en 1885 sous la pression des rebelles mahdistes.* ».

Actuellement, le Soudan s'oriente une ouverture accrue à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française. Celle-ci connaît un essor considérable au sein des universités, des écoles secondaires et des Alliances Françaises. Cependant, Mohamed A (2004) affirme que « *Les conditions de l'enseignement aux universités sont plus favorisées que celles de l'enseignement aux écoles secondaires* ». Pour un bon futur et pour mieux améliorer le statut de la langue française au Soudan, il a proposé « *de bien former les enseignants et de programmer des échanges avec les universités françaises et francophones pour assurer un bon enseignement* ».

Le même auteur ajoute que le français a été introduit dans les écoles missionnaires vers 1954. Cette orientation est confirmée par Mohi Eldin Sabir (février 1970), qui était ministre de l'Éducation nationale (cité par Mohamed, A 2004). De plus, il a précisé les objectifs de cette initiative en faveur du français :

- a. Encourager le développement culturel de la jeunesse
- b. Renforcer les relations avec les pays voisins francophones

D'après Mohamed A. (2004), le français a été introduit à Khartoum la capitale, à titre expérimental en 1969-1970. L'auteur critique les initiateurs de cette introduction pour ne pas avoir évalué cette expérimentation, ce qui a conduit à un échec. Il attribue cet échec à l'absence de préparation des écoles (établissements, enseignants et élèves) à l'accueil d'une nouvelle langue. De plus, il estime que l'échec est également dû à l'utilisation d'une méthode égyptienne inadaptée au contexte soudanais de l'époque.

Nous pouvons affirmer qu'à cette époque, l'enseignement du français n'était pas généralisé à l'ensemble des écoles, en raison du manque d'enseignants. La matière ou le module était obligatoire en première et deuxième année du secondaire, mais restait facultatif en troisième année.

D'une manière générale, selon Mohamed A. (2004, cinq principales raisons expliquent pourquoi l'enseignement du français a su conserver une place importante dans les institutions d'enseignements soudanaises :

« 1. *Le français permettrait au Soudan de consolider sa position stratégique à l'intérieur du continent africain.* 2. *Il donne accès au progrès technique et scientifique et assure une ouverture vers le monde moderne.* 3. *il permet d'accéder à une autre réalité culturelle ainsi*

qu'à une nouvelle variété d'expression humaine. 4. il favorise la lecture des écrivains africains d'expression française. Aussi cette lecture permet-elle de connaître la communauté africaine dite "francophones" et de renforcer des relations avec elle. 5. il existe des échanges économiques entre la France. ».

1.2. Système éducatif soudanais

1.2.1. Éducation au Soudan

Les autorités coloniales britanniques ont créé un premier organisme éducatif en 1900. Cependant, un ministère pleinement structuré n'a vu le jour qu'en 1948. Aujourd'hui, la responsabilité de l'éducation est partagée entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Le système de gouvernance fédérale permet à chaque Wilaya de disposer d'un ministère local doté d'une certaine autonomie dans sa gestion. Il convient de noter que les universités soudanaises bénéficient également d'une grande autonomie administrative. Toutefois le ministère conserve le monopole de l'approbation des curricula et des programmes.

À la veille de l'indépendance, l'école coranique a joué un rôle majeur dans la scolarisation de la jeunesse soudanaise. Elle a bénéficié du soutien actif des autorités officielles et traditionnelles du pays, un soutien qui perdure encore aujourd'hui. Pour de nombreux soudanais, l'école coranique demeure une fierté nationale et une source essentielle d'inspiration.

L'école est gratuite, mais elle n'est pas obligatoire, les parents ont la liberté de décider d'y inscrire ou non leurs enfants. L'âge légal d'entrée à l'école était initialement fixé entre 7 et 8 ans. Cependant, après l'arrivée au pouvoir du Maréchal Omer el- Bachir à la tête en avril 1989, cet âge a été modifié et est désormais compris entre 6 et 7 ans.

Depuis l'indépendance du Soudan en 1956, La garde des jeunes enfants a été confiée aux écoles coraniques. Cependant, à partir de 1989, les garderies, crèches et écoles maternelles ont progressivement pris une place plus importante dans l'éducation de la petite enfance, tout en restant sous la supervision et le contrôle permanent de l'État, malgré une certaine autonomie.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le paysage linguistique est dominé par l'arabe, qui est à la fois la langue maternelle et la langue d'enseignement. L'anglais est la deuxième

langue apprise à l'école. Dans les universités, l'enseignement se fait en arabe standard (classique). Quant au français, il est considéré comme langue étrangère.

1.2.2. Philosophie et objectifs de l'éducation au Soudan

Les principes et directives du système éducatif soudanais, ainsi que ses processus et activités reposent sur un héritage à la fois pédagogique et religieux. Ils visent à renforcer la foi tout en favorisant une approche éducative complète et innovante.

Le rapport national (9 :2008) sur l'évolution de l'éducation au Soudan a souligné que l'éducation puise ses sources et ses racines dans quatre principes fondamentaux, qui s'inscrivent dans une philosophie pédagogique :

- a. Savoir
- b. société
- c. Individu
- d. Valeurs

Compte tenu des nombreux changements au Soudan et dans le monde, l'État a mis en place des directives visant à former la nouvelle génération, en lui inculquant la foi en Dieu, et un profond sentiment de patriotisme afin de bâtir le Soudan de demain. Il envisage une stratégie globale visant à améliorer continuellement le système éducatif et pédagogique, en mettant l'accent sur la qualité, afin d'offrir aux soudanais un meilleur accès aux différents cycles d'enseignement. Cette démarche contribue également à l'édification d'une nation unie, civilisée et développée, tout en promouvant une société fondée sur le savoir et les valeurs. Pour atteindre ces objectifs, l'État s'appuie sur les principes suivants :

- a. Éduquer les générations selon les principes islamiques.
- b. Renforcer l'esprit d'unité nationale chez la jeunesse.
- c. Encourager l'esprit de travail et d'autonomie au sein de la société.
- d. Développer les compétences individuelles.
- e. Former les apprenants à l'auto-apprentissage et à la recherche.
- f. Sensibiliser les jeunes au respect et à la préservation de l'environnement.
- g. Améliorer l'environnement d'apprentissage pour promouvoir les valeurs de démocratie, de paix, de justice, de responsabilité et de liberté.
- h. Favoriser le partage des responsabilités entre la société et l'État dans la planification, le financement et la gestion de l'éducation, afin d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation sur l'ensemble du territoire.

- i. Renforcer le rôle de l'éducation dans la transmission des valeurs familiales et sociétales.
- j. Valoriser l'éducation en tant que levier du développement personnel.
- k. Assurer une meilleure articulation entre les différents cycles éducatifs afin d'optimiser leur cohérence et leur efficacité.

Ainsi, l'éducation dans le pays pourrait bénéficier d'une plus grande flexibilité, permettant des ajustements et des mises à jour régulières. De cette manière, elle pourrait évoluer en harmonie avec son environnement et tirer parti des avancées dans le domaine éducatif.

Tableau 4 : nombre d'étudiants, instituts et enseignants (rapport national sur les statistiques de l'éducation de la rentrée scolaire 2007

Type d'éducation	N° /Étudiants	N° /Instituts	N° /Enseignants
Tout le Soudan	6328786	53636	227166
École secondaire (lycée académique)	602912	3224	38953
École secondaire (lycée technique)	31139	157	1803
École secondaire (lycée spécialisé en études islamique)	2105	21	210
École primaire	4785952	15907	145999
Éducation préscolaire (crèche...)	506008	10596	28185
Éducation spécialisée ²¹	24666	69	210
Alphabétisation et éducation des adultes	288256	18250	8591
Éducation des adolescents	87748	5313	3215

1.2.3. Le système éducatif soudanais et ses structures

Le système éducatif au Soudan est conçu pour offrir des opportunités aux futures générations, De plus, il vise à les préparer à participer activement à la vie professionnelle à travers les secteurs économique, sociale et politique. Le ministère de l'Éducation nationale fonctionne sous une gestion fédérale et bénéficie du soutien de quatre conseils éducatifs :

²¹ Ecole pour les malvoyants – malentendants ...etc.

- a. Conseil national de la planification générale.
- b. Conseil national pour les méthodes et la recherche pédagogique.
- c. Conseil national pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes.
- d. Conseil national de la planification linguistique.

Les cycles du système scolaire sont répartis comme suit :

Tableau 5 : système scolaire soudanais

	Nom de cycle	Années d'étude
1	École primaire	8 ans
2	École secondaire	3 ans
3	Université	4, 5 ou 6 ans ²²

L'anglais est la première langue étrangère enseignée au Soudan. Son apprentissage débute dès le premier cycle, à partir de la cinquième année. À la fin de ce cycle, les élèves doivent passer un examen ou un concours organisé à l'échelle régionale et nationale, afin d'accéder au deuxième cycle²³.

1.2.4. Éducation préscolaire

L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire. Les enfants y sont admis entre l'âge de 2 et 5 ans. Dans les jardins d'enfants, les crèches et les écoles maternelles, ils commencent à jouer, à compter, à mémoriser, à lire, à écrire les lettres de l'alphabet et à effectuer des calculs simples. Il convient de préciser qu'aucun examen n'est requis à ce stade. La langue d'instruction est l'arabe; ainsi, toutes les écoles et les institutions, qu'elles soient publiques ou privées doivent respecter la langue d'enseignement officielles du pays afin d'obtenir l'autorisation d'exercer de la part des autorités éducatives.

Aujourd'hui, certaines crèches commencent à enseigner l'anglais aux tout-petits dès leurs jeunes âges. Cependant, nous pensons que cette tendance est particulièrement motivée par

²² C'est une organisation calquée sur le système britannique qui continue de prévaloir dans l'enseignement supérieur, et qui se distingue du système L/M/D par la durée plus allongée du premier cycle, lequel est professionnalisant : 4 années d'études pour la licence (Bachelor of Arts ou Bachelor of Sciences), 1 année d'étude pour accéder au master (B.A ou B.S honneurs), 2 années pour le Master et enfin 3 ans (ou plus) pour le doctorat (PhD).

²³ On y propose des examens écrits, au niveau national, très sélectifs sanctionnent la fin de chaque cycle. La réussite n'est pas un facteur suffisant pour donner accès au cycle suivant. Les places étant limitées, les élèves doivent obtenir de bons résultats pour accéder au stade suivant de leurs études.

des raisons commerciales. Car l'État ne sélectionne ni les manuels, ni le système éducatif appliqué dans les crèches et les jardins d'enfants.

1.2.5. École primaire

L'école primaire est obligatoire et concerne les enfants âgés de 6 à 7 ans. Ce cycle dure 8 ans, durant lesquels les élèves apprennent en arabe à lire, écrire, calculer, mémoriser et réciter le Coran, ainsi que d'autres matières, dont la langue arabe. À partir de la cinquième année, ils commencent l'apprentissage de la première langue étrangère, l'anglais.

À la fin de la huitième année, un concours régional est organisé, et sa réussite est nécessaire pour accéder l'école secondaire.

1.2.6. École secondaire

L'enseignement secondaire est obligatoire et s'étale sur trois ans. En première et deuxième année (tronc commun), dans les écoles dites normales, les élèves doivent étudier 22 matières. Cependant, au début de la troisième année, ils doivent choisir une filière de spécialisation, avec un programme adapté à leur choix. Ils n'étudient alors que les matières spécifiques à leur spécialité.

À la fin de la troisième année, un examen national est organisé, équivalent au baccalauréat. Selon la spécialisation choisie, les perspectives d'études supérieures varient :

- a. Spécialité Lettres : accès à une licence dans les domaines tels que les langues, l'histoire, la géographie, l'économie, etc.
- b. Spécialité Mathématique : accès à une licence en sciences mathématiques et physiques, informatique, ingénierie, sciences technologiques, etc.
- c. Spécialité Biologie : accès à une licence en médecine, pharmacie, chimie, biologie, zoologie, botanique, agronomie, etc.

Dans les autres écoles techniques, la spécialisation commence dès la première année. C'est notamment le cas des établissements spécialisés dans le commerce, l'industrie, d'agronomie, et d'autres domaines techniques.

À l'issue de la troisième année, les élèves passent l'examen du baccalauréat, un concours national. Ceux qui le réussissent peuvent s'inscrire à l'université. L'admission dans une

université publique demeure très sélective et compétitive, et requiert une moyenne générale suffisamment élevée.

Les matières telles que la musique, le théâtre et le sport sont facultatives. Leur enseignement dépend de la décision des proviseurs, en fonction des ressources humaines et matérielles disponibles dans leurs établissements.

1.2.7. État actuel de l'enseignement du français aux écoles secondaires

Lors d'un entretien avec Afaf Ahmed Ali, responsable de la formation des enseignants du secondaire au ministère de l'Éducation nationale, Ali M. (2012) rapporte que :

« Le nombre total des écoles publiques qui enseignent le français au Soudan est de 229 écoles dont 116 écoles à l'État de Khartoum et 113 écoles réparties dans les autres états de notre pays. D'après la même responsable, le nombre total des professeurs de français dans les écoles secondaires est de 249 professeurs dont 127 professeurs assurent l'enseignement du français à Khartoum. ».

Le français est enseigné à raison de 80 minutes par semaine dans les écoles secondaires. Cependant, il ne s'agit pas d'une matière obligatoire. Selon la responsable, cela s'explique par le manque d'enseignants. Elle ajoute que seulement 59 élèves ont choisi le français lors des examens du baccalauréats en 2003.

Aujourd'hui, le français demeure une matière facultative dans les écoles secondaires. Elbadawi (2014) explique que le faible nombre d'élèves optant pour le français lors de l'examen du baccalauréat s'explique par deux principales raisons :

- a. Le manque d'enseignants limite le nombre d'écoles proposant cet enseignement.
- b. Peu d'élèves choisissent cette langue en troisième année.

1.3. L'enseignement supérieur soudanais

1.3.1. Organisation de l'enseignement supérieur

Au début des années 1990, l'enseignement supérieur a été réformé par le nouveau gouvernement arrivé au pouvoir en juin 1989, issu du Parti du Congrès National à la suite d'un coup d'État militaire. Cette période a marqué une véritable révolution du système

universitaire, avec l'instauration d'une nouvelle politique d'arabisation. Par la suite, une ouverture progressive et une expansion des établissements d'enseignement supérieur, tant publics que privés, ont été observées. Cette dynamique a conduit à la création de nouvelles universités décentralisées, faisant du Soudan un pays où chaque Wilaya dispose aujourd'hui d'au moins une université.

Les universités les plus anciennes et les plus prestigieuses sont situées à Khartoum, la capitale du Soudan. Ces dernières années, on observe une augmentation constante du nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur, particulièrement à Khartoum²⁴.

Actuellement, plusieurs universités publiques à vocation religieuse sont solidement ancrées dans le paysage éducatif au Soudan. Autrefois, concentrées principalement dans la capitale Khartoum, elles se sont progressivement étendues à presque toutes les régions du pays. Certaines disposent désormais de plusieurs branches et campus répartis sur l'ensemble du territoire.

Les universités soudanaises, en particulier les établissements publics, appliquent une sélection rigoureuse à l'admission des nouveaux étudiants. Pour intégrer une université, il est nécessaire d'être titulaire du Sudanese School Certificate (SSC), équivalent du baccalauréat, Le ministère de l'Enseignement supérieur supervise l'ensemble du processus d'inscriptions et d'admission²⁵.

Une priorité d'admission est accordée aux bacheliers de chaque région afin de leur permettre d'intégrer une université dans leur région d'origine. Cependant, comme le soulignent BALÉO Jean-Noël et ICHARD Geneviève (2014), ce système, bien que fondé sur un principe méritocratique (admission selon le mérite), comporte certaines exceptions :

« - il est aménagé par des quotas fondés sur l'origine géographique (discrimination positive dans certaines universités publiques à l'endroit des étudiants originaires du Darfour par exemple), tandis qu'une obligation est faite pour chaque Université publique des États fédérés d'accueillir un quota d'étudiants originaires de l'État où elle se situe.

²⁴ Une grande question se pose sur la qualité de l'enseignement dispensé, notamment au niveau des universités privées : cette mise en question est justifiée par les spécialistes de l'enseignement qui l'accusent de focaliser ses objectifs sur l'investissement, donc sur des questions purement financières.

²⁵ Les inscriptions sont centralisées, et la note obtenue au diplôme de fin d'études secondaire conditionne la possibilité de suivre tel ou tel cursus dans telle ou telle université publique plutôt que dans telle autre. L'entrée à l'Université de Khartoum est la plus exigeante à cet égard.

- il est tempéré par la possibilité, dans une certaine mesure, de compenser un niveau de notes au SSC légèrement insuffisant par une contrepartie financière, cette dérogation n'étant possible que pour un quota donné d'effectifs d'étudiants. ».

1.3.2. Aperçu sur les départements de français au Soudan

Le système de formation et les programmes varient d'une université à une autre au Soudan. Cette diversité s'explique par l'autonomie relative accordée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Dans ce contexte, nous proposons des repères essentiels pour mieux comprendre ces disparités et décrypter le système de fonctionnement des départements de français au sein des universités soudanaises.

Au Soudan, la licence s'étend généralement sur une durée de quatre ans (bac+4). Une cinquième année optionnelle (BAC+5), appelée année d'honneur ou diplôme préparatoire au master (équivalent du Master 1 dans le système francophone), peut être proposée. Toutefois, cette opportunité est réservée aux étudiants ayant obtenu une moyenne générale élevée, avec une mention Très Bien ou Excellent.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique joue un rôle central dans l'attribution des places pédagogiques et la gestion des spécialités universitaires. Il possède en effet l'autorité de maintenir, modifier ou de supprimer une spécialité, ainsi que de décider de la répartition des étudiants entre les universités de la capitale, Khartoum, et celles des provinces.

Procédure d'admission :

L'étudiant souhaitant intégrer une université doit soumettre un dossier d'admission en respectant certains critères :

- Le dossier doit contenir au minimum 30 vœux, répartis sur plusieurs facultés. Un dossier ne remplissant pas cette condition sera automatiquement rejeté.
- La moyenne générale est calculée sur une échelle de 100 %, soit l'équivalent à 20 /20 dans les systèmes francophones.

Moyenne requise : L'admission dans les universités, notamment celles situées à Khartoum, est très compétitive en raison de leur sélectivité. La moyenne requise varie d'une année à l'autre en fonction de la demande :

- À Khartoum, les moyennes d'admission oscillent généralement entre 75 % et 85 %.
- Dans les provinces, elles varient entre 60 % et 75 %.
- Une forte demande peut faire augmenter la moyenne minimale requise.
- À l'inverse, une baisse de la demande peut entraîner une réduction des seuils d'admission pour une année donnée.

Cette régularisation de l'attribution des places pédagogiques pourrait permettre une gestion plus souple et équilibrée, en assurant une adéquation entre les capacités des universités et les ambitions du contexte soudanais.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique impose à toutes les universités soudanaises l'enseignement de certains modules obligatoires, appelés modules supplétifs **ou** modules de l'université. Ces modules comprennent :

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique impose à toutes les universités soudanaises, l'enseignement de certains modules obligatoires, appelés modules supplétifs ou modules de l'université. Ces modules comprennent :

Études islamiques, langue arabe, langue anglaise, informatique et études ou cultures soudanaises.

Ces modules sont intégrés aux programmes curriculaires et représentent un volume horaire total d'environ 8 heures de crédits.

Selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, ces modules obligatoires jouent un rôle crucial dans la validation de l'année avec son curriculum :

- En cas de réussite : l'étudiant valide son année et poursuit normalement son parcours académique.

- En cas d'échec ou de non-suivi : l'étudiant ne peut pas valider son année, même s'il a obtenu de bons résultats dans les autres matières du curriculum. Cela l'empêche également d'obtenir son diplôme.

Cette réglementation met en évidence l'importance capitale de ces modules dans le processus de validation du curriculum. Leur imposition vise à garantir une formation de base commune à tous les apprenants soudanais, en accord avec les directives nationales du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

Voici un tableau illustrant les informations clés sur les départements de français existant au Soudan en 2023 et 2024, Ce tableau mettra en lumière des éléments tels que :

- Nombre d'enseignants permanents approximativement en 2023/2024.
- Date d'inauguration de ces départements de français.
- Manuels utilisés dans l'enseignement du français dans les départements de français des universités soudanaises en 2023/2024.

Tableau 6 : Départements de français et leurs systèmes

N°	Université / Faculté	Année d'inauguration	Spécialité	Manuel	Système d'études	Nombre d'enseignants en 2023/2024
1	Khartoum/ Lettres	1962	FLE	Alter égo +	Bac+4/5	16
2	Nilenne/ Lettres	2001	FLE	Connexion	Bac+4	10
3	Islamique d'Omdurman / Lettres	1978	FLE	Nouveau Sans frontières	Bac+4	13
4	Mer Rouge/ Lettres	2010	FLE	Alter égo +	Bac+4/5	5
5	Kordofan/ Lettres	1998	FLE	Nouveau Sans frontières	Bac+4/5	10
6	Elfachir / Lettres	2013	FLE	Connexion	Bac+4/5	2
7	Bahri/ Langues	2010	FLE	Connexion	Bac+4/5	8
8	Saint Coran/Omdurman/ Langues	2008	FLE	Alter égo +	Bac+4	6
9	Soudan/ Langues	2003	FLE	Connexion	Bac+4	10
10	Saint Coran/Elhoch/ Langues et traduction	2014	FLE	Connexion	Bac+4	5
11	Khartoum/	1974	FLE	Connexion	Bac+4/5	10

	Pédagogie					
12	Soudan / Pédagogie	1995	FLE	Connexion	Bac+4/5	5
13	El Gézira/ Pédagogie	2007	FLE	Campus	Bac+4	6
14	Eldilling/ Pédagogie	2007	FLE	Connexion	Bac+4	2
15	Saint Coran/Madani / Pédagogie	1999	FLE	Connexion	Bac+4	3
16	Nyala Pédagogie /	2000	FLE	Nouveau Sans frontières	Bac+4/5	6
17	Al Ginéna /Pédagogie	2015	FLE	Connexion	Bac+4	1
18	Ribat / Langues et traduction	2008	FLE	Zénith	Bac+4	3
19	Zalingei /langues et sciences de langages	2012	FLE	Connexion	Bac+4	2
20	Al Gezira/ Lettres et sciences humaines	2017	FLE	Alter égo et connexion	Bac+4/5	2
21	Al-Salam/ Langues	2006	FLE	Connexion	Bac+4	2
22	Afrique internationale/ Langues	2015	FLE	Connexion	Bac+4	
23	Almughtaribeen/ Langues et traduction	2017	FLE	Zénith	Bac+4	2
24	Shandi/ Lettres	1997	FLE	Connexion	Bac+4	7
25	Alahlia/ Lettres	2001	FLE	Connexion	Bac+4	7
26	Al Nahda/ Lettres	2016	FLE	Connexion	Bac+4	2

La lecture des données de ce tableau permet de relever les points suivants :

- La forte présence et l'utilisation des manuels universalistes dans le contexte soudanais d'enseignement et d'apprentissage du français. Certains enseignants ayant répondu à nos questions (voir les principaux résultats du troisième chapitre), soulignent que ces manuels ne répondent pas aux besoins spécifiques des apprenants dans un contexte aussi complexe que celui du sudan.
- Les enseignants que nous avons rencontrés expriment leur volonté de changer de manuel, tout en manifestant un fort désir de renouveler leurs supports d'enseignements afin de mieux s'adapter et de trouver un équilibre entre les besoins et les attentes du contexte soudanais.

- Le nombre limité d'enseignants permanents constitue un problème majeur affectant la qualité et la stabilité de l'enseignement dispensé.
- Ces aspects donnent une idée des enjeux fondamentaux auxquels sont confronté l'enseignement et l'apprentissage du français ainsi que de l'importance capitale de trouver des solutions adaptées et durables pour assurer un enseignement plus efficace.

1.3.3. Éclaircissements supplémentaires sur les départements de français

A- Université de Khartoum, faculté des lettres, département de français :

Le département propose une formation à double spécialité, comprenant une majeure et une mineure. La langue française constitue la spécialité majeure, tandis que la science de la communication en langue arabe et la linguistique anglaise forment la spécialité mineure.

Durant les deux premières années, l'étudiant suit un cursus axé sur le français en tant que spécialité, tout en étudiant également d'autres disciplines, notamment la science de la communication en langue arabe et la linguistique anglaise.

En troisième et quatrième années, l'étudiant doit choisir deux des trois options pour approfondir sa formation. La cinquième année, qui marque la fin du cursus, est exclusivement réservée aux majors de promotion. Seuls les étudiants ayant obtenu une moyenne générale de "excellent" ou "assez bien" auront le privilège d'accéder à ce niveau pédagogique. À cette étape, ils doivent choisir une seule spécialité, soit le français, soit l'anglais. Le programme s'achève par l'obtention d'un diplôme de licence avec mention en français ou en anglais.

B- Université de Bahri, faculté des langues, département de français :

Au sein du département, l'étudiant doit suivre plusieurs modules en première année. Le français n'est qu'un module parmi d'autres, tels que la communication, l'histoire, la géographie, la philosophie, l'anglais, le russe et la psychologie.

Une fois la première année validée, l'étudiant doit choisir une seule spécialité qu'il suivra pour le reste de son cursus. Les départements définissent des moyennes générales minimales pour l'attribution des places pédagogiques, et l'admissibilité dépend de la note la plus élevée obtenue dans un module spécifique.

Par exemple, pour intégrer la spécialité de français, un étudiant doit obtenir d'excellentes notes en français durant la première année. Ainsi, les meilleurs étudiants de la promotion ont le privilège de choisir en premier leur spécialité. En revanche, ceux dont les résultats sont moins élevés doivent se contenter des places restantes, même si, celles-ci ne correspondent à leurs préférences. Dans ce cas, deux options s'offrent à eux : repasser le baccalauréat ou s'inscrire dans une université privée, où les études sont toujours payantes.

En 2017, après obtenu l'approbation du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, l'université a réformé ce système. Désormais, l'admission en spécialité se fait dès la première année : chaque étudiant choisit son domaine de spécialisation dès son entrée à l'université.

C- Université de Nyala, faculté de la pédagogie :

Son programme est dédié à la formation des futurs enseignants d'anglais et de français, en mettant l'accent sur l'excellence académique et les compétences pratiques en enseignement. L'étudiant s'inscrit dans une licence à double spécialité : l'anglais comme spécialité majeure et le français comme spécialité mineure. À l'issue de la quatrième année, il obtient un diplôme de double cursus en anglais et en français conjointement.

Cependant, ceux qui choisissent de poursuivre leurs études jusqu'à la cinquième année, communément, appelée « année honneur de licence » (équivalent du Master 1 dans les systèmes francophones), doivent se spécialiser dans une seule discipline. À ce stade, ils ont la possibilité de choisir entre le français et l'anglais comme spécialité unique pour cette phase avancée de leur cursus.

D- Université de Dilling, faculté de la pédagogie :

La faculté propose une licence à double spécialité, avec le français comme spécialité majeure et l'histoire comme spécialité mineure. L'admission se fait en licence de pédagogie générale (BAC+4), sans affectation directe à une spécialité précise.

En revanche, durant le premier semestre, l'étudiant suit un tronc commun, portant sur les sciences de la pédagogie de manière générale. Ce n'est qu'au deuxième semestre qu'il doit choisir sa spécialité, en fonction des résultats obtenus au premier semestre.

Par exemple, si la faculté et le département de français prévoient d'attribuer seulement 50 places pédagogiques, les étudiants ayant obtenu les meilleures moyennes seront prioritaires

dans le choix de leur spécialité. Ceux dont les résultats sont moins élevés devront se tourner vers les spécialités restantes, en fonction des places disponibles.

E- L'université du Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues :

Ce département offre une formation en langues étrangères et en communication interculturelle, avec des programmes variés visant à répondre aux besoins académiques et professionnels du multilinguisme. L'attribution des places pédagogiques se fait sur la base des résultats obtenus au baccalauréat. De plus, les étudiants doivent passer des tests d'aptitude linguistique pour accéder à certaines filières.

Les étudiants sont admis en licence à double spécialité (BAC+4), avec le français comme spécialité majeure. Dès leur inscription, ils doivent directement choisir une spécialisation mineure parmi deux options : l'anglaise ou l'arabe. Ainsi, en première année, ils suivent un tronc commun portant sur les bases linguistiques et culturelles avant de passer en deuxième année.

À la fin de leur cursus, ils obtiennent un double diplôme correspondant à la combinaison choisie : français-anglais ou français-arabe.

G-universités Islamique d'Omdurman, université du Saint Coran et des Sciences Islamiques, université du Saint Coran et authentification des sciences et université d'Eljazira :

Les trois universités ont une vocation islamique, et n'offrent pas d'enseignement mixte : les garçons et les filles suivent leurs cours séparément sur deux campus distincts. De plus, le département de français de l'université d'Eljazira est exclusivement réservé aux filles.

Organisation d'enseignement :

- Les garçons et les filles suivent le même curriculum et dépendent du même doyen, ainsi que du même chef de département.
- Les examens sont unifiés pour les deux genres et se déroulent conjointement, en appliquant rigoureusement le même système d'évaluation pour les copies des deux campus, Ainsi, cette approche garantit l'équité académique et le respect des normes pédagogiques.

Règles pour les enseignants :

- Les enseignants (hommes) peuvent dispenser des cours aussi bien aux garçons qu'aux filles.
- Les enseignantes (femmes), en revanche, sont limitées à l'enseignement auprès des filles, uniquement.

Selon eux, les besoins du contexte social nécessitent de multiplier les opportunités, d'élargir l'offre de spécialités et d'augmenter le nombre de places pédagogiques. Ils souhaitent favoriser l'accès à l'enseignement des langues étrangère pour toute la population, tout en respectant des principes culturels et religieux. Ils visent également à garantir l'égalité d'accès au savoir ainsi qu'un système d'évaluation équitable pour tous les apprenants soudanais.

1.3.4. Moyenne d'admission

Le ministère de l'Enseignement supérieur est responsable de la gestion et de l'attribution des autorisations d'ouverture et de fermeture des différentes spécialités. Chaque année, il détermine le nombre de places pédagogiques ainsi que la moyenne d'admission. Une fois que les nouveaux bacheliers expriment leurs vœux, les places sont attribuées en priorité aux candidats ayant obtenu les meilleures moyennes. Cela signifie qu'une bonne moyenne ne garantit pas automatiquement l'obtention d'une place pédagogique.

Le tableau suivant présente l'évolution des moyennes d'admission au cours des trois dernières années.

Tableau 7 : Moyenne d'admission annuelle des places pédagogiques dans les départements de français et nombre d'enseignants.

N°	Université/ Faculté	Moyenne en 2020-2021	Moyenne en 2021-2022	Moyenne en 2022-2023
1	Khartoum/ Lettres	83,6	81,9	83
2	Khartoum / Pédagogie	77,4	75,7	75,1
3	Gézira/Pédagogie	72,4	68,4	63,9
4	Coran Omdurman/ Langues	G50- F 62	G 50- F56	G 60,7 – F 65
5	La mer rouge / Lettres	68,1	63,3	68,1
6	Shandi/ Lettres	70,3	63,1	64
7	Alahlia/ Lettres	50	50	50
8	Bahri (Juba2001) /	72,9	70	74

	Langues			
9	Nilein/ Lettres	72,9	72,1	74,1
10	Soudan Pédagogie	76	69	73,7
11	Soudan/ Langues	78,4	76	77,3
12	Kordofan / Lettres	68,3	65,4	65,9
13	Omdurman Islamique/ Lettres	G 70,4 -F 72	G 61,1 – F 66,3	G 67,3- F 71
14	Coran Madani/ Pédagogie	G50- F 57	50	G50- F 57,3
15	Nyala/ Pédagogie	68,4	68,1	67,1
16	Délinj / Pédagogie	50	50	55,9
17	Al Nahda/ Lettres	50	50	50
18	Alfachir/ Lettres	70,7	69,4	69,6
19	Al Ginéna/ Pédagogie	50	50	63,3
20	Coran Madani/ Langues	50	50	G55,6- F 58,9
21	Ribat / Langues et traduction	50	50	50
22	Zalingi/Langues et sciences des langages	63,6	64,6	63,9
23	Gezira/ Lettres et sciences humaines	65	63,4	50
24	Al-Salam/ Langues	50	50	50
25	Afrique internationale/ Langues	50	50	50
26	Almughtaribeen/ Langues et traduction	50	50	50

G : garçons, F : Filles

1.4. Départements de français nouvellement inaugurés

Incontestablement, le français continue de gagner du terrain au Soudan, notamment, dans le contexte universitaire, au niveau de la licence. Actuellement, les demandes d'ouverture de nouveaux départements de français se multiplient. Plusieurs universités ont exprimé leurs souhaits et déposé leurs demandes, réussissant à obtenir l'accord et l'accréditation des instances ministérielle ainsi que des Sénats académiques.

Les manuels universalistes dominent dans le contexte soudanais. Jusqu'en 2024, aucun manuel spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage du français dans le contexte universitaire n'a été développé. Par conséquent, la plupart de ces départements ont choisi de travailler avec l'un des manuels suivants : Alter égo plus, Alter égo, zénith et connexion.

Tableau 8 : Nouveaux départements de français pour les rentrées 2022/2023 et 2023/2024

°	Université	Faculté	Spécialité	Système	Statut
1	Al-Zaïm Al-Azhari	Langues	FLE	Bac+4	En cours
2	Imam Al-Mahdi	Langues	FLE	Bac+4	En cours
3	El-wabil	Lettres	FLE	Bac+4 et 5	En cours
4	Taj elhafizien	Lettres et sciences humaines	FLE	Bac+4 et 5	En cours
5	Eljazirra	Langues	FLE	Bac+4	Reporté
6	Sinnar	Lettres	FLE	Bac+4	En cours
7	Zalingi	Langues	FLE	Bac+4	En cours
8	Al Ginénna	Langues	FLE	Bac+4	En cours

Toutefois, ces projets ambitieux d'ouverture de nouveaux départements se heurtent à plusieurs difficultés, telles que le manque d'enseignants et le désintérêt des vacataires, qui refusent de travailler en raison des faibles rémunérations. De plus, la déstabilisation de la situation politique au Soudan contribue gravement au retard dans le lancement de ces départements. Le coup d'état mené par l'armée soudanaise le 25 octobre 2021 a renversé le gouvernement de la transition, ce qui a eu des effets négatifs sur le démarrage des projets. Malheureusement, cette situation tragique ne s'est pas arrêtée là. En avril 2023, la situation s'est encore aggravée avec l'éclatement d'une guerre civile entre l'armée soudanaise et les forces paramilitaires de soutien rapide (FSR).

Cette guerre a paralysé tout le pays, causant la destruction et le pillage des universités, qui ont été vandalisées et saccagées. Elles ont ainsi eu du mal à assurer la rentrée universitaire de 2021-2022 et celle de 2023-2024.

1.5. Les départements où le français est proposé comme module supplétif

Le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Soudan connaît constamment de nouveaux horizons et prend de l'ampleur. Cette langue s'efforce d'élargir son champ d'action : plusieurs facultés ont entrepris d'intégrer l'enseignement du français. Face à une concurrence de plus en plus forte et à un marché de l'emploi de plus en plus exigeant, ces facultés cherchent à multiplier les opportunités offertes à leurs diplômés, en termes de compétences et de savoir à acquérir.

En 1955, l'université de d'Al-Nilein, à travers sa faculté de droit, a pris l'initiative d'introduire des innovations curriculaires au Soudan, devenant ainsi l'une des premières institutions à le faire. Le français y a été enseigné comme module supplétif, visant à enseigner les termes juridiques en français, ainsi que la loi française et des droits de l'Homme. Plus tard, en 1983, c'est l'Université du Soudan pour les sciences et les technologies a suivi cette voie en introduisant le français à la faculté des études commerciales.

En réalité, le français occupe un volume horaire de deux heures par semaine, avec un coefficient de 2. Peu à peu, cette initiative s'est propagée à d'autres universités, et aujourd'hui, ce module est proposé au sein de nombreuses facultés.

Tableau 9 : Facultés proposant le français comme module supplétif

°	Université	Faculté	Manuel
1	Al-Nilein	Des droits	Connexion
2	Soudan, sciences et technologies	Études commerciales	Connexion
3	Khartoum	Lettres, unité de la traduction et de l'arabisation	Alter égo+
4	Shendi	Tourisme et hôtellerie	Le nouveau sans frontières
5	Ahlia	Gestion, secrétariat	Le nouveau sans frontières
6	École des sciences de l'aviation civile	Aviation civile	Connexion
7	AL-Zaim Alazhari	Tourisme et hôtellerie	Alter égo
8	Watania	Relation internationales et diplomatie	Zénith

Ces institutions proposent un programme de formation en licence, avec des curricula comprenant généralement 3 ou 4 modules de français. Ces modules sont conçus pour développer des compétences communicatives, en mettant particulièrement l'accent sur la production et la compréhension orale.

Cependant, ces propositions d'enseignement se heurtent à de nombreux obstacles. Certains enseignants de ces départements ont souligné que le volume horaire limité et la surcharge des classes compliquent l'acquisition des compétences attendues.

Sur le marché du travail, les diplômés de ces départements s'orientent principalement vers quatre domaines : le tourisme et l'hôtellerie, le journalisme, la diplomatie et le secrétariat.

Ceux qui maîtrisent bien les langues peuvent également travailler dans l'interprétariat et la traduction.

Cependant, en raison de la crise économique qui frappe le pays, il reste difficile de trouver des opportunités d'emploi. Lorsque des postes sont disponibles, les salaires sont souvent jugés insuffisants.

1.6. Enseignement du français en dehors du cadre des scolaires

Nous allons brièvement présenter les institutions d'enseignements du français au Soudan qui bénéficient d'un partenariat officiel avec l'ambassade de France et ses partenaires.

Tableau 10 : alliances et centres franco-soudanais

N°	Institut	Méthode	Ville	Inauguration
1	Institut français de Khartoum (IFK), (ancien centre Frédérique Cailliaud 1958), Institut français du Soudan (IFS) 2011, Institut français régional du Soudan 2014	Zénith	Khartoum	1958
2	Alliance française de l'Obeid	Le nouveau sans frontières et connexion	El'Obeid	1989
3	Alliance française de Wad Madani	Campus et connexion	Wad Madani	1980
4	Alliance franco-Soudanais de Port-Soudan	Le nouveau sans frontières et Alter égo	Port-Soudan	2010
5	Centre franco-Soudanais de Nyala	Le nouveau sans frontière	Nyala	1996
6	Centre franco-Soudanais d'Eldaling	Connexion	Eldaling	2005
7	Centre franco-Soudanais de Roufaa	Connexion	Roufaa	1997
8	Antenne de Khartoum, ancien CEDUST ²⁶	Zénith	Khartoum	1990

L'Ambassade de France joue un rôle central dans le soutien et le financement des Alliances Françaises et des centres franco-soudanais. Elle met en place leurs politiques académiques, administratives et budgétaires. Ces institutions semi-privées bénéficiaient régulièrement de subventions de l'Ambassade de France à Khartoum.

²⁶ L'antenne universitaire de l'institut français de Khartoum, autrefois appelée Centre d'Études et Documentation Universitaire Scientifique et Technique (CEDUST), a été fondé premièrement dans les locaux de la faculté des Sciences. Plus tard, il a été annexé à la faculté des lettres de l'Université de Khartoum, seulement, les étudiants universitaires ont le droit de s'inscrire avec un tarif réduit

Un comité local a pour mission de proposer une liste de candidats pour le poste de directeur et de constituer un comité de gestion local, regroupant diverses fonctions (secrétaire générale, enseignants, agents de sécurité, jardiniers et personnel de ménage, etc.). Toutefois, l'ambassade de France conserve exclusivement le droit de sélectionner et de nommer le directeur général de l'Alliance ou du Centre.

Ces instituts et centres proposent divers cours de langue, allant de l'initiation au perfectionnement, en passant par des cours de soutien. Ils disposent également de bibliothèques ou de médiathèques, riches en ressources en langue française, pour soutenir l'apprentissage et la pratique.

Par ailleurs, ces centres organisent régulièrement des événements culturels, tels que la fête de la francophonie ou la fête de la musique, afin de promouvoir la langue et la culture françaises. De plus, les étudiants universitaires bénéficient de tarif réduit, rendant ces services plus accessibles.

Actuellement, il est important de noter que l'enseignement et l'apprentissage du français ont connu un succès relativement satisfaisant, malgré les nombreuses difficultés liées à la situation économique et politique complexe du Soudan. Ces défis incluent notamment les embargos, la guerre civile, et le conflit de la région du Darfour, entre autres.

Nous constatons ainsi une augmentation du nombre de départements de français. La liste des départements mentionnée précédemment n'est cependant pas exhaustive, car de nouveaux départements ont récemment été inaugurés, mais nous n'avons pas encore pu collecter leurs données respectives.

Toutefois, il est important de souligner que plus de 100 universités ont été détruites en 2023 et 2024 en raison de la guerre civile. La réouverture de ces universités demeure conditionnée par la signature d'un accord de paix, la cessation des hostilités entre les parties opposées, et le retour à une stabilité durable. La reconstruction nécessitera du temps et des ressources.

Ces dernières années, nous avons observé une augmentation considérable du nombre des étudiants spécialisés en français. Ces apprenants présentent des profils diversifiés en termes de motivation, d'intérêts, d'âges et d'objectifs professionnels.

De plus, l'ouverture continue de nouveaux départements de français a grandement facilité le choix des étudiants, notamment grâce à la disponibilité accrue de places pédagogiques. Presque toutes les grandes régions et métropoles disposent désormais d'un département de français, rendant cette spécialité plus accessible à un public plus large.

1.7. Caractéristiques spécifiques et remarques sur les curricula

Le système de notation (évaluation) de chaque module est basé sur un barème de 100 %. La moyenne requise pour valider est fixé à 50 %. En dessous de cette note, l'apprenant doit passer des examens de rattrapage.

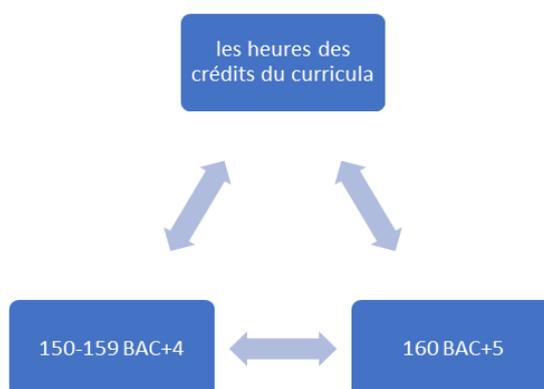
Tableau 11 : Notation et validation des mentions

Moyenne	100- 90 %	89-80%	79-60%	59-50%	49-0%
Mentionne	Excellent	Assez bien	Bien	Passable	Rattrapage

Cependant, une remarque importante s'impose : quelle que soit la note obtenue lors des examens de rattrapage, le système applique une règle stricte. Par exemple : si un apprenant obtient note de 42/100 dans un module, il est automatiquement dirigé vers les rattrapages. Lorsqu'il passe son examen de rattrapage, même s'il obtient une note exceptionnelle de 99/100, le système valide simplement le module avec une note standardisé de 50 %.

Ainsi, sa moyenne générale ne progresse que de manière limitée. Dans ce cas précis, sa moyenne augmente seulement de 8 points ($42+8=50$), et les 49 points excédentaires obtenus lors de l'examen de rattrapage ne sont pas pris en compte. Cette règle, appliquée lors des rattrapages, prive l'apprenant des bénéfices réels de sa performance exceptionnelle.

Figure 3 : crédits du curricula



Pour expliquer :

Un diplôme de BAC+4 mène à une licence générale, obtenue après huit semestres répartis sur quatre ans. Un diplôme de BAC+5 correspond soit à une licence d'honneur, soit à une année préparatoire au master, totalisant dix semestres sur cinq ans.

Chaque semestre doit être accompagné d'un plan détaillé du programme curriculaire. Dans un premier temps, ce programme est validé par le chef de département et le doyen de la faculté. Ensuite un dossier et un rapport détaillé sur le déroulement académique et administrative du semestre sont transmis au secrétaire des affaires académiques. Enfin, le Sénat de l'université examine ces documents pour les valider, les rejeter, les approuver sous condition ou proposer les rectifications nécessaires.

1.8. Composition de semestre

Les universités soudanaises adoptent généralement un système semestriel, composé de 12 à 15 semaines. Au cours de chaque semaine, les activités d'enseignement pour chaque module sont réparties comme suit : Cours magistral (3 heures), travaux pratiques (TP) (2 heures) et travaux dirigés TD (2 heures).

Cependant, certains départements peuvent opter pour un système alternatif, sous réserve d'obtenir l'approbation du Sénat académique de l'université ainsi que l'autorisation du ministère fédéral de l'Enseignement supérieur.

Dans la pratique, le cours magistral domine largement en termes de volume horaire tout au long du semestre, ce qui reflète son rôle central dans l'enseignement.

Certains éléments influencent directement la qualité des curricula proposés, créant ainsi des complications et des contraintes curriculaires. Ce travail met en évidence les lacunes existantes, afin de sensibiliser les chercheurs à explorer et proposer des solutions adaptées au contexte soudanais. Il vise ainsi à contribuer, en partie, à l'amélioration de la qualité des diplômes délivrés par ces départements.

Les heures consacrées aux activités d'enseignement varient considérablement d'un département à l'autre, en raison notamment de la flexibilité de la durée des semestres, qui s'étendent sur une période de 12 à 15 semaines.

Par ailleurs, l'évaluation sommative reste largement prédominante dans tous les départements. Toutefois, cette pratique peut s'avérer contraignante et démotivante, en particulier lorsqu'il s'agit de mesurer efficacement la progression de l'apprenant. Une réflexion approfondie pourrait permettre de diversifier les approches évaluatives, afin de mieux soutenir les objectifs de l'enseignement.

Les diplômés de licence sont censés transmettre aux apprenants soudanais un ensemble complet de savoirs, de savoir-faire et de compétences communicatives. Ils doivent également être capables de s'intégrer pleinement au sein de la société soudanaise, tout en répondant aux exigences du marché de l'emploi.

De plus, ces diplômés ont l'opportunité de mettre en valeur leurs talents et la qualité de leurs compétences, tant au niveau national qu'internationale. Cela contribue également à renforcer la reconnaissance des formations dispensées par les universités soudanaises, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives de valorisation et de collaboration académique.

1.8.1. Plan de déroulement du semestre

Les éléments suivants présentent des informations détaillées sur la structure d'un semestre :

- a. Les heures dédiées aux travaux pratiques (TP) et travaux dirigés (TD) durant le semestre doivent théoriquement représenter 35 % du volume horaire total de chaque curriculum, toutefois, ces travaux restent facultatifs, et l'enseignant est autorisé à les intégrer ou non dans son enseignement.
- b. Les heures allouées à des activités de formation en dehors de la faculté, telles que des stages ou des visites guidées, représentent 10 % du curriculum. Cependant, en pratique, aucun enseignant n'applique ces heures et elles sont généralement considérées comme facultatives.
- c. Le mémoire de fin d'études, parfois appelé dissertation dans certaines facultés, est crédité de 6 heures au curriculum.
- d. Le contenu précis de chaque module doit être clairement défini et détaillé.
- e. L'organisation de l'enseignement des modules doit suivre une logique cohérente, tout en assurant une progression équilibrée pour développer toutes les compétences de manière appropriée.

- f. La durée totale des crédits du semestre doit se situer entre 16 et 24 heures du curriculum.
- g. Le programme du curriculum doit inclure des activités complémentaires, telles que des séances de débats et des projets en lien avec la spécialité, contribuant à l'interaction et à l'application pratique des connaissances.

1.9. Création des curricula soudanais

L'expansion des départements de français dans les universités soudanaises semble répondre à une demande croissante, notamment en lien avec les besoins liés à la migration et à la coopération internationale. Cela permet aux étudiants d'acquérir des compétences linguistiques précieuses, qui leur ouvrent des portes pour travailler à l'international ou faciliter les échanges avec les pays francophones. De plus, ces départements sont en adéquation avec les évolutions sociales et économiques, permettant de mieux intégrer les étudiants dans un monde de plus en plus globalisé.

Cette démarche de création de curricula adaptés est en effet essentielle pour assurer la qualité de l'enseignement du français au Soudan. L'établissement d'une norme curriculaire commune permettrait non seulement de garantir une certaine uniformité et cohérence entre les départements de français, mais aussi de répondre aux attentes du marché de l'emploi et des étudiants. En outre, la définition d'un niveau-seuil pour le choix des manuels d'apprentissage est une excellente initiative pour s'assurer que le matériel utilisé est à la fois adapté aux besoins spécifiques des étudiants soudanais et conforme aux standards internationaux. Cela contribuerait à renforcer l'efficacité de l'enseignement et à préparer les étudiants de manière optimale à leur insertion professionnelle.

La définition de Cuq (2001) du niveau-seuil est essentielle pour comprendre comment les programmes d'enseignement peuvent être adaptés aux divers publics d'apprenants : « qui garde suffisamment de flexibilité pour répondre à ce qu'on estime être les besoins des différents publics inventoriés ». De plus, souligne qu'il est important de concevoir des programmes qui tiennent compte de la diversité des apprenants : « la prise en compte de la diversité des publics et la volonté de s'adresser à une catégorie précise à déterminer l'élaboration des méthodes même si certaines, jouant notamment sur l'âge des apprenants (adolescent/adultes), pèchent dans le choix des supports d'apprentissage et dans la progression qu'elles établissent ».

L'utilisation de tableaux pour répertorier les apprenants par niveau, en établissant des étapes claires et des durées spécifiques d'apprentissage, dont il permet de garantir une progression mesurable et structurée. Ces outils peuvent également servir à évaluer l'adéquation des supports d'apprentissage et à ajuster la progression des cours pour chaque catégorie d'apprenant. Cela permet de mieux cibler les besoins spécifiques et de répondre aux exigences de chaque public, tout en maintenant un enseignement flexible et progressif.

Brièvement, le niveau seuil vise à atteindre des objectifs communicatifs en mettant les activités langagières au service de divers domaines sociaux, où les besoins de l'usage de la langue se manifestent. Ainsi, les relations socio-professionnelles, commerciales et civiles constituent des moteurs de motivation pour l'apprentissage croissant de la langue française dans le contexte soudanais.

Chaque manuel propose un cadre méthodologique, un calendrier de mise en œuvre, ainsi qu'un canevas général pour la réalisation et la structuration des cours. Les manuels actuels adoptent une organisation claire des canevas, visant à construire l'architecture des unités à travers des leçons bien définies. Ils incluent également un module spécifique destiné à la préparation des séances pour l'enseignant.

La plupart des manuels proposent des supports variés pour accompagner les activités et garantir une progression cohérente. Les activités proposées couvrent différents niveaux et compétences, notamment : la phonétique, des exercices de vocabulaire et de grammaire, des activités audiovisuelles, des activités communicatives, des activités autour de chansons, des tâches d'expression créative, des tâches finales intégratives. Cette diversité d'activités vise à favoriser un apprentissage global et interactif.

Le curriculum désigne le programme officiel de formation menant à l'obtention de la licence en langue française. Il englobe l'organisation de l'enseignement, ainsi que la division et la répartition des contenus dans l'espace et le temps, tout en répondant aux objectifs langagiers, culturels et socio-professionnels de la société et aux besoins de l'apprenant.

Notre travail prend en compte, avec une conscience aiguë des évolutions nécessaires, la rénovation des curricula. Il accorde une attention particulière aux contraintes qui entravent la réalisation des objectifs de formation, tout en mettant l'accent sur les compétences centrales, notamment lors de l'élaboration d'un curriculum et de la mise à jour de ses

objectifs. Comme l'a souligné P. Charaudeau (2022 :113), « *on recourt souvent au concept de "compétence discursive" pour désigner l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations.* », parce qu'il s'agit ici de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, cette perspective revêt une pertinence particulière.

Quant à D. Maingueneau (1996 :19), il a relié cette compétence à l'acquisition progressive des mécanismes linguistiques et discursifs nécessaires pour s'insérer dans des contextes de communication spécifiques : « *en clair maîtriser les comportements requis par les divers genres de discours ... Cette compétence se modifie constamment, en fonction des expériences de chacun.* ». Cuq (2003, p. 48) a abordé une autre dimension des compétences en soulignant l'aspect hétérogène du terme de compétence dans le cadre de l'apprentissage. Il montre que la compétence ne se limite pas à un simple ensemble de savoirs ou de savoir-faire, mais qu'elle intègre des dimensions multiples, telles que : « *Ce terme recouvre les formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicative et socioculturelle* ».

Cuq (2003, p. 48) a utilisé le terme " curriculum " dans un contexte de plus en plus élargi. : « *Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre* » (ibid.). De plus, il a évoqué l'offre et la structuration d'un tel parcours de formation, soulignant que l'apprenant reçoit les décisions curriculaires relatives à sa formation, fixées par l'institution ou l'organisme dispensant la formation : « *c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation où il fait appel à sa capacité réflexive.* » (Ibidem). Ainsi, la place de l'apprenant dans ces phases se limite principalement à suivre le programme proposé. Cependant, il est également encouragé à développer sa capacité réflexive, ce qui lui permet de mieux s'adapter aux diverses circonstances et contraintes du processus d'apprentissage. Cette approche vise à renforcer son autonomie et à favoriser une participation active dans son parcours éducatif.

Cuq a reconnu que les didacticiens adoptent une définition plus ou moins large du terme curriculum. Ce concept intègre les besoins et la place de l'apprenant dans l'architecture et la planification du curriculum, pour sa mise en œuvre, un ensemble de processus pertinents est adapté, guidant les décisions pédagogiques et intentionnelles afin de répondre aux

exigences de l'enseignement et de l'apprentissage : « *le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation.* » (Ibidem :64,56).

1.10. Curricula soudanais : entre éthique et conscience

Lors de la conceptualisation des curricula, plusieurs normes éthiques doivent être strictement respectées. En effet, il s'agit de façonner l'avenir d'une nouvelle génération d'apprenants qui consacrent au minimum quatre années de leur vie à étudier et à valider des modules, tout en s'ouvrant progressivement à des opportunités professionnelles correspondant aux diplômes obtenus après tant d'efforts. Ces diplômés évoluent dans une société régie par des règles et des dynamiques spécifiques.

Il est crucial de prendre en compte les contraintes et les exigences parfois élevées du marché de l'emploi, ainsi que la concurrence qui devient de plus en plus rigoureuse. Aujourd'hui, les décideurs et les recruteurs attendent des candidats qu'ils possèdent des compétences professionnelles élargies. Dès lors, le curriculum doit anticiper ces réalités et préparer l'apprenant à relever plusieurs défis simultanés, notamment :

Compétence : elle désigne l'ensemble des savoirs et savoir-faire acquis au cours de la formation, qui contribuent à l'obtention du diplôme. Elle constitue également une base solide permettant au diplômé d'accéder à des opportunités de recrutement.

Ainsi, la compétence correspond à la capacité de répondre aux exigences de l'employeur et de résoudre des problématiques liées au métier, tout en mobilisant les connaissances et les compétences développées lors de la formation initiale. Dans ce cadre, Marc Demeuse et Christine Strauven (2013) proposent des définitions concises de la compétence :

« La compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre », « fera appel à des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie. », « la compétence fait référence à un champ particulier d'activités, généralement en relation avec l'exercice d'une profession ou d'une fonction » et « Le terme de compétence est pris au sens large : l'aptitude à réaliser une tâche ou à résoudre un problème dans un

contexte professionnel déterminé en mobilisant des acquis de tous ordres. »
(p.75,79,80).

Compétence professionnelle : elle désigne l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier, en mettant l'accent sur les aptitudes et le savoir-faire professionnels. Elle implique la maîtrise des techniques de base, des techniques associées, ainsi qu'une bonne compréhension du contexte du métier et de ses perspectives, y compris en ce qui concerne la rémunération.

Dans ce cadre plusieurs auteurs soudanais ont abordé cette question, le défis de la rétribution professionnelle reste un sujet de débat, comme l'a souligné hafiza (2009, p.1083) :

« Le contenu de ce programme devrait être envisagé de façon à maintenir un public ciblé et à prendre en considération ses besoins langagiers et culturels. ...On apprend le français, plus au moins pour des raisons qui varient entre l'ouverture vers l'autre, le dialogue entre les cultures, la possibilité de trouver une profession lucrative et bien payée, le développement économique et technologique du pays, pays, etc. Cela sera réalisable, à notre avis, avec la maîtrise et l'exploitation d'un outil efficace de communication, en l'occurrence, c'est le français ici. Cette dernière raison, d'une grande importance est confirmée par les chercheurs et les experts. ».

Cependant, face à cette vision optimiste sur l'avenir du français et de son intégration au monde professionnel, Bachir, (2013, P.9,11,12) a souligné que :

« En effet, les conditions ne sont pas favorables à ce type d'enseignement pour les raisons suivantes : 1. manque de moyens techniques et économiques pour acquérir le matériel nécessaire, 2. classes trop chargées, 3. directeurs des lycées et des élèves peu motivés, 4. professeurs insuffisamment formés et en nombre limités, 5. manque de salles adaptées ».

Il a également ajouté qu'il existe d'autre problèmes d'ordres :

« La situation actuelle de cet enseignement au Soudan suscite des inquiétudes qui appellent à en chercher les causes pour lesquelles il faudrait proposer d'éventuelles solutions qui viseraient à remonter le courant et à sortir de l'impasse, des difficultés telles que :classes surchargées (50 à 65 élèves par classe), manque de volonté politique,

insuffisance de professeurs bien formés et rémunération décourageante, manque de volonté politique, démotivation et déception des diplômés formés pour occuper le poste d'enseignants. En effet, il n'y a pas de politique claire pour l'insertion professionnelle de ces enseignants ».

Compétence en formation : à long terme, le curriculum doit davantage initier les apprenants à la réflexion sur l'évolution de leur spécialité et de leur métier. Les connaissances doivent être continuellement actualisées, et l'apprenant doit développer l'aptitude à maintenir sa compétence dans son domaine.

Cela implique la capacité de mobiliser ses savoir-faire tout en acquérant de nouveaux savoirs indispensables pour réussir et répondre aux exigences professionnelles. Une bonne formation de qualité offre l'avantage d'une meilleure reconnaissance et d'une rémunération plus élevée. En revanche sans une motivation forte et une ambition affirmée, l'apprenant risque d'être confronté à une concurrence de plus en plus intense.

Conclusion

Ce chapitre a tenté de faire le point sur la situation sociolinguistique au Soudan. L'étude du contexte met en lumière plusieurs axes majeurs.

La politique linguistique oscille entre deux pôles : d'une part, l'arabe est reconnu comme langue officielle de l'État et de l'enseignement ; d'une autre part, l'anglais gagne progressivement de l'ampleur et s'impose comme la deuxième langue officielle. Cependant, l'absence d'une politique linguistique cohérente et d'une stratégie stable suscite de nombreuses controverses dans le pays.

Cette rivalité entre les langues dominantes influence les langues nationales soudanaises. Ces dernières s'efforcent de se valoriser et d'améliorer leur statut dans ce contexte sociolinguistique complexe, car elles jouent un rôle crucial dans la préservation de l'identité culturelle et de la diversité du Soudan.

L'enseignement et l'apprentissage du français cherchent à justifier leur place dans le contexte soudanais, mais leur intégration demeure complexe. En effet, la situation du français a manqué de stabilité, évoluant continuellement au gré des régimes successifs.

Dans les écoles secondaires, l'enseignement du français est confronté à de nombreux défis. Ce secteur souffre notamment d'un manque de financement et d'équipements. De plus, le nombre d'enseignants demeure insuffisant, et leur formation est souvent négligée.

Les enseignants se plaignent également de l'insuffisance du temps alloué aux cours, ce qui affecte négativement la progression linguistique des apprenants. Ces contraintes rendent le milieu peu propice à l'expansion de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Au niveau universitaire, la situation du français ne fait pas exception à ces difficultés. Cependant, certains facteurs, tels que la maturité des apprenants et leur choix volontaire de se spécialiser en français pourraient aider à surmonter ces obstacles. Cela souligne l'importance d'un encadrement renforcé et d'une rénovation curriculaire adaptée dans les départements de français.

Une revalorisation des objectifs et des perspectives des curricula pourrait offrir un meilleur avenir à cette spécialité, en répondant aux besoins spécifiques du contexte soudanais.

Chapitre 2 : Aspects théoriques de la sociodidactique

Introduction

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique. Nous aborderons donc dans ce chapitre les fondements théoriques de cette discipline.

Ce chapitre se divise en trois parties. La première est consacrée à parcourir des aspects théoriques de la sociodidactique, notamment ses principaux fondements, sa naissance et sa méthodologie d'investigation afin de mieux comprendre ses procédés d'enquête sur le terrain. Ensuite, nous aborderons les liens existants entre la sociodidactique et la sociolinguistique, en nous intéressant principalement à leurs relations de complémentarité et de mutualité. Puis, nous aborderons la réflexion sociale portée par la sociodidactique sur l'utilité des langues, ainsi que sa conception de la scolarité.

La deuxième partie est consacrée aux principaux fondements théoriques de la sociodidactique, afin de mieux discerner la représentation de cette approche sociodidactique à travers la notion de plurilinguisme et de pluri-contextualisation. Par ailleurs, nous allons nous focaliser sur l'adaptation sociodidactique ainsi que sur la théorie sociolinguistique des pratiques linguistiques. En outre, comme la sociodidactique s'intéresse essentiellement aux études liées instantanément dans le terrain, dont les questionnements conceptuels et l'approche par compétence en sociodidactique occupent une place centrale dans cette partie.

Également, la sociodidactique s'inspire ses fondements dans une approche interdisciplinaire et notamment, un harmonieux voisinage avec la société et ses langues. Afin de mieux comprendre cette complémentarité, cette partie aborde davantage ses traversées notamment : la mise en œuvre du contexte et l'interrogation sur la situation d'apprentissage. Elle aborde également la notion de contexte et de contextualisation en sociodidactique. Par ailleurs, cet aspect prévoit de mettre en lumière d'autres dimensions de la discipline, telles que les niveaux macro et micro du contexte et de la contextualisation, la règle des sept de la sociodidactique de terrain selon Dolz, ainsi que la conception développée par Dinvaut.

2.1. Sociodidactique : naissance et principaux fondements

La notion de la sociodidactique est apparue pour prouver son existence et son identité parmi les perspectives qui essaient de promouvoir le domaine de l'enseignement et de

l'apprentissage des langues, notamment le français, qui constitue ici l'objet essentiel de cette notion. Ce travail aborde une réflexion générale sur l'épistémologie de la sociodidactique. Il vise également à mieux comprendre les enjeux de cette discipline, à en cerner l'importante et à apporter certains éclaircissements sur son application dans des contextes assez particuliers.

La sociodidactique se place au croisement de la théorie et de la pratique réflexive en didactique des langues. Elle ne se prétend pas une nouvelle identité en tant que champ disciplinaire distinct : la didactique assume la responsabilité d'apporter des réponses fiables aux questionnements, observations et remarques formulés par les praticiens, travaillant sur le terrain. Elle intervient notamment dans le cadre d'une action dynamique et d'une implication objective au service de la didactique. Dans ces conceptualisations généralistes, Le Gal et Vilpoux (2011) soulignent que :

« Entre théorie et pratique, la sociodidactique se situe plus dans une dynamique d'action qu'elle ne présente un nouveau champ disciplinaire », et aussi, « Pour ce faire, un éclairage conceptuel sera nécessaire pour appréhender les notions de sociodidactique et de recherche-action, avant de définir la dimension actionnelle de la didactique ».

La sociodidactique s'intéresse aux interventions réalisées sur le terrain, ainsi qu'au recueil et à l'analyse des observations menées au cours de ses expérimentations. Dans ce sens de rayonnement de diffusion des idées, Marielle Rispail et Philippe Blanchet (2011) ont proposé une argumentation succincte, mettant en lumière la nécessité de définir un concept de sociodidactique :

« Une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles de l'enseignement et apprentissage des langues...la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement ».

De ce fait, l'hétérogénéité des situations a trouvé sa place à travers la didactique du terrain et de son observation, au fur et à mesure que le contexte de la classe s'élargie et intègre de l'espace à d'autres situations sociales, dont les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage s'impliquent à la fois comme des acteurs et des locuteurs sociaux. Or,

l'expérimentation linguistique et didactique se transcrit comme pratique sociale d'une grande ampleur. Enseignant et apprenant sont en contact et en interaction permanente avec le monde extérieur au-delà du cadre de lieu habituel de l'enseignement, tout en étant influencés par les pratiques spécifiques à l'institut d'enseignement. Une étude de ces pratiques langagières paraît indispensable, notamment en raison de l'influence d'autres acteurs sur cet environnement. Ces derniers, tels que les décideurs politiques, les formateurs, les chefs d'établissement, les inspecteurs ou encore les concepteurs de manuels, donc, tous ces éléments contribuent à orienter et à structurer l'enseignement. Dans cette richesse et ce dynamisme conceptuel, des complications idéologiques et politiques, surtout d'ordre linguistique souscrivirent en action. Tous ces phénomènes ont été largement évoqués par Louise Dabène (1994) dans ses travaux : pour mieux donner et conceptualiser un positionnement de ce terme, Dabène (1994, citée par Rispaïl et Blanchet, 2011) évoque que :

« cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques méthodologiques, parfois inspirées de sciences connexes à la didactique : questionnaires, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mise en relation, approches comparatives... ».

2.1.1. Sociodidactique : un long chemin de réflexion pour en arriver à aujourd'hui

Les études sur la dimension sociale de la langue, ainsi que la mise en considération des contextes sociaux, notamment l'importance accordée aux locuteurs, ceux-ci sont considérés comme des producteurs et des acteurs sociaux, grâce à leur participation à des mouvements sociaux, ainsi, elles sont mises en relation, comme l'a proposé Pierre Encreve dans son entretien avec William Labov (mars 1983) dont, il a exploré cette thématique dans le cadre du changement linguistique :

« Mon travail s'organise essentiellement sur trois axes qu'on peut distinguer par commodité, mais qui sont inséparables : l'étude des données de la langue

spontanée, l'analyse des changements linguistiques en cours et, plus récemment, l'observation des usages de la langue dans les réseaux sociaux. ».

Le changement linguistique permet d'enquêter sur la production et l'utilisation de la langue. Cette perspective a encouragé les sociolinguistiques à adopter une approche plus ouverte et sociale, en réexaminant les questions liées à la diversité linguistique. Parmi ces questions, certaines se manifestent notamment controversées, à titre d'exemple : « *Il me semble que les conflits sociaux sont au principe des changements linguistiques. C'est en étudiant le changement linguistique comme un changement social que j'ai ressenti la nécessité de posséder une théorie des conflits sociaux et linguistiques* » (ibid.).

Il existe un besoin récurrent de faire des études de terrain, qui servent, entre autres, de vérifier et d'apporter des réponses aux remarques formulées. Celles-ci permettent de réfléchir plus en profondeur à l'élaboration de proposition intervenante et enrichies mutuellement d'autres disciplines, telles que la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie, l'ethnologie et l'anthropologie. Elles visent à fournir des réponses conscientes aux remarques initiales, surtout dans les contextes liés à l'enseignement et à l'apprentissage et au monde socioprofessionnel.

La sociodidactique s'étend à se rapprocher constamment des autres approches, afin de concrétiser et approfondir ses questionnements. Ce concept vise à confirmer ses analyses surtout dans le cadre des situations d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif principal est de garantir un enseignement et un apprentissage planifiés et élaborés dans un cadre théorique et méthodologique bien défini. Cette démarche apparaît particulièrement dans les travaux de Le Gal et Vilpoux, (2011) :

« L'approche ethno-sociodidactique a été traduite sous la forme d'un ensemble condensé de questions concrètes que les enseignants peuvent se poser pour envisager analytiquement la situation d'enseignement-apprentissage et son contexte de manière globale et complète, questionnement permettant d'élaborer un enseignement-apprentissage adapté. ».

Afin d'approfondir ce point, Le Gal a exploré d'autres travaux afin de vérifier et démontrer que les réflexions divergentes ne contredisent pas entièrement ses propositions. À ce titre, il cite Vilpoux (2013), a mentionné dans ses propres travaux Le Gal (2011) :

- a) « Envisager une Co-réflexivité et à engager un dialogue constructif avec les équipes pédagogiques et institutions en comparant les ressources disponibles, les besoins, les attentes et les discours des acteurs ;
- b) À proposer des recommandations pour un enseignement-apprentissage plus modulable et diversifié (via des formations auprès des enseignants) et à être consultée par la suite au profit de l'évolution du système universitaire ukrainien ».

La didactique et la sociodidactique qui tentent assidûment de promouvoir un champ de recherche axé sur l'action et l'intervention, se consignent en harmonie avec les perspectives de la didactique des langues.

2.1.2. Naissance de la sociodidactique

Le concept résulte d'une réflexion menée par des didacticiens et des sociolinguistes, qui travaillent en expertisant divers contextes dans des environnements didactiques diversifiés. Ils aspiraient à améliorer, enrichir et approfondir leurs champs de recherche et d'investigation. Leur objectif était notamment de stimuler plus de sens et de valeur à la dimension humaine et sociale au monde des études et du travail. C'est ainsi que les premiers piliers et germes sont apparus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Blanchet a expliqué que la didactologie est une « *recherche scientifique portant sur les pratiques d'élaborations et d'interventions didactiques* » et que la didactique (*pratiques d'élaborations et d'interventions d'enseignement-apprentissage*) » sont indissociables, car ils remplissent une fonction sociale essentielle à éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels liés à la prise de la décision. Il a indiqué que la contextualisation consiste à mobiliser des éléments et des phénomènes choisis pour être intégrés dans le champ d'observation en tant que contexte, car, il s'agit d'étudier des pratiques sociales. BLANCHET (juin 2016) a exposé les traces des fondements de la sociodidactique : « *La sociodidactique a été élaborée par des didacticien-ne-s soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques bien davantage que par des sociolinguistes d'origine investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques...* ».

Depuis son apparition, la sociodidactique maintient une relation de complémentarité mutuelle, surtout avec la sociolinguistique, la sociologie et d'autres disciplines :

« Une sociodidactique n'est donc pas une sociolinguistique appliquée et les apports sociolinguistiques à une démarche de contextualisation ne disqualifient en rien cette démarche comme relevant du champ didactique et didactologique. On pourrait bien sûr en dire autant d'autres disciplines connexes et contributives, comme les sciences de l'éducation ou la sociologie (de l'éducation), ou encore la psychologie » (ibid.).

Tout simplement, cette disparité conceptuelle entre la sociodidactique et la sociolinguistique invite à une réflexion renouvelée, et ainsi qu'un regard différent de ce terme en usage.

La sociodidactique, grâce à son ouverture aux autres disciplines, souscrit une meilleure organisation plus efficace dans le traitement et l'analyse de ces objets d'étude. Cette approche s'explique par la définition suivante du concept procurée par Lahlou (juin 2021) :

« Car la sociodidactique est fondée sur le socle sociolinguistique en tant que théorie de la langue et approche de terrain pour l'analyse du fait didactique. Ainsi des notions comme « contexte », « plurilinguisme », « variation », « interaction », « acteur social », ... sont mobilisées dans l'étude des comportements langagiers au sein de l'école et de son environnement. Penser le fait didactique et le comprendre passe par le traitement sociolinguistique du corpus en étude. Un traitement où les concepts rendent le regard sur le fait linguistique en terrain didactique plus scientifique. ».

2.1.3. Méthodologie d'investigation sociodidactique

La sociodidactique se nourrit mutuellement à d'autres disciplines, notamment à travers les méthodes d'analyse utilisées lors du travail sur le terrain. Elle emprunte fréquemment des outils et concepts à divers domaines, tout en les ajustant suffisamment pour qu'ils s'accordent avec les objectifs spécifiques de la sociodidactique. Pour clarifier efficacement, cette quête d'outils d'investigations adaptées convenablement au concept en question, on fait référence aux travaux de LAHLOU (juin 2021) :

« -Les méthodes sociolinguistiques (enquêtes directives et semi-directives, questionnaires et entretiens) - Les méthodes ethnographiques (observation participante, participation observante, observation directe) - L'analyse de contenu- L'analyse du discours dans ses dimensions linguistiques- La méthode biographique et les récits de vie relevant de l'anthropologie et de la sociologie- Des méthodes relevant des sciences de l'éducation) ».

L'observation participante en classe de langue joue un rôle indispensable en sociodidactique, surtout dans les facteurs affectifs liés à l'apprentissage des langues, tels que la motivation. Celle-ci favorise non seulement la progression dans l'acquisition d'une nouvelle culture, mais également à l'enrichissement de la perception du monde.

Ce vaste champ d'entraide et de coopération explique les liens profitables entre la didactique des langues et ses homologues disciplinaires. Cela met en évidence la diversité des outils qui soutiennent ce concept dans sa quête d'investigation.

La sociodidactique est un champ de recherche qui évolue constamment. Sa complexité subsiste dans l'élargissement de son domaine d'investigation, particulièrement en ce qui concerne l'analyse et la réflexion sur les conditions qui ralentissent l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle aspire également à apporter des réponses aux questionnements et remarques incessants.

La sociodidactique relève un défi d'une grande envergure en s'intéressant à la vaste et complexe question des politiques linguistiques. À ce sujet, Macaire (2007 : 97) cité par LEGAL et Vilpoux, (2011) a mis en évidence les principaux axes de motivation scientifique de ce domaine :

« La (socio)didactique s'intéresse également aux politiques linguistiques (des états, de l'Europe...) ainsi qu'aux variétés de langues-cultures et à leur place dans la classe. Son travail porte donc sur les dimensions micro, macro et mésosociales (Macaire, 2007 : 97) de l'enseignement-apprentissage. ».

L'étude du terrain occupe une place primordiale en sociodidactique. Le terrain se particularise par la spécificité de ses facteurs composants internes et externes. Cette diversité de paramètres génère des classifications et des sous-classifications variées. Il s'y manifeste des scènes de pratiques sociales et langagières, marquées par de nombreuses

variations. Celles-ci- sont à la fois d'ordre politique, linguistique et didactique. Dans ce contexte, il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. C'est ainsi que la sociodidactique trouve ses outils fertiles pour enrichir ses analyses et ses enquêtes de terrain.

2.1.4. Sociodidactique et sociolinguistique : relation d'alliance ou mutualité

Pour aborder l'enseignement des langues, il est nécessaire d'éclairer deux concepts clés et indispensables. Tout d'abord, la didactologie qui se situe au niveau de la théorisation méthodologique et pratique. Ensuite, dans un autre regard, la didactique qui s'intéresse à la manière de réaliser l'action enseignante et de planifier les processus favorisant la réussite de l'enseignement. Par ailleurs, le concept de sociodidactique est fréquemment lié à la sociolinguistique, ce qui rend indispensable une clarification de ce terme afin d'apporter des explications. À ce propos, M. Rispaïl (1998 : 445, cité par Lahlou (2021) a proposé cette définition : « *Une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves, ».*

Pour Rispaïl, le terme de sociodidactique fait référence à une « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux* » (2005, p. 100). Le contexte dans lequel se déroule l'enseignement et l'apprentissage, la prise en compte des pratiques langagières pour exprimer un fait ou une interaction au sein d'une société donnée, ainsi que l'évolution des tâches réalisées par les acteurs sociaux, constituent un axe de réflexion proposé par LE GAL et Vilpoux, (2011) :

« La sociodidactique reconnaît le lien entre l'espace d'enseignement-apprentissage et le monde social auxquels les acteurs (ici enseignants, apprenants) appartiennent et traduit cette appréciation à tous les niveaux de la recherche. Elle prend en compte le fait que les pratiques et représentations sociales sont susceptibles de conditionner ou d'influencer les acteurs de l'enseignement-apprentissage et vice-versa. ».

La société, le milieu scolaire et universitaire sont indissociables, car la société propose ses attentes et objectifs, que l'enseignement et l'apprentissage s'efforce de les satisfaire. Ils contribuent ainsi à la promotion des langues, permettant une meilleure expression et

traduction des événements sociaux. Dans ce cadre, la sociodidactique joue un rôle primordial tout en valorisant l'importance des langues au service de la société :

« La valeur sociale suggérée par le préfixe « socio- » insiste sur l'importance des interactions entre la société et le milieu scolaire/universitaire que l'on peut identifier par l'observation. À la différence de travaux en didactique relevant davantage de la psychologie cognitive, de la psychologie du développement ou d'approche systémique des contacts de langues et de l'analyse de la langue cible pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues, la sociodidactique ajoute à ce bagage épistémologique la prise en compte du social dans l'élaboration de ses principes, sa méthodologie. ». (Ibid.).

L'apport de la sociodidactique ne se limite pas exclusivement à la description des situations et à la proposition des solutions. Son rendement s'étale jusqu'aux plus hautes instances décisionnelles, car elle participe prestement à la planification des politiques linguistiques et éducatives : *« Mesurant le poids du social, la sociodidactique ne se contente pas seulement d'une description des contextes mais cherche à apporter des solutions en s'associant à des interventions voire à des actions à des fins politiques, pédagogiques, sociales »* (Ibid.).

Le milieu dans lequel se déroule l'action sociale agrmente son importance remarquable dans l'analyse et l'étude afin de mieux les cadrer et les ajuster : *« dans son intérêt poussé pour l'environnement social, la sociodidactique met en œuvre le principe de contextualisation. Elle aborde les phénomènes en les situant dans leur environnement et étudie ce dernier »* (Ibid.). La sociodidactique dans son esprit de coopération et de bénéfices mutuels, sollicite fréquemment d'autres disciplines. Cela favorise une cohésion et une cohérence dans l'analyse et l'interprétation, permettant ainsi de mieux comprendre les phénomènes sociétaux à travers les langues :

« La sociodidactique suppose que la production par la recherche de connaissances qualitatives sollicite la compréhension des éléments constitutifs du contexte puisque ceux-ci influent sur les actions, pratiques et représentations des acteurs sociaux. L'ethnographie fournit les outils efficaces de la description des contextes et situations étudiés. Ce travail ethnographique est une préparation nécessaire et efficace à des interventions intégrées et à des

actions appropriées, il s'agit d'une composante fondamentale de toute recherche à vocation interventionniste. Acteurs, contextualisations et processus constituent les maîtres-mots reliant sociodidactique et intervention » (Ibid.).

Ce métissage interdisciplinaire, né du croisement entre la sociolinguistique et la didactique a donné naissance au concept de sociodidactique.

Vraisemblablement, l'apparition d'une unité disciplinaire semble émerger entre la didactique des langues et d'un autre côté, la sociolinguistique, donnant lieux à une approche directement liée au travail de terrain, désormais, connue sous le nom de sociodidactique. Cette dynamique a ainsi engendré une formule de coopération. Le point de départ de cette réflexion s'aperçoit dans les propositions de BLANCHET (2012) :

« L'approche sociodidactique est une théorisation spécifique de la didactique comme l'approche sociolinguistique est une théorisation spécifique de la linguistique : ce n'est pas une sous-partie du champ qui se centrerait sur les aspects sociaux, c'est un point de vue social sur l'ensemble du champ, inscrit dans un projet global scientifique et épistémologie. ».

De ce fait, la sociodidactique a acquis une force disciplinaire tant sur le plan théorique que dans son application sur le terrain et dans divers contextes. Autrement dit :

« Cela n'exclut pas d'autres points de vue mais ne s'y juxtapose pas : à la rigueur on pourrait parler de superposition des points de vue sur la totalité du champ, ou, mieux, de tissage interdisciplinaire des points de vue là où c'est possible (car il y a bien sûr des contradictions irréductibles et irréconciliables entre certains points de vue sur la linguistique et/ou sur la didactique ». (Ibid.).

Par conséquent, la sociodidactique s'écarte de faire des polémiques qui pourraient nuire à cette solidarité disciplinaire avec les autres et garde perpétuellement un esprit de partage et d'entraide.

La sociodidactique contribue à valoriser les compétences acquises dans des situations et contextes de la vie active, à considérer l'ouverture vers d'autres langues comme forme d'évolution. Cette réflexion est soutenue par LAHLOU (juin 2021) :

« L'un des grands résultats des recherches en sociodidactique sur la question du plurilinguisme et de ne pas considérer les langues apprises comme une juxtaposition, mais de les faire interagir pour une vraie compétence plurilingue. L'idéal du locuteur monolingue natif et parfait qu'a développé les linguistiques formelles laisse place à celui du locuteur plurilingue non parfait mais évolutif. ».

2.1.5. Sociodidactique : réflexion sociale pour mieux comprendre l'utilité des langues

La réflexion sociale peut guider l'orientation au niveau de l'analyse didactique et sociolinguistique comme l'a suggéré Lahlou (juin 2021) :

« Le champ de l'enseignement des langues est pensé d'un point de vue sociolinguistique doublement orienté : analyser les situations d'enseignement/apprentissage des langues et la description des pratiques langagières et des représentations sociales au sein de ces situations ».

Le travail de terrain est considéré comme le noyau central qui nourrit la réflexion sur les plans théorique, pratique et en orientant les directives des résultats obtenus en faveur du contexte de la société étudiée :

« Le terrain, dans son sens large, est pris comme point de départ et de retour de la recherche donnant lieu à la réflexivité de la recherche sur l'action, d'où sa mission à la fois scientifique et sociale. Les lois sociales sont prises en charge dans la recherche et dans la proposition de pistes d'intervention une fois la didactique elle-même est nourrie de visions sociolinguistiques. ». (Ibid.).

Lorsqu'ils réalisent leurs enquêtes et observations de terrain, les sociolinguistes se retrouvent fréquemment confrontés à des situations d'hétérogénéités, notamment dues aux contacts entre les langues. Ce phénomène engendre divers processus langagiers. Les locuteurs, en tant qu'acteurs sociaux participent à des échanges humains inscrits dans leurs activités dans la vie active. Ainsi, chaque changement de situation crée un nouveau et produit des résultats inédits.

Le monde de l'enseignement ne se limite pas seulement à être un simple un point de convergence pour les autres disciplines. Son rôle va bien au-delà : il constitue également

un carrefour pluridisciplinaire contribuant des savoirs et favorisant une entraide mutuelle entre les sciences.

« Ce croisement n'est pourtant pas une option exclusive. Le champ de l'enseignement de manière générale a été toujours le réceptacle de disciplines externes telles que la psychologie et l'anthropologie des cultures, la politique, la géographie, l'économie, etc. Or, ces champs sont souvent mis en coopération sur le mode de la juxtaposition dans une vision beaucoup plus pluridisciplinaire qu'interdisciplinaire. Et c'est cette interdisciplinarité, qui définit la sociodidactique, qu'il importe d'élucider et d'en montrer les aspects. Nous nous contenterons de traiter deux aspects de l'interdiscipline : l'opérationnalité des concepts et le transfert méthodologique. ». (Ibid.).

La vision sociale utilise le plurilinguisme pour expérimenter les processus impliqués dans l'acquisition des langues étrangères, ainsi que les représentations qui peuvent orienter la compréhension des contextes de production dans une société donnée. Les relations humaines entre les individus, qu'elles soient simples ou complexes, ne se comprennent pas de la même manière. C'est pourquoi le recours à la sociodidactique permet d'apporter des explications plus approfondies.

« Cette vision est porteuse de compréhension quant à la manière dont les acteurs sociaux agissent par la langue au sein de la société, d'où le recours en sociodidactique à des méthodes qui relèvent de l'ethnographie. L'apport de la sociologie, quant à lui, est bien apparent. La notion bourdieusienne de marché linguistique, à titre d'illustration, implique l'étude des rapports de domination, d'inégalités et de discrimination que provoquent les rapports des individus aux langues au sein de la société et de l'espace scolaire considéré comme une microsociété. ». (Ibidem.).

La didactique et la sociologie maintiennent toujours une relation d'interaction constante au service de leurs objectifs opportuns. Ces deux disciplines se rencontrent mutuellement s'enrichissent l'une l'autre. L'environnement multidisciplinaire joue un rôle essentiel dans le choix des paramètres permettant de définir les limites conceptuelles.

Les compétences s'accordent bien entre elles pour favoriser la progression des savoirs et des savoir-faire : l'acquisition et l'agir social comme en classe et en dehors du cadre

scolaire se complètent et s'influencent réciproquement. L'usage de la langue, en tant que pratique sociale, évolue en fonction des conditions et des besoins de la société où elle constitue un élément clé pour faciliter la vie. Le Gal, D (2012) souligne que :

« L'approche sociodidactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en s'attachant notamment aux croisements, interactions entre ces deux plans. Elle prend en compte la façon dont l'environnement (les paramètres économiques, juridiques, géographiques, psychologiques, ethnologiques, historiques,) œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classe. La perspective sociodidactique aborde les langues sous l'angle de leurs usages, en tant que pratiques sociales. Cette approche est donc contextuelle, contextualisée (Blanchet et alii, 2008 ; Bax, 2004), car elle se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui. ».

2.1.6. Société et scolarité dans une conception sociodidactique

Dabène et Rispaïl (2008) ont mis en lumière les efforts déployés par l'université de Grenoble 3 dans les années 1970, pour promouvoir la didactique des langues. Ces initiatives s'inscrivaient particulièrement dans une volonté affirmée d'aborder les études sous une perspective sociolinguistique :

« Vers les analyses des pratiques langagières des migrants, des contacts de langues, et de l'enseignement en situations linguistique complexes, explique en partie que des recherches sur la didactique du français, langue d'école, se soient intéressées à l'environnement langagier d l'enseignement-apprentissage, pratiques et représentations, intra et extra muros. ».

Pour renforcer cette idée d'interaction sociale, cette réflexion s'appuie sur une partie de la société constituée par la population migrante, qui représente une opportunité d'une grande ampleur humaine et sociale, apportant une valeur croissante à ce genre de travaux. Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011) ont expliqué que :

« La sociodidactique s'intéressera, on s'en doute, aux parcours des migrants, aux situations individuelles et collectives de contacts de langues, à toutes les

situations linguistiques complexes, aux évolutions personnelles marginales ou atypiques. On voit se dessiner un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine, et qui deviennent donc, de fait, une première étape méthodologique indispensable avant toute analyse et encore plus prescription ou préconisation didactique. ».

Ces genres d'analyses et d'enquêtes ont été menées dans les domaines social et scolaire au sens large, dans le but de comprendre les pratiques langagières produites au cours des événements sociaux. Ces travaux permettent de s'interroger sur les liens entre la langue et l'enseignement.

De plus, les chercheurs ont approfondi leur réflexion en soulignant que chaque individu possède une personnalité qui lui permet d'agir et de réagir pour exprimer un besoin ou d'autres aspects dans une société donnée et bien définie. Par ailleurs, chaque société établit ses propres règles pour se différencier des autres structures sociales. Ainsi que l'individu évolue dans un cadre de normes sociales qui orientent ses interactions, et il exprime sa vie à travers une langue compréhensible par ses interlocuteurs :

« Analyse des pratiques et des représentations individuelles et sociales de la langue, notamment écrite, et sur l'évidence que l'enseignant comme l'élève participaient en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant, en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe e en dehors de la classe. ».
(Ibid.).

La prise de conscience de la diversité et de la complexité croissante des situations d'enseignement et d'apprentissage conduit généralement à estomper davantage les frontières traditionnelles entre les trois niveaux de la langue française : langue maternelle, seconde et étrangère). Un nombre considérable de didacticiens du français menant des recherches dans ce domaine ont adopté des réflexions issues du courant sociodidactique :

« Ont travaillé sur des situations où le français se trouvait en contact soit avec des langues minorées, soit avec des parlers vernaculaires, avec des statuts divers, y compris sur le territoire franco-français où s'entremêlent, dans l'école et hors de l'école, des parlers d'origines diverses. ». (Ibid.).

En effet, cette multiplicité ou diversité peut jouer un rôle clé dans une conception élargie, favorisant l'intégration de différentes situations au sein d'une didactique contextualisée : « *Lorsque la situation d'enseignement-apprentissage est réputée monolingue, la prise de conscience de cette pluralité constitue un apport non négligeable à l'éducation langagière des apprenants e à l'apprentissage d'autres langues.* ». (Ibidem.). Cette réflexion semble parfois limitée à orienter le champ de la sociodidactique vers les seules situations véritables de plurilinguisme. Pourtant, à l'heure actuelle, la didactique des langues ne peut plus se promouvoir dans une perspective exclusivement unilingue, en écartant les pratiques sociales et les représentations associées à la langue enseignée.

Dans cette démarche réflexive et pour mieux clarifier leur, Dabène et Rispaïl (2008) se sont appuyés sur les travaux et propositions de Christine Barré de Miniac (2000). Cette dernière a émis des mises en garde concernant les avancées en sociodidactique, reprochant à certains travaux de ne pas la considérer comme composante intégrante de la didactique : « *on peut considérer que toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques. D'une certaine façon toute didactique est aussi sociodidactique* ».

La didactique doit de plus en plus établir des liens équitables avec la société et favoriser un enrichissement mutuel avec d'autres domaines conceptuels. Cela permet à la didactique de fortifier constamment sa raison d'existence comme l'a affirmé Cortier (2007) :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes ».

Ces travaux constituent une invitation à éclaircir la diversité dans un sens large, et à encourager les échanges interdisciplinaires entre la sociodidactique et la didactique des langues.

2.2. Autres fondements théoriques de la sociodidactique

2.2.1. Notion du plurilinguisme et représentation d'une approche sociodidactique

La notion du plurilinguisme, dans son exercice social et humain a progressivement acquis un statut tel qu'elle reflète les aptitudes des individus, mettant en lumière leurs interactions au sein d'une appartenance sociale clairement définie. En revanche, ce concept dépasse la simple compréhension des langues internationales et nationales et voire locales : il s'agit de comprendre une grande variété de langues reconnaissables dans diverses formes d'interactions socio-langagières. Peu à peu, l'approche sociodidactique, avec sa réflexion théorique et méthodologique a acquis tout l'ensemble du champ éducatif. Cependant, tandis que la sociolinguistique s'intéresse à la compréhension des faits linguistiques à travers leur contexte social, la sociodidactique prête une attention assez particulière aux environnements macro (national, global) et micro (interactionnels) dans lesquels l'enseignement et l'apprentissage des langues se développent où les apprenants s'engagent dans un parcours d'études spécifique. Cette approche tire sa force conceptuelle des facteurs environnementaux et écologiques pour déterminer les différents besoins langagiers des apprenants. Elle détermine, en outre, le choix du contenu des compétences communicatives essentielles et oriente également la sélection des curricula. Cortier (2009) définit la sociodidactique de la manière suivante :

« approche sociodidactique comme une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante ».

Elle ne se limite pas à cette définition, mais élargit également la réflexion en abrandant une sociodidactique qui prend en compte la diversité des contextes, les situations minoritaires et les enjeux du plurilinguisme, dans le cadre d'une didactique convergente des langues.

Cortier (2009) estime que la sociodidactique trouve sa pertinence sur le terrain, ce qui implique un rôle majeur aux enseignants. Les travaux de terrain sont considérés comme des médiateurs (équipe pédagogique, élèves, chercheurs, parents, institutions et leurs

entourages...). Ces travaux mettent en valeur les pratiques et les activités développées en classe, visant à favoriser les valeurs et les principes. Ainsi enseignants, parents et institutions sont des acteurs indispensables de la société, qui peuvent alors commanditer de motivation, des souhaits et des besoins proportionnels à une ou plusieurs langues. C'est au travail des sociodidacticiens qu'il revient de trouver des réponses aux recommandations relevant du domaine socio-langagier.

Depuis sa naissance, la sociodidactique cherche à contribuer mutuellement à une meilleure intégration de la didactique des langues, en considérant la variation comme atout. Elle tire profit du fait de se positionner en faveur d'un enseignement et d'un apprentissage ancrés dans la réalité sociale, ce qui est indispensable. Ces propositions sont abordées sous un angle de la prise de conscience du contexte social :

« Il nous semble aujourd'hui qu'une sociodidactique du plurilinguisme peut intégrer « varia » et « méta » en s'appuyant notamment sur les outils développés dans le cadre de l'Éveil aux langues et de l'intercompréhension en systématisant les réflexions à partir de l'enseignement de la langue minoritaire car, dans les contextes dits sensibles...forge de nouveaux types de rapport à l'école, aux savoirs, à la norme » le statut même des langues en présence dans l'espace social et scolaire induit un rapport différent à la langue et à son enseignement.». (Ibid.).

2.2.2. Multilinguisme et pluri-contextualisation sur la sociodidactique

Pour mieux saisir les dimensions contextuelles qui constituent un défi pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le multilinguisme prend de plus en plus d'ampleur par rapport à la norme monolingue. Les apprenants se confrontent à l'existence de plusieurs langues, et notamment à la diversité des variétés d'usage d'une même langue.

En général, l'enseignement de la langue française, en particulier ne peut pas dépasser la réalité du contexte sociolinguistique. Cette présence multiplie des langues dans l'environnement d'apprentissage et social de l'apprenant demande une réflexion particulière sur les dimensions d'engagements, qui peuvent dépasser le simple cadre sociolinguistique. Ces questionnements peuvent constituer et ériger d'énormes défis pour la sociodidactique, qui s'appuie sur eux pour puiser sa puissance dans l'accompagnement de la réussite d'un meilleur apprentissage. Dans cette perspective, Dolz-M. J. (2019)

avance une argumentation qui confirme cette idée : *«la sociodidactique défendue par Marielle Rispaïl s'appuie sur un travail concerté sur le terrain, sur l'observation et sur l'analyse des pratiques langagières scolaire et, surtout, les pratiques de la classe ne sont pris en considération dans toute leur complexité ».*

En suivant cette conception de la sociodidactique des langues qui invite à une ouverture consciente, et à prendre une position en fonction des situations contextualisées pour mieux structurer sa réflexion, Dolz-M. J. (2019) s'est inspiré des travaux de réflexion de Rispaïl : *« La vision de la sociodidactique des langues de Marielle Rispaïl est donc ouverte. Les frontières et les passages entre les langues sont étudiés d'un point de vue politique, idéologique, institutionnel, mais aussi dans ses dimensions interlectales et interdialectales ».*

Les changements et la complexité au niveau des pratiques linguistiques sur le terrain du monde de l'enseignement et de l'apprentissage des langues font partie intégrante de l'observation primordiale pour accomplir les tâches professionnelles de l'enseignant, ainsi que pour concevoir une anticipation sur les actions d'agir susceptibles d'entraver les comportements des apprenants.

2.2.3. Adaptation sociodidactique et théorie sociolinguistique des pratiques linguistiques

Le plurilinguisme dans la didactique des langues est un élément central qui constitue la sociodidactique. Celle-ci est le fruit de l'alliance disciplinaire entre une théorie sociolinguistique des pratiques linguistiques et l'importance des processus produits en dehors de la classe, qui peuvent donner des indications précieuses pour mieux comprendre les complexités des situations vécues par les apprenants. Ces éléments permettent d'extraire des fondements pour des pratiques didactiques qui prêtent une attention particulière à la pluralité sociolinguistique et aux biographies langagières des locuteurs. Ce contexte de pluralité linguistique et de contacts entre des langues offre un terrain d'étude fertile pour l'investissement sociodidactique. Celle-ci met en lumière d'autres aspects des langues, dans leur enseignement, leur apprentissage et leur place dans la société, entretiennent une dynamique de cohabitation forte. Dans cet environnement riche, les compétences langagières et sociales représentent des opportunités pour réaliser un

enseignement et un apprentissage des langues au service de la société. Les travaux de recherche de Clerc (2011) viennent apporter plus approfondissement sur l'exploration :

« Cette sociodidactique intègre la prise en compte des enjeux sociaux, affectifs, culturels et cognitifs de l'enseignement/ apprentissage des langues. Dans cette perspective, il s'agit de mettre en place une didactique non pas des langues (même corrélées) mais une didactique dont l'objet est le répertoire linguistique pluriel, c'est-à-dire une didactique de l'appropriation et de la mobilisation consciente de ressources plurilingues et plurielles en contexte social. Elle accorde aux enjeux sociaux de l'école une place prépondérante. ».

Brièvement dans ce cadre théorique et méthodologique, et en suivant le cheminement et la logique des travaux de Clerc (2011), ses réflexions s'articulent autour de quatre points thématiques :

- a. L'acquisition du français comme langue étrangère chez les grands adultes âgés en situations de scolarité organisée, tout en adoptant l'optique socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage.
- b. L'étude des terrains scolaires des groupes socialement considérés comme défavorisés. La grande migration du travail, les migrations économiques, les enfants promo-arrivants, les regroupements familiaux, et la naissance d'enfants en France des parents étrangers à la langue et à la culture, ont soulevé plusieurs questionnements chez Clerc. Ainsi, l'intégration est fortement influencée par des facteurs tels que les compétences linguistiques et les codes et les exigences sociales afin de mieux s'engager dans la nouvelle communauté. Cela engendre des potentialités de contact entre une grande diversité de langues et de pratiques langagières résultant de multiples activités sociales. Dans cette sphère de pluralité, l'école s'engage à recevoir la double responsabilité d'enrichir les compétences langagières dans un esprit d'égalité et d'équité.
- c. L'école dans ce cadre varié doit profiter de tous les atouts des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage pour créer et favoriser un environnement propice aux langues.

- d. L'évaluation dans les travaux en sociodidactique joue un rôle essentiel en transposant des savoirs à travers des modalités d'évaluation des compétences langagières plurilingues.

2.2.4. Interrogations sur la sociodidactique : affectations

2.2.5. Endurances et orientations

Rispail (2012) a brièvement défini la sociodidactique en précisant que : « *Sur le plan épistémologique, le terme (sociodidactique) indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique.* ». Cependant, elle a émis des réserves concernant le préfixe (socio), car lors de son utilisation, ce préfixe peut amener des confusions entre deux concepts distincts : la sociologie et la sociolinguistique. Ce phénomène élargit le champ d'étude, mais, dans un premier temps, il s'agit de relier les deux mondes social et scolaire, en mettant en lumière les activités des locuteurs et des acteurs sociaux, tant en classe qu'en dehors. D'une manière ou d'une autre, ces deux concepts peuvent se révéler complémentaires et indissociables.

Quel est le lien entre la sociodidactique et la formation ?

La formation des enseignants est une étape primordiale. Elle joue un rôle déterminant en grande partie dans la réussite ou l'échec de l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour mieux comprendre ce point fondamental, tant en didactique des langues qu'en sociodidactique, RISPAIL (2012) propose plusieurs pistes de réflexion dans ce sens :

« Un des volets de la didactique concerné par notre champ est le questionnement autour de la formation des enseignants : quels enseignants voulons-nous former ? Pour enseigner quoi ? L'orientation sociodidactique, suggère la didactique des langues, pourrait alors enseigner la complexité, les rapports entre langues, les relations, les passages, plus que des rigidités ou des normes fixées dans des livres. Mais elle ne répond pas, a priori, à la question : comment y arriver ? Même si certaines recherches en font la tentative ».

La formation est constamment mise à l'épreuve en fonction de son utilité et de sa praticabilité dans le contexte désigné et de sa capacité à innover. Les pratiques langagières sociales sont considérées comme des soutiens essentiels de la sociodidactique. Autrement

dit, les pratiques en classe ne sont pas assez restreintes, leur champ d'application est quasiment élargi. Dans ce cadre, le rôle de la sociodidactique est de proposer des pistes de réflexion pour déterminer les conditions optimales et les processus que subit la langue dans son usage social. Cette approche est soutenue par la pensée de Rispaïl (2012) : « *On ne peut plus penser l'enseignement d'une langue, ou des langues en général, sans le considérer comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui préexistent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes.* ». L'argumentation précédente peut être renforcée dans un sens de complémentarité mutuelle par les propos suivants : « *L'approche sociolinguistique des langues incluant le discours sur les langues, ainsi que les parcours dans les langues et avec les langues, on s'attachera à recueillir attitudes, avis, opinions, récits de vie, commentaires sur les langues vécues et rencontrées.* ».

Elle a pris à cœur de la conviction des langues dans le cadre d'une certaine idéologie du contexte, en citant J. M. ELOY (2008, p. 171) : (Appelle « *l'idéologie de la langue* » et/ou des langues, et qui est liée à leur Institutionnalisation et à leur contextualisation sociopolitique.).

Le débat conceptuel entre la sociodidactique et la sociolinguistique n'a en aucun cas cessé d'enrichir les terrains de recherche. L'école, l'enseignement et l'apprentissage des langues étant toujours au cœur des enjeux thématiques, la sociodidactique joue un rôle crucial dans l'évolution de l'école. Elle peut ainsi envisager et répondre aux conditions et contraintes imposées par la société :

« La sociodidactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires. Sans oublier que toute sociodidactique ne se passe pas forcément dans la classe. ». (Ibid.).

Les langues, en tant qu'une réalité des pratiques langagières, sont parlées non seulement en classe et aussi en dehors, ce qui crée donc deux mondes contextuels distincts et deux réalités socio-langagières qu'il convient d'étudier minutieusement.

Pour aborder une telle langue, il est indispensable de prendre en compte les pratiques sociales et les représentations de la langue à enseigner. L'apprenant ayant une place

primordiale, c'est autour de lui, que toutes les planifications sont élaborées et construites. Ainsi, un changement d'angle de réflexion s'impose pour redéfinir partiellement la sociodidactique : « *est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner.* ». (Ibid.). Somme toute, pour une meilleure perspective, les liens entre la sociolinguistique et la didactique ne cessent de se renforcer. Cela fournit une motivation énorme à la didactique à prendre en compte la dimension sociale des savoirs et les usages langagiers qui apportent des volets enrichissants à l'enseignement. Il est également essentiel de considérer l'acteur social, qui a des missions à accomplir dans une société donnée, et de prêter une attention particulière à la discursivité de l'apprenant, surtout au discours produit dans le cadre scolaire. Ainsi, le plurilinguisme pratiqué en classe trouve sa place dans les analyses.

Le début de la reconnaissance des sciences susceptibles de contribuer et de collaborer activement avec la sociodidactique a eu lieu lors du premier colloque de sociodidactique, qui s'est tenu à Saint Etienne en France, en 2009. Les travaux de ce colloque ont été soulignés par Rispaïl (2012). Dans de cette perspective de légitimation des échanges mutuels entre la sociodidactique et les sciences dites voisines, telles que la sociologie, la sociolinguistique et la didactique des langues, Rispaïl (2012) confirme :

« Qui saurait emprunter :

- a. *À la sociologie et à la sociolinguistique l'analyse de la complexité des contextes, des représentations sociales vis-à-vis des langues, pour prendre en compte la diversité des regards selon le statut, selon les identités du regardant (de l'intérieur ou de l'extérieur) ;*
- b. *À la psychologie (et à l'ethnopsychologie) les impacts de la prise en compte ou non des langues familiales ;*
- c. *À la psycholinguistique l'analyse des apports cognitifs du plurilinguisme ;*
- d. *À l'ethnologie et anthropologie, l'analyse des usages des langues. ».*

2.2.6. Questionnements conceptuels sur la sociodidactique

La sociodidactique dans ses engagements profonds n'est pas conçue pour fournir des réponses définitives ; en revanche ses principaux objectifs, sont d'offrir des pistes de

réflexion et d'analyser des terrains d'investigation à travers des questionnements contextualisés. Elle propose toutefois des éléments de réponse, dans le but de justifier ou de réagir aux questions qui suscitent des débats thématiques au cœur de ses préoccupations.

Dans ce qui suit, nous apportons des éléments de réponse à quelques questionnements.

La sociodidactique n'est pas sous la pression de défendre ses propositions ; cependant sa raison d'existence réside dans sa capacité d'éclairer et à mettre en lumière ses idées réflexives. Elle a été créée pour appuyer la didactique en soulevant des difficultés et en établissant des analyses sur les questions d'effet social qui se présentent en classe afin de les utiliser comme des outils de travail et d'encouragement.

Toutefois, l'ensemble de la didactique ne peut pas être réduit et associée à l'apprenant et à la classe. Pourtant pour étudier les deux derniers, il est possible d'étudier ces deux éléments en les plaçant dans un contexte social. Autrement dit, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ne peuvent se faire sans prendre en compte des locuteurs et de leurs situations de vie, celles-ci imposent des règles agissant comme des paramètres contextuels. De plus, il est important à considérer la culture d'apprentissage qui peut être un facteur positif ou négatif pour la progression et la réussite dans l'apprentissage de la langue. Par exemple, l'enseignement ou les stratégies efficaces dans un pays ne sont pas forcément les meilleurs ailleurs, car les habitudes d'enseignement et d'apprentissage varient considérablement d'un contexte à l'autre.

La sociodidactique dans son approche plurielle offre une réflexion polyvalente particulière qui incite à se poser des questions essentielles : qui apprend quoi, pourquoi, dans quelles circonstances et dans quel objectif ? Il est en effet crucial de mettre en compte la valeur didactique, la progression du curriculum et les systèmes d'évaluation. Cela inclut notamment la formation de l'enseignant et la place de l'apprenant de langue tout au long de son cursus, ainsi que son insertion dans la société après l'obtention de son diplôme.

Le sociodidacticien, dans sa quête pour définir les objectifs à atteindre, se pose des questions et, parfois, n'est pas contraint d'avoir forcément des réponses immédiates. Cependant, le questionnement l'aide à se guider dans un cadre contextuel. Cette réflexion a été explorée dans les travaux de RISPAIL (2012) :

« Mais la sociodidactique se fixera particulièrement, dans son interrogation sur les pratiques linguistiques et langagières, à élucider des données linguistiques, communicationnelles, explicites ou implicites, dans un environnement donné. Elle le fera à un niveau micro (individuel, particulier) ou macro (dans des politiques linguistiques ou éducatives), par des enquêtes sur des pratiques et des représentations. Sa centration, dictée par l'objet « langues » de nos enseignements et recherches, sera donc principalement linguistique, et si une recherche sociodidactique se doit d'être contextualisée, l'action de contextualisation ne peut lui suffire ».

À ce stade de réflexion, l'intégration des recherches sur l'enseignement des langues dans la sociodidactique accorde une grande importance à la mise en contexte, qui est considérée comme étape primordiale. Cependant, la sociodidactique n'a pas pour objectifs de se contenter de ce face à face exclusif.

2.2.7. Effets et prolongations en sociodidactique

Les langues ne peuvent en aucun cas être dissociées des sociétés dans lesquelles elles sont pratiquées pour exprimer des interactions humaines dans les situations de la vie quotidienne. Par conséquent, il est essentiel de créer des contacts en permanence : ces mobilités influencent également les alternances dans toutes les dimensions sociales où cohabitent les langues, y compris dans les écoles et les universités où l'apprentissage se fait à travers un nombre infini d'interactions et de réactions. Ce sont là quelques-unes des conséquences des questionnements sociodidactique selon Rispaïl (2012) :

« Pratiques plurilingues/ compétences plurilingues. Y a-t-il un autre lien, entre ces deux expressions, que l'adjectif —plurilingues‖ ? autrement dit, parle-t-on de la même chose et les charges sémantiques de ces adjectifs sont-elles comparables ? similaires ? analogiques ? ».

De plus, il existe une autre question d'ordre plutôt didactique *« quels savoirs voulons-nous transmettre ? Quel est le nom de notre objet d'étude ? »* (Ibid.).

Parfois, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, celle-ci est marginalisée dans certaines sociétés. Cette situation peut-elle également se manifester dans le cadre de l'école et de l'université (par exemple, une langue de spécialité

en concurrence avec d'autres langues enseignées dans la faculté) ? Plusieurs questions se posent pour tenter de comprendre cette marginalisation : ce désintérêt est-il lié à la diversification des espaces sociaux ? Comment les relations avec les langues cohabitantes sont-elles maintenues ? En effet, ces interrogations sont d'ordre social et peuvent dépasser le simple contexte local de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en concurrence.

La sociodidactique se manifeste progressivement comme terrain à double facette, alliant à la fois un caractère de recherches contextualisé et une perspective d'observation sociale. Elle s'articule autour de deux dimensions méthodologiques : l'une concerne la reconnaissance des sujets observés dans le cadre de la recherche sociodidactique, et l'autre se rapporte à une didactique ancrée dans une solide détermination sociale et sociolinguistique. Toutefois, cette approche garde une orientation discursive propre au domaine de l'école. Avec des réflexions sur les langues et leurs interactions dans la vie quotidienne. L'intégration de la langue et de son rôle dans les mouvements sociaux est ainsi plus vaste.

À travers ses diverses constituantes, la sociodidactique doit être analysée, prendre en compte ses limites, tout en soulignant ce qu'elle peut apporter à la recherche en sciences du langage. De plus, dans son émergence, elle peut offrir de nombreux éclairages dans le domaine des langues. Ainsi, il est préférable de considérer la fécondité conceptuelle de la sociodidactique comme piste pluridimensionnelle, un moyen d'analyser les confrontations entre les langues, tant dans un cadre scolaire qu'autour de l'école, en prenant en compte la diversité et la variation pouvant se produire dans un sens pluriel d'interaction. La sociodidactique a des objectifs conceptuels, qu'elle déploie à travers ses palifications et ses interventions sur le terrain afin d'éviter toute sorte de mauvaise d'éventuelle incompréhension. Dans cette optique, Rispaïl (2012) a formulé des arguments pour marquer la distinction :

« Pour éviter toute confusion, on a intérêt à situer la sociodidactique à l'étage « méta » du traitement des connaissances : c'est-à-dire non au niveau de leur application de terrain ou de leur mise à plat descriptive, mais de leur étude et de leur questionnement, donc nettement au niveau de la conceptualisation. Ce saut qualitatif garantit seul le passage à la théorisation exigée par une voie qui se veut scientifique. ».

2.2.8. L'approche sociodidactique et l'approche par compétence

L'approche par compétence participe activement dans la mise en œuvre de certaines conceptions de l'enseignement. Elle s'est bien intégrée dans les systèmes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ainsi, les apprenants s'en inspirent pour acquérir non seulement des savoirs, mais aussi des compétences. Grâce à cette approche, l'enseignement prend sens et trouve sa place dans un contexte de référence théorique et méthodologique. La sociodidactique propose une sorte d'assimilation de l'approche par compétence. Pour expliquer ces processus d'enrichissement entre les deux notions, Le Gal D. (2012) cite Beacco (2007) qui souligne que :

« Elle considère les actes de communication comme des savoir-faire sociaux que la classe a pour premier objectif de faire acquérir. Le curriculum est déterminé par les besoins des apprenants et doit répondre aux pratiques langagières que vont développer ceux-ci dans des situations de communication réelles ».

L'apprentissage d'une langue sans prendre en compte de ceux qui l'apprennent n'a pas de sens : l'apprenant doit occuper une place centrale et toute l'opération doit se concentrer autour de lui. En effet, l'apprenant vit dans une société avec laquelle il interagit et où il exécute des actions dans des situations assez variées de la vie quotidienne. Cela est clairement illustré dans l'argumentation donnée par le Gal :

« Adopter une approche par compétence, actionnelle, c'est envisager les apprenants en tant qu'agents, acteurs sociaux amenés à communiquer dans un ensemble de situations : demander son chemin, comprendre un article universitaire, remplir un formulaire, faire ses courses, un exposé, ...Quels sont les usages langagiers, « savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre » (Conseil de l'Europe, 2005 : 17) que doivent développer les apprenants ?».
(Ibid.).

Le fait de mettre en évidence la relation entre l'apprenant, la langue et la société, fait partie intégrante du travail de recherches en sociodidactique, car ces éléments sont complémentaires : la langue ne peut être dissociée de la société dans laquelle elle est pratiquée. La société motive et encourage la langue à se renouveler, à se positionner et à s'adapter aux diverses situations de la vie humaine. Dans ce monde d'échange, l'apprenant

devient un acteur de grande importance : il est au centre de l'étude et de l'investigation. En tant qu'acteur social, il exprime ses besoins, ses préoccupations et ses motivations à travers la langue, dans des situations contextuelles qui varient au fur et mesure des engagements pris. Dans ce cadre de réflexion, Le Gal (2012) fait référence à des éléments mentionnés par le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR, Conseil de l'Europe, 2005), surtout les éléments d'investigations sous forme de questionnements, tels qu'ils avaient formulés et initiés dans le Niveau-Seuil par (Coste, Courtillon, Ferenczi et alii, 1976) :

- « - *Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?*
- *Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?*
 - *Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?*
 - *Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?*
 - *En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ? (Coste et alii, 1976 : 17). ».*

Les pistes de réflexion concernant le positionnement de l'apprenant par rapport à ce qu'il doit apprendre peuvent offrir des réponses utiles qui serviront de guide réflexif. En analysant les réponses aux questions soulevées, on pourra commencer à élaborer un curriculum. Celui-ci doit accorder une grande attention au contenu à enseigner. L'enseignant a un rôle assez important, en tant que médiateur entre l'apprenant et le curriculum. Ce dernier doit être riche et cohérent. Ainsi que l'enseignant peut entamer une négociation avec les apprenants pour faire accepter la proposition du curriculum, tout en répondant à leurs besoins et attentes. De plus, il peut fixer les objectifs, motivation et besoins des apprenants, en les encourageant à participer activement aux activités, tant formelles qu'informelles. Cette démarche se fait en amont, en préparant le curriculum avant le début de l'enseignement et de l'apprentissage et en aval, au fur et à mesure des progrès, en ajustant si nécessaire à l'aide d'instruments d'évaluation fiables qui suivent chaque étape du parcours de l'apprenant. L'analyse de ce parcours avant, pendant et après les études, peut fournir des éléments explicatifs sur la progression des apprenants ainsi que sur les difficultés rencontrées, permettant d'ajuster et d'améliorer le bon fonctionnement du programme en conséquence.

2.3. Questionnement sur la sociodidactique : Mise en œuvre de contexte et situations d'apprentissages

2.3.1. Interroger la situation d'apprentissage

Dans la quête de répondre à certains problématiques et de permettre la construction d'un curriculum cohérent, l'approche sociodidactique propose son intervention en répondant à ces questionnements : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?

Pour aller plus loin dans l'éclaircissement, cette recherche s'appuie sur les travaux de Le Gal D. (2012) qui, à travers ses propositions argumentatives, cherche à répondre et à délimiter certaines questions afin de cerner la thématique de manière raisonnée. L'apprenant est l'élément central dans cette réflexion : c'est grâce à lui, la sociodidactique commence à soulever des interrogations importantes, l'apprenant ne peut être isolé de la société à laquelle il appartient, en tant que membre actif de la vie sociale. Mieux connaître les apprenants et le processus d'enseignement et d'apprentissage peut conduire à repenser différemment la construction des plans de formation, tant à court qu'à long terme. Chaque société possède ses propres cultures éducatives, voire de motivation diverse, des besoins assez variés, et des ambitions immenses pour telle ou telle langue. Prendre en compte ces réalités permet de mieux identifier les difficultés potentielles susceptibles de nuire à la réussite de la formation dans cette langue : « - *Qui ? Qui sont mes apprenants ? D'où viennent-ils ? Quels sont leurs centres d'intérêt ? Quelle est leur culture (d'apprentissage, leurs habitudes) ? Pourquoi apprennent-ils le français ? Quelles sont leurs principales difficultés d'apprentissage ?* » (Le Gal, 2012).

En effet, le contexte d'enseignement et d'apprentissage a un impact direct sur l'efficacité des stratégies mises en place, ou, au contraire, sur leur inefficacité. Il est crucial de prendre en compte que, parfois, les établissements doivent faire face à des contraintes et exigences administratives qui influencent leur fonctionnement. Ces contraintes peuvent engendrer des difficultés pour la progression et l'avancement des stratégies de travail, autrement, ces difficultés se manifestent et compromettent la progression des apprenants et limiter la flexibilité nécessaire pour adapter aux besoins spécifiques :

« - *Où ? Dans quelles circonstances, cadre(s) les apprenants peuvent-ils, vont-ils utiliser le français ? Quel est le contexte institutionnel ? Comment mettre en*

lien l'EA avec les autres apprentissages ? Avec la ville, la région, le pays et leurs projets ? Avec d'autres classes du monde ?» (Ibid.).

La formation doit avoir un contenu précis avec des objectifs clairs, car les apprenants ont des besoins et des motivations différents. L'acquisition des compétences varie d'un apprenant à l'autre. Il convient également de prendre en considération les exigences du monde de l'emploi. Ainsi, le contenu doit être soigneusement sélectionné :

« - Quoi ? Quels sont les besoins des apprenants ? Quelle sera la place du français dans leur vie ? Quelles compétences doivent-ils construire ? Quel(s) français leur enseigner ? Quelles tâches de communication ont-ils besoin de pouvoir réaliser ? De quelles notions-fonctions ont-ils besoin ? De quels savoir-faire interculturels ?». (Ibidem.).

Le programme de la formation au niveau du curriculum doit être conçu, en prenant en compte de la progression, avec un plan d'organisation permettant de passer d'une étape à l'autre. Cela nécessite également la mise en place des instruments d'évaluation, afin de donner de la valeur et du sens au programme : *« - Quand (dans une moindre mesure) ? Comment mettre en lien l'EA avec l'actualité ?» (Ibid.).*

Pour conclure ces moments de réflexions à travers les questionnements énumérées par le Gal, ces derniers portent sur la manière dont le programme est mis en œuvre, les moyens utilisés et leur efficacité. Les besoins se traduisent concrètement dans le programme à travers des activités variées pour chaque séquence et séance. Peu à peu, on parvient à clarifier dans quelle mesure l'apprenant acquiert les compétences proposées par le curriculum. Celui-ci est construit en prenant en compte des besoins et attentes des apprenants : *« - Comment ? Quel curriculum, quelles activités mettre en place pour répondre à leurs besoins ? Quels dispositifs ? Quelles voies pédagogiques sont les plus appropriées ?» (Ibidem).*

Comme souligné dans les questionnements précédemment soulevés, la sociodidactique intervient pour offrir des pistes de réflexion, c'est-à-dire des problématiques éventuelles à analyser et explorer afin de progresser sur le plan théorique, dans la pratique des besoins linguistiques, des paramètres socioculturels et, enfin, dans l'accomplissement des objectifs initiaux. Ainsi, la sociodidactique propose un accompagnement réfléchi et efficace à toutes les étapes de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française. De plus, cette

approche permet la possibilité de mieux interroger les contextes et situations liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue en question, ici le français langue étrangère, notamment lors de la construction du curriculum. Celui-ci est indispensable pour encadrer l'enseignement et l'apprentissage à travers les objectifs et les finalités des acteurs impliqués, tels que le commanditaire, le prestataire de la formation et le bénéficiaire (apprenant, enseignant, structure d'enseignement et société).

2.3.2. Notion du contexte et de la contextualisation en sociodidactique

2.16.1. Concept et délimitation de la notion

Les deux notions prennent une grande valeur lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre des langues. Leur valeur réside dans la diversité des contextes d'application dans une perspective plurielle.

Rispail (2017) dans son livre intitulé *Abécédaire de sociodidactique* a proposé une définition pour le contexte : « *en sociodidactique, le contexte regroupant alors l'ensemble des conditions politiques, sociales, économiques, culturels, linguistique, institutionnelles, pédagogiques, interactionnels, dans lesquelles s'ancrent les situations didactiques* ».

Cette diversité s'explique par le fait que l'étude du contexte permet de réussir sa mission et d'atteindre ses objectifs en réunissant les conditions nécessaires. Cette perspective interdisciplinaire repose sur des paramètres qui permettent de prendre chaque contexte en compte de manière spécifique. Un autre regard émerge ainsi sur la question de la mutualité des bénéficiaires, Cortier (2009, cité par Rispail, 2017) « *insiste sur l'interdépendance entre (sociodidactique) et (contextes) et entre (contexte) et (variation)* ». De ce fait, le contexte représente toujours un travail en coopération mutuelle pour accomplir une action.

D'après Porquier et Py (2004, cité par Rispail, 2017) :

«historiquement, l'importance des contextes a été mise en évidence par la multiplicité, la diversité des situations d'apprentissage,[...] dont le contexte scolaire n'est qu'un cas particulier,[...] tout apprentissage peut être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure .[...], soit une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu,

autrement dit un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement, et socialement ».

Les contextes et situations contextualisées sont marqués par des convergences et des divergences lors de planification de l'apprentissage, où les exigences de facteurs externes sont inévitables. Chaque milieu distinctif peut présenter une forme et un contenu contextuel différent.

Ceci dit, Blanchet (juin 2016) a abordé l'interprétabilité et l'utilisabilité de la notion de contexte dans un cadre théorique et méthodologique : selon lui « *le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation...* ». Le choix du contexte peut se faire d'une manière explicite, encadré par la démarche de recherche et d'intervention : « *Contextualiser ne se limite pas à (mettre en contexte)* » (Ibid.). Il existe donc d'autres facteurs pour délimiter le contexte en question. Quant à la contextualisation, il s'agit de « *mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte* » (Ibid.). Ainsi, ces phénomènes d'observation prennent de la valeur lors 'ils sont étudiés dans le cadre des pratiques sociales.

Le contexte et la contextualisation sont liés à la diversité contextuelle, celle-ci a offert l'occasion à certains didacticiens de poser leurs questions et remarques, à travers une démarche interventionniste sur le terrain. Cortier (2007, cité par Lahlou 2021) souligne que :

« C'est dans ce tissage fait de regards social, linguistique et didactique que la notion de contexte prend forme et requiert toute sa centralité dans une recherche en sociodidactique. Elle est justifiée par la nécessité de mettre en relation les résultats de la recherche avec le milieu socio-éducatif qui l'abrite. C'est d'ailleurs la centralité de la contextualisation dans la démarche sociodidactique qui donne légitimité à ses ambitions interventionnistes par la mise en place d'une (didactique articulée à la variété des contextes) ».

D'autres affirmations qui contribuent à mieux cerner la sociodidactique. Selon Jean-Paul Bernié (2005 :147), le contexte « *englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches* » et le milieu, dans ce cadre est constitué des éléments de la situation avec lesquels le sujet est en relation. La relation entre l'enseignant et l'apprenant est règlementée par la

didactique qui analyse les contenus (comme les savoirs, les savoir-faire, etc.). Sous la forme d'un contrat pédagogique, et social de communication. On utilise un modèle didactique pour analyser ce qui est enseigné (ou non) et ce qui est enseignable (ou non).

La sociodidactique s'inscrit dans une perception de recherche didactique impliquée et d'action didactique au sein de la société à travers ses dimensions théoriques et méthodologiques. Son objet et objectif sont d'intervenir sur un terrain analysé et tout en approfondissant le travail de recherche pour mettre en lumière l'engagement du chercheur face à la question posée. Pour s'épanouir, les concepts sociodidactologie ou sociodidactique se nourrissent des terrains d'étude, en se limitant à la question de la contextualisation dans toutes ses formes d'intervention. De même que toute recherche de terrain est ancrée dans un contexte, les recherches en sciences humaines et sociales, ainsi que leurs expérimentations, exploitations et résultats font l'objet d'une diffusion dans divers contextes. Ceux-ci sont ordonnés selon les implications et exigences sociales afin de répondre aux attentes et besoins de la société commanditaire de la recherche.

Pour expliquer davantage ses objectifs, surtout dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la contextualisation didactique circonscrit ses limites conceptuelles tout en constatant les travaux réalisés par Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet (2011) :

« La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ».

De même, le concept de contexte gagne une place de plus en plus importante en didactique des langues « *Puisque les compétences linguistiques sont désormais définies comme des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langages, à co-construire des significations, l'apprentissage de la prise en compte des contextes en devient un élément primordial* ». (Ibid.). Les caractéristiques du contexte acquièrent une place primordiale car elles contribuent à l'utilité de la langue dans ses différentes étapes d'expansion (enseigner, apprendre, communiquer et valider son apprentissage). Ainsi, une contextualisation s'accroît dans les pratiques didactiques au niveau du terrain.

En sociodidactique, il est préférable que les données didactiques et les éléments qui les contextualisent ne soient pas en contradiction avec les données recueillies lors de la recherche ou du travail en question, car elles sont en relation d'intégration totale et participent activement au processus de l'enquête et du travail. En somme, la didactique contextualisée et la sociodidactique ne sont pas équivalentes ; néanmoins, il existe des rapprochements dans les démarches, ainsi, qu'une sorte de complémentarité et une compatibilité entre les deux concepts.

2.16.2. Contextualisation confusion en didactique et en didactologie

La confusion survient lorsqu'on aborde les deux notions clés, car le rôle joué par chacune n'est pas le même. En revanche, une certaine complémentarité existe entre elle. En conséquence, la question de la diversité n'a pas suffisamment prise en considération : « *pour lancer un débat du point de vue la diversité, on y constate que les démarches de contextualisation examinées sont toutes des démarches d'intervention didactique ou orientées vers l'intervention didactique* » (Ibid.).

Pour lui, les recherches précédentes ont examiné ces concepts de manière méthodique à travers une approche interprétative en didactologie. Il a étayé cet argument par : « *C'est négliger le fait que la notion de contexte et la démarche de contextualisation sont mobilisables dans les deux perspectives* » (Ibidem.). Seuls les paramètres établis précédemment peuvent tracer les frontières entre les deux notions. Ainsi, la séparation entre ces deux concepts n'a pas de justification, car ils se nourrissent réciproquement. Il ne faut pas marginaliser le rôle joué par la didactologie au service de la didactique, surtout en ce qui concerne la proposition d'orientations. Celle-ci est en mesure de fournir des méthodologies d'analyse, ainsi que d'autres outils de travail et de réflexion. Le témoignage de Blanchet (2016) peut donner du sens à cette étape : « *Non seulement la didactique nourrit mutuellement la didactologie, mais elle doit pouvoir lui proposer des pratiques, une réflexivité, des questionnements et des suggestions* ».

Les notions de contexte et de contextualisation élargissent leurs champs d'application sur le terrain, tout en octroyant une place importante à la question de l'enjeu social et humain dans les phases de la formation, de l'enseignement de la langue et de la relation. Ainsi, pour mieux expliquer et approfondir cette piste de réflexion, ACEDLE cité par BLANCHET (juin 2016) souligne que :

« Par didactique, nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes. Cette approche se donne pour but et pour fonction sociale d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'en attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision (...) Le décalage reste considérable entre l'univers de la recherche et celui de la conduite de classe au quotidien ».

Cela peut fournir des pistes de réflexion conscientes pour aborder un contexte, tout en prenant en compte d'autres facteurs susceptibles d'influencer les éventuelles activités sociales et éducatives.

2.16.3. La question de l'objectification et du fatalisme

L'idée est de trouver un raisonnement pour la dépersonnalisation de ces deux notions. Blanchet (2016) explique que, selon Castellotti (2014), *« toutes les conceptions de la notion de contexte et de la démarche de contextualisation en didactologie sont réifiantes et (figées) au point (d'inhiber la réflexion) »* et, de même, *« elles poseraient toutes des contextes comme des (formes d'évidence et de transparence déterministes) »* (Ibid.). Ainsi, les principes de ces deux notions sont guidés, ce qui peut causer une restriction de la réflexion.

Notamment, Blanchet propose d'argumentations sous forme de conseils pour trouver une solution à cette ambiguïté entre l'objectification et le fatalisme :

« Pour vérifier l'attention de ces contextualisations didactologiques et didactiques à la diversité de situations individuelles et collectives qui ne sont pas réduites à des déterminismes généralisés ni à des stéréotypes. Il est donc possible, et bien sûr souhaitable, de contextualiser de façon souple, fine et pertinente, selon une démarche méthodique réfléchie ». (Ibid.).

2.16.4. Disciplines contextualisantes : relation d'autonomisation didactologique

Le débat est vif entre les disciplines qui adoptent la contextualisation et celles qui s'opposent à elle : la sociolinguistique est placée au cœur de ce grand débat réflexif, car elle s'intéresse à aborder la diversité linguistique. Les sciences humaines et sociales

peuvent apporter une contribution à mieux gérer et assimiler des situations particulières d'individus. Notamment, la sociolinguistique joue un rôle primordial dans la question de la contextualisation didactique. Une partie de l'approche contextualisante a particulièrement servi de base aux premiers germes d'inspiration pour établir des liens forts entre la sociodidactique et la sociolinguistique. Pour élargir ce point de vue, l'argumentation suivante de Rispaïl et Blanchet (2011, cité par Blanchet (2016) va apporter certaines explications :

« 1. Pour élaborer une didactologie / didactique de quelque chose, il faut avoir une théorie de ce quelque chose (en l'occurrence une théorie des langues / pratiques linguistiques), et une théorie sociolinguistique est possible et même appropriée ;

2. Pour mobiliser et comprendre des éléments contextuels pertinents d'un enseignement-apprentissage des langues, une analyse sociolinguistique est possible et appropriée ;

3. Si l'on considère les situations de didactique des langues comme des situations sociolinguistiques, alors des méthodes de recherche sociolinguistiques sont possibles et appropriées. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'une approche didactologique et didactique en lien étroit avec une sociolinguistique soit la seule valable (ni bien sûr la seule utilisée), ce qui rend nécessaire de la nommer de façon claire, avec ce préfixe socio-, pour la distinguer d'autres approches moins ou non socio »).

Une théorie adéquate permet de mieux cerner les situations contextuelles et de réaliser une analyse adaptée à un contexte bien précis. Cependant d'autres réflexions critiquent la mise en pratique du contexte sans une prise en compte consciente. Castellotti (2014 : 118) citée par Blanchet (juin 2016), avance en contrepartie que : *« Reproche à une telle approche d'être issue d'un (glissement de contexte à terrain) et d'être une 'sociolinguistique appliquée' ou sociodidactique faisant découler directement les interventions didactiques de l'analyse des contextes/terrains sociolinguistiques ».*

Certains didacticiens, qui se considèrent comme de véritables experts en didactique restreignent et écartent la sociolinguistique en lui attribuant une identité étrangère.

Blanchet (2016) n'est pas d'accord et estime que ces arguments ne sont pas acceptables pour quatre raisons :

-la première « *c'est que l'enjeu est de travailler à un progrès des connaissances humaines et sociales, peu importe d'éventuelles frontières disciplinaires ou sousdisciplinaires, en grande partie arbitraires d'ailleurs, et d'autant que le champ didactologique a toujours été affirmé, plus que d'autres, comme bénéficiant d'une interdisciplinarité* ».

-La deuxième (Castellotti, 2014 : 118, cité par Blanchet (2016) « *c'est qu'il ne s'agit pas d'un glissement impensé de contexte à terrain mais d'une reproblématisation de la notion de contexte en la confrontant à celle problématisée* ».

-La troisième (Blanchet, 2011a) cité par BLANCHET (2016) « *c'est que ce travail porte une attention particulière à la complexité et la diversité des procédures de transpositions qui ne sont pas exclusivement centrées sur les apports sociolinguistiques* ».

En fin, la quatrième, « *c'est que les chercheur-e-s qui développent une approche sociodidactique se sont clairement inscrit-e-s dans le domaine didactologique tout au long de leur carrière, s'il était vraiment besoin de justifier leur identité professionnelle – qui peut être multiple (comme la mienne)* ».

Au fur et à mesure de l'avancement de la connaissance sociale et humaine, les frontières entre les disciplines tendent à se restreindre et, ainsi, le profit mutuel gagne sa place. La notion de contexte acquiert une autre acception par l'effet de la problématisation au niveau du contexte de terrain. En raison de la complexité et la diversité, une prise en compte consciente notamment au moment de la transposition, s'impose, dans ce cadre les sociodidacticiens ont adopté une position identitaire pour affirmer leur rôle au sein de la *didactologie*.

2.16.5. Perspectives et impossibilité de la perfection du contexte et de la contextualisation

Comme toute science humaine et sociale, le contexte et la contextualisation essaient de démontrer leur contribution au monde du savoir en langue, malgré les difficultés émanant lors de leur mise en œuvre sur le terrain. Blanchet (2016) l'a également confirmé :

« La perfection n'est pas atteignable et le perfectionnisme empêche d'agir. Ceci est vrai en toutes choses humaines et sociales, y compris en didactique et dans les tentatives de contextualisation. Il n'empêche qu'on peut tendre, du mieux possible, vers un progrès dans une direction dont on a la conviction raisonnée qu'elle est juste et utile au regard d'une éthique (pour moi d'une éthique humaniste altermondialiste... ». En plus, Il a ajouté en citant Castellotti (2014) et Debono et Pierozak (2015) : *« On peut à l'inverse paralyser l'action en renvoyant dos à dos, comme le font... »* (Ibid.).

Le besoin d'approfondir la question est récurrent. Une mobilisation forte des savoirs est nécessaire pour apporter un soutien conscient à la question du contexte et de la contextualisation. Les contributions et témoignages de BLANCHET (2016) peuvent fournir des explications supplémentaires :

« Un applicationnisme universaliste et une contextualisation qu'on estime insuffisante, y compris parce qu'on l'a examinée de façon trop rapide et trop globalisante. J'ai la conviction, à plusieurs titres, qu'il est efficace et urgent d'affirmer, de mettre en œuvre et de continuer à réfléchir une contextualisation humaine et sociale pour l'enseignement-apprentissage des langues. ».

2.3.3. Niveau macro et micro du contexte et de la contextualisation

Pour analyser les différences entre les situations contextuelles, on fait couramment appel à la distinction entre les paramètres suivants : macro, méso, micro, et parfois même nano. Cela permet une opportunité de se situer, comme l'a affirmé Rispaïl (2017) :

« Permettant de différencier le niveau national /régional/ des politiques linguistiques éducatives, le niveau des décisions institutionnelles et de paramètres sociologiques/sociolinguistiques, pour aborder en fin celui du quartier, de l'école, de l'établissement d'enseignement, paramètres sociologiques, sociolinguistiques et socioculturels, contacts des langues, répertoires des élèves dans la classe ou l'école ».

Ce panorama de la diversité contextualisée dans les différents secteurs d'enseignement et d'apprentissage permet d'établir plus efficacement une négociation et une démarche en faveur de la réussite des missions et des objectifs fixés.

La relation cohérente, tant au niveau horizontal que vertical pour le contexte conduit vraisemblablement à prendre des choix contextuels, comme l'a proposé Rispaïl (2017) : « *l'approche sociodidactique peut conduire l'enseignant lui-même vers une posture de sociodidacticien, l'amenant à préciser quels outils et supports didactiques peuvent être utilisés et privilégiés* ». Cela nécessite des capacités et des compétences de la part de l'enseignant pour effectuer une sélection adéquate de ses supports. De ce fait, il prépare un projet pertinent. Au fur et à mesure de la progression, l'intégration sociale peut se concrétiser.

Le concept de contexte est encadré par la sociodidactique afin de permettre des ajustements lors de l'analyse significative (la valeur) et de la production. Dans cette perspective, Blanchet et Rahal (2009, cités par Lahlou, 2021) proposent une idée réflexive qui apporte des explications approfondies sur ce questionnement dans les domaines de la didactique et de la sociodidactique :

« conduit à la reconfiguration de la notion, déjà classique, de situation en didactique des langues puisqu'elle constitue soit l'unité de référence issue de la première sociolinguistique dans une approche communicative (situation de communication) soit l'unité de référence de l'analyse didactique (situation d'apprentissage ou de classe), vers la notion de contexte, qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe d'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global ».

Le concept de contexte s'élargit pour aborder particulièrement la situation didactique. Il se délimite à la phase de l'acte de langage, aux échanges réalisés dans le cadre de la classe de langue, tout en prenant suffisamment en compte les paramètres de la situation communicative. Cependant, le contexte se limite au cadre éducatif pour lui attribuer une valeur pragmatique et communicationnelle, tout en s'ouvrant à d'autres paramètres extralinguistiques. Ainsi, la langue à enseigner devient un objet central autour duquel se construisent les procédés contextuels d'interaction. À ce moment-là, il devient crucial d'avoir un environnement intégré à l'enseignement et à l'apprentissage, qui soit à la fois

global et pluridimensionnel. D'un autre point de vue, le contexte peut avoir des réalités actives, qui adaptent des paramètres différents à chaque étape de la tâche à accomplir pour être vérifiés. Cela propose une ouverture de tissage interactionnelles langagières et sociale suffisamment étendues pour inclure la véritable situation de la société.

« Par ailleurs, le contexte n'est pourtant pas une situation figée, mais plutôt un recadrage qui se régule au fur et à mesure que la recherche avance. Autrement dit, la notion renvoie en sociodidactique à une réalité dynamique, co-construite et non pas à un état figé. Elle couvre tout l'environnement dans lequel se tissent les interactions entre les réalisations langagières et tout élément extralinguistique de la large situation sociale reliée à l'école ». (Ibid.).

2.3.4. La règle du sept de la sociodidactique de terrain (Dolz)

Pour exposer clairement l'argumentation qui servira de point conceptualisation afin de mieux orienter les pistes de réflexion et éviter toute confusion, nous allons dans ce passage montrer le développement de Dolz et Tupin (2008-2011) pour mieux déchiffrer leurs idées. L'enseignement des langues peut influencer les caractéristiques des situations d'enseignement ainsi que les recherches dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique. L'alliance de sept facteurs est indispensable dans un tel enseignement. Bien qu'ils ne soient pas exhaustifs, pourtant, ces facteurs favorisent une meilleure compréhension des changements qui peuvent survenir lorsqu'ils sont considérés dans leur ensemble. Ils constituent un modèle minimal pour mieux gérer les dispositions d'enseignement et d'apprentissage en facilitant la mise en place des interactions didactiques.

La mise en formalisation vise à éclairer les notions essentielles et leurs usages. Elle permet également d'établir les relations possibles qui se créent, ainsi que celles qui vont se forger au cours des observations de la recherche sur le terrain. Cela aide à mieux construire des bases solides pour encadrer aisément le dynamisme des situations d'enseignement qui amène ainsi l'apprentissage de la diversité linguistique.

À titre de rappel seulement, ces sept règles ne sont pas considérées comme système complet ; malgré la complexité des situations, elles permettent délimiter les apprentissages et de prendre en compte les multiples variantes observées sur le terrain.

Principe 1 : «*la dynamique des pratiques langagières dans le contexte et l'exposition à ces pratiques contribuent aux apprentissages à l'écoles et ailleurs.*»). *Sphères vitalité caractéristiques, ferveur* ».

Les pratiques langagières, qu'elles soient orales et écrites varient selon les contextes dans lesquels elles se produisent. Les interactions assurent leurs fonctions à travers ces pratiques langagières. Celles-ci prennent de l'ampleur en fonction du nombre de locuteurs et des activités réalisées, et ainsi, l'environnement social impliqué impose ses facteurs dans cette activité humaine (administration, éducation, justice, média, industrie, etc.). C'est par l'usage que la qualité des interactions se mesure.

Une question se pose : pourquoi la dynamique sociolinguistique prend-elle tant d'ampleur ? Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la réponse est généralement de nature commune : le fait d'apprendre une telle langue implique une confrontation de l'action avec les usages réels de cette langue. Les activités langagières nécessitent de définir des lieux d'exercice dans des contextes réels de la vie. En conséquence, le grand nombre de locuteurs et leur dynamisme, à travers les engagements dans la communauté linguistique pour pratiquer la langue va décidément modifier le statut de celle-ci. Au fur et à mesure que la qualité des échanges s'améliore, la disponibilité de disposer de documents et de ressources contribue également à l'apprentissage de la langue.

La communauté discursive valorise ses interactions à travers des activités langagières mutuelles. Pour mieux comprendre et anticiper les activités des autres, cela passe par une interprétation des unanimités des représentations partagées de l'accueil et de l'engagement envers son appartenance. De plus, cela crée aussi des possibilités de participation active à la dynamique des échanges. Les processus interactifs jouent également un rôle décisif dans ce réflexe. Le statut de la langue française (seconde ou étrangère) lors de l'enseignement d'une nouvelle langue est en soi un contexte qui impose une distinction entre les deux statuts. De manière consciente ou inconsciente, les apprenants sont confrontés à des réseaux sociaux très complexes, chacun ayant ses propres paramètres d'échange et d'organisation des interactions discursives diverses. Ainsi, les outils de contact avec les pratiques langagières, qu'elles soient orales ou écrites diffèrent largement. La qualité des répertoires linguistiques de l'apprenant dépendra de son vécu langagier. Chez les jeunes, cette action se traduit par le passage des idiolectes familiaux auxquels, ils sont habitués en

termes d'expression et d'usage vers ceux qui sont proches des variétés pratiquées au sein de contexte scolaire.

Principes 2 : « *les pratiques entre les langues en présence dans l'environnement déterminent leur légitimité scolaire.* ». (Ibid.).

La présence de deux langues dans le même environnement reflète une grande richesse humaine. Cependant, ce statut des langues en contact et en interaction conditionne fortement la situation d'apprentissage. La coexistence de nombreuses langues utilisés au sein d'une même communauté, avec un nombre considérable de locuteurs permet de constater un privilège accordé à certaines langues par rapport à d'autres, celles-ci prennent alors le statut de langues marginales. Les échanges entre ces langues se produisent au fur et à mesure des besoins de la société pour s'exprimer dans diverses situations d'interactions. Ce carrefour de langues permet de mieux comprendre la fonctionnalité du phénomène de multilinguisme dans des contextes assez vaires et différents. Ainsi, les situations d'interaction se réalisent à travers les langues et leurs usages. Il en résulte un mode de dynamisme dans l'utilisation des langues par un locuteur qui a des compétences de maîtrises de plusieurs d'entre elles : au moment du besoin, ce locuteur fait appel à ses langues pour s'exprimer dans diverses situations de communication avec interlocuteurs.

Évidemment, les différents statuts des langues jouent un rôle primordial dans les questions de choix et de promotion des usages de la langue, tant dans les contextes formels que non formels. Les langues sont toujours en contact et en interaction, et cette dynamique d'interaction avec la valeur qu'elle présente justifie et mérite pleinement sa prise en considération. La distance géographique et linguistique a une énorme importance dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Ainsi, plus il existe de proximité géographique et linguistique, plus il est possible d'établir des confrontations d'usages entre les langues. Ces conditions et facteurs contribuent de plus en plus à améliorer la qualité des compétences linguistiques, offrant davantage plus d'opportunités pour pratiquer la langue. En somme, les langues issues de la même famille linguistique ont de bien meilleures énormément chances de faciliter l'apprentissage et la maîtrise. En tout cas, une bonne compréhension des interactions qui se produisent entre les langues aide considérablement à les enseigner et à les apprendre de manière dynamique et efficace. Il est essentiel de porter une attention assez particulière au contact entre les langues, qu'il se produise à l'intérieur

ou à l'extérieur du contexte de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ce contact encourage une sorte de cohabitation consciente et enrichissante des langues.

Principe 3 : *« la glottophagie est à la base des discriminations linguistiques, de l'insécurité linguistique et des conduites d'évitement. Pratiquer et apprendre une langue exige des attitudes et des représentations positives »* (Ibid.).

La glottophobie qui se manifeste par une distinction basée sur la langue ou certains accents régionaux peut influencer les attitudes et les représentations. Le statut et la position d'une langue dans certains contextes peuvent la placer dans une situation favorable ou défavorable. Parfois, dans des contextes assez particuliers, certaines langues ou variétés occupent une place marginale ou très modeste. La notion de glottophobie prend en considération les comportements négatifs à l'égard de certaines pratiques et interactions entre locuteurs. Dans cette perspective, Dolz (2019) se réfère aux travaux de Blanchet (2008) en le citant :

« Utiles les termes glottophagie pour désigner l'hostilité et les traitements négatifs d'une langue et considère celle-ci comme étant au cœur des problématiques socio-éducatives. Une langue dévalorisée par la société est difficile à enseigner. Les dimensions affectives et motivationnelles jouent alors un rôle important. Parfois, les préconcepts et les préjugés rendent l'enseignement impossible ».

Ainsi, c'est à travers la place qu'une langue occupe dans un environnement contextualisé qu'elle peut prouver son existence. L'encouragement et les besoins de la société peuvent jouer en faveur de la langue, surtout dans le choix de sa pratique et de son enseignement.

La motivation et le désir de faire l'expérience d'apprentissage une nouvelle langue dépendent essentiellement des attitudes et des représentations, notamment du degré auquel la langue doit rivaliser avec d'autres langues et des facteurs qui compliquent énormément son développement sur le terrain. À mesure que l'on s'éloigne des centres urbains ou les pratiques linguistiques standardisées et les normes des contextes scolaires sont plus présentes, des situations se créent qui favorisent l'insécurité linguistique.

Principes 4 : « *les contraintes institutionnelles en politiques de langues et les projets linguistiques des établissements permettent (ou limitent) l'opportunité d'enseigner.* ».
(Ibid.).

L'état décide souvent du choix des langues à enseigner une langue dans les cycles d'études. Cependant, ces décisions sont fréquemment confrontées à des contraintes et rencontrent d'énormes difficultés lors de leur mise en œuvre sur le terrain. Le soutien accordé à une telle langue peut jouer un rôle clé dans ses chances de réussite et de survie parmi les autres langues. Toutefois, les institutions d'État, à travers leurs organes responsables imposent des contraintes complexes en matière de politique linguistique et de planification linguistique. Les projets visant à enseigner et à apprendre une nouvelle langue sont soumis à évaluation approfondie de leurs chances de succès, de leur acceptabilité par la société, de leur adéquation avec les besoins des apprenants, ainsi que des bénéfices qu'ils apportent à la communauté.

Une réflexion approfondie sur les plans d'études peut conduire à une meilleure intégration des langues étrangères dans les environnements scolaires, tout en prenant en compte à la fois du curriculum et la place accordée à chaque langue. L'importance de ces langues varie considérablement en fonction de la politique linguistique de l'État concerné, sans négliger les facteurs externes tels que les dimensions géographiques, sociales, politiques et commerciale, etc. aujourd'hui, avec le flux migratoire mondiale, un grand mouvement des langues et de leurs locuteurs se réalise et soulevant de nouvelles questions dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela entraîne l'émergence de nouvelles directives visant à adapter et à rendre plus souples en termes positifs le choix des langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires. Que les États le souhaitent ou non, les langues continuent d'exister dans des contextes variés.

Dans cette concurrence entre les langues et politiques linguistiques, une invitation est lancée pour analyser et étudier les contraintes des systèmes éducatifs : les projets éducatifs se construisent de plus en plus autour de composantes linguistiques essentielles. Souvent, une autonomie réfléchie des établissements conduit à de bons résultats pour l'adaptation des curricula, qui prennent en compte les besoins et les objectifs des apprenants, tandis que le rôle de l'enseignant reste indispensable, notamment dans la collaboration pour l'élaboration des dispositifs d'enseignement des langues. Il est crucial de reconnaître que le monde se dirige vers un multilinguisme qui vise à s'ouvrir à d'autres contextes, en

protégeant et en promouvant certaines langues. Dans cette dynamique de diversité linguistique, des problématiques émergent, et le multilinguisme prend de plus en plus d'ampleur notamment dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Pour plus loin, Dolz (2019) propose des questionnements qui nourrissent cette réflexion :

« Dans une école qui se veut sensible au multilinguisme ou qui élabore un projet pour l'enseignement plurilingue, quelle est la marge d'autonomie d'action ? la politique linguistique de l'établissement, les langues utilisées, enseignées, véhiculaires pour l'enseignement et les conditions pour faire dialoguer ces langues et élaborer des projets intégrés pour l'enseignement doivent participer à une réflexion collective pour agencer au mieux les langues de scolarisation et les langues des élèves, tout en évitant toute forme de minorisation. ».

Principe 5 : *« un enseignement efficace de la pluralité linguistique part de l'évaluation du répertoire linguistique des élèves et s'adapte aux capacités initiales. ».* (Ibid.).

La situation de la pluralité linguistique constitue une richesse, dans la mesure où l'enseignant peut tirer suffisamment profit pour dynamiser ses enseignements. La valorisation des éléments favorables du contexte, et des compétences existantes dans l'environnement éducatif, aide davantage à mieux intégrer et adapter les pratiques pédagogiques aux capacités principales du milieu. Les apprenants ont des profils linguistiques variés et un niveau d'intégration dans une communauté linguistique qui se caractérise par ses propres contraintes sociales, politiques, et éducatives. Généralement, les apprenants disposent de compétences linguistiques, quelles que soient les conditions dans lesquelles ils poursuivent leurs études. De plus, les différences de milieu d'appartenance sociale et linguistique sont perçues comme atout pour mieux appréhender ces situations multilingues : les compétences des apprenants se manifestent à travers leur répertoire linguistique, qui inclut plusieurs moyens linguistiques. L'enseignant est un noyau central dans l'ajustement, l'évaluation des compétences et la compréhension des besoins des apprenants. Cette richesse du terrain mérite d'être encadrée par une réflexion qui valorise cette diversité linguistique. Pour approfondir cette réflexion, Dolz (2019) propose des pistes pour mieux assimiler cet aspect de pluralité :

« Comment faire pour mobiliser les répertoires linguistiques dans une classe hétérogène ? comment évaluer la capacité des élèves à mobiliser des ressources multilinguistiques plurielles ? quels sont les supports pédagogique et didactiques pour ces élèves ? quoi qu'il en soit, au-delà des prescriptions scolaires sur les langues, ce principe affirme la nécessité d'intégrer, non seulement les besoins des élèves, mais aussi la richesse des capacités présentes. Comprendre une situation didactique suppose donc leur prise en compte. ».

L'évaluation des prérequis et des compétences des apprenants permet d'amorcer l'enseignement d'une nouvelle langue dans tel contexte donné. C'est à ce moment que l'évaluation formative prend tout son sens, en fournissant des points de repères pour valoriser et mettre en place des stratégies d'enseignement adaptées. Coste, Moore et Zarate (1997) désignent ces compétences comme étant plurilingues et pluriculturelles. Pour concrétiser ces réflexions dans le cadre du terrain, un travail considérable est nécessaire : des théoriciens et praticiens des domaines de la linguistique, de la didactique et de la sociologie doivent se mobiliser et collaborer. Dans un cadre didactique spécifique, DOLZ (2019) précise son argumentation en s'appuyant sur cette perspective : *« du point de vue du système didactique, le défi est aujourd'hui d'arriver à adopter l'enseignement à ce développement à cette diversité et de mobiliser davantage au service d'autres apprentissage et le développement de la personne. ».*

Dans le cadre de la reconnaissance du répertoire linguistique, il est indispensable de donner de plus en plus d'importance aux voix des apprenants. Car, c'est autour de ces derniers que le système d'enseignement, et notamment du curriculum se construit et s'inspire de ses principes théoriques et méthodologiques. Les frontières entre les langues conservent une place primordiale, car elles facilitent les échanges entre différentes communautés discursives auxquelles les apprenants appartiennent. L'école appuie cette insertion et favorise l'assimilation de cet espace de diversité linguistique.

Principe 6 : « l'action didactique, les connaissances langagières et les compétences professionnelles de l'enseignant sont centrale pour assurer les apprentissages scolaires. ». (Ibid.).

L'enseignant occupe toujours une place essentielle dans tous les cycles d'enseignement et d'apprentissage des langues. Il est perçu comme médiateur entre les apprenants, les manuels, les curricula, les administrations et la société, tout en s'appuyant sur ses propres observations et remarques issues de son vécu dans le contexte éducatif. Il fournit des orientations et des conseils visant à améliorer la qualité de l'enseignement. De plus, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'évaluation du contenu et du programme ; il est en mesure de diagnostiquer les difficultés et de proposer des solutions efficaces et dynamiques.

Grace aux compétences et savoirs professionnels que l'enseignant possède, il peut mener à bien son enseignement en utilisant les dispositifs et actions professionnels nécessaires pour garantir un bon développement langagier. L'enseignant tire ses forces professionnelles des connaissances linguistiques et des compétences didactiques qu'il met en œuvre pour guider son travail. Son parcours, l'expérience acquise sur le terrain, ainsi que sa formation initiale et continue sont considérés comme des atouts précieux pour accomplir efficacement sa mission d'enseignement. L'enseignant doit disposer d'un large répertoire linguistique et d'une bonne maîtrise de la langue, enfin d'éviter les pièges et les difficultés liées à la gestion optimale de son domaine. Comme l'a souligné Dolz (2019) ces aspects sont essentiels pour surmonter les obstacles qui peuvent entraver le bon déroulement de l'enseignement : « *Il est difficile d'enseigner dans une langue une matière scolaire si la maîtrise et la fluidité de cette langue sont limitées ; l'insécurité linguistique ou le traitement des variations lectales peut être différents selon les connaissances et la formation* ».

Les compétences linguistiques de l'enseignant sont pourtant indispensables pour réaliser et réussir cette opération d'enseignement d'une langue. L'acte enseignant, ainsi que l'attitude et l'action qui le guident, prennent de plus en plus d'ampleur pour garantir l'apprentissage. Le profil multiple de l'enseignant l'aide davantage à travailler efficacement, notamment dans la création des dispositifs assez diversifiés, auxquels il peut adapter tout son contenu et son contexte. Les compétences plurielles de l'enseignant le soutiennent dans la planification de son enseignement, en permettant une progression à court terme comme les séquences et séances d'enseignement, et à long terme, en élaborant un curriculum cohérent qui prend en compte toutes les circonstances didactiques et contextuelles. Dans cette optique, Dolz (2019) propose les argumentations suivantes :

« pour nous, ces gestes portent principalement sur la création des dispositifs pour enseigner, comme les séquences didactiques, la mémoire didactique pour assurer la continuation des apprentissages, les gestes de présentification et de mise en jeu des pratiques langagières, la régulation des obstacles qui émergent dans les interactions en classe, et l’institutionnalisation des nouveautés, ce qui suppose une explication, une conceptualisation ou un retour réflexif sur la pratique langagière développée. ».

Principe 7 : *« les langues sont objet et outil de l’enseignement le choix des objets et des situations conditions les apprentissages. ».*

Également, des objectifs et des finalités précèdent le choix d’enseigner et d’apprendre une langue. Cette mission est si laborieuse qu’elle nécessite du temps et de l’effort pour atteindre la maîtrise de la langue. Le contenu de l’enseignement doit être adapté au contexte et à la nature de la classe. Les objets et les outils sont des moyens permettant d’atteindre une progression qui a été préalablement définie. Chaque étape comporte des outils et des objectifs et ainsi de suite.

La réalité de l’enseignement doit être cohérente avec les objets enseignés en classe, notamment en assurant un équilibre des pratiques langagières mises au service de l’apprentissage. Le curricula et sa mise en pratique en classe doivent aller de pair avec une harmonie entre la théorie du curricula et ce qui est effectivement enseigné. Il est important d’admettre et de faire admettre dans ses enseignements qu’il existe d’autres formes et variétés de la langue. De plus, les quatre compétences linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) s’améliorent et progressent simultanément. Pour plus d’approfondissements de ce point, DOLZ (2019) cite Schneuwly et Dolz (2009) :

« Qu’enseigne-t-on au juste en classe de langue et quelles sont les pratiques langagières mobilisées au service de l’apprentissage ? Entre le curriculum prescrit et le curriculum effectivement enseigné, il y a des différences. Et les apprentissages dépendent des variétés acceptées et mises en pratique en classe, des considérations sur les normes, du retour réflexif sur les pratiques et, bien entendu, des contenus et des supports choisis pour aborder la compréhension orale, la lecture, l’expression orale et écrite. ».

Un enseignement des langues qui prend la grammaire comme point essentiel est assez différent de celui qui adopte des pratiques de références dans la classe. La dynamique diversifiée des actes de langage aide à comprendre et à réaliser des compétences multiples. Le genre textuel favorise la compréhension et l'assimilation des différentes formes discursives. Le fait de s'interroger sur certains points peut servir comme repère dans le monde, ces genres des questionnements aident davantage à mieux délimiter le contexte et déclencher des pistes des réflexions variées. Cette pensée sur les pratiques de classe s'appuie sur les travaux de Dolz (2019) :

« Quels sont les actes de langage et les genres textuels choisis ? Quelles sont les situations de communication et les formes d'interaction privilégiées ? Quelles sont les dimensions langagières abordées ? Y a-t-il des transferts d'une langue à une autre ? Avec quels objets fonctionne l'enseignement intégré des langues ? ».

L'apprentissage se réalise en dépendant des dispositifs disponibles et des outils utilisés en classe. Ainsi, les interactions qui se produisent constamment avec les pratiques langagières à l'extérieur du contexte de la classe et du milieu éducatif, sont des facteurs qui aident l'apprentissage à progresser.

Somme toute, Dolz (2019), dans ces sept principes, a essayé de donner des pistes de réflexions qui servent comme guide non-exhaustif. Pour lui, les trois premiers principes prennent références au contexte externe du cadre de l'école ; ce contexte d'apprentissage, la sociodidactique l'inscrit dans la réalité que le processus d'apprentissage ne se réalise pas seulement dans et par l'école. Constamment, l'écart qui se trouve entre la pluralité linguistique du contexte de l'environnement de l'école et la coexistence des autres langues officielles en situation d'enseignements dans la même institution peut être immense. Un grand défi apparaît : comment tirer l'avantage des compétences de ces répertoires assez fertiles des élèves ? Et comment apporter des adaptations adéquates du travail de l'école dans cet environnement linguistique et profiter par la mise au terrain de cette pluralité dans cet aspect pour l'évolution langagière ? D'un autre point de vue, l'importance n'est pas réservée exclusivement pour le développement du langage, tandis que d'autres facteurs ont leurs considérations comme le lien entre les langues, les cultures et les dimensions identitaires qui conservent leurs utilités puisqu'ils sont impliqués dans cette situation d'apprentissage et de la promotion des langues.

Ces facteurs qui sont liés ou en contact avec la question des situations contextualisés, il ne faut pas les prendre comme des simples éléments externes, car l'ensemble de ces facteurs contribuent activement dans toute l'action collective et nécessitant de les mettre dans l'analyse des interactions. Emprunteurs, articules, en plus, pour les autres contraintes qui sont qualifiées d'extérieurs et celles qui se produisent dans des situations didactiques sont formulées au sein des autres principes qui sont relativement liés de près ou de loin avec le fonctionnement de l'école, emprunteurs des opportunités et des délimitations du contexte de l'immersion extérieure. Le domaine de l'intervention éducative considère l'enseignement plurilingue comme partie intégrante de ces actions multiples. Ainsi, une architecture didactique voit le jour autour du plurilinguisme. La pluralité linguistique est considérée comme l'un des piliers du développement des langues en situation d'apprentissage, y compris tous les axes des objets prioritaires. Donc, des recommandations sont vivement conseillées pour la prise en compte et pour aborder les objets d'enseignements et les pratiques langagières de la classe dans toutes les situations thématiques même quelquefois complexe, contextuelles, qui ont énormément des richesses.

2.3.5. Conception de Dinvaut : penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique

Généralement, l'ergologie s'intéresse à l'analyse du travail en tant qu'activité humaine : son domaine d'excellence est d'associer les sciences du langage à sa réflexion et son action. Ici, La sociodidactique fait appel à l'ergologie pour pouvoir s'inspirer de plus en plus de nouveaux terrains et de nouveaux questionnements sur les activités langagières.

La sociodidactique et l'ergologie partagent ensemble des liens solides aux niveaux méthodologique et conceptuel. Cela s'explique par le fait que les concepts s'intéressent volontairement aux activités humaines dans son contexte langagier. Langue enseignée et son contexte de pratique sociale prennent une place importante en sociodidactique. L'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère abritent plusieurs conditions de réussite et motivation de prestataire et commendataire du service. Pour cela, l'argumentation et définition de Dinvaut (2012, pp.23-59) peuvent apporter plus d'éléments conceptuels :

« La sociodidactique étudie l'apprentissage des langues en lien avec les savoirs sociaux et leurs contextes sociolinguistiques. Elle articule la sociolinguistique, les autres sciences du langage et celles de l'éducation, elle

est irriguée par les savoirs inhérents à la pratique de classe. Elle étudie les situations d'enseignement sans les isoler de leur environnement : contacts de langues et de cultures, statuts des langues et politiques linguistiques. ».

Ce contact pluridisciplinaire qui se fait entre la sociodidactique et les autres sciences favorise de plus en plus une meilleure insertion des langues : même dans les contextes difficiles à explorer, il aide à mieux profiter des compétences des apprenants et à les assimiler en pratique de classe. Dans ce sens de pluralité conceptuelle, le corpus de la sociodidactique peut prendre la qualité d'un statut pluriel et multi-situé. Donc, le champ d'étude et d'exploration du terrain en sociodidactique ne se limite pas seulement au cadre de classe des langues : il s'étend à une large intégration des contextes de migration, la mobilité étudiante, et aussi aux aspects des environnements professionnels et scolaires.

Cette sphère de réciprocité conceptuelle d'entraide entre la sociodidactique et l'ergologie développe une bonne utilisation des outils des deux notions, afin de mieux valoriser les compétences et les savoirs linguistique et sociaux langagiers de l'apprenant. La didactique de l'action prévoit la mise à profit de tous les éléments qui contribuent à analyser et à comprendre les deux notions. De ce fait, Dinvaut (2012) a souligné que :

« Les outils de l'ergologie pour analyser l'activité de travail sont susceptibles de compléter ceux de la sociodidactique. En outre, plusieurs préoccupations sont communes à l'ergologie et à la sociodidactique : l'approche pluridisciplinaire, la coopération et le principe d'égalité des savoirs, l'objectif d'une contribution réciproque des savoirs et de l'action ».

2.3.5.1. Une approche pluridisciplinaire de l'ergologie

L'ergologie, en tant que démarche pluridisciplinaire qui s'intéresse à l'analyse de l'activité humaine, n'est pas en mesure de refuser d'autres perspectives. Cependant, elle encourage des visions concrètes sur les mêmes thèmes de travail avec lesquels elle se met en accord. Avec les points de vue réflexifs des sociolinguistes et des sociodidacticiens, ces trois disciplines partagent une idée ensemble : étudier la langue dans le contexte de reflet social, et notamment mettre des considérations conscientes pour (apprenant, enseignant, société où la langue est parlée et pratiquée). En plus, l'utilité de langue est faite pour servir les besoins diversifiés d'un contexte donné. Pour cela, Dinvaut (2012) a montré ces propos comme :

« Ils n'étudient pas la langue comme une entité soustraite aux contingences du réel, et s'intéressent à l'histoire, aux politiques linguistiques, aux variations. Observer les mobilités linguistiques à un niveau macro (résultats de politiques linguistiques et/ou économiques) ou micro (fruits de décisions individuelles ou familiales), étudier les interactions entre les compétences dans différentes langues, analyser les différentes étapes de la transposition didactique des savoirs de la sociolinguistique aux savoirs linguistiques des élèves sont autant d'occasions pour la pluridisciplinarité ».

Comme on l'a souligné, le niveau macro et micro de l'étude de la langue peut manipuler les orientations et les directives dans un contexte, position et environnement donné.

2.3.5.2. Les savoirs en coopération à travers l'ergologie

La sociodidactique, la sociolinguistique et l'ergologie, dans leur logique relationnelle avec les autres disciplines, prennent de moins en moins de concepts sans établir un dialogue de mutuelle compréhension et accord avec elles. Les trois sont engagés dans un vrai débat de reconnaissance de la diversité des langues. Les différentes situations langagières qui expriment beaucoup d'activités sociales se présentent à travers des formes des besoins. C'est ainsi que les réponses didactiques tirent leurs aspects architecturaux de ces réflexions. Autrement dit, les travaux de Dinvaut (2012) peuvent apporter de lumière davantage dans cette logique d'émersion disciplinaire :

« La sociolinguistique et la sociodidactique, comme la démarche ergologique, empruntent moins les notions et concepts aux autres disciplines qu'elles n'instaurent un dialogue avec elles. Reconnaître les variations et donner des réponses didactiques a de nouveaux besoins sociétaux (le français langue étrangère ou seconde, le français sur objectifs spécifiques³) implique le dialogue des acteurs (le linguiste et l'enseignant, le linguiste et le professionnel d'une autre activité pour le Fos) et le dialogue des savoirs (les savoirs sociaux ceux des linguistes, ceux qui sont liés à l'activité ».

Le travail du terrain au sein des domaines de l'analyse didactique pourrait avoir un grand privilège d'accueillir les témoignages et les retours d'expérience enseignante des praticiens. Grâce à ces propos, cela donne une idée précise sur les actions qui se passent en classe ; les motivations de l'enseignant et de l'apprenant apparaissent au fur et à mesure de

la progression de l'action enseignante, notamment, dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère. La formation des enseignants dans les univers du FOS redemande non seulement de réunir la parole des spécialistes dans différents secteurs d'activité, En effet, il s'agit plutôt d'enrichir chez les enseignants des capacités à mieux interroger l'activité enseignante en classe et de s'investir plus dans les démarches professionnelles. La maîtrise des gestes et techniques d'enseignements de la langue étrangère est indispensable, et aide à comprendre et analyser la situation de l'enseignement.

2.3.6. Vers une égalité des savoirs et la pression vers l'agir en ergologie, sociodidactique, et sociolinguistique

Les études de la sociodidactique et de la sociolinguistique donnent assez d'importance à la question d'égalité, aux théories généralistes et aux compétences des savoirs d'action, la prise en considération continue pour les facteurs comme les compétences linguistiques acquises, qu'ils soient dans un cadre académique ou pas. Les compétences langagières connaissent une certaine interdépendance et mutualité dans leurs relations de gestion. Au fur et à mesure de la diversité des activités des locuteurs, les compétences langagières optent pour une production à travers une langue donnée et connue dans ce contexte. Jim Cummins (1981, cité par Dinvaux 2012) va apporter plus de régularités dans ces démarches des compétences langagières : On

« a montré que les langues n'étaient pas des espaces cloisonnés dans lesquels les compétences se répartiraient et vivraient des développements indépendants. Les compétences langagières, linguistiques et métalinguistiques, au contraire, irriguent l'ensemble des langues pratiquées par un locuteur tout au long de son existence, et s'en nourrissent ».

Concernant la sociolinguistique et la sociodidactique, les compétences n'ont pas de limites visibles entre elles, car c'est difficile de préciser à quelle compétence elle s'arrête dans quel point de capacité et aptitude d'apprentissage. En revanche, les compétences jouent des rôles de complémentarité relatifs à la progression de la maîtrise ou de la qualité de la langue à enseigner ou à apprendre. Alors, le contact entre les langues conquiert une place importante dans ce passage entre les deux notions, notamment pour trouver des formes d'égalité en termes positifs afin de contribuer effectivement à la promotion des langues.

Établir de plus en plus des réglementations pour minimiser toutes formes d'inégalité des statuts, surtout au moment de légaliser et de promulguer les lois de conformité des politiques linguistiques. Dinvaut (2012) a montré que :

« Cette réflexion sur les interactions entre compétences et langues s'articule à un intérêt fort pour les contacts de langue et au principe d'égalité entre les langues. Le sociolinguiste et le sociodidacticien ont le souci de ne pas entériner, dans le domaine de la recherche, les inégalités de statut et de traitement qui ont cours dans la sphère des politiques linguistiques ; d'agir favorablement sur le statut des langues et cultures minorées dominantes et langues minorées, sur les enseignements-apprentissages des langues et cultures minoritaires ».

Alors, dans ce tempérament de contact des langues et des rapprochements relationnels des compétences, la sociodidactique oriente ses travaux à une bonne prise de considération de tous les savoirs et les compétences, pour contribuer activement à l'instauration des nouveaux apprentissages, et pour que ne soient pas reproduites les hiérarchies induites par les politiques linguistiques et la ségrégation sociale. Elle prend le rôle de défendre les langues en situations particulières, voire difficiles, de toutes sortes de hiérarchisations dissimulées par les politiques linguistique et les différentes formes de ségrégation sociale.

Conclusion

Ce chapitre visait à dresser un état de la question relatif à la perspective sociodidactique ; et notamment à mieux retracer ses fondements, ses notions et sa naissance à travers une multitude de ses aspects théoriques. Entre autres, nous avons consacré une partie pour aborder la méthodologie d'investigation. Ensuite, pour mieux situer la sociodidactique et ses environnements, nous avons parlé de l'instance de ces relations notamment avec la sociolinguistique, dont la réflexion sociale contribue favorablement afin de mieux saisir cette utilité des langues en société et son rendement en scolarité, et comment cette relation mutuelle est maintenue et avec quelles règles.

En effet, nous avons entrepris à travers cet aspect de faire le tour des autres fondements théoriques de la sociodidactique afin de questionner suffisamment l'implication des notions du plurilinguisme, de représentation, d'adaptation, de pluri-contextualisation sur la sociodidactique, et aussi, la théorie sociolinguistique des pratiques linguistiques.

En fait, ce passage a abordé les différents tournants des questionnements et interrogations sur lesquels la sociodidactique, porte son intérêt. Il n'est pas forcé de recevoir des réponses, pour cela, cette partie a invoqué la mise en œuvre du contexte et aussi l'interrogation sur la situation d'apprentissage.

En somme, ce chapitre a prévu de procurer les autres angles et dimensions de la sociodidactique, dont le niveau macro et micro du contexte et de la contextualisation. Et aussi les réflexions allouées par Dolz qui a raisonnablement expliqué la règle du sept de la sociodidactique de terrain. Nous avons aussi rédigé un passage qui développe les pensées de Dinvaut.

Chapitre 3 : Finalités de l'enseignement du français et manuels

Introduction

Dans le cadre de notre étude, nous proposons une première esquisse introductive visant à explorer les visions, les messages et les objectifs des départements de français au sein des facultés des lettres et des langues au Soudan. Ces réflexions jouent en effet un rôle clé en fournissant des pistes pour mieux comprendre les fondements ayant motivé la création de ces départements.

Par ailleurs, nous nous intéresserons également aux visions des établissements concernés (notamment les universités, le cas échéant) afin de déchiffrer convenablement et en profondeur les finalités de ces institutions.

Autrement dit, ces visions, messages et objectifs constituent des éléments complémentaires aux curricula. Par conséquent, le choix du corpus repose principalement sur l'analyse des curricula universitaires des départements de français au sein des facultés des lettres et des langues, en intégrant leurs visions, messages, objectifs et contenus.

D'un autre côté, les curricula s'appuient sur des manuels universalistes intégrés à leur progression. Ces derniers ont été brièvement définis par Estela (2012), comme étant « *Dans beaucoup d'institutions, les professeurs qui enseignent une LE utilisent des manuels édités soit dans le pays soit à l'étranger. En général, les manuels font partie d'ensembles pédagogiques bien plus vastes.* ». Ainsi, les aspects contextuels spécifiques n'ayant aucune place dans les textes à vocation universelle, chaque enseignant s'appuie sur son propre critère d'adaptabilité afin de répondre aux attentes locales.

« Pour des raisons commerciales, ils visent un public d'apprenants étrangers dont on imagine le profil. Les aspects contextuels spécifiques n'ayant aucune place dans les textes à vocation universelle, chaque enseignant fait intervenir son propre critère d'adaptabilité pour essayer de répondre aux attentes locales. ». ibid.).

Cependant ces manuels font l'objet d'un large rejet qui s'exprime de différentes manières. C'est pourquoi ce chapitre s'articule autour de questionnements visant à explorer les raisons de ce rejet dans le contexte soudanais. Entre autres, ce travail examine en profondeur ces problématiques afin d'en dégager des explications ou des réponses possibles.

Pour ce faire, nous avons dédié ce passage à une analyse basée sur les réponses fournies par un questionnaire distribué aux enseignants. Cette démarche vise à identifier les causes de ce rejet, telles que l'inefficacité perçue des manuels, l'absence d'alternatives adaptées, ainsi que la coexistence et la transition entre anciens et nouveaux manuels, en évaluant leur pertinence et leur efficacité.

Toujours dans cette même partie, nous abordons un débat sur le contenu culturel et les besoins langagiers proposés par ces manuels, ainsi que sur leur adéquation au contexte local. Par ailleurs, un passage est consacré aux raisons des changements fréquents de ces manuels, en s'interrogeant sur la prise en compte éventuelle des avis et préférences des utilisateurs ou, au contraire, sur le rôle prépondérant de l'enseignant dans ces choix.

Incontestablement, ce travail aborde le débat sur la perception qu'a l'enseignant de l'usage des manuels et sur ses préférences à leur égard. Par la suite, nous nous interrogeons sur la mise en œuvre d'un enseignement intégral ou partiel du contenu des manuels, ainsi que sur les éventuelles autorisations ou restrictions liées à l'utilisation de documents complémentaires.

Enfin, nous porterons notre attention sur l'efficacité ou l'inefficacité de ces manuels universalistes, en évaluant leur pertinence dans le contexte soudanais. Cette analyse comprendra une enquête sur les aspects liés à leur conceptualisation ainsi qu'à la continuité de leur utilisation dans ce contexte spécifique.

3.1. Visions des facultés des lettres et des langues

3.1.1. Visions des départements de français aux facultés des lettres

Ces départements au sein des facultés des lettres et des langues convoitent à promouvoir la langue française dans le cadre universitaire soudanais, tout en développant une conception approfondie de la culture et de la littérature francophones aux apprenants. Ils explorent également à former des diplômés capables de répondre aux exigences académiques et professionnelles, visant le marché local et international, notamment dans les domaines de l'enseignement, de la traduction, du tourisme et des relations internationales, visant le marché local et international. Par ailleurs, ils s'essayeront d'adapter leurs curricula aux réalités sociolinguistiques et économiques du Soudan afin d'assurer une formation pertinente et alignée sur les besoins du marché du travail.

Les visions exprimées par les départements de français des facultés des lettres sont les suivantes :

- a. Être des pionniers dans la promotion et le développement de l'enseignement de la langue française.
- b. Aspirer à un statut d'excellence et de leadership au niveau local, régional et international dans les domaines liés à la langue française et à ses sciences. Cela inclut une attention particulière à la mission d'initier les apprenants aux divers aspects de la langue (linguistique, traduction, didactique du FLE, FOS), afin de leur offrir de nouvelles perspectives professionnelles.
- c. Établir des partenariats académiques avec les universités françaises et francophones pour immerger les apprenants dans un environnement francophone enrichissant.

3.1.2. Visions des départements de français aux facultés des langues

Les visions exprimées par les départements de français des facultés des langues sont les suivantes :

- a. Occuper une position de premier plan parmi les institutions d'enseignement des langues, de la traduction et des sciences linguistiques.
- b. Être des pionniers dans l'enseignement en offrant une formation de haute qualité dans toutes les compétences liées à la maîtrise de la langue.
- c. Mettre l'enseignement des langues au service du Dawa (plaidoyer), en utilisant les langues comme outil au service de l'Islam.
- d. Formation des cadres compétents pour répondre aux besoins de la communauté soudanaise.

Autrement dit, de manière générale, les visions des départements de français au sein des facultés des lettres et des langues reposent sur des principes fondamentaux communs. À travers leurs planifications et stratégies, ces départements aspirent à positionner la spécialité de la langue française parmi les disciplines les plus reconnues, en offrant une formation de qualité couvrant l'ensemble des compétences nécessaires à la maîtrise de la langue et de sa traduction. Cette démarche vise à former une génération qualifiée, capable de contribuer positivement au développement de la société soudanaise. De plus, ils

s'efforcent de renforcer les opportunités d'ouverture sur l'espace francophone, tout en favorisant un échange culturel et civilisationnel enrichissant avec les pays francophones.

3.2. Messages des facultés des lettres et des langues

Les départements de français des universités soudanaises ont des messages à transmettre et des services à offrir à la communauté soudanaise et internationale. Il convient de rappeler que le conseil académique ou le Sénat des corps professoraux est responsable de la planification et de l'émission des directives pour chaque nouveau département de français. Ainsi, ces messages peuvent jouer un rôle complémentaire aux visions déjà mentionnées, permettant ainsi de mieux comprendre les raisons qui ont motivé la création de ces départements.

3.2.1. Messages des facultés des lettres

Cet aspect présente les messages des départements, qui serviront d'outils pour mieux comprendre ces organes d'enseignement :

- a. L'excellence dans le domaine de l'enseignement et de la recherche scientifique innovante, tout en préparant des cadres qualifiés pour répondre aux besoins de la société et du marché du travail, en mettant l'accent sur l'adaptation aux évolutions du marché de l'emploi.
- b. Former des apprenants compétents dans toutes les compétences essentielles de la langue et de sa littérature (compréhension orale, communication, expression écrite, lecture).
- c. Contribuer à la diffusion du français en tant que langue vivante et universelle, occupant une place importante dans les sciences, les savoirs et la littérature. De plus, le français est largement parlé dans les pays voisins du Soudan, et le pays pourrait en tirer parti pour atteindre ses objectifs économiques et culturels.

3.2.2. Messages des facultés des langues

Les messages essentiels des facultés de langues consistent à :

- Promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues européennes au Soudan, afin de renforcer les relations avec le monde, notamment avec les pays francophones.

- Former une génération maîtrisant les compétences linguistiques en langue française, capable, plus tard, d'élaborer des manuels d'apprentissage adaptés au contexte soudanais.
- Contribuer au développement culturel et social de la société soudanaise, en prenant en compte le pluriculturalisme et le plurilinguisme du pays.
- Établir des relations de coopération avec des institutions scientifiques et culturelles, tant au niveau national qu'international.
- Contribuer à la promotion de la culture arabo-islamique, tant au niveau national qu'international, étant donné que la majorité de la population est de confession musulmane.
- Renforcer les efforts pour consolider les connaissances et les acquis académiques, promouvoir les valeurs et l'éthique islamiques et encourager la réflexion sur le monde.

Ce que l'on peut dire, c'est que les facultés des lettres et des langues ont structuré leurs messages autour de certains principes, tels que :

- a. Diffuser la langue française et ses connaissances (linguistiques, littéraires, culturelles), à travers un système d'enseignement et d'apprentissage solide, tout en restant ouvert aux innovations dans ces domaines, afin de former des spécialistes compétents en langue française et en traduction (thème et version).
- b. Transposer leurs connaissances et expériences dans divers domaines professionnels, tout en prenant en compte des valeurs, du patrimoine et la culture de la nation, tout en restant ouverts à la culture de l'autre, avec ses divers courants de pensée et son approche éducatif. Encourager une volonté d'auto-apprentissage.

Étant donné que certains départements de français ont une vocation islamique, leurs messages s'inscrivent principalement dans les directives de la culture islamique. Particulièrement, les langues et littératures étrangères enseignées sont mises au service de l'enseignement de l'Islam. Cette approche permet de créer et de promouvoir une ouverture active à la diffusion des connaissances et de la conscience islamique, tant au Soudan qu'à l'étranger, notamment dans les pays francophones.

En fin de compte, ce que l'on peut dire sur les visions et les messages des facultés des lettres et des langues, c'est qu'elles s'accordent sur des éléments essentiels, fondés sur des valeurs telles que :

- a. La Qualité et la performance
- b. L'esprit d'équipe et la participation au travail collectif
- c. La diversité culturelle du pays et du monde
- d. La créativité

3.3. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres et facultés des langues

Tout d'abord, pour créer un département ou lancer un projet d'études, il est nécessaire de définir des objectifs initiaux que nous pourrions ajuster au fur et à mesure de son expérimentation ou de sa mise en œuvre.

Au Soudan, c'est le Sénat ou le conseil du corpus professoral qui émet une proposition de création d'un nouveau département. Ce processus se déroule et est discuté au sein d'un comité désigné par le Sénat. Le comité scientifique a pour rôle de préparer un curriculum, et de le soumettre à nouveau au Sénat, qui a le droit de modifier ou d'accepter ces propositions de curriculum.

Pour chaque nouveau curriculum, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique joue un rôle de supervision principal : il décide uniquement du volume horaire ainsi que de la répartition des cours sur huit semestres pour la licence et sur deux ans pour le master, ce dernier impliquant une année de cours et une année de rédaction de mémoire de recherche. D'une manière générale, au Soudan, les universités soudanaises ne disposent pas de suffisamment de liberté pour mettre en place des stratégies ou lancer de nouveaux projets.

Nous allons également présenter les objectifs de chaque département afin de mieux comprendre les raisons ayant conduit à la création des départements de français. Ainsi, nous exposerons les objectifs spécifiques des départements de français au sein des facultés des lettres et des langues.

3.3.1. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres

3.3.1.1. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de Kordofan

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des lettres de Université de Kordofan sont les suivants :

- a. Former des cadres titulaires d'une licence en langue française et en culture francophone, afin de contribuer à divers domaines professionnels tels que la traduction, la diplomatie, les forces de sécurité, l'éducation, les organisations gouvernementales et non-gouvernementales, ainsi que et d'autres secteurs liés à l'usage des langues.
- b. Préparer des professionnels qualifiés pour établir et renforcer les relations avec d'autres nations à travers le monde.
- c. Contribuer à la traduction du patrimoine culturel national et des savoirs scientifiques par le biais des activités du département.
- d. Participer à la diffusion de l'Islam et à la sensibilisation des francophones à travers des initiatives adaptées.

3.4.1.2. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de la Mer Rouge

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des lettres de l'Université de la mer rouge sont les suivants :

- a. Former des diplômés spécialisés en langue française afin de répondre aux besoins de la communauté de la mer Rouge, cette région est considérée comme la première destination touristique du Soudan.
- b. Développer chez l'apprenant des compétences linguistiques essentielles, telles que la lecture, l'écriture et la communication.
- c. Favoriser une connexion étroite avec le patrimoine linguistique et ses ressources reconnues pour leur qualité et leur originalité.

- d. Former des diplômés qualifiés en langue française pour promouvoir la langue et sa culture à travers des formations et des activités diversifiées.
- e. Établir des partenariats entre le département de français et ses homologues dans les universités soudanaises.
- f. Développer la personnalité de l'apprenant tout en leur enseignant des compétences favorisant la créativité.
- g. Créer un environnement universitaire conforme aux normes de qualité internationales.
- h. Renforcer les compétences en communication linguistique et encourager la créativité intellectuelle et littéraire.
- i. Adapter les programmes de licence et des études supérieures aux exigences du marché du travail.

3.4.1.3. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de Nileen

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des lettres de l'Université de Nileen sont les suivants

- a. Ouvrir de nouveaux horizons sur la culture française en utilisant les contacts entre les langues comme points de repère, permettant ainsi à la culture soudanaise d'adopter ce qui lui est compatible.
- b. Encourager l'ouverture à la culture et à la civilisation de l'autre afin de mieux valoriser et enrichir sa propre culture.
- c. Mettre l'accent sur l'usage du français en tant que langue de communication essentielle dans le monde actuel.
- d. Assurer une formation linguistique de qualité visant à développer toutes les compétences de la langue, y compris le style.
- e. Enrichir et renforcer les liens culturels, sociaux et économiques entre les nations.
- f. Valoriser le statut du français en tant que l'une des langues les plus parlées à l'échelle mondiale.
- g. Former des diplômés qualifiés en langue française pour répondre aux besoins des secteur public et privé dans des domaines connexes.

- h. Développer les compétences communicatives, littéraires et de recherches scientifiques liées à la langue française.

3.4.1.4. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université Islamique d'Omdurman

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des lettres de l'Université Islamique d'Omdurman sont les suivants :

- a. Créer et renforcer les liens entre l'université et la société soudanaise.
- b. Promouvoir le rôle de la culture dans l'éducation de la nationale sur les plans scientifique, comportemental et pédagogique.
- c. Accorder une importance particulière à l'étude de la culture islamique afro-arabe et de ses implications afin de renouveler les fondements scientifiques de la société islamique soudanaise.
- d. Initier les apprenants à l'étude de l'histoire des différentes nations islamiques à travers le monde.

3.3.2. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres

3.3.2.1. Objectifs de département de français, école des langues, Université Internationale d'Afrique

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des langues de l'Université Internationale d'Afrique sont les suivants :

- a. S'efforcer d'atteindre les objectifs de son message éducatif et de sa mission prédicative sur les principes de l'islam.
- b. Accorder une attention particulière à la formation de cadres dotés de compétences internationales dans les langues autres que l'arabe, notamment en qualification et recherche scientifique et traduction.
- c. Former et qualifier les étudiants en vue de l'obtention d'une licence en langues autres que l'arabe.
- d. Préparer et qualifier les étudiants aux diplômes de niveau supérieur et au doctorat en langues autres que l'arabe.

- e. Former et qualifier les étudiants pour l'obtention de la licence, du master et du doctorat en traduction.
- f. Développer les compétences linguistiques des étudiants et du personnel universitaire dans des langues autres que l'arabe.
- g. Favoriser la solidarité et la coopération entre la Faculté et les autres institutions similaires d'enseignement supérieure, tant au Soudan qu'à l'étranger.
- h. Accorder une importance majeure à la recherche scientifique dans le domaine des langues autres que l'arabe et fournir les ressources nécessaires pour contribuer à la production et à la diffusion des savoirs.
- i. Fournir des cadres hautement qualifiés et dotés de compétences exceptionnelles.

3.4.2.2. Objectifs de département de français, faculté des langues, Université de Soudan pour les sciences et la technologie

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des langues de l'Université de Soudan pour les sciences et la technologie sont les suivants :

- a. Enseignement les langues vivantes en tant que spécialité.
- b. Mener des recherches linguistiques et les relier aux intérêts culturels et littéraires de la société soudanaise.
- c. Étudier les langues soudanaises et documenter le patrimoine littéraire oral.
- d. Explorer les cultures et les coutumes d'autres peuples à travers l'enseignement de leurs langues et la traduction de leurs sciences, lois et leurs publications.
- e. Développer des moyens objectifs utilisant la langue comme outil de promotion de la culture soudanaise auprès d'autres peuples.

3.4.2.3. Objectifs de département de français, école des langues, Université de Saint Coran et des sciences Islamiques

Les objectifs définis par le département de français de la faculté des langues de l'Université de Saint Coran et des sciences Islamiques sont les suivants :

- a. Former des diplômés compétents en langues étrangères.

- b. Répondre à la demande de traducteurs au sein des ministères, les institutions et entreprises soudanaises.
- c. Renforcer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères afin de favoriser la création de nouveaux emplois dans les domaines de la traduction, de la recherche scientifique et de la Dawa (prédication).
- d. Mettre à disposition des apprenants des outils de recherche innovants en langues étrangères.

3.4.2.4. Objectifs de département de français, école des langues et de la traduction, Université de Saint Coran et de l'authentification des Sciences

Les objectifs é définis par le département de français de l'Université de Saint Coran et de l'authentification des Sciences sont les suivants :

- a. Former des diplômés dans diverses spécialités.
- b. Préparer des spécialisés en sciences et en prêche dans différentes disciplines.
- c. Fournir au marché du travail des cadres qualifiés.
- d. Intégrer l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'étude du Saint Coran et de la Sunna.
- e. Encourager et développer la recherche scientifique.
- f. Répondre aux besoins prioritaires de la communauté dans les domaines liés aux langues étrangères.
- g. Établir des liens de coopération avec les institutions concernées, aux niveaux national et international, afin de favoriser l'échange d'informations et d'expériences scientifiques et pratiques.
- h. Renforcer les relations avec les institutions concernées, tant au niveau national qu'internationale, pour partager des informations et des expériences scientifiques et pratiques.

Nous allons présenter les éléments résumant globalement les objectifs ayant conduit à la création des départements de français au sein des universités soudanaises, aux côtés des autres spécialités.

Les facultés des lettres et des langues s'engagent à développer des programmes d'études en langue française, avec l'ambition de concevoir des curricula complets, équilibrés, flexibles et innovants. Ces programmes visent à répondre aux aspirations et attentes des étudiants, aux exigences des plans de développement nationaux et internationaux, ainsi qu'aux besoins d'un marché du travail de plus en plus exigeant.

Les besoins en encadrement du pays exigent également de renforcer l'unité nationale dans un esprit de cohabitation harmonieuse et de patriotisme, afin de former une génération d'intellectuels capable de guider le pays vers un avenir meilleur.

Pour atteindre ces objectifs, les départements de français s'appuient sur plusieurs fondements visant à assurer la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Soudan :

- a. Proposer une formation en licence de français afin de soutenir le développement des secteurs public et privé, tout en sensibilisant le contexte local à l'importance des sciences humaines, et en mettant en avant leur rôle dans la promotion du vivre-ensemble, et le développement des capacités intellectuelles.
- b. Promouvoir la qualité de la recherche scientifique et l'orienter au service de la communauté.
- c. Établir et renforcer les relations de communication avec les institutions concernées aux niveaux national et régional.
- d. Répondre aux exigences du développement en améliorant la qualité des manuels et des programmes spécialisés pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

3.4. Manuels universalistes du FLE au contexte universitaire soudanais : entre rejet, inefficacité et absence d'un alternatif convenable

Le ministère de l'Enseignement supérieur soudanais est responsable de l'organisation et de la validation des stratégies universitaires. Ainsi, toutes les universités sont tenues de soumettre leurs projets relatifs aux prestations scientifiques et à la création de nouvelles spécialités. Par ailleurs, c'est le ministère qui fixe chaque année le nombre de places pédagogiques disponibles. Généralement, une licence en lettre ou en langue française se prépare en quatre ou cinq ans. Les 25 départements de français accueillent un public hétérogène en termes d'âge, d'objectif et de besoins, comme l'a souligné Kamal Aasim

(2020) : « *il y a une tendance à apprendre cette langue à tel point qu'on a créé plusieurs instituts et alliances françaises et plusieurs départements de français un peu partout dans les universités soudanaises* ». À cet effet, Hamid Ahmed et Iysaa Ahmed (2012) soulignent l'importance d'adopter une approche réfléchie dans le choix des manuels : « *...appeler à réfléchi, à réexaminer et à actualiser non seulement nos méthodes et méthodologies de l'apprentissage, mais aussi d'intégrer celles-ci aux approches efficaces et applicables dans nos contextes et rentables à nos apprenants* ».

Les manuels universalistes, tels que : Alter égo, Alter égo plus, Zénith, connexion...etc., prédominent dans le contexte soudanais. Face à cette diversité de manuels, l'enseignant est confronté à des défis majeurs, qu'ils soient didactiques, techniques ou financière, notamment en ce qui concerne le choix d'un contenu approprié et les procédures de remplacement des manuels. Ainsi, ces manuels présentent certaines limites quant à leur proposition de contenu. Cependant, Les enseignants estiment qu'ils n'offrent pas suffisamment de compétences en lien avec la progression prévue par le programme de formation. Comme l'a souligné Mohamed Adam Bachir (2013) :

« ...que quatre ans d'apprentissage avec la même méthode dont le contenu est préparé de façon à enseigner des éléments grammaticaux et syntaxiques, c'est bien lassant pour les apprenants surtout lorsque ceux-ci dépassent le premier niveau et que l'enseignement propose de les doter d'une compétence réelle de communication » (ibid).

Ce sentiment d'insatisfaction, voire ce rejet de des manuels, est confirmé par Elbadawi Eissa (2015) : « *Il nous semble que nos étudiants ne sont pas satisfaits de ce programme. Ils sentent qu'il est compliqué, démotivant et ancien, Il nous faudrait alors modifier et renouveler tous les modules* ». Pour sa part, Ali M Suad (2012) a identifié plusieurs obstacles : « *A- absence de familiarité chez les professeurs face à l'approche actionnelle. B- l'hétérogénéité des étudiants et l'ambiguïté des descripteurs* ». Toutefois, le contexte soudanais, marqué par une grande diversité, nécessite une attention particulière lors du choix d'un manuel. De plus, l'évolution constante de la société soudanaise en matière de besoins linguistique rende cette tâche encore plus cruciale.

En 2024, les manuels commencent à s'enrichir de nouvelles approches, notamment en s'orientant vers une didactique contextualisée et une approche sociodidactique. Cela

soulève de nombreuses interrogations quant à l'adaptation et à l'efficacité des contenus. Ce travail ne prétend pas à l'exhaustivité ; il vise avant tout à explorer le contexte soudanais sous un angle différent.

L'analyse des besoins de l'apprenant peut mener à des orientations efficaces, comme l'affirment Dabène M. et Rispaïl M. (2008) :

« L'analyse des pratiques et représentations individuelles et sociales de la langue, notamment écrite, et sur l'évidence que l'enseignant comme l'élève participaient en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe »,

En conséquence, les manuels s'inspirent de ces besoins pour concevoir leur contenu, influençant ainsi directement leur élaboration et leur application. Cela invite à adopter des démarches pratiques, tant au niveau de l'intervention que de la conception, tout en exigeant une réflexion consciente et approfondie.

L. Dabène met en avant d'autres dimensions sociolinguistiques et, plus largement, sociales, en affirmant :

« Le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage », Néanmoins, les facteurs sociaux projettent leurs influences « tels que la perception des rôles, fonctions et statuts des langues, ou encore leur utilité, facilité et prestige) et individuels (tels que les répertoires socio-affectifs, linguistiques et communicatifs des locuteurs) » (1997, p.22) ibid.

Elle souligne également :

« Aucune opération de formation en langue étrangère ne peut faire abstraction de la prise en compte des usages sociaux de [la] langue cible dans la communauté humaine dont elle est issue », et « que ces usages sociaux peuvent être considérés sous trois angles : leur statut, formel ou informel, les situations d'emploi ainsi que les modes d'acquisition et les fonctions des langues dans la société ». (1994a, p.40), ibidem.

Ce travail vise à proposer des pistes de réflexion utiles aux enseignants afin d'encourager et de faciliter une adaptation contextualisée des manuels. Le travail de terrain contribue à réduire la fracture entre théorie et pratique, car l'objectif principal des manuels est d'assurer l'acquisition de compétences soigneusement élaborées.

Nous mettons l'accent sur les critères essentiels à respecter pour le choix des contenus, ainsi que sur la nécessité d'identifier les lacunes et insuffisances, tout en évaluant si les compétences acquises sont suffisantes ou nécessitent un soutien supplémentaire. Autrement dit, les enseignants sont encouragés à prendre des initiatives pour résoudre les problématiques liées à la contextualisation des contenus.

Ils doivent également exploiter les potentialités offertes par les manuels à travers des outils de progression et d'évaluation. Cela revêt une importance cruciale, car il s'agit de préparer une génération aspirant à poursuivre des études en licence et de répondre aux exigences d'une insertion professionnelle en adéquation avec les apprentissages dispensés.

3.4.1. Échantillon

L'échantillon de ce travail se compose d'enseignants exerçant à Khartoum, la capitale, ainsi que dans les Provinces. Le questionnaire a été distribué aux enseignants des facultés dispensant une formation de licence dans les domaines suivants : lettres, langues, traduction, et pédagogie. La collecte des réponses s'est déroulée de décembre 2022 à janvier 2023. Les premières réponses ont été reçues par e-mail, WhatsApp et Facebook, plateformes sur lesquelles les enseignants sont fréquemment présents et interagissent activement. Nous avons principalement ciblé les groupes réunissant un nombre important d'enseignants :

- a. Groupe de l'Association soudanaise des enseignants de FLE (ASEF) (92 membres).
- b. Groupe Coin pédagogique (24 membres).
- c. Groupe Allons-y Soudan 247 (enseignants universitaires et du cycle secondaire).
- d. Groupe Apprendre la traduction (6 membres).
- e. Groupe Faculté des langues (9 membres).

Ainsi, plus de 100 enseignants ont reçu le questionnaire (voir annexe), tout en bénéficiant de la garantie de l'anonymat. Certains enseignants ont expressément demandé que leurs

noms ne soient pas divulgués au grand public soudanais, par crainte des moqueries de leurs collègues et apprenants. Malgré cela, nous n'avons reçu que 19 réponses : 14 dactylographiées, 3 scannées et 2 sous forme de messages vocaux.

Tableau 12 : Tranche d'âge des enseignants de l'échantillon

Tranche d'âge	Nombre d'enseignants
20 à 30 ans	2
30 à 40 ans	11
40 à 50 ans	6

Tableau 13 : Proportion des années d'expérience des enseignants de l'échantillon

Expérience	Entrée	Moyenne	Expert
Enseignants	3	7	9
Duré des années	De 5 à 7 ans	De 8 à 9 ans	De 10 à 18 ans

L'échantillon collecté se compose de 19 enseignants, représentant une diversité de profils en termes d'âge et d'expérience. La majorité d'entre eux ont obtenu leur licence dans le domaine des Lettres (14 enseignants), suivi de la Pédagogie (4 enseignants) et des Langues (1 enseignant). En ce qui concerne leurs diplômes de master, la répartition est la suivante : 6 en didactique, 9 en sciences du langage, 3 en littérature, et 1 en traduction. Parmi ces enseignants, seulement quatre ont obtenu le grade de docteur. Tous ont poursuivi leurs études au Soudan.

L'architecture de ce travail repose sur les questionnements liés au choix des manuels universalistes, qui, par ailleurs, ne disposent pas suffisamment de particularités adaptées à ce contexte. En conséquence, sur le terrain, ce sont les enseignants qui identifient les difficultés rencontrées en classe. Selon leurs témoignages, un changement persistant commence à prendre de l'ampleur. C'est pourquoi cette étude cherche à apporter des éléments de compréhension à cette problématique, tout en ouvrant des pistes de réflexion pour les futurs chercheurs.

3.5.2. Présence et permutation entre nouveaux et anciens manuels

Les manuels universalistes sont largement utilisés au Soudan ; tous les départements de français, sans exception, y ont recours, ce qui rend difficile l'introduction de contenus

appropriés et contextualisés. Sur le terrain, de nombreuses controverses et difficultés se manifestent.

Le tableau ci-dessous synthétise la dualité existante entre les manuels (actuels, anciens et les tomes en usage) :

Tableau 14 : Les manuels en usage

Enseignants	Niveau enseigné	Manuel actuel	Tome	Ancien manuel
1	1 2 3 4	Alter égo	1 2	Connexion
2	2 3	Le nouveau	1 2	Le nouveau
3	1 2 3	Alter égo	1 2 3	Le nouveau
4	1 2	Alter égo	1 2	Zénith
5	1 2 3 4	Connexion	1 2	Le nouveau
6	1 2	Zénith	1 2	Le nouveau
7	1 2 3 4	Le nouveau	1 2	Connexion
8	1 3 4	Alter égo	1 2	Le nouveau
9	1 2	Connexion	1 2	Le nouveau
10	1 2	Alter égo	1 2	Connexion
11	1 2	Alter égo+	1 2	Connexion
12	2 3 4	Alter égo+	1 2 3	Langue et civilisation
13	1 2 3	Alter égo	1 2 3	Le nouveau
14	1 2 3 4	Zénith	1 2 3	Zénith
15	2 3 4	Alter égo	1 2	Alter égo
16	3	Le nouveau	12	Le nouveau
17	1 2 3 4	Le nouveau	12	Connexion et Alter égo
18	3	Connexion	12	Connexion
19	1 2 3 4	Alter égo	1 2 3	Connexion

Les enseignants témoignent que Le Nouveau sans frontières conserve sa place de leader, au point d'être encore utilisé, notamment pour la formation d'un nombre important d'enseignants actuels. Auparavant, le manuel Connexion s'étaient imposé comme remplaçant potentiel de ses prédécesseurs, en proposant des solutions améliorées. Peu après, le monde de la conception des manuels a connu un bouleversement majeur, incitant les enseignants à envisager des changements dans le but ou sous prétexte d'actualiser et de renouveler les curricula. Ainsi, de nouvelles thématiques fascinantes dominent la nouvelle génération de manuels, tels qu'Alter égo et Alter égo plus et zénith.

3.4.3. Manuel actuel et efficacité au contexte soudanais

En 2022 et 2023, les enseignants soudanais continuent d'utiliser ces manuels. Ainsi, le dépouillement du questionnaire révèle les pourcentages suivants :

Tableau 15 : Manuels exploités

Manuels	N° 19 échantillons	%
Alter égo	1,3,4,8,10,13,15,19	42%
Alter égo plus	11,12	10,5%
Le nouveau	2,7,16 ,17	21%
Connexion	5,9,18	16%
Zénith	6,14	10,5%

Qu'en pensent-ils du contenu, des thèmes, de l'efficacité, de la difficulté potentielle pour les étudiants ? Cette question permet de discerner leurs niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction. À ce sujet, nos enquêtés estiment que :

Énsei2. Le manuel est ancien, mais riche en vocabulaire. Des lacunes apparaissent dans l'exposition des actions et des événements de l'actualité. Son principal défaut consiste en sa concentration sur l'écrit : il n'aide pas à acquérir les compétences de l'oral.

Énsei4. Le contenu du vocabulaire est difficile...

Énsei5. Un manque des contenus visuels comme les vidéos

Énsei8. ... ses activités ne conviennent pas au niveau linguistique.

Énsei9. Le contenu culturel proposé représente un décalage par rapport à la culture locale, ce qui produit une difficulté de compréhension.

Énsei11. Le contenu culturel est compliqué, les éléments linguistiques représentent une difficulté, surtout la grammaire implicite qui ne coïncide pas avec la culture éducative, cela peut retarder l'atteinte des objectifs.

Énsei12. Ces manuels nécessitent une initiation, parce que le niveau textuel est difficile et ambigu.

Énsei14. Certaines activités et leçons ne correspondent pas au niveau linguistique, comme demander à donner son avis en A1 ou écrire une lettre de motivation en A2.

Énsei15. Ces manuels nécessitent plus d'horaires supplémentaires aux curricula. Ils demandent un savoir enseigné solide.

Énsei17. Le manque d'une place de la culture locale représente une lacune.

Énsei19. La réalisation des leçons demande de consacrer autant du temps, une leçon prend en moyenne deux heures.

Les enseignants estiment que ces manuels comportent de nombreuses difficultés. Tout d'abord, la logique de la présentation des événements pose problème. L'écrit occupe une place aussi importante que l'oral, ce qui peut déséquilibrer l'apprentissage. De plus, les activités linguistiques et les leçons ne correspondent pas toujours au niveau des apprenants. Par exemple, le vocabulaire proposé est souvent trop complexe, la grammaire est implicite et ne s'adapte pas à la culture éducative locale, et les textes sont parfois trop denses et ambigu. Ces leçons nécessitent un temps d'assimilation plus long.

Le contenu culturel, quant à lui, soulève des défis majeurs, notamment en raison du décalage entre la culture française et soudanaise. Cette disparité crée un embarras qui entrave l'exploitation optimale des supports et perturbe le bon déroulement de l'apprentissage. Tous ces facteurs complexifient la compréhension et constituent des obstacles à l'acquisition de la langue.

Il est donc nécessaire de réfléchir à une meilleure contextualisation des contenus, d'introduire une phase d'initiation à la langue avant la formation proprement dite et d'augmenter le volume horaire des curricula afin de mieux accompagner les apprenants.

3.4.4. Les manuels universalistes au contexte Soudanais du FLE : débat sur contenu culturel et besoins langagiers

Le Soudan souhaite tirer davantage parti du potentiel offert par le réseautage professionnel lié aux nouvelles offres de manuels. Le débat reste vif entre ceux qui préconisent un rejet

total ou partiel de ces manuels, tandis que les enseignants demeurent méfiants à leur égard. Leurs inquiétudes portent particulièrement sur le contenu, la progression diversifiée et les activités, qui nécessitent un ancrage solide dans les pratiques de classe.

Ils aspirent à des contenus mieux adaptés au contexte soudanais. Ainsi, la question posée aux enseignants est la suivante : en exploitant ces manuels, qu'en pensent-ils de la culture et aux besoins langagiers de l'apprenant ?

Ainsi, les enseignants estiment que :

Énsei1. La culture soudanaise n'est pas intégrée, donc, pour compléter, on a besoin de faire recours aux documents Soudanais.

Énsei4. Décalage entre les cultures (française et soudanaise), celle-ci, elle possède des particularités, donc, certaines leçons ne conviennent pas.

Énsei8...ce contexte sollicite une adaptation particulière.

Énsei9...décalage socioculturel.

Énsei11 le fossé est énorme entre les deux cultures.

Énsei12. La culture, les thèmes proposés, et le style de l'écrit, ils ne conviennent pas, et la place accordée à la grammaire reste limitée.

Énsei13. Les besoins langagiers ne sont pas appropriés, donc, ils ne conviennent pas. Il y a une concentration de la culture française et une absence de l'insertion de la culture soudanaise.

Énsei14...à condition d'utiliser des activités complémentaires (civilisation, orthographe, phonétique).

Énsei15. Ils répondent aux besoins linguistiques, cependant, la culture n'est pas à la hauteur du contexte, et aussi, elle n'atteint pas l'ambition du public, car le contexte n'est pas prévu au sein de ce contenu.

Énsei17. Le manuel peut développer des connaissances linguistiques et communicatives, malgré cela, il n'est pas suffisant, car la culture soudanaise a des considérations particulières. Les apprenants ont des croyances, des représentations, des habitudes, et des modes de vies différents. Quant à l'adaptation, il faut prévoir la culture cible, cela pourra réaliser ses besoins lors de la communication.

Énsei18. Une absence des références sur la pratique culturelle soudanaise.

Avant de procéder aux dépouillements des réponses, il est difficile d'esquisser des limites claires entre les besoins langagiers et le contenu culturel, ces deux dimensions étant profondément interdépendantes. La langue et sa culture forment un ensemble indissociable. Par ailleurs, les réponses des enseignants révèlent des avis divergents sur cette question.

À plusieurs reprises, les enseignants ont souligné le décalage entre les deux cultures, estimant que ces manuels n'intègrent pas suffisamment la culture soudanaise. Ils recommandent donc une adaptation contextualisée. Toutefois, leurs avis restent dispersés. D'un côté, ils jugent inadaptés. Mais de l'autre, ils redoutent l'absence d'une alternative didactisée. En effet, le processus de conceptualisation et de la conception de contenus enseignables nécessite des compétences spécifiques, notamment un savoir-faire en didactique.

Les enseignants expriment leur insatisfaction à l'égard des éléments culturels et socioculturels présents dans les manuels. Ils critiquent le manque de prise en compte du décalage entre les deux cultures et constatent que ces manuels accordent une place importante à la culture française. En revanche, ils déplorent l'absence de références à la culture de l'apprenant, qui devrait pourtant être valorisée, notamment à travers ses pratiques et spécificités culturelles.

Le dépouillement des réponses au questionnaire démontre une autre perspective. Ce contexte requiert d'une adaptation contextualisée, car ces manuels ne répondent pas pleinement aux attentes des enseignants. Atteindre des objectifs tels que le développement des compétences linguistiques et communicatives reste un défi, étant donné que ces manuels nécessitent des compléments. Parmi ces appuis indispensables figurent l'utilisation de documents authentiques ainsi que des activités supplémentaires portant sur des aspects clés comme la civilisation, l'orthographe, la phonétique et la grammaire.

Les enseignants se heurtent constamment à l'absence d'un manuel spécialement conçu pour leur contexte. Ce manque explique le déséquilibre entre l'offre de contenus linguistiques et interculturels et les attentes réelles des apprenants. Ce décalage engendre une baisse de motivation et d'engagement envers ces manuels. Il est donc essentiel de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants afin d'adapter le choix des thèmes et des activités proposés. Ainsi, Les enseignants recommandent de multiplier les initiatives qui respectent et intègrent pleinement le contexte concerné.

3.4.5. Motivation de changement persévérant des manuels du FLE au Soudan

Aujourd'hui, l'enseignant manifestent un réel désir de changement. Dès lors, comment et pourquoi les enseignants envisagent-ils de changer les manuels ? Et comment proposent-ils des choix alternatifs ? Ils affirment que :

Énsei3. On va changer pour équilibrer les quatre compétences, celles-ci doivent permettre de communiquer facilement.

Énsei6. Chercher les nouveautés, notamment les documents audiovisuels.

Énsei11. Répondre aux besoins linguistiques, culturels et discursifs de l'apprenant.

Énsei12. On veut changer parce que la nature textuelle est ambiguë, vu une complexité dans sa dimension culturelle. Les objectifs sont difficiles à comprendre.

Énsei13. La culture soudanaise n'est pas introduite. Le niveau linguistique n'est pas convenable avec une classe surchargée.

Énsei14. On change pour travailler avec un manuel qui repose sur l'approche actionnelle et tend à réaliser des tâches réelles.

Énsei15. On change pour choisir un manuel riche en vocabulaire, pour mieux contribuer à la richesse linguistique. Un manuel qui met l'accent sur la phonétique afin de résoudre les problèmes de prononciation. Un manuel qui propose plus d'activités communicatives pour le perfectionnement de la compétence orale.

Énsei16. Nouveauté du contenu qui valorise autant la culture africaine, et plus particulièrement, la soudanaise. Le manuel doit être pragmatique.

Énsei17. Le manuel doit correspondre aux besoins langagiers et répondre à la prise en compte de la vie socioculturelle de l'apprenant.

Énsei18. Des manuels qui pourraient rendre le contenu culturel plus attractif, en introduisant des thèmes servant à l'environnement linguistique, ce qui rend l'apprentissage plus naturel et motivant.

Le dépouillement des réponses révèle que les enseignants expriment une demande de changements, notamment, concernant les nouveaux manuels. Ces derniers, grâce à des activités variées et pragmatiques, offrent une opportunité d'amélioration du contenu. Ces ajustements devraient mieux refléter les besoins des apprenants, tout en s'appuyant sur des démarches pratiques essentielles.

Les enseignants appellent à un renouvellement du contenu, en veillant à un équilibre et une valorisation des quatre compétences linguistiques. Selon eux, une telle approche permettrait de mieux répondre aux besoins linguistiques, culturels et communicatifs des apprenants. Toutefois, ils soulignent un manque d'objectifs didactiques clairs, qu'ils considèrent comme lacune majeure. Par ailleurs, la surcharge des classes complique l'atteinte des objectifs des curricula, nécessitent ainsi plus de temps et d'efforts.

Les enseignants critiquent également les activités proposées, jugées insuffisantes pour renforcer et enrichir efficacement les compétences linguistiques. Pour y remédier, ils suggèrent d'intégrer des documents audiovisuels afin d'enrichir l'apprentissage. Ils recommandent également d'accentuer l'enseignement de la phonétique pour améliorer les compétences orales et d'introduire davantage d'activités axées sur l'acquisition du vocabulaire.

Par ailleurs, ils reconnaissent la complexité de la dimension culturelle ainsi que l'ambiguïté des textes proposés. Pour remédier à ces difficultés et faciliter la compréhension ; ils préconisent l'intégration d'éléments de culture africaine et soudanaise. Enfin, ils souhaitent exploiter de l'approche actionnelle afin de concevoir des tâches authentiques, naturelles et motivantes, favorisant une immersion plus efficace et un engagement accru de l'apprenant.

3.4.6. Prise en considération de l'avis de l'apprenant et ses préférences ou le monopole de l'enseignant

En général, le chef de département dispose du droit d'anticiper et d'initier un changement de manuels. Il peut également solliciter l'avis du corps enseignant. Toutefois, bien que l'avis de l'apprenant soit théoriquement recevable, il demeure souvent négligé. Nous cherchons donc vérifier dans quelle mesure il est réellement pris en compte. Ainsi, comment sollicitent-ils l'avis de l'apprenant ?

Les propos des enseignants montrent que :

Énsei2. C'est important de les consulter, car, c'est motivant pour eux.

Énsei4. Je suis toujours de leur avis.

Énsei7. C'est très important, car l'enseignement devrait se baser sur les besoins du public.

Énsei12. Je fais un sondage en classe pour savoir leurs préférences.

Ensei19. Leurs avis sont pris en considération, vues leur importance pour la réussite.

Parmi les enseignants 47 % soutiennent l'idée de prendre en compte de l'avis de l'apprenant. Ils justifient cette position en affirmant que cela peut favoriser et renforcer ses chances de réussite. D'un autre côté, un autre groupe estime que l'avis de l'apprenant contribue à renforcer sa motivation, notamment dans le cadre de l'ouverture de nouveaux départements de français. Selon eux, les préférences de l'apprenant jouent un rôle déterminant dans la prise de décisions liées aux efforts d'enseignement et d'apprentissage.

En revanche, un autre groupe rejette totalement l'idée de prendre en compte l'avis de l'apprenant, estiment que :

- Énsei3. Seulement l'avis de l'enseignant est pris en considération.
- Énsei6. Absolument non, l'apprenant n'a pas d'expérience et de savoir sur les manuels.
- Énsei10. Je dépends de mes observations et de mes évaluations sur les points forts et faibles.
- Énsei13. Cependant ce processus est acquis par des années d'expériences en pratiques de classe.
- Énsei14. Non, je négocierai seulement avec les collègues pour me renseigner sur les nouveautés de contenu.
- Énsei15. Non, l'apprenant ne possède pas de compétences méthodologique et didactique d'évaluer un manuel.
- Énsei16. Non, les enseignants et l'administration ont refusé cette idée.

Le groupe opposé à la prise en compte de l'avis des apprenants justifie sa position en affirmant que ces derniers ne possèdent ni le savoir ni d'expérience nécessaires pour évaluer un manuel. Selon eux, l'identification des besoins requiert un savoir-faire spécifique dans le domaine.

D'autres estiment qu'il est préférable de s'appuyer sur les observations pratiques de l'enseignant en classe, qui permettent ensuite d'identifier et d'évaluer les points forts et les faiblesses des manuels. Par ailleurs, certaines instances administratives rejettent l'idée de consulter l'apprenant, privilégiant exclusivement l'avis de l'enseignant, considéré comme prédominant.

3.4.7. Manuels du FLE au contexte soudanais : débat entre connaissance, usage, préférence et rejet

Ces nombreux manuels se distinguent par une grande diversité de références théoriques et par des perspectives parfois divergentes de celles établies auparavant. Par conséquent, toute modification requiert des expertises adaptées et contextualisées.

Quels manuels préfèrent-ils utiliser ? Et pourquoi n'aiment-ils pas certains manuels ? Nos enquêtés répondent que :

- Ensei1. Je préfère Le Nouveau, pas compliqué et sa progression logique...
- Ensei3.je préfère Alter Ego et Le Nouveau, grâce à eux, l'apprenant peut travailler toutes les compétences.
- Ensei9. Le Nouveau est riche au niveau linguistique, surtout la grammaire qui commence tôt en le comparant avec Connexion.
- Ensei11. Vu la simplicité de ces éléments linguistiques et culturels, Taxi est le plus adapté au contexte soudanais, notamment en première année et progressivement, on pourrait par la suite adapter les méthodes compliquées.
- Ensei15...Connexion est plus efficace qu'Alter Ego, il est simple et pas compliqué.

La majorité des enquêtés considèrent Le Nouveau sans frontières, Connexion et Alter Ego comme des manuels pionniers au Soudan. Ces manuels sont considérés parmi les plus utilisés et ils ont contribué à la formation d'une grande partie de la génération francophone soudanaise. Par la suite, les enseignants ont énuméré leurs préférences et expliqué les raisons pour lesquelles ils privilégient ces manuels :

- a. Nouveau sans frontières : Ce manuel se concentre sur le développement des compétences linguistiques et présente une progression logique. Également, il se distingue par la simplicité de la présentation du contenu et la richesse de son vocabulaire. Grâce à ses activités, il offre un meilleur perfectionnement de la langue et propose des outils convenables au contexte soudanais. Toutefois, les enseignants lui reprochent son aspect classique. Néanmoins, ils le recommandent cependant, car Le Nouveau sans frontières prend mieux en compte les valeurs et traditions locales, notamment les habitudes d'apprentissage. De plus, il est jugé efficace et compréhensible.

- b. Connexion : Ce manuel propose une présentation claire et équilibrée. Il est à la fois efficace et facile à exploiter, offrant un suivi structuré ainsi qu'une progression logique. Son contenu linguistique est particulièrement riche, notamment la grammaire, qui est introduite dès les premières leçons. Les activités sont diversifiées, ce qui permet d'adapter l'enseignement à différents besoins.
- c. Alter égo : Les enseignants recommandent ce manuel pour sa progression équilibrée des compétences. Les leçons sont riches et bien structurées, offrant ainsi un soutien précieux pour la compréhension orale et écrite, ainsi que pour l'apprentissage de la grammaire. Il accorde un temps suffisant pour accomplir les objectifs d'apprentissage. De plus, ses spécificités socioculturelles constituent un atout majeur, car elles permettent d'effectuer les adaptations nécessaires. Les enseignants estiment que ce manuel est bien adapté aux besoins du contexte soudanais.
- d. Zénith : Ce manuel est apprécié pour la pertinence de son contenu convenable, notamment grâce à des outils appropriés, Il propose un contenu linguistique et culturel enrichi par des activités audiovisuelles, contribuant ainsi de manière significative à la progression des apprenants.

Les enseignants anticipent ce rejet, qu'ils considèrent inévitable, qu'il survienne tôt ou tard :

- Enseï4. ... Je préfère Le Nouveau sans frontière, car, il est riche en vocabulaire et, en plus, il aide à se perfectionner. Je n'aime pas Connexion : il n'est pas efficace et pas adapté au public soudanais, en plus, il demande une initiation et connaissance de la langue avant l'apprentissage.
- Enseï6 ...Je préfère Zénith parce qu'il propose la culture française, et des activités audiovisuelles. Je n'aime pas Le Nouveau parce qu'il est très ancien. On n'y trouve pas de documents audiovisuels, ni des nouveaux mots et expressions.
- Enseï14.Je préfère Édito ou Tendance car les deux reposent sur l'approche actionnelle. Je n'aime pas Le Nouveau, car il est un peu traditionnel.
- Enseï16..... je n'aime pas Connexion et Le Nouveau parce qu'ils sont anciens et n'abordant qu'une seule culture.
- Enseï17.les manuels (Connexion, Alter égo et Le Nouveau) sont riches en contenu linguistique bien qu'ils soient classiques. En revanche, ils ne prennent pas en considération le contexte, ni les valeurs et traditions...

Le rejet des manuels s'impose largement au Soudan. Or, implicitement ou explicitement, ce contexte est marqué par un public hétérogène, tant sur le plan linguistique que culturel, rassemblant souvent avec des apprenants issus de milieux divers au sein d'une même classe. En revanche, le changement de manuel n'est pas aisé, tant d'un point de vue didactique qu'administratif. Les enseignants estiment que l'inefficacité des manuels ralentit la progression, et que l'absence de prérequis complique davantage à l'avancement des apprenants. Selon eux, l'une des faiblesses majeures réside dans la place insuffisante accordée à la culture locale, tandis que la culture française occupe une place disproportionnée. Paradoxalement, bien que les activités proposent un vocabulaire riche, certains manuels sont perçus comme dépassés face aux évolutions récentes, notamment en ce qui concerne l'apparition de nouvelles expressions et de nouveaux termes.

En somme, ce contexte est complexe, ce qui rend la question du choix et du changement de manuels particulièrement problématique. Il est indispensablement que les objectifs didactiques et linguistiques soient en lien direct avec la spécificité du public et ses éventuelles difficultés. Dès lors, l'idée de trouver un manuel exemplaire réside délicate. Cependant, certains contenus peuvent être retenus à condition d'être adaptés : la flexibilité peut en effet permettre de surmonter les difficultés inhérentes à ce contexte diversifié. Par conséquent, les enseignants recommandent de créer un environnement favorable, propice à la multiplication des opportunités de réussite.

3.4.8. Choix d'enseignement complet du contenu ou une sélection possible

En général, les départements prescrivent le volume du contenu à enseigner. Cela signifie que, dans la pratique, l'enseignant dispose d'une liberté limitée dans ses choix, notamment en ce qui concerne l'organisation des séances. Cependant, il peut ajuster librement le rythme des cours, en avançant ou en retardant certaines séances si nécessaire. La sélection du contenu repose en partie sur sa conscience didactique, sa bienveillance, et son sens de l'éthique.

Ainsi, une question se pose : comment peuvent-ils procéder au choix, et appliquent-ils le contenu du manuel à enseigner de A à Z ?

Les enseignants estiment que :

- Ensei1. De A à Z, parce que le manuel est un tout, on ne peut pas le découper.

- Énsei6. De A à Z, parce que le guide pédagogique le conseille.
- Énsei10. De A à Z parce que chaque partie porte sur une compétence.
- Énsei13. Je respecte ce que dit le manuel et parfois je sors un peu du cadre, selon les exigences du semestre.
- 16.Énsei. De A à Z parce que le manuel est organisé et planifié selon les besoins de l'étudiant.
- 19.Énsei. Le manuel est conçu pour l'appliquer de A à Z, on ne peut pas faire des sélections, les manuels sont faits par niveaux.

Le dépouillement des réponses révèle comment s'opère le choix du contenu à enseigner. Ainsi, 37 % des enseignants préfèrent suivre le manuel de manière intégrale, de A à Z. Ils justifient ce choix par les raisons suivantes :

- a. Le manuel constitue un ensemble harmonisé, difficile à dissocier ou à fragmenter.
- b. Étant conçu comme tout cohérent, il est recommandé par le guide pédagogique d'être enseigné dans son intégralité.
- c. Chaque section du manuel correspond à une compétence spécifique ; un morcellement risquerait de compromettre l'acquisition complète de cette compétence.
- d. Le manuel est conçu en fonction des besoins de l'apprenant, et chaque partie correspond à certain un niveau de progression.

Cependant, un autre groupe d'enseignant adopte une approche différente : ils préfèrent sélectionner certains contenus plutôt que de suivre le manuel intégralement. Voici leurs justifications :

- Énsei2. Je sélectionne le contenu culturel choquant la classe.
- Énsei3. On fait une sélection précise, notamment, les thèmes qui ne servent pas à améliorer le niveau.
- Énsei4. Je sélectionne, parce qu'il y a trop de répétition sur les informations.
- Énsei5. On dépasse quelques séquences qui sont trop culturelles.
- Énsei8. Je sélectionne les éléments nécessaires pour appliquer mes objectifs.
- Énsei9. On sélectionne lorsqu'on trouve une difficulté, tout en excluant certaines leçons ou les simplifiant.

- Ense11. Je sélectionne, quand il y a des passages compliqués.
- Ense12. Je sélectionne certains thèmes convenables et profitables.
- Ense14. Je sélectionne le contenu correspondant aux actes de paroles décrits au curricula.
- Ense15. Je sélectionne le contenu selon le niveau, puisque la progression des leçons prend du temps.
- 17. Ense. Les concepteurs ont prévu des critères précis pour les contenus, donc ils demandent aux enseignants de les réaliser tout en décidant de faire des choix en classe selon l'objectif ou la compétence visée.

Ces réponses révèlent que 63% des enseignants ont opté d'effectuer une sélection du contenu à enseigner. Ce groupe justifie cette préférence pour les raisons suivantes :

- a. La sélection permet d'éliminer les contenus culturels jugés inappropriés, sensibles ou choquants dans le contexte de la classe soudanaise.
- b. Elle offre la possibilité d'exclure les contenus qui ne correspondent ni aux besoins de l'apprenant ni à leur niveau, notamment ceux jugés trop difficiles, afin de proposer un contenu plus adapté.
- c. Elle aide à éviter les répétitions inutiles et les contenus superflus, souvent perçus comme des remplissages.
- d. Elle permet de mieux répondre aux exigences spécifiques du curriculum, facilitant ainsi l'atteinte des objectifs fixés par l'établissement.
- e. En fin, la sélection permet d'optimiser le temps d'enseignement, un atout précieux pour un enseignement plus efficace.

Les concepteurs de manuels recommandent et proposent des pistes d'enseignement, prendre en compte des spécificités de chaque public : ses exigences, ses besoins, ses critères et les éventuelles difficultés rencontrées. C'est pourquoi la conscience professionnelle de l'enseignant est indispensable, notamment lorsqu'il effectue des choix, apporte des modifications ou procède à des adaptations. Cela lui permet de garantir une progression équilibrée et adaptée aux apprenants.

3.4.9. Entre autorisation ou restriction d'utilisation de plus des documents accompagnants le manuel au Soudan

Étant donné que le contenu offert n'est pas toujours exhaustif, l'enseignant, soucieux de renforcer l'apprentissage, doit combler ces lacunes afin d'optimiser efficacement la progression des compétences des apprenants. Cela soulève une question essentielle : utilisent-ils d'autres ressources en dehors du manuel ? Pourquoi ?

Les enseignants répondent que :

- Ensei1. Oui, pour approfondir le savoir et la motivation.
- Ensei2. Oui, quand il y a un besoin, on utilise des documents sur des sites d'internet pour actualiser le contenu.
- Ensei3 et Ensei4. Oui, pour faciliter la compréhension de certaines leçons.
- Ensei4. L'enseignant a le libre choix au moment des besoins.
- Ensei6. Oui, comme des films, chansons, pièces théâtrales, etc., pour améliorer la compétence de l'expression orale et écrite.
- Ensei9. Oui, cela aide à rattraper le contenu culturel manquant. Ces documents nous offrent plus de liberté de choix (linguistique, et culturel).
- Ensei10. Oui, pour motiver, amuser et changer la manière d'apprentissage.
- Ensei14. Oui, des documents et ressources de TV5, RFI, chansons ...
- Ensei16. Oui, pour la diversification des ressources didactiques selon les conditions et des objectifs du curricula ...
- Ensei17. Le manuel lui seul ne suffit pas, en conséquence les enseignants sont en face aux circonstances socioculturelles, donc, des multiples difficultés au niveau linguistique, de ce fait, ils sont obligés à chercher d'autres ressources afin de réaliser leurs tâches....

Selon ces affirmations, 89 % des enseignants (soit 17 sur les 19 participants de l'échantillon) déclarent s'autoriser à l'utilisation d'autres documents en complément du manuel. Malgré les contraintes liées aux classes surchargées et au temps limité des cours, cette majorité parvient à assurer une progression satisfaisante. Leur approche vise à répondre aux besoins des apprenants en approfondissant leurs connaissances et en stimulant leur motivation. En d'autres termes, ils cherchent à renforcer les compétences linguistiques, à faciliter la compréhension et à combler les lacunes. Par ailleurs, ces

enseignants s'appuient sur des ressources variées pour enrichir et améliorer la progression de l'apprenant.

En revanche, 11 % des enseignants n'ont pas reçu l'autorisation d'utiliser des documents supplémentaires. Par conséquent, ils se limitent strictement au contenu du manuel de FLE, sans pouvoir y ajouter d'autres supports.

Ainsi, l'expérience et la conscience professionnelle de l'enseignant apparaissent comme facteurs déterminants dans la décision d'intégrer ou non des documents externes au manuel.

3.4.10. Vers un enseignement conceptualisé par des manuels spéciaux pour le contexte soudanais ou maintenir l'exploitation de ces manuels universalistes

Les enseignants expriment le souhait de concevoir des manuels contextualisés, adaptés aux spécificités de leur environnement et de leur public. Cependant, cette ambition se heurte à de nombreux obstacles, notamment le manque de moyens didactiques, techniques et financiers. Afin de mieux comprendre leur perception de l'utilisation de ces manuels, une question se pose : préfèrent-ils continuer à travailler avec ces manuels ou serait-il meilleur de concevoir des manuels contextualisés ? Pourquoi ?

Les enseignants considèrent que :

- Ense1. C'est mieux de concevoir, grâce à cela, l'introduction de la culture soudanaise sera garantie.
- Ense5. Il serait meilleur ; Pour répondre aux besoins et attentes de l'apprenant. Le Soudan est multiculturel avec un statut social divergeant.
- Ense7. À mon avis, ces manuels ne répondent pas aux attentes et aux besoins de tous les publics, surtout dans le cadre culturel et interculturel.
- Ense9. C'est préférable d'utiliser des manuels pertinents aux besoins langagiers et culturels.
- Ense11. Il serait meilleur, pour adapter notre réalité.
- Ense17. Ces manuels ont leurs valeurs et efficacité en classe, en revanche, on cherche des manuels adaptés au contexte local, cela sera un facteur favorable pour aider l'enseignement/apprentissage

Le choix entre concevoir de nouveaux manuels ou accepter ceux qui existent n'est pas simple pour les enseignants. Ceux qui optent pour l'acceptation de ces manuels expriment néanmoins certaines réserves, notamment en ce qui concerne le bon déroulement de l'enseignement. Ils estiment que la réussite passe par une légère modification du contenu et demandent davantage d'encadrement, ainsi qu'une meilleure intégration du contexte. Cela inclut la prise en compte des particularités liées au caractère pluriculturel et plurilingue des apprenants, ainsi que leurs besoins, attentes parfois ambitieuses et leurs divergences sociales. Pour qu'un manuel contribue pertinemment à cette réussite, il doit refléter la réalité du terrain et s'attaquer aux difficultés spécifiques au contexte.

Cependant, un autre groupe d'enseignants consent de travailler avec ces manuels, à condition que :

- Enseï2. On peut travailler avec ses manuels, pourtant avec prudence doit suivre cette démarche, pour ne pas choquer les étudiants.
- Enseï3. C'est mieux de travailler avec des manuels comme *Aller égo*, *Connexions*, etc.), parce qu'ils sont riches en vocabulaire, grammaire et la culture française. Car, on ne peut pas apprendre une langue sans sa culture.
- Enseï4. Je préfère de continuer à travailler avec ces manuels du FLE, parce qu'ils sont bien préparés et modernes.
- Enseï6. Je préfère ces manuels parce qu'ils offrent la culture française et étrangère.
- Enseï8. Non, il est favorable découvrir des nouveaux manuels liés au contexte.
- Enseï10. Il est préférable de continuer à travailler pour découvrir la civilisation française
- Enseï12. Je préfère continuer à travailler avec ces manuels, parce qu'ils contiennent des styles mondiaux et des registres régionaux et des termes diversifiés
- Enseï13. Ces manuels demandent une formation de l'enseignant
- Enseï14. Je préfère travailler avec ces manuels, en revanche concevoir mes propres activités langagières correspondant au contexte

Actuellement, les enseignants sont conscients de la difficulté de concevoir un manuel véritablement contextualisé. Ils reconnaissent également l'existence de certaines lacunes dans le contenu des manuels actuels. Toutefois, ils considèrent que la progression de ces manuels est moderne et bien structurée. De plus, ils soulignent l'importance du lien indissociable entre la langue et la culture, un principe respecté dans ces manuels.

Un enseignant met en avant la richesse des manuels en matière de vocabulaire, de grammaire et de contenu culturel, tandis qu'un autre groupe apprécie la diversité de registres régionaux et des termes variés issus de la vie quotidienne. Selon eux, ces éléments enrichissent l'apprentissage et favorisent une meilleure immersion de l'apprenant.

Pour pallier certains obstacles liés au contexte spécifique de l'apprenant, ils préconisent d'intégrer des activités complémentaires contextualisées, adaptées aux besoins locaux, afin de rendre l'enseignement plus pertinent et efficace.

Les enseignants reconnaissent que ces manuels ne peuvent en aucun cas satisfaire pleinement tout le monde. En effet, il n'est pas facile de proposer un cadre linguistique et culturel qui intègre la langue cible tout en respectant la culture locale de l'apprenant. Cette difficulté complique la création d'une représentation complète et équilibrée de la langue et de sa culture.

Évidemment, l'idée de concevoir un manuel spécifiquement adapté au contexte soudanais n'est pas nouvelle. Toutefois, pour répondre efficacement aux besoins et attentes de ce contexte, une préparation réfléchie et rigoureuse est indispensable. Celle-ci permettrait d'atteindre les objectifs fixés tout en favorisant l'intégration de nouveaux manuels contextualisés et en adéquation avec les réalités locales.

3.4.11. Efficacité ou inefficacité de l'enseignement du français au Soudan

Il est évident que la question de l'efficacité ou de l'inefficacité de ces manuels reste complexe et sujette à débat. Dès lors, le défi s'avère considérable, rendant difficile l'apport d'une réponse face à de nombreux obstacles didactiques et techniques.

C'est dans ce cadre que nous souhaitons proposer des pistes de réflexion, permettant de mieux comprendre la véritable nature des difficultés entravant la progression. Parallèlement, nous chercherons à accompagner les efforts à déployer pour répondre aux besoins et aux attentes spécifiques du contexte local.

C'est dans ce cadre que nous avons posé la question suivante aux enseignants soudanais : l'enseignement est-il efficace ou non ?

Le groupe d'enseignants convaincu de l'efficacité de l'enseignement avec ces manuels justifie son point de vue comme suit :

- Énséi2. Il est efficace, malgré cela, je propose au gouvernement de le soutenir
- Énséi3. Il est efficace, en revanche, je propose de renforcer l'enseignement du français dans les écoles secondaires
- Énséi6. Il est très efficace, je propose d'intégrer obligatoirement un module de français dans les écoles secondaires
- Énséi8. Il est très efficace, pourtant, on a besoins de changer les pratiques enseignantes. Former l'enseignant
- Énséi15. Il est efficace, en revanche, l'environnement n'est pas préparé ni à l'enseignant, ni à l'apprenant. Manque des laboratoires, donc, il faut tout moderniser.
- Énséi16. Il est efficace, pour l'améliorer, je propose de faire des formations aux enseignants sur place et en France et des stages pour l'apprenant.
- Énséi19. Il est efficace grâce aux efforts des enseignants et de l'ambassade de France, celle-ci soutient la formation des enseignants et des stages de l'apprenant. Les apprenants sont motivés. L'institut français à Khartoum joue un rôle dans l'encouragement, tout en offrant des multiples prestations d'activités. Pour l'améliorer, je propose d'octroyer des bourses d'études en France.

Cependant, les enseignants expriment des avis dispersés sur l'efficacité de l'enseignement avec ces manuels. Parmi eux, 37%, estiment que l'enseignement est efficace, tandis que 63 % considèrent qu'il est inefficace. Ces derniers soulignent l'existence de nombreux obstacles et lacunes nécessitant des ajustements.

Pour favoriser une progression assidue des apprenants, ces enseignants recommandent plusieurs mesures, notamment :

- Octroyer des bourses de formation et organiser des stages pour les enseignants afin de renforcer leurs compétences.
- Sensibiliser et motiver les acteurs sociaux (décideurs, administrateurs et public) à soutenir l'enseignement du français.
- Introduire un module de français dans les écoles secondaires afin d'initier les élèves à la langue dès le plus jeune âge.

Ils admettent également que l'environnement actuel n'est pas suffisamment adapté pour garantir une progression optimale. Par conséquent, Ils recommandent de rectifier et de

renouveler les pratiques enseignantes afin de renforcer plus efficacement la maîtrise des compétences linguistique et culturelles des apprenants.

En revanche, un autre groupe estime que l'enseignement n'est pas efficace et justifie son point de vue comme suit :

- Énsei4. Il n'est pas efficace, pour l'améliorer, changer l'ancienne mentalité. Faire des formations pour l'enseignant. Améliorer l'environnement.
- Énsei5. Il n'est pas efficace, manque d'enseignants et équipements. Il faut former l'enseignant. Changer le système de licence de 4 ans à 5 ans.
- Énsei7. Il n'est pas efficace car les programmes ne sont pas compatibles avec la réalité des classes. La spécificité linguistique et culturelle du contexte n'est pas prise en compte dans les curricula. Je propose de focaliser l'enseignement de la langue jusqu'à la troisième année, et les savoirs s'introduiront à partir de la quatrième année, ajouter une cinquième année pour la maîtrise de la langue.
- Énsei9. Il n'est pas efficace à cause de manque des moyens. Les universités ne possèdent pas de matériel didactique. Il est conseillé d'équiper les salles. Mettre l'accent sur la formation de l'enseignant et l'évaluation perpétuelle des manuels.
- Énsei12. Il n'est pas tout à fait efficace, on a besoins de perfectionner le niveau des enseignants et des formateurs, et de changer la manière d'enseigner et d'apprendre.
- Énsei13. Manque de formation de l'enseignant, de programmes, ni équipements concevables à l'environnement.
- Énsei14. Il n'est pas efficace, car, la formation de l'enseignant aux nouveautés didactiques est primordiale. Nous recommandons d'équiper les salles pour améliorer la compétence de l'oral.
- Énsei17. Il n'est pas efficace, car, on a besoin des stratégies de développement en concevant des manuels appropriés. Organiser des formations continues et des stages. Renforcer la coopération académique. Améliorer l'environnement. Réflexion consciente sur les opportunités du marché de l'emploi.
- Énsei18. Pas efficace, rendre l'apprentissage naturel et motivant et le contenu culturel plus attractif en introduisant des thèmes favorisant l'environnement linguistique.

Selon eux, l'enseignement demeure inefficace, car de nombreux obstacles didactiques et techniques entravent sa prospérité. Parmi ces obstacles figurent le manque de fonds pour la

formation et les stages, l'insuffisance des équipements, ainsi que la précarité des salaires, qui pousse les enseignants à abandonner le métier. Ainsi, la création d'un environnement adéquat reste difficile, rendant la réforme presque impossible à mettre en place.

Malheureusement, ils soulignent que l'absence d'initiation à la langue dans les écoles secondaires ne favorise pas un choix conscient de spécialité à l'université. De plus, le manque d'accompagnement affecte même les curricula, qui ne parviennent pas à refléter la réalité et le vécu du contexte local. Ces difficultés se manifestent particulièrement lors de la sélection des contenus linguistiques et culturels.

Par ailleurs, La présence de nombreux modules supplétifs (langue arabe, langue anglaise, culture soudanaise, théologie islamique, etc.) affaiblit la cohérence de ces curricula. Face à cette surcharge, la licence en quatre ans (BAC+4) ne permet pas de développer les compétences attendues. Par conséquent, les enseignants recommandent d'adopter un système en cinq ans (BAC+5).

Un autre groupe d'enseignants propose de remplacer complètement les manuels existants, estimant qu'ils ne sont pas appropriés au contexte actuel. Dans la même logique, un autre groupe suggère de focaliser l'enseignement sur la langue elle-même durant les trois premières années, tout en réservant la quatrième et la cinquième année à l'approfondissement des savoirs liés à la langue et à son rôle dans la vie professionnelle.

Par ailleurs, certains enseignants recommandent de procéder à une évaluation régulière des manuels tous les cinq ans, attestant que cela permettrait de surmonter les difficultés et de trouver des solutions adéquates. Ils soulignent que cette démarche est essentielle pour assurer la formation d'une génération capable de s'intégrer efficacement dans la vie active et de répondre aux exigences et perspectives de l'encadrement professionnel.

3.4.12. Représentation du français et comparaison de la relation de voisinage au contexte soudanais

L'enseignement du français prend de l'ampleur, et la langue française s'impose progressivement parmi les langues étrangères enseignées au Soudan. Elle tente de rivaliser avec l'anglais, mais dans ce contexte, la concurrence reste difficile, car l'anglais domine l'enseignement des langues étrangères depuis plus de 60 ans.

Cette situation soulève une question essentielle : que représente le français pour les enseignants ? Et comment la comparent-ils avec les autres langues qu'ils connaissent ?

Les enseignants témoignent que :

- Enseï2. La langue française représente beaucoup de connaissance et d'ouverture vers le monde.
- Enseï3. ...la langue française a acquis la deuxième place des langues étrangères apprises et enseignées.
- Enseï4. Ouverture vers la France et les pays francophones. Opportunité d'échange et de commerce...
- Enseï5. Elle présente une nouvelle culture différente. Elle ouvre mes yeux vers le monde francophone. Elle me permet d'accéder aux savoirs.
- Enseï7. Langue de spécialité, outil d'enrichir mes connaissances, moyen de communication. Outil de découvrir les cultures du monde.
- Enseï8. Le français est une langue de culture, civilisation et mode de vie, etc.
- Enseï11. Une langue compliquée par rapport à l'anglais
- Enseï12. Clés vers les pays francophones, le français se distingue par la, notamment position d'opportunité sur le marché de travail...
- Enseï13. Le français a ouvert de grandes perspectives dans ma vie ... Le français est facile, intéressant, rempli de culture et civilisation.
- Enseï14. ...c'est une autre ressource de savoir et de s'ouvrir aux autres ... le français est charmant, liée à la culture et à la société.
- Enseï15. Le français a un système phonétique différent...donc la maîtrise demande des méthodologies efficaces.
- Enseï16. La beauté des accents et sons. Connaissance de la culture et traditions françaises...
- Enseï17. Langue de communication et de profession...Toutefois, le système phonologie et syntaxique sont compliqués par rapport à l'anglais.
- Enseï19. C'est l'art et la culture, c'est difficile de faire la comparaison, le français est une passion pour moi.

Pour les enseignants soudanais, le français représente une véritable passion, nourrie par les richesses du savoir et de l'univers francophone. Ils considèrent que cette langue ouvre les

portes à une culture divergente, à une civilisation unique, à des arts variés et à une mode de vie singulier.

De plus, la littérature française, avec ses chefs-d'œuvre et ses récits fascinants, les fait rêver et inspire leur enseignement.

Le français s'impose comme outil indispensable pour enrichir les moyens de communication, offrant notamment des opportunités accrues d'échanges commerciaux avec les pays francophones. Il gagne progressivement de l'ampleur, notamment grâce à l'ouverture interminable de nouveaux départements.

À long terme, le français pourrait petit à petit consolider sa place en affirmant sa présence dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette progression est rendue possible grâce aux efforts des universités soudanaises et au soutien actif de l'ambassade de France au Soudan.

Selon les enseignants soudanais, le français se distingue de l'arabe et de l'anglais par ses règles spécifiques de formation des mots et son système phonétique unique. Sa maîtrise exige donc l'appropriation de méthodes d'apprentissage diversifiées et efficaces.

Par ailleurs, l'initiation préalable à l'anglais, combinée à certaines similitudes entre le français et l'anglais, constitue un atout pour la progression de l'apprenant soudanais.

Cependant, les enseignants estiment que le français est plus complexe que l'anglais, en raison de ses nombreuses exceptions grammaticales et de son système syntaxique sophistiqué, ce qui peut engendrer des difficultés pour les apprenants.

D'un point de vue esthétique, les enseignants soulignent que le français se distingue par la beauté de ses accents et la musicalité de ses sons. Un autre enseignant estime que le français est une langue fascinante, riche en culture et en charme, contrairement à l'anglais, qu'il perçoit comme rude et dépourvu de véritable profondeur culturelle, sociale ou civilisationnelle.

3.4.13. Atouts motivants et obstacles du français au Soudan

De manière générale, la situation du français au Soudan est préoccupante et déplorable. Les enseignants estiment que l'environnement actuel ne favorise ni la progression de son

enseignement ni celle de son apprentissage. Cela soulève des questions cruciales pour identifier les sources de motivation ou, au contraire, les causes de démotivation : les apprenants sont-ils motivés à apprendre le français ? Que pensent-ils de cette langue ?

Les enseignants estiment que :

- Ensei5. Ils sont motivés, ils pensent que le français leur ouvrira de nouvelles opportunités.
- Ensei6. Ils aiment le français. Ils veulent se perfectionner. Pour eux, cette langue signifie une nouvelle personnalité.
- Ensei9. Ils sont motivés, pour eux, apprendre cette langue est une opportunité de voyager en France et en Europe.
- Ensei13. Un grand nombre est très excité, pour eux, le français représente un nouveau défi académique et un portail de future carrière.
- Ensei14. Ils sont très motivés, le français leur donne une chance de trouver un emploi et voyager à l'étranger. Enrichir leur connaissance, en communiquant avec les francophones.
- Ensei19. Ils sont motivés, pour eux, le français est une langue nouvelle et une culture insolite et motivation.

Les résultats du dépouillement révèlent que les apprenants sont globalement motivés. De plus, cette nouvelle langue joue un rôle important dans la construction de leur personnalité. Le choix de cette spécialité est à la fois un signe de motivation et un nouveau défi de grande ampleur.

En effet, les apprenants souhaitent se perfectionner afin de maîtriser la langue française, attirés par ce qu'elle symbolise : une ouverture vers de nouvelles opportunités. Ce choix est perçu comme source riche de connaissances et de culture, permettant d'établir des échanges avec les francophones tout en offrant la possibilité de voyager en France et en Europe.

Cependant, un autre groupe d'enseignants estime que les apprenants ne sont pas réellement motivés :

- Ensei2. Ils ne sont pas motivés, à cause de manque du travail aux diplômés en français.

- Énsei7. Ils ne sont pas motivés, car, ils ont choisi cette langue par hasard, leur objectif est d'avoir un diplôme.
- Énsei10. Ceux qui ont choisi cette langue par amour ; ils sont motivés, néanmoins les autres non.
- Énsei11. Au début ils sont motivés, malgré cela, dès qu'ils se heurtent à la complexité ; ils seront découragés
- Énsei2. Ils ne sont pas motivés, car pas de volonté personnelle, ni initiation. La prononciation est jugée trop difficile.
- Énsei15. Certains, ils sont motivés, car, pour eux, la langue est intéressante et utile. En revanche, d'autres apprenants leur moyenne faible ne laissent qu'un seul choix, donc, c'est d'opter d'étudier le français.
- Énsei16. Oui, ils pensent que le français est élégant. Cependant, au niveau de la liaison, de l'élision, et des sons représentent des difficultés. Et le français possède des caractères séduisants.
- Énsei17. Au départ, ils sont motivés grâce à une raison esthétique du français. En revanche, peu à peu la motivation se diminue à cause des difficultés et des raisons pédagogiques.
- Énsei18. Ils ne sont pas suffisamment motivés, à cause de l'absence d'un objectif clair par rapport à l'anglais qui est préféré dans le marché du travail.

Les enseignants confirment que le manque de motivation entrave largement l'accomplissement des objectifs et la progression. Selon eux, cette démotivation est due à des facteurs intrinsèques et extrinsèques liés à la langue elle-même.

Parmi ces facteurs, l'absence d'une campagne de sensibilisation préalable, au moment du choix du français, est particulièrement problématique : l'apprenant ne dispose pas d'informations suffisantes sur les avantages et les opportunités qu'offre cette spécialité.

De nombreux enseignants soulignent également que la complexité du système grammatical et phonétique du français, souvent perçu comme difficile, notamment en raison des aspects liés à la liaison et à l'élision, ainsi que des nombreuses exceptions aux règles grammaticales, complique davantage l'apprentissage.

En conséquence, l'apprenant se sent déstabilisé en classe lorsqu'il est confronté à cette réalité, ce qui renforce son sentiment de difficulté et freine son engagement.

Certaines pratiques didactiques, comme explication insuffisante ou inadéquate des leçons, affaiblissent considérablement la motivation de l'apprenant. Cela conduit à un ralentissement dans le développement de ses compétences, surtout lorsque l'enseignant ne dispose pas suffisamment de solutions efficaces pour surmonter les difficultés qui émergent en classe.

Un autre obstacle majeur réside dans la quasi-inaccessibilité au marché de l'emploi. Ce dernier est non seulement très sélectif, mais il exige également des compétences élevées, ce qui rend la concurrence avec l'anglais encore plus difficile.

Dans ce contexte, les apprenants ressentent un véritable sentiment de frustration, car les anglophones accèdent plus facilement à des opportunités professionnelles. Face à cette réalité, ils se découragent, et pour beaucoup d'entre eux, l'obtention du diplôme de licence devient une simple formalité plutôt qu'un tremplin vers une carrière.

3.4.14. Récapitulation des résultats d'analyse

Les manuels universalistes tels qu'Alter égo, Alter égo plus, Zénith, Connexion, etc., sont largement utilisés dans le contexte soudanais. Cependant, les enseignants expriment leur insatisfaction vis-à-vis de leur contenu.

Incontestablement, ce contexte est marqué par de nombreuses difficultés didactiques, techniques et financières. De surcroît, l'absence totale de manuels alternatifs contextualisés aggrave la situation. Ainsi, parmi les enseignants interrogés, 37 % approuvent l'utilisation de ces manuels, tandis que 63 % recommandent une conceptualisation adaptée aux réalités locales.

Selon les enseignants, ces manuels fixent des objectifs et proposent des activités qui ne correspondent ni aux réalités des classes surchargées ni à l'insuffisance du temps consacré à l'accomplissement des cours. En conséquence, il devient difficile d'établir un équilibre entre les quatre compétences linguistiques.

Par ailleurs, 84 % des enseignants sont autorisés d'utiliser des documents complémentaires dans leurs cours, tandis que 16 % ne le sont pas et doivent se limiter exclusivement au manuel. Cette restriction pousse certains enseignants à engager des négociations avec leur département afin d'obtenir la permission d'introduire des documents supplémentaires.

Malgré la simplicité apparente des activités et des contenus, ainsi que leur ouverture à l'hétérogénéité linguistique et culturelle, ces manuels ne prennent pas suffisamment en compte les valeurs et traditions locales de l'apprenant et requièrent des prérequis solides.

Cette inadéquation a conduit de nombreux enseignants à exprimer leur insatisfaction et à recommander la conception d'alternatives mieux adaptées au contexte local.

Seulement, 47 % des enseignants interrogés acceptent de prendre en compte l'avis de l'apprenant. Ils estiment que cela augmente sa motivation à acquérir des savoirs et favorise ses chances de réussite.

Selon eux, considérer l'apprenant comme acteur clé donne du sens à l'enseignement et renforce son rôle dans le processus d'apprentissage.

En revanche, 53 % des enseignants s'opposent à l'idée de prendre en compte l'avis de l'apprenant. Ils justifient leur position par le manque d'expérience et de savoirs suffisants de ce dernier.

Selon ces enseignants, évaluer et déterminer les besoins en formation en français nécessite des compétences spécifiques en didactique, que l'apprenant ne peut pas maîtriser.

Pour le contexte soudanais, la langue française représente une opportunité d'accès aux savoirs et à la découverte d'un nouveau monde. Elle ouvre également la voie à une quête de culture, de civilisation, de littérature, d'arts et d'un mode de vie singulier.

De plus, le français constitue un outil indispensable pour enrichir les moyens de communication. Incontestablement, cette langue gagne du terrain en offrant des opportunités de développement et en favorisant les échanges commerciaux du pays.

Par ailleurs, l'ouverture continue de nouveaux départements d'enseignement du français contribue à renforcer sa place. Elle devient ainsi la deuxième langue étrangère la plus apprise au Soudan.

Les enseignants constatent l'existence d'un large fossé culturel, rendant le choix des thèmes problématiques, notamment sur les plans interculturel et socioculturel. Cela justifie leur demande d'une adaptation plus poussée afin d'intégrer plus efficacement les

dimensions culturelles, civilisationnelles, orthographiques et phonétiques dans les contenus à enseigner.

Un pourcentage de 37 % des enseignants préfère enseigner le contenu du manuel dans son intégralité, estiment que celui-ci est conçu comme ensemble cohérent où chaque partie contribue à la progression de l'apprenant. Selon eux, fractionner le manuel risquerait de nuire à cette logique et de réduire l'efficacité de l'apprentissage.

En revanche, 63 % des enseignants privilégient une approche sélective, recommandant d'écarter uniquement les parties jugées inappropriées ou choquantes. Ils estiment également qu'une sélection permet de mieux organiser les contenus, d'éviter les répétitions inutiles et d'adapter l'enseignement aux besoins réels de l'apprenant.

Les avis des enseignants sur l'efficacité du système sont partagés : 42 % estiment qu'il est efficace, tandis que 58 % jugent qu'il présente des lacunes. Ces derniers attribuent les obstacles à la progression à plusieurs facteurs, notamment le manque de financements, l'absence d'accompagnement et l'absence d'initiation dans les écoles secondaires. Cette situation est aggravée par le départ massif d'enseignants quittant la profession en raison de faibles rémunérations.

De plus, les curricula ne reflètent pas la réalité en classe, notamment lors du choix des contenus linguistiques et culturels appropriés dans les manuels. La présence de nombreux modules supplétifs affaiblit considérablement la cohérence et l'efficacité des curricula.

Les enseignants s'accordent sur la nécessité d'améliorer et de mieux structurer un bon quadrillage de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Ils soulignent également que la réussite dépend en grande partie de la motivation. Selon eux, un manque de motivation se traduit directement par des difficultés d'apprentissage.

Une préparation adéquate de l'environnement d'apprentissage est essentielle pour favoriser la progression. Dans cette perspective, les enseignants recommandent d'adopter une mentalité ouverte afin de soutenir équitablement l'enseignement de cette langue.

Ils suggèrent également la mise en place d'une évaluation continue, accompagnée d'une révision des stratégies et des pratiques didactiques des manuels tous les quatre ans, afin de mieux vérifier l'atteinte des objectifs curriculaires initiaux.

Par ailleurs, ils estiment qu'une réforme de la licence, passant de quatre ans (BAC+4) à cinq ans (BAC+5), permettrait de transmettre à l'apprenant des compétences plus solides et plus complètes, répondant ainsi mieux aux exigences du contexte d'enseignement et d'apprentissage au Soudan.

En somme, cette partie a tenté de proposer des pistes de réflexion sur les manuels explorés dans le contexte soudanais, en mettant l'accent sur une meilleure compréhension des obstacles constatables. Cette étude s'est ainsi penchée sur la problématique du choix et de l'usage de ces manuels, tout en explorant les différents mécanismes mis en œuvre pour les adapter.

Cependant, nous reconnaissons qu'il n'est pas facile de trouver un manuel convenablement adapté. En effet, ces manuels font l'objet de nombreuses contestations : les enseignants sont confrontés à des difficultés permanentes en matière d'adaptation et d'application.

De plus, notre analyse s'est concentrée sur l'acceptation ou le rejet de ces manuels, tout en prenant en compte l'hétérogénéité des raisonnements liés à leur utilisation : le choix des contenus, la remédiation des obstacles, la motivation de l'apprenant et les ressources accompagnement, entre autres.

L'analyse du questionnaire a révélé que ces manuels présentent de sérieuses difficultés sur plusieurs plans : la prise en compte des besoins du public, les pratiques enseignantes, la progression des compétences de l'apprenant, le temps consacré à la réalisation des contenus, la motivation de l'enseignant et de l'apprenant, l'insuffisance des moyens techniques et financiers, l'absence d'équilibre entre les compétences, et les lacunes dans l'évaluation.

Les enseignants confirment que ces manuels universalistes ne répondent pas convenablement aux attentes, car ils entraînent de nombreuses difficultés et contradictions. Par conséquent, les activités, les objectifs et les compétences visés ne sont pas atteints pas de manière satisfaisante. Face à ces constats, la majorité des enseignants se prononce en faveur du rejet de ces manuels.

Ils appellent à une réflexion approfondie sur le choix des contenus et insistent sur l'importance de prendre en compte les spécificités contextuelles afin de mieux répondre aux attentes locales. Ils recommandent également d'ajuster le choix des manuels et d'en

revoir le contenu. Par ailleurs, ils préconisent une amélioration des pratiques enseignantes ainsi qu'une refonte des orientations didactiques pour rendre l'enseignement plus efficace et pertinent.

Conclusion

L'exploration de ce chapitre nous a permis de mettre en lumière les orientations clés du contexte soudanais, sur lesquelles reposent la création et l'inauguration des départements de français. Entre autres, les curricula de ces départements s'appuient sur trois éléments fondamentaux : les visions, les messages et les objectifs.

Ces éléments sont définis par les Sénats académiques et les concepteurs des curricula, qui constituent l'autorité décisionnaire au sein des universités soudanaises. Ainsi, les curricula doivent non seulement répondre aux attentes et aux aspirations des universités, mais aussi structurer leur architecture curriculaire en conformité avec ces orientations.

Il est également important d'avoir des visions, des messages et des objectifs prometteurs et ambitieux. Cependant, la réalité sur le terrain reflète de nombreuses difficultés, dont les solutions éventuelles nécessitent une prise de conscience approfondie du contexte, avec toutes ses opportunités et contraintes. Ces curricula exigent de relever de nombreux défis qui pourraient déterminer leur succès ou leur échec.

La deuxième partie, consacrée au rejet des manuels universalistes met en lumière les réponses des enseignants, qui expliquent plus clairement les raisons de ce rejet. L'enquête que nous avons menée révèle que ces manuels sont catégoriquement rejetés dans ce contexte, car ils sont jugés inefficaces en raison de leur contenu. Cette insuffisance est principalement attribuée à l'absence d'une alternative convenable et à la difficulté de concevoir un manuel contextualisé adapté au contexte soudanais, où les défis sont inévitables.

En effet, les enseignants ressentent parfois le besoin récurrent de changer de manuel, mais la transition entre les anciens et les nouveaux reste complexe. Le contexte soudanais, loin d'être raisonnablement satisfait du contenu culturel de ces manuels, estime qu'ils ne répondent plus de manière adéquate aux besoins linguistiques du milieu concerné. C'est pourquoi la polémique autour de leur rejet persiste.

Entre autres, selon les réponses recueillies, l'enseignant a le droit de choisir le contenu à enseigner. Il peut également décider d'enseigner le manuel en totalité ou partiellement, en accord avec l'université. Cependant, l'avis de l'apprenant est négligé et n'est pas prioritaire dans ce processus. Par ailleurs, l'université détient le monopole du pouvoir d'autoriser ou de restreindre l'utilisation des documents complémentaires accompagnant le manuel au Soudan.

En somme, une autre dimension soulevée est le désir de concevoir des manuels adaptés, favorisant une utilisation réfléchie et pleinement consciente des spécificités du contexte.

Chapitre 4 : Analyse des curricula des facultés de Lettres

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'étude des curricula des départements de français au sein des facultés des lettres et des langues au Soudan. Il s'agit plus particulièrement d'analyser la progression de ces curricula en s'appuyant sur les conclusions obtenues à la suite de retours d'expériences et des vécus d'enseignements dans différentes universités. L'objectif principal est d'examiner les possibilités d'amélioration des programmes d'enseignement de la langue française ainsi que des situations actuelles. Plus précisément, il s'agit de recueillir un ensemble de remarques et de résultats d'études sur la conformité des curricula, notamment par rapport aux orientations fixées par le Sénat de l'université et aux recommandations de la didactique. Une attention particulière est ainsi accordée à la qualité pédagogique du curriculum.

Cela pourrait permettre de mettre en évidence certaines insuffisances et de proposer des pistes susceptibles d'orienter vers des solutions adaptées au contexte soudanais, marqué par de nombreuses particularités, difficultés et contraintes. Il s'agit également d'examiner les directives curriculaires afin d'évaluer dans quelle mesure elles sont assimilées par les enseignants et adaptées aux besoins des apprenants. Il est indispensable d'analyser les mécanismes de contrôle, tant au niveau des enseignants que des apprenants, ainsi qu'au sein des curricula. En somme, il s'agit d'évaluer le soutien apporté par le curriculum à la communauté, surtout, notamment en ce qui concerne le nombre suffisant de candidats, d'enseignants, d'administrateur, et les fonds de financements.

Pour s'inscrire dans la logique des curricula, il est essentiel de déterminer quand, comment, pourquoi il convient de les modifier, ainsi que d'identifier les moments opportuns pour ajouter ou supprimer certains contenus. Une souplesse consciente et réfléchie demeure indispensable afin de permettre un questionnement persévérant des curricula, en prenant en compte des évolutions du monde actuel et des exigences qu'elles impliquent. Ainsi, des facteurs d'évaluation internes et externes exercent une influence déterminante sur la réussite et l'adaptabilité des curricula.

La présente étude repose principalement sur une observation participante, nourrie à la fois par notre expérience en tant qu'apprenant et par notre pratique dans l'enseignement au sein de divers départements de français au Soudan, aussi bien dans la capitale que dans d'autres régions. Le métier d'enseignant-chercheur, par sa nature passionnante, suscite une

profonde motivation et incite à une remise en question constante, favorisant ainsi l'élaboration de propositions didactiques visant à améliorer l'enseignement du français au Soudan. Nous osons même espérer que ces réflexions puissent, à terme, contribuer à l'évolution de l'enseignement d'autres langues.

Pour analyser les curricula des facultés de lettres, abordés dans ce chapitre, ainsi que ceux des facultés de langues, examinés dans le chapitre suivant, nous nous appuyerons sur les sept critères suivants :

- A. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?
- B. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?
- C. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?
- D. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?
- E. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?
- F. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?
- G. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Ces critères ne sont pas considérés comme des normes de perfectionnement, mais plutôt comme des indicateurs et des pistes de réflexion à approfondir, particulièrement à travers d'autres travaux de recherche. Ces derniers seront indispensables pour combler les lacunes et remédier aux insuffisances des curricula des départements de français dans les facultés des Lettres et des Langues au Soudan. Ces départements constituent un terrain fertile pour les études et les recherches en didactique des langues. Ce contexte assez particulier offre de vastes opportunités pour mener des recherches prospères, alliant qualité et pertinence.

Ainsi, cette étude a pour objectif de rassembler des données et des pistes didactiques susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité des curricula. Elle vise à en tirer des enseignements permettant de concevoir des outils capables de surmonter les difficultés actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage, tout en proposant des solutions pratiques et réalisables.

Par ailleurs, nous espérons que le simple fait de réunir des directives issues de différents curricula contribuera à l'amélioration des contenus des modules dans le contexte soudanais de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Ainsi, les curricula devraient garantir

au minimum, cohérence, pertinence, impact, flexibilité, équité, efficacité et efficience, au bénéfice des apprenants, des administrations et de la société.

4.1. Curriculum de l'université de la Mer Rouge

Le département de français de la faculté des lettres de l'université de la mer Rouge est situé dans l'une des grandes villes de l'Est du Soudan. Il s'agit d'une ville côtière, bordée par la mer Rouge, qui abrite le principal port maritime du pays. Cette ville se distingue par une forte présence d'étrangers, une allure résolument moderne. Son climat est parfois agréable en hiver et au printemps. En revanche, en été, il devient particulièrement difficile à supporter en raison de la chaleur et de la forte humidité. Durant cette saison, la vie et le travail deviennent singulièrement pénibles. Les vacances d'été, quant à elles, s'étendent sur une période de quatre mois.

Pour mieux comprendre le curriculum de ce département (cf. annexe 1.1), les observations présentées sous forme de remarques donneront une esquisse du contenu.

- Modules des 1^{ère} et 2^{ème} années : français de base (par le manuel), grammaire et expression écrite et orale. Il convient de signaler un manque d'enseignement de la production écrite et la lecture n'étant abordée qu'au troisième semestre. Au quatrième semestre, la civilisation française est directement abordée, la Syntaxe et les textes variés sont programmés pour le cinquième semestre. La rédaction, la morphosyntaxe et la phonétique sont prévues au cours du sixième semestre. Il est important de signaler que la progression curriculaire de ce programme se fait en cinq ans (licence BAC+5).

Le français conserve sa place dans les universités soudanaises ; presque chaque année, de nouveaux départements sont inaugurés, malgré les défis rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'échelle nationale.

4.1.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Est-ce que le volume horaire consacré à l'enseignement-apprentissage de la langue française est suffisant ?

Signalons d'emblée que le curriculum contient deux types de modules : les modules supplétifs et les modules de spécialité. Les modules communément appelés « supplétifs »

au Soudan sont imposés par le ministère de l'enseignement au niveau fédéral, généralement à l'université et à la faculté. Il s'agit, par exemple, des modules suivants : études islamiques, langue arabe, langue anglaise, informatique et études soudanaises.

Un volume horaire important est consacré à ces modules supplétifs, comme le montrent les données du tableau n°1, principalement durant les premières années de la licence.

Tableau 16 : Modules de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Études Islamiques	4
Langue arabe	4
Langue anglaise	4
Informatique	4
Études soudanaises	4
Total	20

Précisons également que les enseignements ne se font pas toujours en langue française (cf. tableau n°16).

Tableau 17 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	165
Modules enseignés en arabe	20
Pourcentage	89,1
Total	185
Autres	BAC+5

Les modules supplétifs représentent 10,8 % du volume horaire total du curriculum. Concernant ces modules, selon les témoignages de certains apprenants de différents départements de français, ceux-ci ne sont pas perçus comme singulièrement utiles et bénéfiques. Beaucoup d'entre eux sont même persuadés que ces modules sont responsables de la baisse de leur moyenne générale. De sorte qu'ils se sentent perdus. En effet, ils estiment qu'il serait préférable qu'ils puissent consacrer leur temps et leurs efforts uniquement aux modules de spécialité au lieu de s'investir dans des contenus qu'ils jugent beaucoup intéressants.

La première et la deuxième année ne connaissent pas de réelles différences. Leurs modules sont presque identiques et se répètent dans les mêmes catégories, avec une progression légèrement différente. De plus, il semble que les quatre compétences, à savoir les

compréhensions et les productions écrites et orales, ne soient pas suffisamment prises en considération. Aucun module spécifique ne leur est consacré pour favoriser leur développement, ce qui risque d'en faire des contenus assez négligés.

Le curriculum à travers son contenu, consacre un volume horaire qui permet aux modules de spécialité en langue française un pourcentage de 89,1 % de la totalité du curriculum. Cette répartition donne un avantage à l'ensemble et garantit un équilibre au sein de la progression des compétences prévues par le curriculum.

Le curriculum se présente comme document dont les contenus sont généralement cohérents et bien choisis. Cependant, identifier et mettre en évidence ses lacunes pourrait permettre de pallier ses insuffisances. Les ajustements devraient prendre en compte des particularités du contexte soudanais, tout en prenant en considération les motivations de l'enseignant et de l'apprenant, qui jouent un rôle clé dans l'atteinte des objectifs assignés par le curriculum.

4.1.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

L'examen des contenus consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage du français montre que l'accent est essentiellement mis, en particulier durant les deux premières années, sur le développement des compétences purement linguistiques. Les quatre compétences de compréhension et de production écrites et surtout orales ne sont pas suffisamment travaillées. La même logique curriculaire prédomine même en troisième année, bien que de légers ajustements soient observés à compter du sixième semestre.

Un changement de contenu se fait en quatrième et en cinquième année²⁷. En fin de cycle, on constate une diversité modulaire. La logique de progression change complètement : un volume horaire significatif est consacré aux modules de spécialité. Cela favorise davantage le développement des compétences en langue française.

4.1.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles assurées sur le terrain ?

On ne peut pas aborder et évaluer l'adéquation et l'efficacité du curriculum en termes de mise en œuvre concrète sur le terrain, sans prendre en considération des facteurs externes

²⁷ L'accès à la cinquième année est conditionné par l'obtention de la moyenne générale correspondant à la mention assez-bien et par une admission sans les rattrapages

qui en freinent l'exécution. Ainsi, nous nous contenterons de quelques observations relatives aux situations d'embarras ou de blocage auxquelles le curriculum confronte les enseignants.

Ce programme s'appuie principalement, au cours des deux premières années de la licence, sur la logique d'enseignement proposée par le manuel *Alter Ego 1 et Alter Ego 2*. La répartition des modules se fait de la manière suivante : Expression et Compréhension écrite et orale - Français de base - Lecture simple - Civilisation Française - Grammaire). La phonétique qui est censée améliorer la prononciation des apprenants, n'est abordée qu'en troisième année. De plus, la morphosyntaxe, censée d'aider à mieux construire les phrases, n'est programmée qu'en troisième année. Enfin, la compétence rédactionnelle, quant à elle, n'est abordée qu'au cours du septième semestre. Or, ce module devrait, à notre avis, être programmé dès le début de l'apprentissage afin de mieux aider les apprenants à maîtriser la rédaction. Ainsi, l'enseignant rencontre de nombreuses difficultés pour faire progresser les apprenants dans les quatre compétences en compréhension et production orales et écrites. Ces difficultés sont amplifiées par le fait que l'enseignant est obligé de suivre le manuel à la lettre.

Il apparaît également qu'il n'existe pas de différences significatives et concrètes entre les contenus de la quatrième et de la cinquième année. Étant donné que le passage en cinquième année n'est pas accordé à tous les apprenants, ceux qui y accèdent bénéficient de l'opportunité d'approfondir progressivement leurs compétences.

D'autres difficultés apparaissent en fin de cycle. Les modules de la quatrième et de la cinquième année exigent des enseignants spécialistes dans certains domaines de la langue. Cependant, le département souffre du manque d'effectifs : jusqu'en septembre 2022, le département ne disposait que trois enseignants. De plus, ces derniers n'étaient titulaires que d'un master en sciences du langage. Il est difficile de trouver des vacataires ou de recruter des enseignants sous contrat, d'autant plus que le salaire des enseignants recrutés par l'université reste insuffisant. Parfois, le département est même contraint de faire appel à des enseignants venus de la capitale Khartoum, pour dispenser les cours de ces modules : Littérature Francophone, Sémantique, Analyse du discours, Linguistique énonciative et pragmatique, Linguistique appliquée, et Littérature Soudanaise.

4.1.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?

Deux questions primordiales doivent être posées quand on traite du bon déroulement du curriculum : est-ce que les directives figurant dans le document curriculaire sont correctement comprises et appliquées ? Et est-ce qu'elles sont suffisantes ? L'enseignement selon ce curriculum nécessite le recrutement d'enseignants permanents, qui auront la responsabilité à court et à long terme, de suivre la progression des compétences des apprenants et de proposer des solutions adaptées au contexte local. En effet, au fil du temps, ces enseignants travailleront dans le département et accompagneront les apprenants tout au long de leurs parcours, de la première jusqu'à la cinquième année, afin d'assurer un suivi continu.

Par ailleurs, plusieurs modules demandent un nombre important d'enseignants spécialisés dans certains domaines de la langue, ce qui renforce la nécessité de planifier avec soins les ressources humaines nécessaire à la mise en œuvre de ce curriculum

La formation est fondamentalement axée sur l'aspect quasiment linguistique, tandis que le volet professionnel est souvent négligé. On remarque un manque de modules permettant une préparation efficace à la vie professionnelle. Pourtant, le curriculum est censé former des diplômés spécialisés dans des domaines tels que le tourisme, la communication, et le patrimoine linguistique.

Pour enseigner et apprendre efficacement une langue, il est essentiel développer l'ensemble des compétences nécessaire à son utilisation pour communiquer et interagir en société. En effet, une progression équilibrée aide davantage à assurer et constituer une maîtrise de la langue, en particulier durant la première et la deuxième année.

Le curriculum de ce département s'appuie principalement sur le manuel Alter égo 1 et 2. ce manuel incorpore des contenus audio et vidéos, nécessitant l'utilisation d'un vidéoprojecteur et de magnétophones pour permettre l'écoute et la visualisation des supports pédagogiques. Cependant, les enseignants déplorent l'absence de ressources matérielles suffisantes au sein de l'université. Ils signalent également un manque de livres et de références pour les niveaux avancés.

Enfin, la ville de Port-Soudan est confrontée à des coupures fréquentes d'électricité, ce qui complique davantage l'utilisation des outils pédagogiques et limite les opportunités d'apprentissage dans des conditions optimales.

4.1.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?

L'université adopte l'évaluation sommative à la fin de chaque semestre, tandis que l'évaluation diagnostique et normative sont laissées au choix individuel de l'enseignant. Ces deux types d'évaluations, sont exclusivement menées en dehors du cadre officiel du curriculum. Pourtant, ces évaluations servent largement à mesurer la progression des apprentissages. Par conséquent, cette démarche est considérée comme outil de vérifications des résultats de l'enseignement mené.

La note minimale pour valider un module est fixée à 50 %. En dessous de ce seuil, l'apprenant est automatiquement orienté vers une session de rattrapage. Si, lors de cette session, il n'atteint pas toujours les 50 %, il est déclaré ajourné et devra recommencer l'année. Le système des dettes a été supprimé, et il n'existe désormais plus de redoublement partiel, cependant, dans cette situation, l'apprenant est contraint de repasser le même semestre tout en gardant les mêmes modules de l'année précédente.

Toutes les évaluations des modules sont réalisées par l'écrit, tandis que l'évaluation de la production orale est rarement prise ne compte. Ce curriculum répond seulement aux exigences d'évaluation interne de l'université. Il ne permet pas une évaluation complète englobant l'ensemble des quatre compétences linguistiques.

4.1.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?

Avant de tenter d'apporter des éléments de réponses à ce questionnement, posons la question suivante : comment et pourquoi évaluer l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, tout en prenant en compte de l'évolution des différentes composantes de la société soudanaise et en particulier de la société locale de la ville de la mer Rouge ?

Un constat général s'impose : cette ville se caractérise par la coexistence de plusieurs couches sociales et par une grande diversité culturelle et ethnologique. Ville maritime et

commerciale, elle est marquée par d'importants mouvements migratoires et des déplacements massifs, motivés par des raisons économiques, liées notamment au travail ou au commerce. Il convient également de souligner la présence significative de plusieurs communautés étrangères.

En plus, le premier contact de l'apprenant avec la langue française se fait généralement en première année de licence. Cette situation s'explique par un fait que le français est très rarement enseigné dans écoles secondaires. Il n'y est enseigné que dans les écoles privées et les écoles pilotes²⁸. Par ailleurs, le manque en enseignants compétents constitue probablement le principal problème qui empêche l'introduction et la généralisation de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le cycle secondaire.

Les besoins de la société peuvent varier, allant du commerce au tourisme, en passant par les activités liées à la mer, telles que la natation, la plongée sous-marine ou encore la valorisation des produits de la mer. À cela, s'ajoutent des domaines indispensables comme le transport maritime, notamment avec de grands navires destinés à l'approvisionnement, à la maintenance, ainsi qu'aux opérations de chargement et de déchargement. Dans ce contexte, des processus clés, tels que ceux liés à la douane, jouent un rôle déterminant.

C'est pourquoi, le curriculum doit être conçu en prenant en considération les particularités des terrains concernés. Par exemple, il est primordial de mobiliser des directives claires, voire précises et de garantir une formation adaptée des enseignants pour assurer le succès du programme. Le curriculum doit se structurer autour de ces thématiques majeures afin de maximiser les opportunités et de répondre aux attentes et aux exigences du marché de l'emploi. Une réforme ambitieuse est attendue pour permettre au curriculum de relever ces défis et de s'inscrire pleinement dans cette dynamique.

4.1.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Quelle que soit la nature du curriculum, il peut présenter des particularités liées à son contexte local. La création d'un département de français dans cette région de l'Est du Soudan a été une décision très courageuse. Il ne fait aucun doute que ce département jouera

²⁸ Ces écoles pilotes sont implantées dans les grandes villes (1 seule école par ville) et réservées aux majors de promos. Leur pourcentage ne dépasserait pas les 2 à 3 % de la totalité des écoles soudanaises.

un rôle important pour le développement à long terme de la région. La ville a besoin de s'offrir des moyens de saisir des opportunités nécessaires à son essor.

Chaque curriculum se distingue par son caractère novateur et attractif. Cependant, les utilisateurs, consciemment ou inconsciemment, tendent parfois à renouer avec leurs anciennes pratiques. Ce curriculum propose des modules particulièrement intéressants. Comparé à d'autres curricula au Soudan, celui-ci offre aux apprenants soudanais des opportunités uniques de découvrir des modules peu présents, notamment, disponibles presque exclusivement dans ce département. Parmi ces modules, on trouve : Morphosyntaxe, Analyse textuelle, Sémantique, Analyse du discours, Linguistique énonciative et pragmatique, Théorie et analyse des textes littéraires, Littérature Soudanaise, Phonétique et phonologie, Linguistique appliquée.

Cela dit, travailler dans des conditions difficiles peut entraver la mise en œuvre effective des contenus de ce curriculum, notamment en raison du manque d'enseignants et de ressources matérielles. Cependant, La motivation de l'enseignant et de l'apprenant va certainement jouer un rôle clé dans l'atteinte des objectifs fixés par le curriculum.

En somme, ce curriculum peut atteindre les objectifs fixés grâce à la motivation et à la collaboration de tous les acteurs impliqués : enseignants, apprenants, administration, parents, et autres parties prenantes.

4.2. Université d'El-Fachir, faculté des lettres, département de français

Le département est situé dans une région semi-désertique, au nord de la vaste région du Darfour. Cette zone a été le théâtre sanglant et destructible de la guerre civile du Darfour (2002-2019). L'année 2002 s'est couronnée par la signature d'un accord de paix entre les rebelles et le gouvernement centrale du Khartoum. La ville d'El-Fachir, où se trouve le département, connaît un climat extrême, d'été très chaud, d'hiver très froid, et pratiquement deux saisons distinctes dans l'année.

Lors de la création de ce département, de nombreuses organisations humanitaires internationales servaient et apportant prestement assistance aux réfugiés, aux rescapés survivants de la guerre. Il était alors indispensable de former des personnes maîtrisant le français, afin de répondre aux besoins de la communauté locale et internationale présente dans la région.

Le programme présente des particularités en ce qui concerne son contenu et sa structure curriculaire. L'admission se fait au niveau national et les places pédagogiques sont attribuées par le ministère de l'Enseignement supérieur et la Recherche scientifique. L'université reçoit ensuite la liste des apprenants admis à la faculté des lettres. Une fois cette liste est communiquée à la faculté, celle-ci répartit les apprenants affectés entre ses départements.

Ce système comporte à la fois des avantages et des inconvénients. Parmi les aspects négatifs, nous pouvons citer que les nouveaux bacheliers ne sont pas forcément initiés et sensibilisés à l'importance de se spécialiser en français. Ils méconnaissent parfois les opportunités qu'offre l'apprentissage de cette langue. De plus, l'écrasante majorité des apprenants n'ont jamais étudié le français avant l'université. Plusieurs d'entre eux choisissent cette filière par défaut, soit par manque de places dans d'autres départements, soit parce que leur moyenne générale ne leur permet pas de s'inscrire dans d'autres spécialités. Cela entraîne, au début de chaque année universitaire, un nombre important de transferts depuis la filière de français vers d'autres spécialités.

Pour renforcer la stabilité au sein de ce département, le choix de la filière doit au moins se faire en collaboration avec le ministère fédéral. Ainsi, le choix de la spécialité se fait dès l'admission au niveau fédéral. Cela permettrait d'avoir des étudiants ayant eux-mêmes choisi d'étudier le français.

En revanche, le fait que le nombre d'étudiants soit limité offre au département l'avantage de travailler avec de petits groupes pédagogiques, cela représente un atout particulièrement important, d'autant plus que les moyens techniques et financiers font souvent défaut. Une classe à effectif réduit permet à l'enseignant une possibilité d'enseigner de manière plus efficace.

4.2.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Nous constatons tout d'abord que le volume horaire consacré aux modules supplétifs est conséquent (cf. tableau n° 18).

Tableau 18 : volume horaire de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Études Islamiques	4
Langue arabe	4
Langue anglaise	4
Total	12

Le volume horaire des modules dispensés en langue française s'élève à 147 heures sur un total de 159 heures, soit 92,4 %.

Tableau 19 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	147
Modules enseignés en arabe	12
Pourcentage	92,4%
Total	159
Autres	BAC+5

Donc, les modules supplémentifs s'accaparent 12 heures, ce qui représente un pourcentage de 7,5 % du volume horaire total du curriculum. En ce qui concerne ces modules, ils sont enseignés à raison de 6 heures par an en première et deuxième année. Ainsi, chaque année, trois modules sont dispensés au sein du curriculum. Ce système est également appliqué dans de nombreux départements de français au Soudan, où de tels modules sont prévus. Toutefois, ces modules sont considérés comme obstacle supplémentaire dans le parcours de l'apprenant. Dans la majorité des cas, les apprenants sont arabophones et musulmans et ils commencent à étudier l'anglais dès la cinquième année de l'école primaire. Ils considèrent donc cette charge horaire supplémentaire comme forme de redondance. De plus, cela conduit fréquemment à de mauvaises notes, ce qui impacte négativement la moyenne générale de l'apprenant.

La structure du curriculum prévoit qu'en première année, elle se focalise sur la grammaire, l'expression orale et écrite, ainsi qu'un module mélangeant la compréhension orale et la dictée durant le premier et deuxième semestre. Ces mêmes modules seront repris en deuxième année, avec l'ajout de deux nouveaux modules dédiés à la compréhension de textes écrits et à la culture française.

En troisième année, un léger changement est introduit. De nouveaux modules, tels que la lecture de textes littéraires, la phonétique, l'initiation à la littérature, les textes non-littéraires, et l'initiation à la linguistique, viennent enrichir le curriculum.

En revanche, les contenus prévus pour la quatrième et la cinquième année nous semblent parfaitement adaptés et complets. Ils permettent de couvrir de vastes domaines dans toutes les spécialités de la langue française.

Ce programme à travers son curriculum offre un volume horaire prometteur et équilibré, en comparaison avec les autres curricula des départements de français au Soudan. Les modules de spécialité en langue française occupent une place éminente dans ce curriculum. En somme, le curriculum propose des contenus susceptibles de permettre un apprentissage efficace et approfondi.

4.2.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Qu'en est-il de la cohérence des composantes de ce curriculum ? Les enseignements en première et en deuxième année s'appuient sur le manuel *Connexion 1 et 2*. Ce manuel vise à développer les quatre compétences linguistiques, conformément à un programme inspiré du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). En examinant ce curriculum, on constate que les enseignements reposent sur ces contenus, ce qui renforce la structure curriculaire des deux premières années. Cette logique inclut l'expression écrite et orale, la compréhension écrite et orale, ainsi que des exercices de dictée et de grammaire.

En troisième année, bien que la logique globale du curriculum reste globalement semblable à celle des années précédentes, de nouveaux modules sont introduits, marquant une différenciation importante par rapport aux deux premières années. Parmi ces ajouts :

- Modules linguistiques et culturels : Initiation à la linguistique, Phonétique Culture française, et Compréhension des textes écrits.
- Modules orientés vers la littérature : Lecture et compréhension des textes littéraires, Initiation à la littérature française, textes non-littéraire, Compréhension des textes écrits).

Ces modules visent à élargir le champ des apprentissages tout en approfondissant des thématiques spécifiques et en entretenant une approche plus analytique et contextuelle des textes.

En quatrième et cinquième année, le curriculum s'oriente davantage vers des contenus spécialisés, offrant une formation approfondie et ajustée. Les modules proposés compromettent : étude du langage, linguistique, littérature, traduction et français sur objectifs spécifiques (FOS).

Les apprenants qui peuvent répondre et satisfaire aux exigences académiques de la faculté jusqu'à la cinquième année bénéficient d'une formation qui leur fournit un savoir large et complet. Alors, cette approche leur assure une solide maîtrise de la langue française et des compétences qui les préparent efficacement à des défis académiques ou professionnels.

4.2.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?

Pour aborder l'adéquation de ce curriculum avec les réalités du terrain, il est nécessaire de repenser la logique structurelle du programme. Au lieu de fractionner l'apprentissage en différentes disciplines (expression écrite et orale, compréhension écrite et orale, dictée, et grammaire). Dès le début de la formation, il serait adéquat d'adopter une approche intégrée. Celle-ci consisterait à travailler sur la progression et l'amélioration des compétences fondamentales (compréhension écrite et orale, production écrite et orale) comme ensemble cohérent et interdépendant. L'objectif serait d'assurer une progression convenable et un équilibre qualitatif entre ces compétences, afin de faciliter et d'organiser l'enseignement de manière plus efficace.

Le manuel ne peut pas tout apporter dans un contexte tel que celui du Soudan. Il ne peut offrir que des pistes. Si l'enseignant suit le manuel à la lettre, cela ne favorise pas un apprentissage efficace. Pour ce curriculum, il serait mieux préférable de diversifier des activités d'enseignements. De plus, le département bénéficie de l'avantage : un nombre réduit d'apprenants. Ce qui rend la gestion de la classe plus souple, notamment au début de l'apprentissage. Cette phase initiale nécessite beaucoup de concentrations, de répétitions, ainsi que des prises et reprises collectives et individuelles.

La réalisation du curriculum est mise à une vraie épreuve et un véritable défi, car à partir de la troisième année de licence, le contenu des modules change complètement. Cela

nécessite que les apprenants possèdent un bagage linguistique assez important. Un équilibre minimal entre les quatre compétences (compréhension et production écrites et orales) est également indispensable.

La nature de ces modules exige des efforts considérables aux apprenants. Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle crucial dans la réalisation du curriculum : sa formation, son expertise, et sa spécialisation constituent des atouts décisifs. Une équipe compétente est nécessaire pour atteindre de bons résultats. La diversité et le nombre d'enseignants spécialisés dans différents domaines de la langue française constituent des atouts majeurs.

Alors, ces modules demandent des compétences solides, et une connaissance approfondie du contexte, de la réalité particulière du département et du curriculum. Il est indispensable de maîtriser les conditions favorisant la réussite et de repérer des solutions efficaces, susceptibles de remédier et surmonter les contraintes. En effet, les contenus de ces modules sont très variés : linguistique, phonétique et phonologie, linguistique énonciative et pragmatique, linguistique appliquée, littératures française, littératures francophone et soudanaise, Analyse des textes, analyse du discours, et traduction.

En somme, la réussite du curriculum nécessite la collaboration des différents acteurs concernés (administration, enseignants, etc.), et une formation d'enseignement de qualité. Cela passe par l'application des démarches conscientes, adaptées au contexte et orientées vers le curriculum. De telles démarches pourraient aboutir à des projets d'études dotés d'une grande qualité.

4.2.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?

Les objectifs à atteindre ne sont ni simples ni inaccessibles. Compte tenu des circonstances et des conditions actuelles du département, ils peuvent être considérés comme des défis à relever pour assurer sa survie. Il est essentiel que le département fournisse suffisamment d'arguments consistants et encourageant l'administration à investir davantage, notamment en recrutant des enseignants compétents et en mettant en place des stratégies pour attirer apprenants motivés.

La société demande constamment la formation de cadres compétents, une mission confiée en partie au département de français. Ce dernier aspire à préparer les futurs cadres

professionnels dans divers domaines : interprètes - traducteurs, enseignants, administrateurs, et agents de commerce. Il offre également la possibilité de former des cadres maîtrisant la langue française, capables de renforcer la diplomatie soudanaise. Ces cadres auront la charge de représenter le pays à l'étranger et de participer activement dans tous les événements mondiaux. De plus, le marché de l'emploi est exigeant et évolue constamment en termes de conditions et de demande en matière de compétences.

4.2.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?

A l'instar des autres départements, celui d'El-Fachir applique un système d'évaluation sommative à la fin de chaque semestre. Les autres formes évaluations, à notre connaissance, sont complètement absentes. En règle générale, les évaluations sous forme d'un examen sur table se déroulent à la fin du semestre dont celui- se compose de 13 à 15 semaines.

Cependant, le département offre une exception : il anticipe certains examens en raison du manque d'enseignants pour couvrir les cours de la fin de troisième année et jusqu'à la cinquième année. Pour remédier à cette situation, le département fait régulièrement appel à des enseignants visiteurs provenant de la région voisine (sud de Darfour), où se trouve la faculté de la pédagogie de l'université de Nyala, ainsi que de Khartoum, la capitale du Soudan. Ces enseignants assurent la formation dans trois à quatre modules chacun, sur une période de trois à six semaines maximum. Ils sont également chargés de concevoir, corriger les examens et préparer les examens de rattrapage.

En général, tous les apprenants ne peuvent pas avoir une place pédagogique en cinquième année, comme c'est le cas dans plusieurs départements de français au Soudan ; seulement les majors de promotion, ainsi que ceux-ci ayant obtenu une moyenne générale avec mention très bien, ont le droit de poursuivre leurs cursus jusqu'à cette dernière année.

4.2.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?

Dans ce département, il est tellement difficile d'évaluation l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, tout en prenant en compte de l'évolution des différentes composantes de la société. Cet obstacle est dû en grande partie à la nature

désertique de la région et à sa pauvreté ; deux faits qui défavorisent et ralentissent les investissements.

Un autre facteur décisif doit être évoqué : la guerre civile qui a frappé la région entre 2002 et 2019. Ce conflit a non seulement détruit les infrastructures éducatives, mais a également instauré un climat de méfiance et de violence extrêmement farouche. Encore, aujourd'hui, la ville souffre toujours des représailles de cette guerre, notamment à travers la présence des troupes militaires et paramilitaires. Cette situation constitue, par exemple, un obstacle majeur à l'installation durable des enseignants de l'université.

Le départ forcé des organisations internationales est également démoralisant. Aucune entente n'a été conclue entre elles et les autorités soudanaises. Malgré cela, les enseignants intensifient d'efforts considérables pour transmettre leur savoir et motiver les apprenants.

4.2.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à renouer avec les anciennes pratiques ?

La motivation de l'enseignant et de l'apprenant peut augmenter les chances de réussite du curriculum. Un enseignant passionné par son travail et un apprenant enthousiaste favorisent les efforts à déployer pour la maîtrise de la langue. Malgré le manque d'enseignants et la situation critique en matière de sécurité, le département a réussi à surmonter toutes ses difficultés.

Les anciennes pratiques ne sont pas apparemment évitables partout, notamment en raison du manque de moyens financiers et techniques. L'ensemble du curriculum présente un programme prometteur par rapport aux autres curricula des départements de français. La particularité de ce curriculum réside dans le fait qu'il inclut des modules qui ne sont pas proposés dans beaucoup de départements de français. Nous constatons donc la diversité des modules proposés, parmi lesquels : analyse du discours, Littérature soudanaise, littérature comparée, linguistique énonciative et pragmatique, linguistique appliquée, phonétique et phonologie.

En outre, c'est le seul département soudanais qui consacre plus de 12 heures de son volume horaire au mémoire de fin d'études du cycle de licence (6 heures en quatrième année, et 6 heures en cinquième année). Ceux qui parviennent à obtenir une place pédagogique durant cette année exceptionnelle réaliseront deux mémoires (de fins du même cycle de licence).

Ils auront donc deux soutenances sur deux ans. Ainsi, ils pourront acquérir une expérience solide qu'ils pourront ensuite valoriser et rentabiliser plus tard pour rédiger leurs mémoires de master.

4.3. Université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres, département de français

L'université est située au centre-ville d'Omdurman, la capitale économique du pays. Le département fait partie des anciens départements de français au Soudan. Il n'y a que le département de français de l'université de Khartoum lui précède. L'université Islamique d'Omdurman est purement Islamique. Les apprenants sont d'abord admis à la faculté des lettres, puis, c'est la faculté qui décide du nombre de places pédagogiques disponibles dans chaque département. Les nouveaux bacheliers formulent trois vœux. Deux semaines plus tard, ils sont informés du département et de la spécialité dans lesquels ils ont été orientés. Le département accueille chaque année un grand nombre de candidats.

L'enseignement dans ce département n'est pas mixte : les garçons et les filles sont séparés. Toutefois, le même curriculum est adopté pour les deux campus, et les examens sont identiques pour les deux groupes. Une autre particularité réside dans le fait que les enseignants masculins peuvent enseigner aussi bien aux garçons qu'aux filles, tandis que les enseignantes se sont autorisées à enseigner que dans les groupes des filles. Administrativement, la faculté est gérée par un seul doyen et le département est supervisé par le même chef, qui peut être une femme. Cependant, il est très rare qu'une femme soit doyenne d'une faculté. De plus, ce même système se retrouve dans d'autres universités soudanaises adaptant une vocation islamique. La situation est la même dans les deux autres départements de l'université du Saint Coran et des études Islamiques et de l'université du Saint Coran et authentifications des sciences.

L'Université Islamique d'Omdurman a une vocation islamique. Par conséquent, une grande partie du curriculum est consacrée à l'enseignement des modules de la théologie islamique, qui s'enseignent en langue arabe. Cela réduit considérablement le volume horaire consacré à la langue française. Au cours des deux premières années de la licence, on y enseigne principalement à travers le manuel de langue, la grammaire et les expressions écrite et orale. À la fin de la deuxième année, les apprenants abordent la compréhension écrite et orale, la civilisation française ainsi qu'une initiation à la littérature française. Les modules de grammaire et de manuel sont enseignés jusqu'au sixième semestre, en parallèle d'autres modules tels que : linguistique, traduction, littérature

soudanaise, expression écrite avancée, phonétique, étude de textes et exposés. En quatrième année, bien que quelques ajustements curriculaires soient effectués, la progression reste généralement la même qu'en troisième année. De plus, les modules enseignés en langue arabe sont maintenus jusqu'au dernier semestre.

4.3.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

En général, les modules supplétifs (modules imposés par le ministère) comme : études Islamiques, langue arabe, langue anglaise sont enseignés dans ce département en première et en deuxième année. On leur consacre un volume important. Comme l'université prend l'engagement et la vocation de former des locuteurs compétents en langue française et en théologie islamique pour implanter, propager et deviser leurs idéologies et pensées dans le monde, donc, ces directives prennent énormément d'importance dans le curriculum. L'architecture curriculaire est construite à partir de cette finalité. Ainsi, ces modules sont enseignés en langue arabe.

Tableau 20 : volume horaire des modules de tronc communs de l'université et de la faculté (enseignés en langue arabe)

Modules enseignés en langue arabe	Volume horaire
1 année	12
2 années	10
3 années	12
4 années	8
Total	42

Tableau 21 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	113
Modules enseignés en arabe	42
Pourcentage	72,9%
Total	155
Autres	BAC+4

Les modules supplétifs ou des tronc communs prennent un volume important du curriculum. En plus, c'est une université de vocation Islamique où les modules de la formation en théologie sont obligatoires dans toutes les spécialités. On leur consacre 42 heures sur une la totalité des 155 heures ; ce qui représente 27 % du volume horaire global. Les modules de spécialité en langue française n'occupent donc que 113 heures ; 72,9 % du volume horaire prévu par le curriculum.

Les modules enseignés en langue arabe peuvent alourdir la tâche aux apparents. Cela diminue le volume horaire consacré à la langue française alors que l'écrasante majorité d'entre eux vont apprendre cette langue pour la première fois. Ils n'auront même pas le temps de se préparer parce qu'ils vont commencer les études, juste deux semaines, après la présentation des fiches de vœux, ils découvrent à quelles spécialités ils sont affectés. Dans d'autres départements, l'admission se fait par ministère et directement les apprenants sont orientés au département. Les bacheliers ont, dans ce cas, la chance de se préparer à la formation bien avant le début des études.

Le volume horaire important consacré aux modules en arabe pose problème. On aurait dû au moins les enseigner en français : cela aurait pu aider les améliorer leurs compétences en langue française. Dans cette situation la première année et la deuxième ont une grande importance, notamment pour trouver un moyen pour motiver les apparents. La motivation constituerait un atout qui pourrait contribuer à surmonter les difficultés et à remédier au problème que pose le volume horaire réduit consacré au français.

En somme, ce curriculum se présente comme ensemble qui a une dimension pluridisciplinaire notamment par l'existence des modules de la théologie Islamique et des modules supplétifs. Par contre, l'apprenant éprouve assez de difficulté au niveau de sa progression linguistique. Sur le terrain, la réalisation du curriculum est soumise à d'énormes défis à cause d'un grand nombre de modules dont les objectifs divergent.

4.3.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Les logiques de la structure de ce curriculum en première et en deuxième année se ressemblent. Pour enseigner les modules de spécialité, on s'appuie principalement sur les manuels Édito 1 et 2. Ce manuel s'inspire sur les plans théorique et méthodologique du *Cadre européen commun de références pour les langues* (2001). De ce fait, les modules des deux premières années sont les suivants :

- Des modules appelés « méthodes » (ceux dispensés avec les manuels « universalistes »), qui se font dans ce département par le manuel Édito,
- Des modules intitulés Expression écrite et orale, Compréhension écrite et orale, Grammaire, Civilisation française, Initiation à la littérature française.

Dans la pratique, la cohérence du curriculum dépend du savoir-faire des enseignants et savoir-apprendre des apprenants. L'équilibre des compétences largement demandé, particulièrement dans le cas de celles liées à la production et à l'expression, tant écrites qu'orales. Ainsi, ils devraient occuper une place importante au sein du volume horaire adapté.

Les contenus du curriculum changent au cours des troisième et quatrième années. Cependant, les modules la méthode et la grammaire seront toujours enseignés. Alors les modules de spécialité prennent de plus en plus de place. De nouveaux modules qui consacrés à des contenus de spécialité très diversifiés seront ajoutés. Il s'agit de : Littératures (français, africaine, soudanaise), Linguistique, Phonétique, Étude de textes, Analyse de textes, Français sur objectifs spécifiques. On proposera également quatre modules consacrés à la Traduction (deux portent sur les théories de la traduction et de l'interprétation et sont réservés à la pratique et à des exemples sur la traduction thème et version (de l'arabe vers le français et vis-versa).

Un grand travail attend ce curriculum pour harmoniser le contenu et surtout pour trouver le moyen d'enseigner en français les modules dispensés actuellement en langue arabe.

4.3.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles réalisées sur le terrain ?

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les nombreux modules qui sont enseignés en langue arabe prennent un volume important du curriculum. Chaque département a ses propres difficultés et contraintes. Pour cela, dans ce cas, pour que l'adéquation et l'efficacité du curriculum se réalisent sur le terrain, il faut retenir que l'enseignement dans les deux premières années dépend principalement sur le manuel Édito. Pour favoriser la réussite et l'efficacité du curriculum, il est nécessaire de prendre en considération certains éléments dont les suivants :

- a. Adaptation du manuel au contexte de département, notamment au fait que l'université adopte une vocation Islamique.
- b. Compétence de l'enseignant à pouvoir se servir du manuel, en tant qu'élément déclencheur d'idées, et à considérer que le manuel n'est pas exhaustif, qu'il doit prévoir d'autres activités et exercices pour améliorer le niveau linguistique des apprenants.

- c. Penser l'enseignement/apprentissage des quatre compétences de l'écrit et de l'oral dans la perspective d'une approche intégrée (Cf. Ammouden, 2012).
- d. Motivation de l'apprenant à aimer sa langue de spécialité.
- e. Encourager l'apprenant à développer la compétence de l'apprendre à apprendre.

L'adéquation et l'efficacité du curriculum sur le terrain dépend aussi de la créativité des enseignants et des apprenants et de leur capacité à surmonter les difficultés du curriculum et à trouver proposer des solutions efficaces. Même avec des lacunes du curriculum, si l'enseignant est compétent, le programme peut avancer et donner des bons résultats.

4.3.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?

Au moment, de la création du département et du curriculum, les concepteurs espéraient que les directives permettent d'atteindre les finalités fixées au départ. Sur le terrain, le curriculum connaît assez des difficultés et contraintes. Il n'y a pas assez d'équilibre entre les modules de l'université-de la faculté et ceux de la spécialité.

Ce programme a pour objectif de renforcer des liens entre la société soudanaise et l'université. Toutefois, à la lecture du curriculum, cette orientation ne semble pas avoir une place importante. En effet, la formation est principalement dispensée en langue française au sein d'une faculté des lettres. Il n'y a qu'un seul module consacré à la littérature soudanaise, un autre module, dispensé en arabe et appelé Culture ou Études soudanaises.

Le curriculum donne une grande importance à l'étude de la culture islamique afro-arabe et à ses implications, pour révolutionner les bases scientifiques dans la société islamique soudanaise. Ces modules sont enseignés en arabe. Il faut donc penser à revoir les volumes horaires pour favoriser davantage la réussite de la formation linguistique et de formation de spécialité.

Le curriculum préconise aussi une formation des apprenants compétents pour étudier l'histoire de différentes nations islamiques dans le monde, notamment la nation Islamique afro-arabe.

4.3.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?

L'évaluation sommative est adoptée par l'université et le département. Le Sénat académique possède exclusivement le monopole des décisions. Cependant, le conseil scientifique de la faculté n'a pas le droit de négocier le taux de réussite ou la moyenne nécessaire pour valider les modules, surtout les modules comme la mémorisation et la récitation du Saint Coran (55 % sur 100 pour valider l'écrit et 60 % sur 100 pour l'oral). Ces modules de la vocation ou de la théologie Islamique sont indiscutables et ne sont pas modifiables sans une décision authentifiée du Sénat académique de l'université. D'ailleurs, pour les autres modules, le taux de réussite est fixé à 50 % sur 100, comme toutes les universités soudanaises. Les apprenants qui obtiennent moins de 50 % sur 100 passent en rattrapage. Quelle que soit la note ou la moyenne obtenue en rattrapage, seulement la note de 50 % est retenue. Ainsi, par exemple si au premier tour des examens, l'apprenant obtient 40 sur 100, il passe en session de rattrapage. Si, cette fois, il a eu 70 sur 100, la faculté et le département vont compter seulement 50 pour ce module de rattrapage. Donc, sa moyenne générale ne va augmenter que de dix points.

Tous les examens se font par écrit. Parfois, la faculté sous un avis écrite et demande de la part de département et de l'enseignant, on peut organiser un seul examen oral pour la production orale. Le volume horaire ne doit pas dépasser 2 heures. La moyenne générale de tous les examens est de 100 sur 100.

Les contrôles contenus servent uniquement comme indicateurs aux enseignants permettent de mesurer à quel point les apprenants ont avancé dans la progression. Seul l'examen sur table (par écrit) est accrédité par l'université.

Le semestre se compose de 12 à 13 semaines. Une absence non-justifiée à quatre cours, conduit l'apprenant à une interdiction à passer l'examen principal. Il passe directement au rattrapage. La procédure se fait de la manière suivante : l'enseignant dépose une demande manuscrite avec les listes d'assiduité. Il fait des recommandations de gracier ou de pénaliser l'apprenant dans son module. C'est le conseil scientifique de la faculté – qui est composé du doyen de la faculté et de différents chefs de département de toute la faculté – qui va décider d'appliquer les recommandations de l'enseignant ou de ne pas les prendre en considération. Une fois la décision est prise, personne n'a le droit de la contester.

Comme la règle est généralisée dans toutes les universités, l'apprenant a le droit de redoubler l'année deux fois uniquement. Par exemple, si, l'apprenant n'a pas pu valider le module « sociolinguistique », il passe en session de rattrapage. S'il n'a pas eu 50 sur 100, il redouble l'année. L'année suivante, il vient étudier seulement le module non-validé. Si, cette fois aussi, il échoue à l'examen principal, il aura le droit de passer en rattrape pour sa deuxième fois sur deux années différentes. Si, l'apprenant ne parvient pas à valider le module la deuxième année successive, il redouble l'année pour la deuxième fois.

Pour sa troisième année, l'apprenant rédige une demande adressée au doyen de la faculté pour demander une autre chance. Il peut accepter à condition que cette fois, l'apprenant sera dans l'obligation de passer tous les examens de tous les modules sans assister aux cours. Il doit valider dans les examens principaux tous les examens sans avoir le droit de passer en rattrapage pour la troisième fois. Il est appelé, dans ce cas, apprenant externe. S'il a de bonnes moyennes générales au BAC, il peut demander de changer la faculté.

Système de validation des modules de l'année :

Apprenant : ALI module : sociolinguistique année : 2021

L'apprenant se présente à l'examen principal. S'il ne le valide pas, il passe en session de rattrapage. S'il ne valide pas encore, il redouble l'année.

Tableau 22 : validation des modules

Année	2021	2022	2023	2024
Examen principale	X	X	X	
Rattrapage	X	X	X	
Redouble	✓	✓	X	
Observation	1 seul module	1 seul module	Tous les modules, sans avoir le droit au rattrapage	Rayé de la liste de la faculté, il peut demander le transfert

4.3.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?

Les besoins de la société soudanaise changent avec les situations (sociale, économique et politique) du pays. Les universités soudanaises ne disposent pas d'éléments pour l'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société. Donc, une fois l'apprenant obtient le diplôme, c'est à lui de décider quel chemin prendre. Dans le cas de ce curriculum, il est tellement difficile de maintenir un bon équilibre curriculaire. Le département et son curriculum ont deux vocations (linguistique et théologique) qui sont préconisés par les objectifs suprêmes de l'université. Pour remplir parfaitement sa mission, le curriculum a du mal à réussir parallèlement deux volets de formation (les modules supplétifs et ceux de spécialité). Pour réaliser des tâches ou occuper des emplois dans une société, il est nécessaire de posséder des savoirs, savoir-faire, et savoir-être nécessaire pour réussir en dehors de l'école. Il faut avoir suffisamment de compétences pour pouvoir être utile dans la société.

D'une manière indirecte, les situations du pays jouent à l'encontre de ce programme, notamment, à cause de l'absence d'une politique linguistique claire et précise. En fait, les politiciens soudanais n'ont pas trop envie d'ouvrir les dossiers des langues. Cela conduirait à parler des langues nationales soudanaises qui sont assez nombreuses.

Le curriculum actuel doit prendre en considération les spécificités du terrain pour être plus efficace et renforcer les liens entre l'université, la société soudanaise et la communauté francophone universelle. Le curriculum doit prendre en considération qu'il y a une forte concurrence avec la langue anglaise. Celle-ci a gagné des terrains importants au Soudan. Ce programme d'étude qui porte deux façades (linguistique et Islamique) pour s'investir de mieux en mieux à s'implanter au sein de la société soudanaise, nécessite une campagne de sensibilisation sur l'importance de la langue française et son utilité dans la relation avec le monde Islamique afro-arabe.

4.3.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et que les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à revenir aux anciennes pratiques ?

Généralement, il est autant délicat de porter un regard d'analyse sur ce curriculum, qui a un contenu multiple réparti sur deux volets : la langue et la théologie. L'enseignant de français voit ses efforts bloqués par le volume horaire important des modules en langue arabe. Si ces modules ou matières s'enseignaient en français, ils pourraient être comme des atouts de plus, qui contribueraient à l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants en langue française.

Ce curriculum peut apporter des caractères novateurs et peut être attractif. Les contenus non-linguistiques demandent assez des compétences que n'ont pas forcément les enseignants de langues et une modification de la structure curriculaire. On pourrait par exemple regrouper les modules de la théologie en une année, par exemple la quatrième, et consacrer les trois premières années aux compétences linguistiques, parce que pour chercher un travail, il est nécessaire d'avoir des compétences théoriques et pratique. Donc, pour maîtriser de la langue, on a besoin de plus de temps et d'efforts.

Ces conditions curriculaire compliquées poussent les apprenants à montrer un esprit novateur et à s'éloigner de toutes les pratiques anciennes, parce que le courage et la motivation aident davantage à surmonter les obstacles. Partir de la réalité de ce curriculum peut offrir des idées adaptables au contexte du département et peut permettre de reconnaître la force et la faiblesse des apprenants concernés. Ainsi, le programme aspire à présenter un contenu convenable avec les objectifs de la société.

4.4. Université de Kordofan, Faculté des lettres, Département de français

La faculté et le département se trouvent dans la région du Nord de Kordofan. C'est l'une des grandes régions du Soudan. Elle n'est pas loin du centre du pays. Le département est hébergé dans la ville de l'Obeid, une ville animée par ses commerces (gomme arabe, céréales, bétails, plusieurs produits agricoles et laitiers).

La ville est connue à travers sa grande bourse de commerce, qui est considérée comme le cœur du commerce des céréales et des bétails au niveau national. La région est comme carrefour de passage vers les régions du Sud et de l'Ouest du Soudan. La ville de l'Obeid

se caractérise par un métissage culturel qui résulte de la diversité ethnologique et des différents modes de vie des sédentaires et des nomades.

L'existence de l'Alliance française donne un grand soutien au département de français à travers les activités culturelles, les cours de soutien et les concours de langues.

4.4.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Commençons par nous interroger sur l'adéquation du volume horaire. Les modules supplétifs ou comme communément dénommés au soudan « modules de l'université et de la faculté (modules imposés par le ministère) », sont par exemple les suivants : Études Islamiques, langue arabe, langue anglaise. Ils sont enseignés dans ce département en première et en deuxième année. On leur consacre un volume horaire important.

Tableau 23 : volume horaire de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Études Islamiques	4
Langue arabe	4
Langue anglaise	4
Total	12

Tableau 24 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	124
Modules enseignés en arabe	24
Pourcentage	84 %
Total	148
Autres	BAC + 4 et 5

Ce curriculum consacre un volume horaire acceptable pour les modules de spécialité. Sur un total de 148 Heures, les modules de la langue française s'accaparent 84%. Ainsi, les modules supplétifs (Études Islamiques, Langue arabe et Langue anglaise) se font en 24 heures, qui représentent seulement 16 % de la totalité du volume horaire. Les modules de spécialité en langue française occupent 124 heures sur un total de 148. Donc, c'est l'équivalent de 84 % sur une totalité de pourcentage du volume horaire du curriculum.

L'architecture curriculaire se ressemble en première et en deuxième année. On y adopte la même logique de progression, avec deux nouveaux modules différents du contenu (Société

française et Initiation à la littérature française). Avec la troisième année, on ajoute aux modules des deux premières années de nouveaux modules de spécialité : Phonétique, Linguistique, Littérature française, Texte non- littéraire).

Les quatrième et cinquième années gardent des éléments du programme proposé en deuxième et en troisième année, en proposant du contenu plus approfondi sur la spécialité. Donc, cela offre une autre progression au curriculum, avec de nouvelles matières : Méthodologie de l'enseignement, Littérature africaine, Traduction, Didactique du FLE, Littérature comparée, Contes soudanais, Français sur objectifs spécifiques (FOS).

En somme, les modules de cinquième année sont relativement limités en termes de volume horaire. Ils représentent seulement 8 heures au neuvième semestre et à uniquement 8 heures au dixième semestre. De plus, l'apprenant est obligé de rédiger un mémoire de fin d'études dès quatrième année. S'il réussit à passer en cinquième année, il doit aussi préparer un projet de fin d'étude sous la forme d'un mémoire.

Dans l'ensemble, le curriculum a des fortes chances de réussite au sein de ce département ; notamment, pour les apprenants qui parviennent à obtenir une place pédagogique en cinquième année.

Ce curriculum propose un programme offrant de bonnes opportunités. Son volume horaire est à la fois encourageant et bien équilibré. Les modules de spécialisés en langue française occupent une place importante au sein du curriculum. En somme, le curriculum se présente comme document qui favorise la réussite au niveau de la progression.

4.4.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Le curriculum de ce département paraît être bien réfléchi et semble prometteur, notamment en ce qui concerne les volumes horaires fixés. Les heures sont doublées pour chaque module surtout en première année. On a par exemple prévu quatre modules de grammaire, quatre modules de français de base, deux modules d'expression orale et deux modules d'expression écrite. La même logique de progression continue en deuxième année. On se contente d'ajouter deux modules de Société française et Initiation à la littérature française.

En troisième année, on garde les modules de français de base, mais on effectue quelques changements : les modules additionnels sont : deux de Phonétique, deux de Linguistique, deux de Littérature française et deux Texte non- littéraire.

Le programme de la quatrième année ne connaîtra pas beaucoup de changements. On se contente de l'ajout de deux modules de Littérature africaine et deux modules de Traduction (du français vers l'arabe et vice-versa au huitième semestre). En cinquième année, le nombre de modules reste limité. La nouveauté au niveau de la progression de ce programme réside dans l'introduction de deux modules de didactique du FLE, ainsi que des modules de Littérature comparée, Contes soudanais, et Français sur objectifs spécifiques (FOS).

Cependant, l'enseignement de la cinquième année se caractérise par plusieurs difficultés comme le manque d'enseignants qualifiés. En effet, la loi exige l'obtention d'un doctorat en français pour pouvoir enseigner, ce qui entraîne une pénurie de candidats. Pour trouver une place pédagogique, il est indispensable d'avoir une moyenne générale excellente ou très bien, sans passer par le rattrapage. On peut refuser une place même au major de promotion à cause de son passage en session de rattrapage.

En somme, le curriculum semble répondre au minimum requis pour former un apprenant, en veillant à lui fournir un savoir équilibré dans les quatre compétences linguistiques.

4.4.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-ils accomplis sur le terrain ?

Le curriculum a des objectifs précis : c'est de former des apprenants à maîtriser la langue française. Qu'en est-il de l'adéquation et l'efficacité du programme ? Les enseignements du département s'appuient principalement sur les manuels *Le nouveau sans frontières* 1 et 2 pour la première et la deuxième année. Ces deux ouvrages constituent l'outil de base mis au service du développement des quatre compétences linguistiques de l'oral et de l'écrit.

Les enseignants mobilisent leurs savoirs et stratégies d'enseignement en se basant sur les principes méthodologiques théoriques et pratiques de cette méthode (*Le nouveau Sans frontières*). Celle-ci propose une logique d'enseignement en offrant une progression des compétences comme : regarder et écouter, apprendre, répéter et répondre, écrire, parler, écouter, observer et lire.

Les contenus que proposent le manuel travaillent principalement : la grammaire, la communication et la civilisation. Ses activités sont conçues suivant la logique thématique, abordant des sujets tels que les rencontres, les sympathies, les goûts et préférences, les accords et désaccords, ainsi que les surprises).

Le programme proposé au cours des deux premières années ne pose pas apparemment des difficultés majeures, d'autant que c'est la phase de la découverte de la langue et cela coïncide avec probablement le premier contact de l'apprenant avec la langue française.

En revanche, les troisième et quatrième années vont connaître un changement important au niveau des contenu, avec des modules de spécialité plus approfondis. L'apprenant se trouve alors dans l'obligation de maîtriser un minimum de savoirs et savoir-faire afin de comprendre et de répondre aux exigences de chaque module.

La véritable difficulté se manifeste avec les modules de la cinquième année. Bien que leur volume soit limité à 16 heures, réparties sur les deux semestres, le manque d'enseignants spécialisés pose un problème majeur. L'université exige un doctorat en français pour pouvoir enseigner à ce niveau. Ainsi, les docteurs se retrouvent souvent contraint d'enseigner une grande variété des modules, tels que linguistique, phonétique, analyse de discours, didactique, etc. lesquels modules s'inscrivent parfois en dehors de leurs spécialités.

L'université impose des conditions strictes pour accéder à une place pédagogique en cinquième année. Comme, il est déjà mentionné, il faut par exemple obtenir au minimum la mention assez bien et de n'avoir passé aucun rattrapage dans les modules de spécialité durant les quatre années du cursus. De plus, à ce niveau, la validation d'un module demande une moyenne minimale 60 % pour chaque module.

Dans ce département, il arrive parfois que la formation ne puisse pas avoir lieu, en raison du manque de candidats, ou bien, parce qu'il y a un nombre limité d'apprenants remplissant toutes les conditions et obligations. Malgré cela, le département choisit de ne pas organiser la formation, prétextant que le déplacement des enseignants depuis la capitale Khartoum entraîne des coûts élevés pour l'université.

4.4.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?

Pour évaluer dans quelle mesure les directives figurant dans le document curriculaire sont correctement comprises et appliquées, et si elles sont suffisantes, il est primordial de prendre en compte les caractéristiques du contexte local. Comme il est mentionné plus-haut, la région regorge de ressources naturelles agricoles et animales, et des marchés des

produits locaux lui donne une autre dimension socio-économique d'une grande importance ; notamment grâce à sa localisation géographique et à sa proximité avec le centre du pays. La cohabitation des multiples ethnies offre un mélange culturel extraordinaire.

La présence d'un département de français pourrait soutenir favorablement cette diversité socio-culturelle. La structure du curriculum doit prendre en compte de cette convergence importante, et la promotion de la société locale y trouve un terrain fertile pour s'épanouir. Si le curriculum tire profit de ces opportunités, il contribuera à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés du département de français.

Les concepteurs du curriculum ont prévu que cette formation de licence en langue française et sa culture contribue à fournir au pays, et notamment à la communauté locale, des diplômés compétents dans les divers métiers nécessitant la maîtrise de la langue française, tels que de la traduction, la diplomatie, les forces de sécurité, de l'Éducation, ainsi que les organisations gouvernementales et non-gouvernementales, etc.

Le curriculum vise à former des cadres compétents dans les sciences humaines, capables de créer et de renforcer des relations avec d'autres nations à travers le monde. Le pays s'ouvre progressivement aux pays francophones, en particulier ceux qui lui sont voisins et frontaliers.

L'une des directives du curriculum stipule que le Soudan abrite une culture arabo-africaine, avec des centaines de langues nationales diversifiées dans un environnement riche en échanges et en cohabitation. Comme prévu, ce curriculum contribue à engendrer à la traduction du patrimoine culturel national et des sciences, grâce aux activités du département de langue française.

Le curriculum prévoit, parmi ses objectifs, la prise en compte de la réalité et du rôle Islamique du pays, en particulier le désir de jouer un rôle de leaderships en Afrique noire et musulmane, ainsi que de contribuer à la promotion de l'Islam auprès des francophones.

En somme, le curriculum suit un programme de formation linguistique. Le côté professionnel n'est pas encore pris en considération. L'apprenant développe à travers le curriculum des compétences purement linguistiques. Après l'obtention de son diplôme, il se lance dans la recherche des stages et des emplois pour valoriser ses compétences.

4.4.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?

Au Soudan, comme c'est le même cas, dans tous les départements de français à travers le territoire national, l'évaluation sommative est largement utilisée par une majorité écrasante des départements de français, cette situation rend difficile une évaluation concrète afin de mesurer la performance de l'apprenant. Cette évaluation se fait généralement à la fin de l'année ou à la fin de chaque semestre, comme c'est le cas de ce département. De plus, L'apprenant est dans l'obligation de valider tous les modules au cours d'un semestre. Sinon, il doit passer en rattrapage et peut être mené à refaire toute l'année, à cause d'un seul module non validé.

L'examen sur table par écrit est le seul moyen d'évaluer les compétences et les performances des apprenants. Cependant, l'oral est négligé, même si la compréhension orale et la production orale sont incluses comme des éléments complémentaires au curriculum.

L'absence de méthodes d'évaluations variées limite les possibilités pour l'enseignant de mesurer efficacement la progression de ses apprenants. Cette lacune constitue un obstacle, car l'apprentissage d'une langue se pose sur des échanges et d'une progression étape par étape, soutenue par des processus et des techniques d'enseignement diversifiés, notamment au début de l'apprentissage. Cela est d'autant crucial lorsque la langue de l'apprenant appartient à une famille linguistique différente de celle du français, avec ses particularités en matière de grammaire, lexique, orthographe et phonétique...etc.

4.4.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-ciblé, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?

À l'échelle, nationale, les départements de français font face à de nombreuses difficultés, notamment en raison de l'absence d'une politique linguistique claire et bien définie de l'État soudanais. L'instabilité politique et économique décourage les investisseurs francophones, tandis que le climat d'insécurité défavorise l'implantation des entreprises étrangères. Il en résulte le manque d'opportunités d'emploi pour les diplômés en langue française.

Le nombre croissant de départements de français dépasse les besoins réels du marché de l'emploi, d'autant que ces besoins sont déjà limités, sans oublier la concurrence avec d'autres langues étrangères comme l'anglais, le chinois ou le turc. L'existence de ces départements, souvent dépourvus de soutiens techniques et financiers équitables, compromet leur efficacité et leur succès en tant qu'organes de formations. Par ailleurs, la faiblesse des rémunérations encourage les enseignants compétents à chercher d'autres opportunités professionnelles. En ce qui concerne les curricula, il est difficile d'attirer des enseignants et des apprenants dans les régions éloignées en dehors de la capitale.

Un partenariat et une coopération entre le département et l'Alliance française de l'Obeid pourraient jouer un rôle primordial dans la réussite du département, d'autant plus que la plupart des enseignants travaillent dans ces deux structures. Grâce à ses activités socio-culturelles et artistiques, l'Alliance peut renforcer la motivation des apprenants et les inciter à augmenter d'efforts pour s'améliorer. De plus, le curriculum du département et le programme d'apprentissage de l'Alliance pourraient se compléter et s'entraider conjointement pour favoriser le développement des quatre compétences linguistiques et professionnelles.

Comme c'est le cas dans de nombreux départements, il semble que les concepteurs du curriculum élaborent leurs programmes sans demander l'avis d'autres acteurs de la société soudanaise (communauté locale, hommes d'affaires et entrepreneurs, fonctionnaires, ONG, jeunes bacheliers, diplômés...etc.). Pourtant, l'esprit critique devrait sous-tendre la conception d'un curriculum ou programme. Une actualisation est profondément recommandée tous les quatre ou cinq ans.

De plus, une certaine souplesse dans la modification ou l'adaptation de certaines parties du curriculum est également nécessaire, car le contexte et la société évoluent constamment. Un suivi régulier et une adaptation aux avancées dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage des langues favoriseront la solidité et la cohérence du curriculum.

4.4.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et que les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à revenir aux anciennes pratiques ?

Le curriculum actuel possède un fort potentiel pour occuper une bonne place de choix dans l'enseignement de la langue française au Soudan. Il possède un contenu envisageable au contexte soudanais, cependant, il pourrait accorder des améliorations, et des

ajustements, ainsi, la création de contenus supplémentaires afin de répondre aux besoins de la société locale et du marché de l'emploi.

Dans un contexte local difficile, voire complexe, comme de celui de ce département, l'innovation et la motivation peuvent marquer la différence en favorisant une progression équilibrée des compétences. Cependant, la pratique dominante des cours magistraux et la surcharge des classes constituent des obstacles à l'innovation. Malgré ces défis, notre enquête révèle que les enseignants parviennent toujours à trouver des moyens pour assurer la réussite de leurs enseignements.

Une gestion réfléchie du volume horaire des modules supplétifs enseignés en arabe pourrait libérer des heures supplémentaires pour l'intégration de modules professionnels. De plus, une remise en question et une réforme du système de transition entre BAC+4 et BAC+5, particulièrement, en ce qui concerne l'accès aux places pédagogiques, permettraient de dynamiser la concurrence entre les apprenants, directement ou indirectement. En somme, la cinquième année joue un rôle essentiel en complétant la formation linguistique et professionnelle prévue dans le curriculum.

Pour multiplier les chances de proposer une formation de qualité, ce curriculum s'appuie sur la motivation et l'engagement des apprenants en langue, renforcés par des activités attractives et progressives. En établissant des liens étroits entre le curriculum et les exigences du marché de l'emploi, les besoins de la société et les opportunités disponibles à court et à long terme, le curriculum parvient à susciter l'intérêt d'un large public. Cela contribue à recruter davantage d'apprenants et à positionner cette spécialité de manière compétitive parmi les autres filières.

4.5. Université de El-Nileen, Faculté des lettres, Département de français

L'université de El-Nileen était à l'origine une branche de l'université égyptienne de la Vallée du Nil. En 1989, elle est devenue une université soudanaise. Le département de français est situé au cœur de Khartoum, la capitale administrative du Soudan. Cette zone géographique abrite le marché central de la ville ainsi que les principaux ministères fédéraux. Des animations socio-culturelles s'y déroulent régulièrement.

L'alliance française régionale, située à proximité de l'université, accueille fréquemment des événements de grande envergure et elle propose des cours de langue de haute qualité.

Elle constitue ainsi une destination attractive pour les enseignants compétents. Le département de français de la faculté des langues de l'université du Soudan est également situé à moins de deux kilomètres du centre-ville, offrant des possibilités de collaboration et de rassemblements. Ces atouts permettent au département de français de proposer et construire un programme solide et cohérent.

4.5.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Pour évaluer l'adéquation du volume horaire, il convient de signaler d'emblée que les modules supplétifs (imposés par le ministère), tels que les études Islamiques, la langue arabe, la langue anglaise et les études soudanaises, sont enseignés au sein de ce département durant la première et la deuxième année. Ces modules sont obligatoires dans toutes les facultés sans exception, et leur validation est une condition indispensable pour réussir.

Les modules sont dispensés en langue arabe et occupent un volume horaire important du curriculum. De plus, selon les témoignages non-officiels recueillis auprès d'un large échantillon d'enseignants, ces modules sont souvent perçus comme inutiles et dénués de valeur ajoutée. Les apprenants, quant à eux, estiment qu'il serait plus pertinent de concentrer les efforts sur les modules de spécialité.

Tableau 25 : volume horaire de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Études Islamiques	4
Langue arabe	4
Langue anglaise	4
Études soudanaises	4
Total	16

Tableau 26 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	162
Modules enseignés en arabe	16
Pourcentage	91 %
Total	178
Autres	BAC+4

Comme nous l'avons mentionné, un volume horaire important est consacré aux modules supplémentifs : 16 heures sur un total des 178 heures, soit un pourcentage de 8,9 % du curriculum.

Ce programme se distingue par son offre avec un volume horaire important par rapport aux autres départements de français soudanais. Les modules de spécialité en langue française bénéficient de 162 heures sur un total de 178, ce qui représente un pourcentage de 91 %. Cette répartition contribue à assurer un équilibre dans la progression architecturale du curriculum.

En somme, le curriculum propose un ensemble adéquat et cohérent, couvrant de manière satisfaisante la progression de la première à la quatrième année. Bien que certaines lacunes soient perceptibles, le curriculum pourrait atteindre ses objectifs à condition de bénéficier d'un suivi rigoureux, d'une motivation constante, ainsi que de pratiques pédagogiques innovantes de la part de l'enseignant et de l'apprenant.

4.5.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Ce curriculum n'est pas différent fondamentalement de ceux des autres départements de français du Soudan. Il propose en première année des modules de français de base et grammaire, ainsi que d'autres modules tels qu'Activités de communication et Lecture. À vrai dire, peu de curricula soudanais ont osé intégrer l'enseignement de ces modules dès la première année.

En deuxième année, la progression s'inscrit dans la continuité avec les modules de français de base, tout en introduisant de nouveaux modules comme Initiation à l'écrit, Compréhension orale et audiovisuelle et Communication pratique.

En troisième année, le programme s'enrichit avec des modules innovants tels que Civilisation française, Arguments oraux, Rédaction, Initiation à la littérature française, et

Documents authentiques. En ce qui concerne la progression curriculaire, on trouve également la présence des modules comme ; Littérature française, Initiation à la linguistique.

Ce qui distingue ce curriculum de ceux des autres départements de français, ce sont des modules qualifiés de non conventionnels dans le contexte soudanais. Parmi ces derniers figurent les suivants : Pièce de théâtre, Histoire des méthodes en enseignement/apprentissage du FLE, Littérature africaine, maghrébine et caraïbéenne francophone, ainsi que Poésie française. De plus, les modules dédiés à la rédaction et à la lecture accompagnent l'apprenant jusqu'à la quatrième année, ils renforcent ainsi leur maîtrise de ces compétences primordiales.

Le domaine de l'enseignement des langues évolue constamment en fonction des changements économiques, culturels, politiques, etc. dans la société. De ce fait, la langue elle-même subit des changements internes et externes. Lorsque tout fonctionne correctement, un curriculum est également susceptible d'évoluer, car il forme des individus destinés à contribuer différemment au développement de la société. Le concepteur d'un bon curriculum doit s'interroger sur la pertinence de celui-ci, en veillant à ce que les besoins d'apprentissage restent actualiser et répondent convenablement aux aspirations des commendants. Quant à la formation proposée, elle porte aussi une part de responsabilité. Dès lors, il convient de se poser la question suivante : à qui, comment, quand et pourquoi la formation existe -elle ?

Ce curriculum répond aux exigences permettant de proposer un programme prometteur pour le contexte soudanais de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Ses composantes permettent de proposer un programme cohérent, applicable au contexte local et offrant au moins la possibilité d'acquérir un minimum de compétences en langue française.

4.5.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles accomplies sur le terrain ?

Généralement, dans presque tous les départements de français, l'autorité de l'université représentée par les facultés et les départements veille à la qualité, à l'adéquation et l'efficacité du curriculum. Pour évaluer ces aspects, les responsables reçoivent les feuilles de présence et d'absence des enseignants et des apprenants. Une fois les examens réalisés dans de bonnes conditions et les taux de réussite connus, l'université intervient si le

pourcentage de réussite ou de validations est faible dans un ou plusieurs modules. Le département peut ainsi contrôler la présence de l'enseignant. En revanche, en ce qui concerne les contenus à dispenser en classe, le département n'a ni le droit et ni les moyens de les contrôler. Cela dépend de l'honnêteté et de la conscience professionnelle de l'enseignant.

Le changement permanent des enseignants (vacataires et contractuels), qui est dû à faible rémunération financière qu'ils reçoivent, en conséquence, cela engendre une instabilité dans les contenus enseignés et dans le suivi de la progression de l'apprenant. À cela s'ajoute un problème : la plupart des enseignants titulaires n'ont pas de doctorat, mais seulement un master, voire une licence.

Le système de recrutement présente également d'importantes défaillances. On s'appuie principalement sur l'entretien oral pour choisir les nouveaux enseignants, et rares sont les universités qui exigent un examen écrit pour les candidats. Une fois le candidat sélectionné, il devient quasiment impossible de le licencier : la loi le protège. Tant qu'il continue à enseigner ses cours et à assister aux réunions du département, il peut préserver son poste. La législation n'est pas précise sur les compétences nécessaires pour être enseignant, et il serait important de reconnaître que l'enseignant de langue doit maîtriser les quatre compétences linguistiques. De plus, même si un enseignant ne possède pas un minimum de savoir-faire (savoir-enseigné là, comme les techniques d'enseignement), c'est la responsabilité du département de lui offrir une formation ou un stage pratique pour lui permettre d'acquérir les compétences nécessaires au métier.

Il est difficile de tout mentionner, car plusieurs facteurs entraînent des amalgames. Pour que le curriculum soit réellement efficace sur le terrain, la motivation de l'enseignant et de l'apprenant est indispensable. L'appui de la faculté et de l'université joue également un rôle primordial. Les enseignants doivent prendre en compte les difficultés du contexte et revoir consciemment le curriculum afin de remédier aux lacunes de manière efficace et innovante. Dans ce genre de situation complexe, la souplesse du curriculum est largement demandée pour intervenir, modifier et apporter des ajustements, afin de trouver des solutions convenables à la spécificité du contexte.

4.5.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?

Souvent, lorsqu'il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les directives figurant dans le document curriculaire sont correctement comprises et appliquées, ainsi que leur adéquation, celles-ci servent de guides et d'orientations pour élaborer les grandes lignes du curriculum. Le programme de licence en langue française doit passer par une proposition de formation qui reflète les objectifs et les intentions de sa création. Ainsi, le curriculum sélectionne un contenu approprié et conforme aux motivations des concepteurs.

La difficulté apparaît une fois la formation lancée. En cas de blocages ou de lacunes lors de sa mise en œuvre, seul un comité scientifique peut proposer des modifications au sein du curriculum. Le Sénat de l'université peut ensuite accepter ou rejeter ces changements.

La révision des curricula de français dans les universités soudanaises prend beaucoup de temps. En examinant les directives des différents départements, on remarque un point important : la recommandation de procéder à une révision au moins tous les cinq ans est pratiquement inexistante. À titre d'exemple, un département utilise encore à ce jour la méthode *Le Nouveau Sans Frontières* comme manuel principale.

Afin de réviser certaines directives du curriculum de la licence en langue française (BAC+4), le département à travers la proposition de ce programme vise à former des apprenants compétents. En somme, le curriculum se fixe les objectifs suivants :

- a. Ouvrir de nouveaux horizons, notamment en explorant la culture française, en prenant les langues comme point de repère, tout en permettant à la culture soudanaise d'adopter et de retenir ce qui lui est compatible. Encourager une ouverture vers la culture et la civilisation de l'Autre pour enrichir et mieux valoriser sa propre culture
- b. Enseignement et apprentissage du français en tant que langue de communication.
- c. Offre d'une formation linguistique de qualité dans l'ensemble des compétences linguistiques.
- d. Enrichir et renforcer les liens culturels, sociaux et économiques entre les nations du monde.
- e. Permettre de saisir les opportunités qu'offre le français en tant que l'une des langues les plus parlées au monde.

- f. Former de diplômés compétents en langue française pour servir les secteurs publics et privés.
- g. Enrichir des compétences communicatives, littéraires et de recherche scientifique en lien avec la langue française.

Quant à l'ensemble du programme, le curriculum propose une formation conforme aux directives curriculaires. Cependant, des lacunes apparaissent lorsqu'il s'agit de convertir cette formation en savoir-faire applicable après l'obtention du diplôme. Le curriculum devrait inclure une phase de préparation, tout en prenant en compte des exigences du marché de l'emploi. De plus, il conviendrait d'examiner les scénarios des opportunités professionnelles pour un diplômé en langue française.

4.5.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?

Le département adopte le même système d'évaluation sommative utilisé par les autres universités soudanaises. Cette évaluation qui se déroule à la fin de chaque semestre consiste en un examen écrit sur table. Nous soulignons l'absence totale de travaux dirigés et de travaux pratiques.

Le contrôle continu sert uniquement d'indicateur pour les apprenants : lorsque l'enseignant corrige les contrôles, il peut avoir une idée de la compréhension et de la maîtrise des apprenant concernant le contenu enseigné en classe. Sur cette base, il peut ajuster et doser certains contenus, ainsi que modifier sa stratégie d'enseignement. La décision d'effectuer ou non des contrôles est laissée à l'enseignant. Ainsi, s'il estime que les objectifs assignés de ses cours ont été atteints, il peut se passer de ces contrôles et se contenter de l'examen final.

Soulignons l'absence d'examen oraux dans tous les modules. La forme écrite est utilisée pour évaluer les quatre compétences linguistiques. Ce département accueille chaque année un nombre important d'apprenants, ce qui entraîne une surcharge des classes ; créant ainsi des difficultés tant pour l'enseignement que pour l'évaluation.

Malgré cela, et sans vouloir faire des généralisations hâtives et fondés sur des jugements personnels, nous pouvons affirmer que dans la majorité des départements de français au Soudan, les apprenants ne reçoivent pas une formation adéquate au cours des deux

premières années de la licence. Ils se sentent souvent démotivés au fur et à mesure de leurs apprentissages, ce qui peut affecter leur progression. Toutefois, cette démotivation peut être compensée par une motivation plus forte en troisième et en quatrième année facilitant ainsi la tâche des enseignants.

Le retour au système des trois évaluations diagnostique, formative et sommative va contribuer assurément à remédier aux lacunes existantes et à proposer des solutions efficaces adaptées au contexte soudanais. Prévoir, outre les cours magistraux, des travaux dirigés et des travaux pratiques permettrait ainsi une amélioration équilibrée des quatre compétences de l'apprenant.

4.5.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il

Le manque de données crédibles et de liaison appropriée entre les départements et les chercheurs engendre de nombreuses difficultés. Il est difficile de mener et d'accomplir des recherches dans un tel contexte d'absence de transparence. Même lorsque des informations sont proposées, elles présentent généralement toujours un côté positif ce qui manque d'objectivité.

Quant à l'importance d'une évaluation adéquate du curriculum en fonction des besoins du public cible, et de l'évolution des différentes composantes de la société, cette problématique est largement présente à travers tout le Soudan. Les curricula en général se concentrent principalement sur la formation des compétences linguistiques de la langue elle-même. Un déséquilibre existe entre les objectifs initiaux et les objectifs finaux avec une évaluation principalement sommative centrée sur la validation du diplôme. En revanche le suivi après la graduation semble apparemment être négligé.

Les départements doivent assumer leur responsabilité et mettre en place un retour d'expérience afin d'examiner la pertinence de la formation de la licence de français. Il est essentiel d'analyser les opportunités qui s'offrent aux diplômés, et leur taux d'insertion dans le monde de l'emploi. Ainsi, le curriculum pourra être ajusté pour prendre des décisions concernant le maintien, la modification ou l'adaptation des contenus.

Comme dans d'autres départements au Soudan, il y a un manque d'enseignants. Il est fréquent d'avoir une nouvelle équipe d'enseignants chaque semestre, ce qui ne favorise pas

la réussite de la formation. Cela est d'autant plus problématique que la plupart des curricula soudanais ne précisent pas clairement les contenus à enseigner. À l'exception des contenus des deux premières années, où l'on se base sur les manuels, l'enseignant est libre de choisir les contenus de son module dans les années suivantes.

Ainsi, un enseignant de sociolinguistique par exemple ne dispose d'aucune directive claire pour l'orienter vers des contenus spécifiques. Il peut choisir ceux qu'il souhaite.

Pour maintenir une adéquation entre les objectifs et la réalité sur le terrain, la désignation et la description précises de la vision du curriculum pourrait permettre une meilleure adaptation aux conditions de la société, à ses défis et à ses engagements.

4.5.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à renouer avec les anciennes pratiques ?

Les curricula de licence en langue française dans les facultés des lettres et des langues font face à une situation précaire et complexe. Ils sont notamment confrontés à d'énormes défis, tels que celui d'assurer une formation de qualité malgré les difficultés et obstacles rencontrés sur le terrain. D'autres facteurs entrent également en jeu, notamment le fait que la motivation demeure la première source d'encouragement et le principal moteur du progrès.

Le curriculum actuel vise à former les apprenants avec les moyens disponibles. Il est vrai que le monde du travail évolue rapidement dans un contexte complexe, et une ouverture consciente sur l'Autre pourrait accroître les opportunités d'insertion sur le marché du travail. En ce qui concerne ce curriculum, avec un suivi adéquat et des mises à jour régulières, il pourrait soutenir ces ambitions tout en restant fidèle aux directives et aux objectifs pour lesquels la formation a été conçue.

Avec l'inauguration permanente de nouveaux départements de français, cette concurrence impose une lourde responsabilité aux départements de français : ils doivent consolider, innover et ajuster leurs offres en formation tout en établissant des liens avec la communauté ou la société dans laquelle se déroule l'enseignement.

À mesure que le curriculum devient plus innovant, il pourrait attirer un public instruit de ses enjeux. Lorsque ce public possède une bonne culture de ce qu'il fait, cela offre de meilleures chances de réussite pour le curriculum. Dans un monde connecté par l'Internet,

le public, les objectifs et le contenu évoluent constamment. Le curriculum doit se concentrer sur les opportunités qui se présentent au département, et les difficultés doivent être perçues comme des clés pour orienter la réflexion vers des solutions pratiques et réalisables dans le contexte dont il s'agit.

Conclusion

Afin de conclure ce chapitre, nous avons présenté une analyse des curricula de cinq facultés des lettres : l'université de la Mer Rouge, l'université de l'El-Fachir, l'université Islamique d'Omdurman, l'université de Kordofan, ainsi que l'université El-Nileen.

Ce chapitre a examiné les critères avec lesquels, nous avons obtenu certaines réponses à nos interrogations de recherche ; IL nous a ainsi permis de repérer et de saisir les causes et les sources des lacunes, ainsi que les incohérences du curriculum. En effet, l'analyse des critères invoqués précédemment a formé le cœur de ce chapitre, en mettant particulièrement, l'importance du volume horaire au sein des curricula des lettres. Par la suite, l'examen des composantes curriculaires a montré des pistes pour examiner davantage et interpréter distinctement le manque d'adéquation avec l'ensemble du curriculum proposé.

Nous nous sommes également interrogés sur la pertinence et l'efficacité des curricula au sein des facultés des lettres, et les réponses ont divulgué de nombreuses indications sur la déformation de leur aspect globale. En effet, ces curricula ont envisagé de nombreuses difficultés et contraintes dans la réalisation de leurs objectifs initiaux, tout en cherchant à s'adapter aux contextes spécifiques. Ainsi ils ont préalablement circonscrit des finalités et des compétences convoités lors de leur conception.

Ce chapitre nous a également permis de réaliser un bilan sur l'attention accordée par ces curricula aux dispositions et aux directives figurant dans le document curriculaire. Nous avons ensuite examiné l'évaluation des mesures prises pour maintenir l'adéquation avec les besoins du contexte, en prenant particulièrement en compte l'évolution des perspectives et des nécessités indispensables de la société concernant l'enseignement et l'apprentissage du français à travers ces curricula.

En somme, nous avons abordé des démarches visant à examiner le caractère novateur et l'aspect attractif de ces curricula. Nous avons également divulgué des pistes permettant

d'examiner les contenus des curricula, surtout les pratiques curriculaires de l'enseignement novatrices de ce contexte.

Ce chapitre nous a permis d'identifier et d'analyser de nombreuses lacunes et insuffisances dans ces curricula à travers leur offre de formation. Ces manquements se manifestent à plusieurs niveaux, notamment par l'inadéquation entre le volume horaire et les contenus proposés. L'ensemble des composantes de ces curricula révèle des déséquilibres en termes d'adéquation et d'efficacité. De plus, les directives curriculaires, bien qu'évoquées lors de la phase de conception, ne sont pas suffisamment intégrées dans la mise en œuvre. La conception curriculaire n'a pas tenu compte des spécificités de ce public cible, ce qui limite la capacité de ces curricula à proposer un contenu novateur. En conséquence, ces curricula sont confrontés à des difficultés qui affectent l'ensemble de leur offre de formation.

Chapitre 5 : Analyse des curricula des facultés des langues

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse des curricula proposés par les départements de français dans les facultés de langues au sein des universités soudanaises. L'étude porte sur les universités suivantes : l'Université du Soudan pour les Sciences et la Technologie, l'Université du Saint Coran et des sciences Islamiques, l'Université du Saint Coran et d'Authentification des Sciences, ainsi que l'université Internationale d'Afrique.

L'observation principale de cette analyse repose sur les curricula proposés pour assurer la formation en licence de français (BAC+4). Cette partie s'intéresse à la contribution et à l'efficacité de ces curricula. Plus précisément, notre enquête se concentre sur les critères employés par ces curricula pour atteindre certaines conformités, notamment celles qui respectent les orientations fixées par le Sénat académique de l'université ou, dans un cadre plus restreint, par la faculté et le département de français.

De plus, dans notre quête de réponses aux questionnements soulevés, nous cherchons également à identifier des pistes et des repères permettant de comprendre les causes et les raisons de certaines insuffisances ou déformations des curricula. C'est dans cette optique que ce chapitre s'efforce d'explorer ces axes d'analyse :

- A. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?
- B. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?
- C. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?
- D. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?
- E. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?
- F. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?
- G. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Autrement dit, cette démarche, à travers ces axes, pourrait ultérieurement contribuer à enrichir de manière pertinente la proposition de la thèse. Plus précisément, cette analyse pourrait aboutir à des orientations fondées sur une observation participante des curricula étudiés.

5.1. Université de Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues

La faculté et le département sont situés en plein centre-ville de Khartoum, la capitale politique et administrative du Soudan. L'Université du Soudan, l'une des plus anciennes universités du pays, regroupe plus d'une vingtaine de facultés.

La localisation la faculté en plein centre-ville offre de nombreux avantages. Tout d'abord, un vaste réseau de transport se trouve juste en face du campus, facilitant l'accès. De plus, le marché arabe est situé à proximité immédiate, et les ministères fédéraux sont également dans les environs. Ces atouts attirent un nombre croissant de candidats, en particulier au département de français.

5.1.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Dès le début, nous avons examiné, l'adéquation du volume horaire et des modules supplémentifs, communément appelés au soudan : modules de l'université et de la faculté (modules imposés par le ministère). Ces modules incluent des cours comme les études Islamiques, la langue arabe, la langue anglaise et les études soudanaises. Ils sont enseignés au département durant la première et la deuxième année, et ils sont obligatoires pour toutes les facultés sans exception, leur validation est nécessaire, et ils sont dispensés en langue arabe.

Ces modules occupent une part importante du volume horaire du curriculum. Cependant, selon des témoignages non-officiel recueillis auprès d'un large échantillon, ces modules sont souvent perçus comme inutiles et sans valeurs ajoutée. Les apprenants estiment qu'il serait préférable de concentrer les efforts sur les modules de spécialité, jugé plus pertinents pour leur formation.

Tableau 27 : volume horaire des modules de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Culture Islamique	6
Langue arabe	6
Langue anglaise	6
Société soudanaise	6
Études soudanaises	2
Informatique	4
Total	30

Tableau 28 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	100
Modules de l'université et de la faculté	30
Modules de spécialité mineure en langue anglaise	25
Modules de spécialité mineure en langue arabe	25
% : pourcentage des modules enseignés en français	64,5%
Total	155
Autres	BAC+4

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les modules supplétifs occupent une place importante dans le volume horaire total. Dans le cas de ce curriculum, ils représentent 30 heures sur un total de 155 heures, ce qui équivaut à 24 % du volume horaire global.

En plus des modules supplétifs, le curriculum inclut une spécialité mineure à choisir en complément du français. L'apprenant doit opter pour l'anglais ou l'arabe, chacun représentant 25 heures de cours. Cela correspond à 19,2 % du volume horaire total du curriculum.

Ce programme à travers son curriculum offre un volume horaire déséquilibré par rapport à aux autres départements de français au Soudan. Les modules de spécialité en langue française n'occupent que 100 heures sur un total de 155, ce qui correspond à 64,5 % du volume horaire global.

En revanche, les modules de l'université et de la faculté (dispensés en arabe ou en anglais) représentent 30 heures et les modules de spécialité mineure en langue anglaise et arabe occupent chacun 25 heures. Cela conduit à un déséquilibre dans la structure globale du curriculum. Ainsi, la spécialité de la langue française se voit priver de 55 heures sur les 155, soit de 35,5 % du volume horaire total, qui est consacré à des objectifs autres que ceux de la spécialité principale.

En somme, le curriculum proposé adopte une approche pluridisciplinaire, ce qui engendre des difficultés pour les apprenants en termes de progression. En pratique, l'adéquation et la cohérence du programme se heurtent à d'importants défis, notamment en ce qui concerne l'équilibre entre les modules de l'université, de la spécialité majeure et de la spécialité mineure, tout au long des quatre années d'études.

Comme tout curriculum, celui-ci présente certaines lacunes. Toutefois, avec un suivi rigoureux et une collaboration active entre tous les acteurs concernés : enseignants, apprenants, concepteurs du curriculum et des manuels. Il est possible d'atténuer les effets de ces faiblesses. Cela nécessiterait des efforts accrus et une consultation régulière, ainsi que l'élaboration de plans à courts et à long terme capables d'intégrer les changements récurrents et de surmonter les difficultés potentielles. Une telle démarche permettrait de garantir et de maintenir une progression satisfaisante, où toutes les compétences sont développées de manière intégrée et interdépendantes.

5.1.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Ce département propose une formation en licence de français avec une spécialité majeure en langue française. Pour la spécialité mineure, les apprenants ont le choix entre la langue anglais ou la langue arabe. En conséquence, le volume horaire varie selon la combinaison choisie.

En première année, le curriculum inclut des modules tels que : compréhension et expression orale, grammaire de base, orthographe et dictée, lecture et expression orale, ainsi qu'une initiation à l'écrit.

En deuxième année, les modules de compréhension et production écrite et orale, ainsi que ceux de grammaire conservent leur place dans le curriculum. À ces modules s'ajoutent d'autres, tels que : pratique de l'écrit, lectures variées, et rédaction.

En troisième année, les modules d'expression orale et de rédaction prennent leur place dans le curriculum. Par ailleurs, le programme montre une progression remarquable avec l'introduction de nouveaux modules, tels que : initiation à la linguistique, analyse grammaticale, phonétique et phonologie, lectures littéraires, linguistique générale, morphologie et syntaxe, textes variés, initiation à la traduction et littérature française.

En quatrième année, la progression est globalement similaire à celle de la troisième année, mais avec quelques améliorations importantes. De nouveaux modules sont introduits, tels que : Littérature francophone, Sociolinguistique, Linguistique appliquée, Traduction, Littérature comparée et Français sur objectifs spécifiques (FOS).

Par ailleurs, le module d'analyse de discours, rarement présent dans la plupart des curricula soudanais, est absent ici également. Cependant, ce département propose deux modules

uniques qui ne se trouvent que dans ce département, tels que : Sémantique et Sémiologie, et Études interdisciplinaires.

5.1.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?

Parmi les principaux défis auxquels fait face ce programme de licence (BAC+4) en langue française figure la difficulté liée à la conception même du curriculum. Bien qu'il ait pour objectif principal de former des apprenants en langue française, le programme est contraint de composer avec une réalité complexe : la présence d'un grand nombre de modules supplétifs dispensés en langue arabe.

Cette situation impose aux apprenants l'obligation de valider ces modules pour pouvoir progresser vers le semestre suivant, ce qui peut entraver leur concentration et leur investissement dans les modules de spécialité en langue française.

La faculté reçoit les admissions du ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique fédérale. Une fois que la liste des étudiants affectés à la spécialité majeure en langue française est arrivée, la faculté détient la responsabilité d'attribuer la spécialité mineure aux apprenants. En pratique, ceux ayant les meilleures notes peuvent choisir l'anglais, tandis que les autres sont obligés de choisir la langue arabe.

Cette double spécialité (français majeure et anglais ou arabe en mineure) alourdit les charges tant pour les enseignants que pour les apprenants. En termes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, les apprenants sont tenus de maîtriser au moins les quatre compétences linguistiques fondamentales (compréhension et production écrite, et compréhension et production orale), sans aborder pour l'instant les compétences plus avancées. En ayant un niveau minimal dans ces domaines, ils peuvent valider leurs modules et obtenir leur diplôme.

Le fait d'étudier simultanément le français et l'anglais ou l'arabe en plus des modules supplétifs de l'université (équivalent 30 heures du curriculum) dispensés en langue arabe, oblige les apprenants à redoubler d'efforts. Cette charge supplémentaire crée de nombreux obstacles à leur maîtrise et leur progression linguistique et professionnelle. Ainsi, leur concentration sur leur spécialité principale est perturbée par la présence de nombreux modules qui n'ont pas de lien direct avec les objectifs liés à leur choix académique.

L'architecture du curriculum en première et deuxième années ne met pas suffisamment en évidence le maintien des quatre compétences linguistiques. Pourtant, au début de l'apprentissage, ces compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) sont intrinsèquement interdépendantes. Leur développement nécessite une approche consciente et structurée, car elles sont indissociables dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et de progression.

Dans le même sens, les modules proposés au début de l'apprentissage reflètent les priorités curriculaires des premières années :

En première année : (compréhension et expression orale, Grammaire de base, Orthographe et dictée, lecture et expression orale, Initiation à l'écrit).

En deuxième année : (Compréhension orale, Grammaire intermédiaire et avancée, Pratique de l'écrit, Compréhension écrite, Production écrite, Lectures variées, Rédaction).

Ces modules proposés visent également à consolider progressivement les compétences linguistiques fondamentale, bien que leur articulation et leur mise en œuvre puissent redemander un rajustement pour optimiser leur impact sur la progression globale des apprenants.

Au des deux premières années, l'apprenant a besoin d'explorer les différents aspects de la langue. Compte tenu de curriculum concerné, l'enseignants et l'apprenant sont appelés à mobiliser toutes leurs compétences d'enseignement et d'apprentissage et cognitive pour enseigner et apprendre efficacement. L'objectif est d'assurer l'acquisition d'un minimum de connaissance en langue française, indispensable pour une progression solide dans la spécialité.

Lors de la troisième et de la quatrième année, le curriculum adopte une nouvelle orientation en termes de contenu. Il introduit une progression plus approfondie abordant divers aspects spécialités de la langue française, ce qui enrichit la formation des apprenants et les prépare à des niveaux plus avancés de compétence linguistique et culturelle.

En troisième année, le curriculum propose les modules suivants : Initiation à la linguistique, Analyse Grammaticale, Phonétique et phonologie, Lectures littéraires, Rédaction¹, Expression orale, Linguistique générale, Morphologie et syntaxe, Textes variés, Initiation à la traduction, et Littérature française.

Ces modules reflètent une diversification et un approfondissement des connaissances, en entreposant plus l'accent sur les dimensions théorique et pratiques de la langue française.

En quatrième année, le curriculum inclut les modules suivants : Littérature francophone, sociolinguistique, Linguistique appliquée, Traduction, Méthodologie de la recherche, Littérature comparée, Sémantique et Sémiologie, Analyse du discours, Études interdisciplinaires, Français sur objectifs spécifiques (FOS) et Mémoire de fin d'études.

Ces modules proposés convoitent également à arborer une formation plus spécialisée et à enrichir des compétences avancées, tant sur le plan académique que professionnel. Le mémoire de fin d'études constitue une étape clé consentant aux apprenants d'appliquer les connaissances et compétences acquises tout au long de leur parcours universitaire.

Au cours de deux dernières années, l'apprenant explore de nouveaux horizons dans la spécialité de la langue française. Cette étape de progression demande une préparation assez rigoureuse. L'apprenant doit posséder un bagage linguistique consistant qui lui permette de comprendre parfaitement et de saisir des bénéfices de ces modules proposés, il est également appelé à augmenter ses efforts, car, à ce stade, il n'est plus considéré comme débutant en langue française, mais comme apprenant avancé en voie de spécialisation.

D'une manière ou d'une autre, l'apprenant doit être guidé pour recevoir des informations suffisantes sur les méthodes efficaces d'apprentissage d'une nouvelle langue, notamment lorsqu'elle ne présente pas de similitudes évidentes avec sa langue maternelle ou les langues parlées dans sa communauté. Apprendre une langue implique de développer un ensemble équilibré de compétences. Cet équilibre renforce non seulement les compétences de l'apprenant, mais aussi la valeur de son diplôme, en aidant son insertion à la vie professionnelle dans sa spécialité.

Compte tenu de la complexité du curriculum et de son architecture curriculaire, la mise en œuvre de ce programme se prouve singulièrement difficile. Cette difficulté est augmentée par la coexistence des modules supplétifs de l'université, de la spécialité majeure (langue française) et de la spécialité mineure (langue anglaise ou arabe). En conséquence, l'apprenant est confronté à une triple charge qui perturbe son parcours universitaire. Il doit valider l'ensemble des modules pour pouvoir progresser vers l'étape suivante ; ce qui accroît la pression et le risque de dislocation vers les spécialités autre que le français.

5.1.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?

Comme, c'est le cas dans tous les départements de français au Soudan, un comité de concepteurs est constitué à la demande d'un commanditaire. Généralement, l'initiative de créer un nouveau département ou d'introduire une nouvelle spécialité provient de la part de l'administration.

En général, dans la réalité actuelle du Soudan, la responsabilité des universités se limite souvent à la formation des diplômés, laissant et négligent souvent le suivi essentiel de ces jeunes professionnels, créant ainsi une lacune significative. Des questions émergent lorsqu'il y a un déficit d'enseignants ou de candidats pour le programme de licence. Dans ces situations, les universités sollicitent une expertise sur le curriculum, ouvrant des investigations pour identifier les causes de cette problématique, analyser les obstacles et proposer des solutions. Cependant, dans un tel contexte, il devient difficile d'évaluer si les directives figurants dans le document curriculaire sont correctement comprises et appliquées, et si elles sont réellement suffisantes pour répondre aux besoins.

Dans le cas de ce curriculum, les concepteurs ont conçu le programme de la licence dans le but de former des diplômés dotés de compétences dans les domaines liés à la langue française. Ces compétences visent à répondre aux besoins du pays tout en favorisant son ouverture vers le monde francophone. Les objectifs suivants ont été définis :

- a. Former et promouvoir un enseignement de qualité en langues vivantes.
- b. Constituer des équipes de recherches en linguistique et tout en renforçant les liens forts entre les thématiques de ces équipes et les dimensions culturelles et littéraires de la société soudanaise.
- c. Encourager les études sur les langues soudanaises, ainsi que l'assemblage et la conservation des informations et documents relatifs au patrimoine littéraire oral soudanais.
- d. Favoriser la connaissance des cultures et des coutumes d'autres peuples, notamment les voisins francophones en Afrique, en utilisant comme moyen de communication et de traduction de leurs sciences, lois et journaux afin d'enrichir davantage culturellement et scientifiquement le Soudan.

- e. Créer des moyens concrets pour utiliser la langue française comme outil de promouvoir de l'économie et des produits soudanais dans les horizons et marchés francophones.

5.1.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?

Il est difficile de rassembler des éléments permettant d'évaluer efficacement le bon déroulement du plan de formation et la performance des apprenants au cours des quatre années d'études. L'apprenant est évalué simultanément par trois départements, qui n'ont pas forcément les mêmes principes, ni les mêmes approches pédagogiques. Ainsi, il doit passer les examens sous le contrôle de trois entités universitaires différentes afin de valider son année ou l'ensemble du curriculum de la licence :

- a. Le département des modules supplétifs ou de l'université (anglais, arabe, études islamiques, informatique. etc.).
- b. Le département de français, qui constitue la spécialité majeure.
- c. Le département d'anglais, qui représente la spécialité mineure pour certains apprenants.

Les recommandations et les observations des trois départements peuvent varier, créant une situation complexe pour l'apprenant. Bien qu'il puisse être motivé à étudier le français comme spécialité principale, il est néanmoins contraint de passer et de valider les modules supplétifs de l'université ainsi que ceux de la spécialité mineure (anglais ou arabe). Cette situation découle de ses résultats au baccalauréat, qui déterminent le choix de la spécialité mineure. Ce choix est effectué par la faculté, plaçant ainsi l'apprenant face à une décision imposée par l'institution et non par ses propres préférences.

La collaboration entre tous les départements concernés par le programme est essentielle pour instaurer une meilleure cohérence et une certaine harmonie dans la mise en œuvre du curriculum. Les enseignants et les apprenants doivent fournir des efforts considérables et mobiliser tous les moyens disponibles afin d'augmenter les chances de réussite du curriculum.

Le curriculum est conçu pour être achevé en quatre années académiques. Le système d'évaluation repose principalement sur les examens écrits sur table, ainsi que sur les travaux dirigés et pratiques. Ces derniers sont considérés comme des outils précieux

permettant aux enseignants d'ajuster des stratégies d'enseignement adaptées, tout en ayant la flexibilité de choisir et de modifier le contenu proposé aux apprenants.

Encourager l'apprenant à développer et à acquérir le savoir-apprendre facilite fortement la tâche des enseignants. La motivation joue un rôle primordial, notamment pour favoriser la réussite du curriculum. Il est essentiel de cultiver une attitude perspicace consentant de surmonter les difficultés avec les moyens disponibles. Une prise consciente collective des démarches pédagogiques en classe reflète une responsabilité partagée entre tous les acteurs impliqués dans ce processus du curriculum. En effet, c'est l'avenir de toute une génération qui est en jeu.

5.1.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?

Les composantes de la société soudanaise sont en perpétuel mouvement pour diverses raisons, telles que les conflits tribaux, la sécheresse, les inondations, la pauvreté ou encore l'instabilité économique. Par conséquent, les besoins de la société soudanaise en matière de formation en langue française évoluent constamment, notamment en raison des changements fréquents de gouvernance, qui entraîne des ajustements stratégiques des objectifs éducatifs et culturels.

La capitale Khartoum accueille un grand nombre d'habitants venus des quatre coins du Soudan, ainsi que de nombreuses institutions et de grandes universités. Par conséquent, les universités doivent de manière générale s'adapter aux changements constants. Ces ajustements seront déterminants pour garantir la continuité et l'investissement dans les départements de langue française.

Dans le cas échéant de ce curriculum, comme mentionné précédemment, la multiplicité des spécialités (majeure et mineure) peut nuire à la qualité de la formation proposée. La concentration de l'apprenant est souvent perturbée par cette surcharge, ce qui impacte négativement sa progression et son efficacité dans l'apprentissage.

La structure générale du curriculum nécessite une réforme adaptée à la situation actuelle de la spécialité de la langue française. Opter pour une seule spécialité permettrait de favoriser une meilleure maîtrise de plus en plus des compétences linguistiques. Ce choix unique

offrirait l'avantage du volume horaire dédié à la spécialité, ce qui, au fil des années, contribuerait à une progression linguistique significative et durable.

La réduction des spécialités (français : anglais ou arabe) à une seule permettrait de libérer de l'espace pour intégrer davantage de contenu professionnel dans le curriculum. En effet, le marché de l'emploi devient de plus en plus exigeant, et un curriculum qui ne s'adapte pas aux besoins et aux recommandations du marché risque de perdre son attractivité. Ainsi, la formation doit être conçue de manière à répondre aux exigences du monde professionnel, en offrant des compétences adaptées aux attentes des employeurs pour les diplômés en langue française.

En somme, sur le terrain, c'est la société qui commande et détermine le genre de formation nécessaire, en fonction des opportunités offertes dans la vie professionnelle. En s'adaptant aux réalités du Soudan, les curricula et les programmes des départements de français peuvent bénéficier plus de crédit et de soutien technique, financier, etc.

5.1.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Principalement, dans le but de mesurer le caractère novateur du curriculum, il convient d'examiner :

- a. Le contenu du curriculum est-il adapté au public cible ?
- b. Le contenu du curriculum offre-t-il une formation professionnelle pertinente ?
- c. Le contenu du curriculum propose-t-il des éléments nouveaux cohérents et concrets.

Partout au Soudan, les départements de français proposent un même type de formation (la licence de langue française). Cependant, chaque département se distingue en offrant un contenu curriculaire varié. Ainsi, chaque département cherche naturellement à se différencier de ses homologues.

En réalité, partout au Soudan, pour diverses raisons, les départements de français continuent souvent de recourir à des pratiques anciennes. Par exemple :

- a. Absence de travaux dirigés (TD).
- b. Absence de travaux pratiques (TP).

- c. L'enseignement repose principalement sur le cours magistral.
- d. L'évaluation sommative demeure le seul moyen d'évaluation.

Les quatre raisons mentionnées ci-dessus peuvent être expliquées par le manque de personnel enseignant suffisant. Même lorsqu'ils sont présents, il y a souvent un manque de spécialistes dans certaines disciplines. Une grande partie des enseignants ne possède que le niveau master. De plus, la rémunération salariale ne valorise pas suffisamment le métier.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique attribue les places pédagogiques aux universités. Cependant, face à un nombre considérable d'apprenants, les départements se retrouvent confrontés à des classes surchargées, ainsi qu'un manque de moyen techniques et de soutien.

L'idée novatrice de ce curriculum réside dans la mise en place d'un programme double, associant l'études de deux langues vivantes, avec un jumelage de la spécialité du français à l'anglais ou à l'arabe. Toutefois, malgré l'originalité de cette approche, sa mise en pratiques et la réussite du programme, rencontrent plusieurs défis techniques qui entravent la réalisation de ce projet. En effet, l'implémentation du curriculum sur le terrain nécessite une collaboration renforcée et même une contribution active de l'ensemble de l'environnement d'enseignement :

- a. L'équilibre entre l'enseignement simultané de deux langues pose des difficultés, notamment lorsqu'il s'agit de rajuster le volume horaire.
- b. La motivation des apprenants n'est pas toujours assurée pour ce curriculum, particulièrement en ce qui concerne la spécialité mineure, qui est imposée à l'apprenant.
- c. L'évaluation et la révision du curriculum ne sont pas laissées à la mesure du département de français, ce qui limite leur autonomie dans les décisions pédagogiques.
- d. La réussite de ce programme exige des efforts considérables de la part des enseignants et des apprenants, et nécessite également des ressources techniques set financières adéquates.

Concernant les modules proposés, ce curriculum cherche à diversifier le contenu. Toutefois, parmi les éléments proposés par ce programme, il existe une certaine

convergence avec les curricula des départements de français dans les facultés des lettres et des langues. En effet, il y a une uniformité dans les modules des premières et deuxièmes années, où l'enseignement dépend essentiellement sur les tomes 1 et 2 d'un manuel du français.

D'un autre côté, le contraste du contenu en troisième et quatrième année s'élargit. À partir de cette étape, des divergences apparaissent dans les modules. Parfois, le contenu ne varie pas réellement, il s'agit simplement d'un changement dans la dénomination des modules.

Dans ce sens, certains modules ne se trouvent que dans quelques départements de français, ce qui peut conférer une spécificité à ce curriculum, parmi ces modules figurent : la pratique de l'écrit, l'analyse grammaticale, la phonétique et phonologie, les lectures littéraires, la morphologie et syntaxe, la linguistique appliquée, la littérature comparée, la sémantique et sémiologie, l'analyse du discours, ainsi que les études interdisciplinaires.

Ce curriculum sollicite de grands efforts de la part des enseignants et également des apprenants, ce qui favorise sa chance de réussite. En adoptant des bonnes stratégies didactiques, le département peut attirer de plus en plus de candidats de haute qualité, motivé par l'apprentissage du français. Les difficultés récurrentes dans cette spécialité peuvent devenir une source d'inspiration pour un enseignement et un apprentissage créatif. Cela permet d'encourager une approche perspicace face aux défis, en mettant l'accent sur l'innovation pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

5.2. Université de Saint Coran et des sciences Islamiques, École des langues, Département de français

L'université se trouve dans la capitale économique du Soudan, la ville d'Omdurman, au bord du Nil, à seulement quelques mètres de la confluence du Nil Blanc et du Nil Bleu.

L'université a une vocation Islamique où l'enseignement des modules de théologie Islamique est obligatoire, en plus des modules impératifs du ministère de l'Enseignement supérieur.

L'enseignement n'est pas mixte, le campus des garçons est séparé de celui des filles. Les femmes peuvent enseigner uniquement aux filles, tandis que les hommes ont le droit d'enseigner dans les deux campus (garçons et filles). La faculté et le département doivent assurer que le contenu des modules soit identique pour les garçons et les filles. De plus, le

contenu doit être unifié et le même système d'évaluations appliqué (les mêmes examens sont organisés simultanément pour les garçons et les filles, quelles que soient les conditions).

Un code vestimentaire très strict est imposé aux filles, avec une forte recommandation de porter des habits conformes aux traditions islamiques. En cas d'infraction, si une infraction, une fille peut être convoquée devant un conseil de discipline et risque de recevoir une lourde sanction, pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive du campus. En revanche, les garçons bénéficient d'une plus grande liberté vestimentaire, bien que le respect minimal du code vestimentaire soit conseillé. Notamment, les tenues reflétant la culture soudanaise restent généralement privilégiées.

5.2.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Le curriculum de ce département de français comporte des fragments spécifiques, l'apprenant est dans l'obligation d'étudier d'autres modules en langue arabe. Par ailleurs, le curriculum inclut également des modules en théologie. Pour mieux comprendre la structure et la logique de ce mécanisme curriculaire :

Premièrement, étant donné que l'université a une vocation islamique, elle impose des modules de théologie enseignés en langue arabe. Ainsi, l'université cherche à promouvoir une lignée de pensée assez spécifique, alignée sur des courants de réflexion islamiques compatibles avec ses objectifs. Ces modules de théologies sont protégés par le conseil de l'université, ils sont intouchables ; ni la faculté ni le département ne peuvent les modifier ou les remplacer.

Pour valider les modules de théologie islamique, tels que la mémorisation et la récitation du Saint Coran (deux modules, l'un oral et l'autre écrit), l'apprenant doit obtenir une note minimale de 65 sur 100. Dans le cas contraire, avec une 64 sur 100 ou moins, il est tenu de passer par une session de rattrapage. Cependant, la note minimale requise pour valider ces modules de théologie lors de cette session est fixée à 65% sur 100%.

Deuxièmement, les modules imposés par le ministère, tels que langue anglaise, langue arabe et informatique et les études soudanaises font partie des exigences générales de l'université et de la faculté. Dans ce département, ces modules sont répartis sur différentes années : la langue anglaise et la langue arabe sont enseignées en première et en deuxième

années, tandis que l'informatique est intégrée en troisième et en quatrième années. Ces modules sont obligatoires pour toutes les facultés, sans exception, elles doivent impérativement être validés par les apprenants.

Tableau 29 : volume horaire de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Langue arabe	6
Langue anglaise	6
Informatique	6
Total	18

Tableau 30 : modules en français et le volume horaire/ les coefficients

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	104
Modules supplétifs de l'université et de la faculté	18
Modules de théologie islamique	46
% : pourcentage des modules de français	61,9
Total	168
Autres	BAC+4

Le volume horaire des modules de théologie islamique s'élève à 46 heures sur un volume de 168 du contenu global du curriculum, ce qui représente 27,3 % du volume horaire total. En outre, le volume horaire des modules imposés par l'université et la faculté (langue anglaise, langue arabe) est 18 heures sur 168, correspondant à un pourcentage de 12 % de la totalité du programme.

Pour accéder aux modules de spécialisés correspondant à la licence en langue française (BAC+4), les enseignements en langue française totalisent 104 heures, soit un pourcentage de 61,9 % du programme global.

Cela signifie que plus de 38,1 % du curriculum est consacré à des modules qui ne sont pas directement liés à la spécialité de la langue française. Ainsi les modules spécifiques à la langue française représentent seulement 61,9 % du curriculum total.

Ce décalage assez imminent dans le volume horaire pose des difficultés pour la réalisation du programme, notamment en ce qui concerne la progression des compétences linguistiques. L'adéquation du curriculum nécessite des efforts, et la prise de responsabilité ainsi que la conscience de l'enseignant et de l'apprenant peuvent y contribuer davantage, car ce programme semble trop chargé de modules pluridisciplinaires.

5.2.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

La progression proposée par ce curriculum en première et deuxième année dépend principalement de la méthode de français langue étrangère *Alter égo plus*. Les volumes 1 et 2 du manuel sont utilisés pour couvrir les modules tels que la compréhension et la production écrites et orales. De plus, un module de lecture en français facile est également inclus. Par ailleurs, il existe des modules mixtes pour enseigner la grammaire ainsi que des travaux pratiques au laboratoire de langue.

En troisième année, le curriculum s'élargit et sa progression prend une nouvelle dimension. Le contenu du programme acquiert une nouvelle ampleur curriculaire. Ainsi, Le curriculum s'enrichit en présentant des modules d'expressions et de production écrites et orales, de grammaire et de travaux pratiques au laboratoire de langue. Ces modules présents dès les premières et deuxièmes années, continuent en troisième année en tant que continuité du niveau précédent et conservent leur place. Des nouveaux modules apparaissent également dans le curriculum contribuant à la progression générale : culture islamique en français, introduction à la littérature française, initiation à la linguistique, phonétique, littérature française, initiation à la traduction et sociolinguistique. À ce stade, l'apprenant est initié aux quatre compétences linguistiques, qui sont indispensables pour la validation de tous les modules en cycle de licence.

Vers la fin du cycle en quatrième année, ce curriculum maintient toujours la même progression et poursuit sa logique curriculaire, il conserve certains modules précédents pour maintenir l'équilibre du curriculum, et en parallèle essaie d'augmenter son dosage linguistique en offrant de nouveaux modules visant à améliorer d'autres compétences, tels que: littérature francophone (africaine et maghrébine), traduction version et thème, français sur objectifs spécifiques (FOS), analyse des textes, et littérature comparée.

Pratiquement, il n'est pas facile de maintenir une cohérence parfaite entre toutes les composantes du curriculum, sans revoir et renouveler le curriculum. Cette étape nécessite un réaménagement total des objectifs de ce programme ainsi qu'une mobilisation des compétences des enseignants pour s'adapter au rythme de la logique curriculaire. L'apprenant doit comprendre les défis de ce programme, et que l'effort fourni l'aidera à mieux surmonter ses difficultés plus efficacement.

5.2.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?

Lors de la création et de la conceptualisation d'un curriculum, l'une des choses à intégrer dans sa logique est la réflexion sur la nature du terrain, afin d'essayer, du moins, de prévoir les points forts et faibles de ce contexte.

Le Soudan avec ses langues, ses cultures mixtes et sa vaste étendue géographique demande une planification assez minutieuse. En effet, dans la plupart des cas, le premier contact de l'apprenant avec la langue française se fait dès le premier semestre au début de l'apprentissage.

Dans le cas de ce curriculum, dès le départ, une observation peut être faite sur la scène curriculaire ; l'existence de plusieurs modules couvrant différents aspects scientifiques (modules de théologie islamique en arabe, modules supplétifs de l'université ou de la faculté, les modules de spécialité en langue française). Ce mélange divulgue une contradiction au niveau du volume horaire, certains modules occupant trop de place au détriment de la spécialité.

Dans ce système, l'apprenant se sent perturbé par l'abondance de cours et de charges, surtout qu'il n'a pas le droit à l'erreur avec les modules de théologie, notamment le Saint Coran (la mémorisation des saurâtes à l'écrit et à l'oral), l'apprenant se trouve face d'une lourde évidence et contrainte : la note minimale pour valider ces deux modules du Saint Coran est fixé à 65 sur 100. Si, cette note n'est pas atteinte, l'apprenant est menacé de devoir passer par une session de rattrapage. De plus, le module du Saint coran (écrit et oral) suit le curricula de la première à la quatrième année.

Le fait de limiter l'apprentissage aux modules de compréhension et d'expression écrite et orale ne favorise pas le développement de toute les compétences nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Une petite observation permet de constater que le manuel universaliste utilisé dans le cadre de ce curriculum ; *Alter égo plus* n'est pas conçu spécifiquement pour le contexte soudanais. Par conséquent, une adaptation méthodologique doit être envisagé afin d'intégrer des éléments adaptés au contexte particulier.

Pour assurer l'adéquation et l'efficacité de ce curriculum, cela passe par la valorisation de la motivation et de l'enthousiasme de l'apprenant, en les préparant mentalement aux défis

et aux difficultés liés à l'existence de modules qui ne sont pas forcément en lien avec la spécialité de la langue française.

L'enseignant fait preuve de conscience dans toutes ses démarches didactiques afin de minimiser les lacunes du curriculum et du manuel. Il utilise tous son savoir-faire et ses compétences en négociation, faisant preuve de souplesse pour entreprendre de nouvelles démarches théoriques et en même temps pratique dans son travail.

5.2.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?

Généralement, dans la plupart des cas des curricula des départements de français (lettres ou langues) au Soudan, les concepteurs mettent des ambitions élevées en prescrivant des objectifs ambitieux. Cependant sur le terrain, de grandes lacunes apparaissent souvent entre le curriculum dans son conception théorique et sa mise en œuvre pratique. Ces lacunes deviennent particulièrement évidentes lorsque le programme démarre son enseignement, plus précisément, au moment où le curriculum est mis à l'épreuve pour trouver des solutions concrètes aux difficultés imprévues qui surrèagissent sur le terrain.

Souvent, les directives du curriculum reflètent les aspirations des concepteurs et du comité scientifique, lequel regroupe des spécialistes issus de divers disciplines de l'université. Constamment, ces directives présentent un aperçu global sur l'ensemble des compétences attendues. Dans le cas du curriculum actuel, les objectifs sont formulés en précisant ses grandes lignes de la manière suivante :

- a. Former des diplômés hautement qualifiés en langue française.
- b. Répondre aux besoins croissants du marché du travail soudanais, notamment au sein des ministères (fédéraux et provinciaux), des institutions et des entreprises soudanaises, en fournissant des diplômés maîtrisant la langue française.
- c. Renforcer et soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au Soudan, contribuant ainsi à la création de nouvelles opportunités d'emploi dans les domaines de la traduction et de l'interprétation.
- d. Promouvoir la recherche scientifique en langue française, notamment dans les domaines de la théologie islamique et du Dawa (plaidoyer), conformément aux objectifs de l'université.

- e. Contribuer à la création de bases de données de recherches en français axées sur qui le contexte le soudanais, afin de mieux aider les chercheurs, les enseignants et les apprenants à accéder à des informations de qualités sur les diverses facettes du Soudan.

5.2.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?

Le curriculum repose sur trois dimensions sur l'aspect de la prestation des modules : la théologie, les modules supplétifs de l'université et la spécialité de la langue française. L'enseignement n'est pas mixte. Par ailleurs, l'unification des examens entre les garçons et les filles est obligatoire.

L'organisation et la préparation des examens sont réparties en trois administrations distinctes :

- a. La faculté du Saint Coran est responsable de la préparation et de la correction des deux examens du Saint Coran (écrit et oral).
- b. Le département des modules supplétifs de l'université organise et corrige les examens des modules comme (langue anglaise, langue arabe et informatique). De plus, la faculté prend en charge la gestion des modules de théologie.
- c. La faculté des langues autorise le département de français à gérer l'ensemble des examens liés à la spécialité de la langue français.

En général, tout au long du parcours du curriculum, l'évaluation sommative est le seul moyen d'évaluation accréditée par l'université.

Évaluation des modules Saint Coran :

Pour les deux modules du Saint Coran (mémorisation parfaite au niveau de l'écrit et de l'oral), deux examens sont prévus, un examen écrit et un autre examen.

Examen écrit : les fautes et les erreurs ne sont pas tolérées, ce qui peut affecter considérablement la note de ce module.

Examen oral : la bonne lecture est valorisée, tout en respectant scrupuleusement les règles de prononciation parfaite (tajwid) prescrites dans le Coran.

Cependant, la note minimale requise pour valider ces deux modules du Saint Coran est fixée à 65 sur 100. En cas d'échec (noté inférieure 65), l'apprenant est automatiquement soumis à un rattrapage. Pourtant, si un apprenant fait 64 sur 100, le comité scientifique de la faculté et du département n'a pas le droit d'ajouter et de modifier la note.

Conséquence du rattrapage : un échec dans ces modules entraîne des répercussions importantes :

- L'apprenant est privé de l'attribution d'une mention honorable lors de l'obtention de sa licence.
- Pour obtenir une licence avec mention (honneur ou distinction), l'apprenant doit valider tous ses modules sans passer par la session du rattrapage pendant la durée de son parcours de licence.

Cette distinction (licence -BAC+4 avec honneur ou distinction) est attribuée pour encourager et récompenser les meilleurs apprenants et les majors de promotion.

Évaluation des modules théologique et des modules de l'université :

Pour les autres modules de théologie et les modules supplétifs de l'université, le département en charge des modules supplétif organise les examens ainsi que leur correction.

- Validation des modules : la validation d'un module est conditionnée par l'obtention d'une note minimale de 50 sur 100. Toutefois, l'apprenant peut bénéficier d'une faveur accordée par la faculté qui consiste en l'ajout de 5 points supplémentaire. D'un autre côté, cette faveur permet à l'apprenant de valider le module. Cependant, ces points de faveurs n'augmentent pas la moyenne générale de l'apprenant.

Conditions de rattrapage :

- Si l'apprenant échoue dans un ou deux modules, il peut les compenser grâce à la faveur accordée.
- En revanche, s'il échoue dans trois modules ou plus, il automatiquement soumis à une session de rattrapage.

Évaluation des modules de spécialité :

Le département de française est responsable de l'organisation et de la correction des examens des modules en langue française.

Validation des modules : La note minimale pour valider un module est fixée à 50 sur 100. Faveur accordée : le département a le droit d'octroyer jusqu'à 5 points supplémentaires pour aider un apprenant à réussir. Cependant, cette aide est limitée à un maximum de deux modules par apprenant.

5.2.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?

Inévitablement, la société soudanaise évolue, notamment depuis le changement du système politique en 2019. Par conséquent, les besoins de la société ne sont plus les mêmes. Surtout le Soudan s'oriente désormais vers une plus grande ouverture sur le monde francophone, en particulier en direction des pays africains.

Comme tous les pays du monde, le Soudan traverse des moments difficiles en raison des crises mondiales (économiques, politiques et la pandémie de COVID-19, entre autres). Dans ce contexte, mesurer et évaluer l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, tout en prenant en compte de l'évolution des différentes composantes de la société, demeure une tâche complexe.

Le changement perpétuel des politiques et la reconduction incertaine de la volonté politique créent un climat défavorable à l'épanouissement de la langue française au Soudan. Par exemple, il existait autrefois un soutien constant de l'Ambassade de France au Soudan, incluant le secteur de la formation des enseignants en France, des stages locaux, ainsi que des dons annuels des livres et de références pour les départements de français. Cependant, pour diverses raisons (politiques, financières, etc.), ces aides et subventions ont pratiquement disparu, laissant un vide significatif dans le soutien à l'enseignement de la langue française.

Jusqu'en 2019, le Soudan était une destination attrayante pour les étudiants francophones d'Afrique, des bourses complètes ou partielles étaient offertes, notamment avec le soutien de l'organisation Islamique internationale de la DAWA, qui apportait régulièrement des aides et des subventions à l'université du Saint Coran. Cependant, à présent, l'université se

limite à répondre uniquement aux besoins internes de ses départements, réduisant son attractivité pour les étudiants internationaux.

Selon, les témoignages du chef de département, ce curriculum depuis sa création en 2008, n'a pas pratiquement connu de changements majeurs, à l'exception de quelques légères modifications apportées à certains modules. Par ailleurs, la surcharge de modules n'ayant pas quasiment de liens directs avec la spécialiste de la langue française peut avoir des conséquences négatives. Elle risque de démotiver les apprenants, car cette surcharge influe sur le volume horaire dédié à la maîtrise de la langue, ce qui pourrait réduire leurs compétences linguistiques et par conséquent, leurs opportunités sur le marché du travail.

Le pays a incontestablement besoin de s'ouvrir davantage sur le monde francophone. Un curriculum bien conçu pourrait jouer un rôle clé dans la création de nouvelles opportunités. Pour ce faire, il est essentiel que ce curriculum prenne en compte les exigences et les défis spécifiques de la société soudanaise.

Le curriculum actuel, s'il est conçu avec une réelle conscience des besoins et des aspirations de la société soudanaise, peut répondre de manière positive aux attentes du contexte local. En effet, c'est la société qui constitue le véritable commanditaire de tout programme, sans le soutien et l'engagement du public, aucun programme de licence ne peut effectivement réussir.

Un curriculum qui s'appuie sur la spécificité du contexte local et qui mise sur la motivation de l'apprenant constitue un atout majeur pour adapter et enrichir son contenu. En effet, lorsque, l'apprenant choisit de se spécialiser dans cette université, il nourrit des ambitions qu'il espère concrétiser à travers cette licence en langue française.

Un curriculum bien structuré, équilibrant les quatre compétences linguistiques (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale), peut se démarquer face à la concurrence d'autres domaines d'étude. De plus, un curriculum qui prépare efficacement les apprenants à intégrer le marché du travail gagne en valeur et en crédibilité au sein de la société soudanaise, répondant ainsi aux attentes actuelles.

5.2.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Comme tous ses homologues au Soudan, Le département de français et son curriculum s'efforcent de répondre aux ambitions de leurs commendants, notamment

l'administration et le Sénat académique de l'université. L'idée de créer un département de français au sein d'une université à vocation islamique est à la fois audacieuse et innovante, notamment, dans une société soudanaise marquée par des idéologies conservatrices. Ce projet a bénéficié d'un soutien de la part du gouvernement islamiques qui a régné le Soudan de 1989 à 2019, ce qui a permis de consolider sa mise en place.

La nouveauté consistait à proposer une spécialité en langue vivante, largement parlée à travers le monde, tout en offrant un programme mêlant l'apprentissage linguistique aux sciences de la théologie islamique. Les attentes étaient élevées quant aux bénéfices que cette formation pourrait apporter.

L'idée consiste à mettre en place un enseignement séparé entre les garçons et les filles, répartis sur deux campus distincts, tout en maintenant un système unifié pour le curriculum et le programme. Cette approche vise à répondre aux attentes d'une partie de la société soudanaise, qui s'oppose à la mixité dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les manuels d'enseignement du français langue étrangère dans le contexte de l'université du Saint Coran, c'étaient le premier département de français au Soudan à expérimenter les manuels (Alter égo 1 ,2, et Alter égo plus 1 ,2). Par la suite, l'université de Khartoum a également commencé à expérimenter ces deux versions du manuel.

Ce curriculum a essayé une fois d'expérimenter le système des travaux pratiques et dirigés (TP et TD), appelés ici travaux pratiques au laboratoire de langue. Cependant, cette démarche n'a pas pu se poursuivre en raison du manque d'enseignant et de salles de cours suffisamment équipées. De plus, ce curriculum est surchargé par un grand nombre de cours et de séances durant la même semaine, ce qui perturbe la parfaite concertation de l'apprenant. Ainsi, il est difficile pour l'apprenant d'assister à tous les cours et en parallèle, de réaliser le travail exigé lors des séances. Ce climat d'enseignement et d'apprentissage ne favorise donc pas la progression.

Le curriculum cherche à proposer une progression des quatre compétences linguistiques à travers les modules de (Compréhension et expression orale et écrite) pour les première et deuxième années.

Ce programme s'engage à introduire des modules innovants qui correspondent aux messages et orientations de la réflexion théologique islamique de l'université, en offrant des modules tels que : Culture islamique en langue française et Traduction (de l'arabe vers le français au septième semestre et de du français vers l'arabe au huitième semestre) de textes islamiques.

En effet, en raison du manque de moyens et de soutien financier et technique, le curriculum fait recours principalement aux cours magistraux. Le ministère de l'Enseignement supérieur détermine le nombre de places pédagogiques attribuées à chaque université, laquelle doit gérer le processus de l'enseignement en collaboration avec les facultés et départements concernés.

En cas de besoin de rénovation, de modification du curriculum, ou de fermeture et ouverture d'une spécialité, le département présente ses souhaits et objectifs sous forme d'un rapport écrit au doyen de la faculté. Ce dernier, à son tour, rédige une demande adressée au vice-recteur chargé des affaires académiques (responsable de la gestion du corps professoral et des affaires académiques). Le vice-recteur approuve la demande et envoie une requête d au Sénat de l'université pour organiser une réunion.

Pour entreprendre une rénovation, il est nécessaire de suivre de longues démarches académiques et administratives. Une fois, le dossier approuvé par les instances internes de l'université, il faut rassembler tous les documents nécessaires et soumettre un dossier complet au ministère de l'Enseignement supérieur. Ce dernier dispose du droit de délivrer une réponse favorable ou défavorable à cette demande.

5.3. Université de Saint Coran et authentification des sciences, Faculté des langues et de la traduction, Département de français

La faculté des langues et de la traduction est située dans une petite commune appelée El - Hoche, à plus de 60 km de la capitale de la Wilaya El-Jazzira, où se trouvent les autres facultés de l'université du Saint Coran et de l'Authentification des Sciences.

La commune d'El-Hoche se distingue par sa zone agricole, réputée pour la fertilité de ses terres et de la qualité de ses produits agricoles. La faculté y est implantée, bénéficiant d'un environnement marqué par l'activité agricole. Le grand marché des maraîchers attribue à la ville une dimension économique supplémentaire, faisant de l'agriculture et de ses

secteurs parallèles le principal métier des habitants.

L'université du Saint Coran, initialement une seule entité, a connu une séparation en 2010, aboutissant à la création de deux universités distinctes. Cette décision a été justifiée sous le prétexte et la volonté d'offrir davantage de places pédagogiques, notamment dans des villes situées en dehors de la capitale Khartoum. Bien que ces deux universités se présentent sous forme différentes, elles partagent une même idéologie, celle de promouvoir une vocation islamique à travers le contenu de leurs formations :

Université du Saint Coran et des sciences islamiques (située dans la ville d'Omdurman) : elle abrite une faculté des langues qui se centralise sur des programmes ayant une vocation islamique, tout en intégrant les sciences islamiques et l'apprentissage des langues étrangères.

Université du Saint Coran et authentification des sciences (située dans les villes de Madani et El-Hoche), elle abrite une faculté des langues et de la traduction, mettant l'accent sur des formations qui unissent les sciences islamiques et la traduction, avec des spécialités adaptées au contexte local et internationale.

L'université du Saint Coran et authentification des sciences s'inscrit dans une vocation islamique où l'enseignement des modules de théologie islamique constitue une obligation inévitable. En complément, elle intègre également des modules supplétifs imposés par le ministère de l'enseignement supérieur, consolidant ainsi une formation diversifiée mais strictement enracinée dans les orientations islamiques.

Le principe théologique-idéologique islamique adopté par l'université du Saint Coran et authentification des sciences est aligné avec celui de ses homologues, l'université islamique d'Omdurman et l'université du Saint Coran d'Omdurman. Cela inclut notamment l'obligation de mémorisation du Saint Coran (écrit et oral) et un enseignement strictement non mixte dans les trois universités. Ces principes reflètent l'engagement de ces universités envers un enseignement conforme aux valeurs islamiques conservatrices, tout en respectant les sensibilités culturelles et religieuses du contexte local.

Cette université applique un cadre de fonctionnement assez particulier, en imposant une organisation rigoureuse et stricte pour assurer l'équité et la cohérence entre les deux campus séparés par genre. Voici les principaux aspects :

Règles pour le corps d'enseignants :

- les femmes enseignantes sont limitées exclusivement à enseigner au campus féminin.
- les enseignants masculins, quant à eux, peuvent enseigner et intervenir dans les deux campus (garçons et filles).

Unification des contenus :

La faculté et le département de français dans les deux campus doivent assurer et fournir un contenu identique du curriculum, cela pourrait garantir que l'enseignement dispensé est uniforme et conforme aux standards académiques établis.

Évaluation accréditée :

- L'organisation et le déroulement des examens doivent être parfaitement simultanés dans les deux campus ; même jour, heure et contenu.
- Toute divergence et décalage horaire ou du contenu entraîne automatiquement l'annulation de l'examen concerné.

Imposition de la simultanéité :

- La simultanéité est considérée comme exigence impérative pour l'université, en conséquence, aucun compromis n'est toléré, quelles que soient les conditions ou les circonstances.
- L'université impose des règles strictes liées au code vestimentaire pour les filles et les garçons, reflétant les normes culturelles et religieuses adaptées par l'université. Voici quelques-unes :
 - Code vestimentaire strictement islamique pour les filles :
 - Les filles doivent porter une jellâba ou un hijab long et ample.
 - Les couleurs vives ou criardes ne sont pas autorisées, ainsi que les vêtements doivent être unis.
 - L'usage de maquillage fulgurant est strictement interdit.

Sanctions subies en cas de non-conformité :

- La première infraction est souvent pardonnable après la signature d'un engagement formel devant un conseil de discipline pour respecter les règles.
- Chaque récidive entraîne une convocation devant le conseil de discipline qui peut recommander des sanctions sévères, souvent sans avoir le droit de cassation, allant jusqu'à l'exclusion définitive de l'université.
- Les règles du code vestimentaire pour les garçons :
- Les garçons disposent d'une certaine liberté quant à leur habillement, apparemment sans obligations spécifiques de porter un tel vêtement.
- Cependant, l'université encourage vivement le respect des normes sociales et culturelles soudanaises dans leur apparence.

Que visent ces règles ? Ces restrictions visent à retenir un environnement conforme aux valeurs religieuses et culturelles islamiques tout en imposant un cadre disciplinaire strict, singulièrement pour les filles. Ce contraste entre les campus interprète également une application distinguée des normes sociales selon le genre, reflétant les spécificités du contexte local soudanais.

5.3.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

Le curriculum se distingue une organisation spécifique au sein de son offre de formation avec des modules, reflétant son orientation religieuse et académique. La structure générale du curriculum comprend trois aspects des modules :

- a. Modules du ministère qui sont obligatoire à toutes les filières, ils sont prescrits par le ministère afin de garantir une base commune d'enseignement et de compétences générales à tous les soudanais, tels que : langue arabe, langue anglaise, informatique, et études soudanais ou cultures soudanaises...etc.
- b. Modules de théologie, ces modules reflètent la vocation islamique de l'université et occupent une place centrale dans le curriculum, tels que : (mémorisation parfaite du Saint Coran au niveau de l'écrit et de l'oral et ainsi modules des études islamiques

couvrent des thématiques telles que la jurisprudence islamique, la foi et les pratiques religieuses).

- c. Modules de spécialité en langue française pour développer une maîtrise avancée de la langue.

Le curriculum est conçu spécifiquement pour répondre aux exigences académiques et religieuses, notamment la culture Islamique, en adoptant un programme de formation qui a une vocation islamique, tout en visant une ouverture internationale grâce à la langue française. Le Sénat académique de l'université repose sur le respect strict d'une démarche unifiée entre les campus garçons et filles, tout en assurant un même contenu et des méthodes d'évaluation identiques, ainsi qu'une formation moderne adaptés aux défis linguistiques et culturels.

La validation des modules de théologie, notamment le Saint Coran « mémorisation écrite et orale » est fixé à 65 sur 100. si la note obtenue est inférieure à ce seuil, l'apprenant est automatiquement orienté vers une session de rattrapage. En revanche, la moyenne requise pour valider les autres modules de la théologie Islamique est fixé à 50 sur 100.

L'enseignement des modules de l'université et de la faculté est dispensé en langue arabe. Ces modules sont intégrés tout au long du curriculum et figurent ceux de toutes les spécialités de l'université sans exception. Ainsi, chaque apprenant, en plus de sa spécialité est tenu de les valider.

Tableau 31 : volume horaire de l'université et de la faculté

Modules	Volume horaire
Langue arabe	4
Langue anglaise	16
Informatique	4
Études soudanaises	2
Total	26

Tableau 32 : modules en français et le volume horaire / les coefficients

Modules	Volume horaire
Modules enseignés en français	84
Modules supplétifs de l'université et de la faculté	26
Modules de théologie islamique	60
% : pourcentage des modules de français	49,4%
Total	170
Autres	BAC+4

Les modules de théologie islamique occupent une place importante dans le curriculum. Ils représentent 60 heures sur un total de 170 heures, soit 35,5 % du volume horaire total des crédits de la licence.

En ce qui concerne le volume horaire consacré aux modules de l'université et de la faculté, ceux-ci totalisent 26 heures sur 170, soit un pourcentage de 15,2 % de l'ensemble du curriculum.

À mesure que le curriculum progresse, les modules de spécialité en langue française occupent 84 heures sur un total de 170 heures. Ainsi, ces modules représentent seulement 49,4 % du volume horaire total du curriculum.

Dans ce contexte curriculaire, il devient difficile de trouver un équilibre entre les modules de spécialité et les autres. En effet, les modules parallèles occupent un pourcentage de 50,6 % du curriculum, laissant un volume horaire insuffisant aux modules principaux qui sont censés d'assurer les quatre compétences linguistiques et des aptitudes professionnels visés par le curriculum. Ce dernier se trouve confronté d'un espace retreint, ce qui complique leur rôle central dans le fondement de la conception et des objectifs du curriculum.

Cet écart dans l'architecture conceptuelles entre les modules de spécialiste et les modules complémentaires de la formation peut entraîner un déséquilibre important, remettant en question la crédibilité et la qualité de la formation proposée. Ce déséquilibre dans le volume horaire risque de poser de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre du curriculum, notamment en ce qui concerne les questionnements fondamentaux liés au développement de la progression des compétences linguistiques et professionnels. Par conséquent, des problématiques majeures pourraient émerger quant à l'utilité et la pertinence de cette licence en langue française.

Pour parvenir à une meilleure adéquation de ce curriculum, il est essentiel de mobiliser une forte volonté collective et de multiplier les efforts de manière concertée entre les acteurs du processus de formation (administration, enseignants et apprenants). Une prise de conscience et un sens aigu des responsabilités peuvent grandement contribuer à améliorer cette dynamique, principalement dans un contexte où le curriculum est marqué par des surcharges et la présence de modules pluridisciplinaires.

En première et deuxième année, le curriculum s'appuie sa progression à travers un manuel de français (connexion volumes 1 et 2). Ce manuel porte la charge et la responsabilité de progresser de développer toutes les compétences nécessaires au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Durant cette étape d'initiation à la langue, le manuel est censé de contribuer de manière significative à l'apprentissage, notamment à travers des modules intégrés dans le curriculum, tels que : Compréhension et Production écrites et orales, Grammaire, Activités phonologiques, et Orthographe.

Le curriculum entame un changement de contenu en troisième année, tout en gardant certains modules des première et deuxième années, tels que la grammaire (niveaux intermédiaire et avancé) et l'expression orale. Ces modules sont maintenus pour assurer une continuité dans la progression curriculaire. Par ailleurs, la conception de l'architecture du curriculum s'enrichit avec l'introduction de nouveaux modules, tels que : Compréhension écrite des textes variés, Initiation à la traduction, Méthodologie de recherche, Initiation à la linguistique, Stratégies Rédactionnelles, Textes littéraires choisies, Traduction, Phonétique, Littérature française et Linguistique générale.

La présence de ces nouveaux modules vise à préparer de l'apprenant à submerger dans la richesse des différentes spécialités de la langue française. Les quatre compétences linguistiques acquises au début de l'apprentissage servent ici de base pour le soutenir dans sa progression. Ces modules offrent également une initiation à la découverte des mines de ressources riches en informations qui contribuent à approfondir ses connaissances et à renforcer sa maîtrise de la langue.

La quatrième année est considérée comme la fin du cycle de la licence (BAC+4). Cette étape est dédiée à la préparation à l'obtention de la licence en langue et traduction française. À ce stade, le curriculum s'efforce d'introduire une nouvelle variété de modules afin de maintenir un équilibre dans son contenu. Ces nouveaux modules sont censés

d'approfondir les connaissances de l'apprenant et de consolider ses compétences, notamment dans des domaines significatifs liés à la langue et à la traduction : Traduction des textes islamiques, Analyse du discours, Sociolinguistique, Conversation, Morphologie et Syntaxe, Littérature francophone, Études interdisciplinaires, Littérature comparée, Sémantique et Sémiologie, Français sur objectifs spécifiques (FOS), et Mémoire de fin d'études.

5.3.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Le contexte dans lequel s'inscrit le curriculum demande des efforts considérables pour assurer une cohérence entre ses composantes internes. La surcharge de modules issus de plusieurs spécialités au sein d'un même programme engendre des défis majeurs, nécessitant à déployer des énormes efforts pour maximiser les chances de réussite de ce curriculum. Dans ce cadre, enseignants et apprenants sont confrontés à des difficultés d'ordre curriculaire, notamment en raison de la présence de modules supplétifs qui alourdissent la charge globale.

Cependant, le savoir-faire de l'enseignant et la motivation et l'engagement de l'apprenant peuvent représenter des atouts décisifs pour surmonter ces obstacles. Une approche stratégique axée sur une gestion améliorée des ressources disponibles et une adaptation des manuels d'enseignement pourrait contribuer à améliorer significativement les résultats attendus. Une contribution étroite entre les acteurs du processus d'enseignements et une évaluation régulière du curriculum consentiraient également d'identifier les rajustements indispensables pour garantir son efficacité et sa pertinence.

5.3.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?

Au Soudan, lors de la création d'un curriculum, les informations et orientations visant à attester un minimum d'adéquation et d'efficacité sont souvent difficiles à obtenir ou manquent de précisions ; ainsi, il est crucial que le curriculum anticipe les éventuelles difficultés susceptibles d'empêcher sa mise en œuvre sur le terrain. Un travail continu de renforcement et de consolidation des points forts et de correction des points faibles est nécessaire pour atteindre les objectifs du programme. Une planification sévère et une évaluation constante permettront d'assurer une mise en œuvre plus claire et efficace du curriculum, en prenant en compte des réalités locales et des défis spécifiques.

Une bonne compréhension de la spécificité du contexte soudanais concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues est indisponible pour assurer le succès de ce curriculum. L'enseignement dans les écoles primaires et secondaires repose particulièrement sur les cours magistraux et la mémorisation, le débat n'a qu'une place marginale, souvent se limitant aux réponses aux questions posées par les enseignants, ainsi, l'apprenant est habitué à ce type de conditionnement.

Dans ce cadre, l'enseignant de français doit prendre en compte de cette réalité dans la conception de ses séances et séquences d'enseignement et du curriculum. Ces points de manque d'habitude des apprenants à prendre l'initiative dans les échanges des communicatifs symbolisent un héritage du système éducatifs des cycles précédents. Pour combler ces lacunes, il est indispensable d'inciter la motivation de l'apprenant en lui montrant que l'apprentissage d'une langue se construit à travers des compétences interdépendantes, visant non seulement la mesure de l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi le développement de compétences professionnelles en langue française.

Comme nous l'avons déjà expliqué, le premier contact de l'apprenant avec la langue française se fait en première année de la licence. Ainsi, un plan de guidage et d'orientation occupe une place intégrante dans le curriculum, afin de soutenir l'intégration mesurée de l'apprenant et de le guider dans son apprentissage de la langue.

Le curriculum de ce département éprouve de concrètes difficultés pour trouver un équilibre approprié en raison des divers modules supplétifs de l'université, notamment les modules de théologie islamique dispensés en arabe. Ceux-ci n'ont pas de liens directs avec la spécialité de la langue française et la traduction comme l'indique l'intitulé du programme, cet amalgame met en évidence une contradiction importante au niveau du volume horaire du curriculum. En effet, ces modules supplétifs saisissent un ensemble de 51,6 % du curriculum, tandis que, les modules destinés à la formation de la spécialité en langue française occupent seulement un pourcentage 49 % de l'ensemble du curriculum.

Souvent, l'apprenant se sent submergé par la charge des nombreux modules inclus au sein du curriculum. Cette surcharge l'expose à un nombre important de cours, ce qui peut nuire à la progression globale et à l'ensemble de la prospérité de son apprentissage.

L'apprenant est également tenu d'atteindre une maîtrise parfaite du Saint Coran où l'erreur n'est pas tolérée. Cela inclut la mémorisation des sourates du Saint Coran à l'écrit et à l'oral. La note minimale requise pour valider les modules du Saint Coran est 65 sur 100, répartie entre un examen écrit et un autre oral. Si l'apprenant obtient une note inférieure à 65, il doit obligatoirement passer en session de rattrapage. Ces modules relatifs au Saint Coran accompagnent l'apprenant tout au long de son parcours de la licence.

Le curriculum prévoit l'enseignement des quatre compétences linguistiques dès la première et la deuxième année, réparties en modules de Compréhension et expression écrites et orales. Cependant, cette organisation peut restreindre le développement optimal de ces compétences, car le curriculum s'appuie exclusivement sur le manuel universaliste connexion 1 et 2 pour atteindre ses objectifs.

Ce manuel n'est pas fait spécialement conçu pour le contexte soudanais, présentent des limites. Ainsi, une adaptation théorique et méthodologique s'avère nécessaire pour ajuster les contenus et les approches aux besoins et spécifiques du public soudanais. Cela pourrait compromettre une contextualisation des activités, des exemples plus locaux, et une prise en compte des réalités linguistiques et culturelles des apprenants pour assurer une progression plus efficace.

En effet, en prenant en compte des caractéristiques du curriculum, l'adéquation et l'efficacité de ce dernier sont réalisables, à condition de tirer parti de ses points forts tout en reconnaissant et en travaillant sur ses faiblesses. Ce curriculum a le potentiel de favoriser la progression des compétences de l'apprenant, à condition que la conscience professionnelle et la responsabilité de l'enseignant apportent la motivation et l'enthousiasme nécessaire à l'apprenant.

Une préparation rigoureuse de l'apprenant aux défis spécifiques par ce curriculum contribue également à faciliter l'atteinte des objectifs fixés par le programme. En combinant une réflexion sur les aspects d'enseignement et une approche perspicace de la part des acteurs de l'enseignement, il devient possible d'optimiser l'impact positifs de ce curriculum sur l'apprentissage.

Le savoir-faire de l'enseignant peut faire une grande différence lorsqu'il analyse les besoins de son public et propose des démarches didactiques adaptées aux réalités du terrain. La flexibilité des modules du curriculum octroie à l'enseignant l'occasion de

compenser les lacunes et d'inventer des solutions pratiques pour répondre aux défis par ce contexte assez particulier. Cette souplesse permet d'ajuster l'enseignement et le manuel utilisé et d'adapter des approches créatives afin de maximiser l'efficacité de l'enseignement et de favoriser une meilleure progression de l'apprenant.

5.3.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?

Souvent, les programmes de licence dans les universités à vocation islamique (telles que l'université islamique d'Omdurman, l'université de Saint Coran à Omdurman et l'université de Saint Coran à Madani) se distinguent par une structure similaire, notamment en intégrant des modules de théologie. Ce curriculum ne fait pas d'exception à ses homologues des autres départements de français dans ces universités.

Le comité chargé de la conceptualisation du curriculum a relevé des défis majeurs, notamment pour ajuster les exigences théologiques avec les besoins particulières de la spécialité. Cependant le suivi et l'évaluation du curriculum restent complexes, en raison des nombreux processus impliqués et des contraintes liées à sa mise en œuvre.

En cas de besoin de porter une modification et un changement d'une partie du curriculum, cette opération doit passer par plusieurs étapes académiques et administratives. Lorsqu'elle se déroule sans entrave, le processus reste partiellement fluide. Cependant, les difficultés peuvent survenir, notamment lors de la confrontation et de la persuasion du Sénat académique de l'université, une tâche loin d'être simple.

Le Sénat académique est composé de membres issus de différentes spécialités de l'université, ce qui peut entraîner des divergences de points de vue. Par ailleurs, il arrive que l'université sollicite l'avis et la contribution de membres externes, ce qui ajoute une couche de complexité au processus de modification.

Pour ce curriculum, le plaidoyer en faveur de la propagation de l'Islam constitue l'un des objectifs clés. Les grandes orientations de la formation dans ce programme de licence, ainsi que les compétences attendues se résument dans les points suivants :

- a. Assurer la formation des diplômés en sciences et dans les domaines liés aux prêches islamiques (Dawa), adaptés différentes spécialités ;

- b. Répondre aux besoins constants du marché du travail soudanais en interprètes et traducteurs qualifiés en langue française ;
- c. Promouvoir un enseignement et un apprentissage des langues qui s'intègre harmonieusement avec la théologie Islamique, tout en renforçant les liens solides entre l'enseignement et l'apprentissage du Saint Coran et de la Sunna et de la langue française ;
- d. Encourager et promouvoir la recherche scientifique dans les domaines concernés ;
- e. Contribuer au service de la communauté soudanaise en répondant aux besoins liés à l'utilisation et à la maîtrise de la langue française ;
- f. Établir des partenariats et des liens de coopération avec des institutions nationales et internationales pour favoriser les échanges d'informations, ainsi que le partage d'expériences scientifiques et pratiques.

Pour atteindre ces objectifs initiaux, le curriculum porte la lourde responsabilité d'assurer une formation de haute qualité. La collaboration de tous les partenaires impliqués (administration, enseignants et apprenants) est essentielle à la réussite de ce programme.

Le véritable défi se présente après l'obtention des diplômes, lorsque les diplômés entrent dans la phase de la vie active. À ce stade, toutes les compétences acquises durant le cycle de formation doivent montrer leur valeur, tant dans le contexte soudanais qu'à l'international. Cette transition nécessite un alignement entre les acquis de la formation et les attentes du marché du travail, ainsi qu'une reconnaissance de ces compétences dans différents environnements professionnels.

5.3.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?

Le curriculum de ce département adopte une évaluation sommative à la fin de chaque système. Trois unités ou doyennetés sont chargées de préparer et de gérer le processus d'évaluation. Les examens se déroulent simultanément dans toutes les facultés de l'université.

Les modules de théologie, tels que le Saint Coran (épreuves écrites et orales), bénéficient d'une priorité absolue et sont programmés le premier jour des examens. Ensuite, viennent les modules de la faculté, tandis que ceux de la spécialité sont organisés en dernier.

Plus précisément, trois administrations principales sont responsables de l'ensemble de l'organisation et de la préparation des examens :

- a. Modules du Saint Coran (épreuves écrites et orales) : ces modules sont sous la responsabilité de la Faculté du Saint Coran, qui assure à la fois leur préparation et leur correction. Cette faculté prend également en charge la gestion des autres modules de théologie ;
- b. Modules supplétifs de l'université (anglais, arabe et informatique) : ces modules sont confiés au département des modules supplétifs, qui coordonne leur organisation et leur évaluation ;
- c. Modules de spécialité en langue française : ces modules sont gérés par le département de français au sein de la faculté des langues, qui se charge de leur préparation, administration et correction.

Évaluation de deux modules du Saint Coran (mémorisation écrite et orale) :

En général, les contrôles continus n'ont pas de valeur officielle pour l'université et ne sont pas pris en compte dans le système d'évaluation. Ils servent uniquement de guide pour l'enseignant afin d'évaluer la qualité de son enseignement et la progression du contenu. Cependant, de manière exceptionnelle, l'université autorise uniquement l'évaluation sommative comme moyen d'évaluation officielle.

Les deux modules du Saint Coran sont évalués à travers un examen écrit et un examen oral. La mémorisation parfaite est strictement exigée, et le respect des codes phonologiques et orthographiques est obligatoire. Par conséquent, les fautes et les erreurs ne sont pas tolérées, car elles peuvent influencer la note dans les deux modules. La note minimale requise pour valider l'un des deux modules du Saint Coran est fixée à 65 sur 100. Toute note inférieure entraîne automatiquement l'apprenant en phase de rattrapage.

Le comité scientifique de l'université interdit formellement aux facultés et départements d'ajouter des points ou d'accorder des faveurs dans les deux modules du Saint Coran. En revanche, pour les autres modules, le comité scientifique de la faculté ou du département est autorisé à octroyer jusqu'à 5 points supplémentaires pour aider les apprenants à valider un module. Cependant, un apprenant ne peut bénéficier de cette faveur que pour un maximum de deux modules.

Les conséquences de passer par la session de rattrapage. Un apprenant qui doit passer par la session de rattrapage se voit privé d'une place pédagogique en cinquième année (l'équivalent du M1). Par conséquent, il ne peut obtenir sa licence avec mention honorable ou une distinction, même s'il est major de promotion ou si ses notes globales sont excellentes. Cela s'explique par le fait qu'il est considéré comme ayant validé certains modules au cours de son cursus par le biais d'une session de rattrapage.

Par ailleurs, l'université ajoute une mention spéciale au bas du diplôme pour les apprenants qui n'ont jamais eu recours au rattrapage durant leurs parcours de licence. Cette mention sous forme d'un gros titre, indique (licence avec honneur ou distinction), en complément de la mention obtenue.

Ce système, cependant, n'encourage ni ne récompense suffisamment les majors de promotion. Lorsqu'un apprenant brillant est conduit de passer par une session de rattrapage, il peut se sentir démoralisé, sachant à l'avance qu'il ne pourra pas obtenir une mention honorable sur son diplôme, quel que soit son niveau de performance par ailleurs.

Évaluation des modules de théologie et de l'université :

Le département des modules supplétif est chargé de l'organisation, de la passation et la correction des différents modules de théologie islamique. La note minimale requise pour valider un module est fixé à 50 sur 100. Cependant, une faveur de 5 points supplémentaires peut être accordée à l'apprenant pour valider jusqu'à deux modules afin de l'épargner d'une session de rattrapage.

Évaluation des modules de spécialité :

Pour les modules de spécialité en langue française, la charge de l'organisation, de la passation et de la correction est confiée au département du français. Comme pour les autres modules, la note minimale requise pour valider un module est fixé à 50 sur 100. Cependant l'apprenant peut bénéficier d'une subvention de 5 points supplémentaires, mais uniquement pour deux modules au maximum.

5.3.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?

Comme le département de langue française est situé en dehors de la capitale, dans une commune rurale, composée de plusieurs villages agricoles, les besoins de la société soudanaise prennent deux dimensions :

Besoins au niveau local :

La communauté locale où se trouve le département de langue française, la plupart des habitants exercent des métiers liés aux activités agricoles, tandis que d'autres travaillent dans des secteurs parallèles à ce domaine. Ainsi, le besoin de la langue française se limite principalement à ce secteur. En résumé, ils ont besoins de créer des relations commerciales avec les entreprises et des sociétés francophones internationales, les activités liées à ce besoin se résument aux éléments suivants :

(Machines agricoles, pesticides, herbicides, engrais de fertilisation, transport, commercialisation, et formation dans les métiers d'agronomie).

Besoins au niveau national :

Le Soudan, entamant une nouvelle ère politique, envisage des opportunités d'ouverture vers le monde extérieur, notamment vers l'Afrique francophone. Il est certain que le pays aura besoin de diplômés bien formés et de haute qualité dans le domaine de la langue française. Grâce à des diplômés compétents, le Soudan pourra grandement du renforcement de ses relations économiques et diplomatiques, entre autres.

Le Soudan représente un terrain vierge en termes d'études sur la langue française, un contexte pluriel dans tous ses dimensions (cohabitation de plusieurs langues, cultures et ethnies, et un vaste territoire). Le fait de mesurer et d'évaluer l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en lien avec l'évolution des différentes composantes de la société est un défi. Cela est dû à la nature spécifique du terrain d'investigation dans ce pays.

L'instabilité politique au Soudan crée un climat de démotivation pour les futurs partenaires, en particulier dans le domaine de l'investissement lié à la langue française. Cette situation a des conséquences négatives sur le développement de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue. Même, l'ambassade de France au Soudan a réduit ses aides et ses allocations des bourses (notamment pour la formation et les stages de perfectionnement linguistique) destinées aux départements de français.

D'une manière ou d'une autre, pour suivre et analyser l'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public cible, en lien avec l'évolution des différentes composantes de la société, ce curriculum peut jouer un rôle clé dans l'ouverture du Soudan au monde francophone. Il peut également contribuer à la création de nouvelles opportunités de coopération et d'emploi, à condition qu'il soit accompagné de plans soigneusement élaborés, en prenant en compte des exigences et des défis spécifiques de la société soudanaise.

Le curriculum peut accroître ses chances de réussite, en répondant efficacement aux aspirations et ambitions du contexte local soudanais. En effet, la société joue le rôle de commanditaire de la demande, tandis que les universités sont les prestataires de l'offre de formation. La réussite de chaque programme de licence dans le contexte local dépend principalement du soutien et de l'encouragement du public soudanais.

Le curriculum renforce ses atouts en s'appuyant sur les spécificités du contexte local. Un contenu bien planifié bénéficie à la fois de la motivation de l'enseignant et de l'apprenant. Ce contenu constitue un levier important pour atteindre les objectifs de la formation. Lorsqu'un apprenant choisit un programme de licence, il a déjà des ambitions ; un curriculum cohérent et adéquat peut répondre efficacement à ses attentes.

Dans un contexte de forte concurrence avec les autres départements de français, le curriculum doit maintenir un équilibre entre les quatre compétences linguistiques et les compétences professionnels. En outre, il est essentiel d'intégrer une phase de prévision des exigences du marché de l'emploi. Cette approche conférera davantage de valeur et de crédibilité au programme, renforçant ainsi sa pertinence au sein de la société soudanaise.

5.3.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Ce curriculum vise à laisser son empreinte dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en proposant un programme de licence (BAC+4) doté d'une vocation Islamique, en adéquation avec les objectifs de l'université. Il s'inspire judicieusement des valeurs conservatrices de la société soudanaise, particulièrement dans le cadre d'un gouvernement à orientation islamique.

En quête de renouveau, le curriculum suscite de grandes espérances chez les concepteurs de programmes en proposant un contenu mixte combinant des modules en sciences théologiques islamique et en langue vivantes.

Le curriculum propose un enseignement non mixte : les garçons et les filles étudient sur deux campus séparés, tout en suivant un programme curriculaire unifié et identique. L'enseignant peut intervenir en assurant un enseignement chez les garçons et les filles, tandis que les femmes sont exclusivement autorisées à enseigner aux filles.

À une époque, le département a tenté d'intégrer le système des travaux pratiques (TP) et des travaux dirigés (TD). Cependant, cette initiative n'a pas abouti en raison du manque d'enseignants, et d'équipements, notamment de laboratoires de langues. Par conséquent, le curriculum a dû se limiter au système des cours magistraux.

De surcroît, des problèmes techniques récurrents (salles inadéquates, absence de techniciens, coupures fréquentes d'électricité, etc.) ont également entravé le bon déroulement des cours. Par ailleurs, la présence de multiples modules a entraîné une surcharge considérable, notamment en raison du nombre élevé de cours proposés chaque semaine. Cela a rendu difficile pour les apprenants d'assister à l'ensemble de cours, créant ainsi un climat défavorable à l'enseignement et à l'apprentissage.

Enfin, il est important de souligner que l'enseignement et l'apprentissage du français dans le contexte soudanais repose essentiellement sur la motivation des apprenants, qui reste un facteur indispensable à leur réussite.

En première et deuxième années, ce curriculum aborde les quatre compétences linguistiques en s'appuyant sur le manuel de langue connexion 1 et 2, organisé sous forme de modules intitulés Compréhension et expression orale et écrite. Une innovation remarquable réside dans la proposition de modules, tels que : Activités phonologiques, et activités d'Orthographe, adaptés à la phase initiale de l'apprentissage de la langue.

Tout au long du curriculum, les modules proposent un contenu adapté aux objectifs et aux principes de la réflexion théologique islamique de l'université. Parmi ces contenus figurent, par exemple l'étude de la culture islamique en français, la traduction de textes islamiques en français, ainsi que des études interdisciplinaires.

De plus, le curriculum inclut des modules innovants, rarement présents dans les programmes des départements de français au Soudan, tels que : Activités phonologiques, Stratégies rédactionnelles, littérature comparée, Études interdisciplinaires, Sémantique et Sémiologie, ainsi que Morphologie et Syntaxe.

Lorsqu'une forte envie de rénovation du curriculum se manifeste, qu'il s'agisse d'une modification partielle ou d'un changement complet du programme, ou encore de l'ouverture ou de la fermeture d'une nouvelle spécialité, la faculté et le département expriment leurs propositions dans un rapport écrit détaillant les objectifs convaincants.

Ce rapport est adressé au doyen de la faculté, qui le transmet ensuite au doyen des affaires académiques (également appelé *vice-recteur* chargé de la graduation). Ce dernier rédige une demande officielle adressée au recteur principal (responsable du corps professoral et des affaires académiques).

Une fois la demande ratifiée par le recteur de l'université, celui-ci sollicite la réunion du Sénat de l'université pour examiner la proposition et de prendre une décision définitive.

La rénovation d'un curriculum est un processus long et complexe, impliquant de nombreuses démarches académiques et administratives. Il est nécessaire de constituer un dossier complet, qui doit ensuite être soumis au ministère de l'Enseignement supérieur. Ce dernier a le pouvoir final de statuer sur la demande, en délivrant une réponse favorable ou en la refusant totalement ou partiellement.

5.4. Université Internationale d'Afrique, École des langues

L'université Internationale d'Afrique est située au cœur de la capitale soudanaise, Khartoum. Elle a été cofondée par l'organisation islamique internationale et le gouvernement soudanais. L'objectif principal de la création de cette institution académique est de promouvoir la prédication et la diffusion de la théologie islamique. Les places pédagogiques sont exclusivement réservées aux étudiants de confession musulmane.

L'un des objectifs de l'université est d'offrir des formations de haute qualité aux jeunes du monde entier, notamment, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes (africaine et asiatique). L'objectif ultime est de permettre à ces apprenants de transmettre, par la suite, le message principal de l'université : la prédication de la foi musulmane et la promotion des valeurs humanitaires.

La faculté des langues constitue un véritable carrefour de civilisations et de cultures, notamment grâce à l'attribution d'un grand nombre de bourses aux étudiants des pays africains et asiatiques. Ce métissage socio-culturel représente un atout majeur pour la communauté locale soudanaise, favorisant le tissage de relations linguistiques et sociales.

L'architecture du curriculum est pensée pour offrir une formation utile aux apprenants internationaux lorsqu'ils retournent dans leurs pays d'origine. Ces derniers peuvent ainsi transmettre les savoirs acquis (linguistiques, sociaux et cultures), notamment en partageant et en reflétant des informations sur le Soudan.

5.4.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?

La faculté des langues propose plusieurs formations de niveau licence (BAC+4) dans les langues africaines, asiatiques et européennes. Le curriculum, dans son organisation et sa prestation de formation, repose sur trois dimensions principales qui composent son contenu :

Tableau 33 : modules en français et le volume horaire

Modules	Volume horaire
Modules de l'université	37
Modules de la faculté	22
Modules de la spécialité en langue française	104
% : pourcentage des modules de français	63,8%
Total	163
Autres	BAC+4

Le contenu de ce curriculum se compose de trois grandes catégories :

1- Modules de l'université (MU) :

Les modules de l'université sont considérés comme composante essentielle pour accomplir la mission d'enseignement de l'institution. Ils sont obligatoires pour tous les étudiants, quelle que soit leur faculté.

Dans ce curriculum, ces modules représentent un total de 37 heures sur les 163 heures du volume horaire global, soit un pourcentage de 22,6 % de la totalité du curriculum.

L'arabe est la langue d'enseignement de ces modules. Par conséquent, tous les étudiants internationaux doivent suivre une année préparatoire dédiée à l'apprentissage de la langue

arabe, sauf s'ils en maîtrisent déjà les bases. Dans ce cas, ils peuvent directement intégrer la première année de la licence. Cependant, cette année préparatoire reste facultative à condition que les étudiants soient en mesure de suivre le rythme des enseignements dispensés en arabe.

Les modules proposés dans le cadre des enseignements universitaires se répartissent en deux grandes catégories :

- a. Modules d'études islamiques ; ces modules visent à approfondir les connaissances religieuses des étudiants et à les doter d'une solide base théologique, ils incluent : récitation et perfectionnement du Coran, Études islamiques, mémorisation, Introduction aux sciences du Coran¹, Introduction aux sciences de la Sunna, La pensée islamique et les concepts contemporains, Dawa (appel à l'Islam), Aquida (crédo islamique), Introduction à la jurisprudence de culte islamique, Introduction à la Charia islamique, Introduction à la jurisprudence des transactions islamiques, et Histoire de la civilisation islamique.
- b. Modules culturels, linguistiques et pédagogiques ; ces modules sont conçus pour enrichir les compétences générales des étudiants et les préparer à leur rôle de communicateur et d'éducateur dans leurs communautés. Ils incluent : La réalité du monde islamique, Introduction à la pédagogie et à la psychologie, Compétences linguistiques 1 et 2 (en langue arabe), Langue arabe spécialisée, Langues étrangères 1,2,3, Études Soudanaises.

Pour valider ces modules, les apprenants doivent démontrer des compétences rédactionnelles et oratoires de haut niveau, notamment dans les contenus liés à la vocation de la théologie islamique. Cela inclut notamment la mémorisation et la maîtrise écrite du Saint Coran.

2- Modules de la faculté (MF) :

La faculté des langues propose des contenus spécifiques à travers des modules qui reflètent la particularité de la faculté et ses spécialités liées aux langues vivantes et aux lettres. Ces modules occupent un total de 22 heures sur 163 heures du volume horaire total du curriculum, soit un pourcentage de 13,4 % de l'offre de formation de ce curriculum.

Modules de la faculté :

Les modules proposés dans cette catégorie incluent : Langue asiatique ou africaine 1,2, Informatique, Sociolinguistique, Langue arabe (Syntaxe), Langue arabe (Textes littéraires choisis), Patrimoine culturel international, Collecte, codification et documentation des textes, Les familles linguistiques et les langues communes conversationnelles).

À l'exception des modules liés aux langues étrangères et à l'informatique (enseigné en langue anglaise, comme tous les modules des domaines scientifiques au Soudan), les autres enseignements sont dispensés en langue arabe.

L'apprentissage de la langue arabe est obligatoire pour tous les apprenants. Par ailleurs, dans certains semestres, l'apprenant doit choisir un module parmi les langues étrangères proposées dans le curriculum. Les langues dispensées à la faculté incluent : anglais, français, italien, turc et swahilie.

Au fur et à mesure que l'étudiant progresse au sein du curriculum, il est à nouveau sollicité à choisir un module de langue. Cette fois, il peut opter pour une langue asiatique(turc) ou une langue africaine (swahilie).

1- Modules de la spécialité de la langue française (**MSLF**) :

Le département des langues européennes regroupe deux sections : le français et l'anglais, la division française étant une composante essentielle cette structure. Le curriculum de la section française propose un ensemble de modules de spécialisés représentant un volume horaire total de 104 heures sur 163 heures, soit un pourcentage de 63,8 % du volume horaire global.

Ainsi, les 36,2 % restant du volume horaire sont consacrés à d'autres objectifs de formations dans le cadre de la licence, notamment des modules transversaux et interdisciplinaires qui complètent le programme principal.

En somme, l'adéquation et la cohérence du programme représentent un défi majeur. Le curriculum propose un ensemble de contenus répartis entre trois instances scientifiques (modules de l'université (**MU** : 22,6 %), modules de la faculté (**MF** : 13,4 %), modules de la spécialité de la langue française (**MSLF** : 63,8 %). Ces composants internes et externes

à la spécialité, imposent des conditions de progression spécifiques qui engendrent des charges croissantes pour les apprenants.

La question essentielle de savoir comment maintenir une progression équilibrée tout en intégrant et valorisant l'ensemble des compétences comme unité cohérente. Cela requiert une mobilisation accrue des efforts de l'enseignant, mais surtout une implication centrale de l'apprenant qui demeure l'élément clé du processus d'enseignement.

5.4.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?

Le curriculum propose l'intégralité du contenu de la première année à travers un grand module intitulé (français intensif 1). Ce module repose sur le manuel de langue (connexion1), un manuel spécialement conçu pour couvrir de manière progressive les quatre compétences fondamentales : (compréhension et production écrites et orales, tout en intégrant l'apprentissage de la grammaire.

En première année d'apprentissage, durant le premier semestre, le curriculum s'appuie entièrement sur le manuel pour structurer son enseignement sur le terrain. L'enseignement se déroule en proposant des dialogues simples extraits du manuel, permettant d'acquérir progressivement toutes les compétences linguistiques conventionnelles :

- a. Compréhension des dialogues proposés par l'enseignant.
- b. Prononciation correcte des sons en français telles que les mots et les phrases.
- c. Compétences à transposer les compétences linguistiques acquises en classe dans des situations concrètes de la vie en dehors du cadre universitaire.

Au deuxième semestre de la première année, le curriculum continue de s'appuyer principalement sur le manuel (connexion 1). L'enseignement est structuré autour d'un unique module intitulé (français intensif 2), qui a pour objectif de transmettre l'ensemble des compétences linguistiques prévues par le programme.

Cette phase d'enseignement vise essentiellement :

- a. Compréhension orale et visuelle à travers des dialogues dans leur versions visuelles et de relier aux contextes verbaux, afin de parvenir à une lecture correcte.

- b. Lecture et compréhension : développer une prononciation correcte pour garantir une bonne lecture.
- c. Lecture et compréhension des textes du manuel de langue.
- d. Reconnaissance des divergences linguistiques de la prononciation et de l'écriture de la langue française.
- e. Compréhension des genres grammaticaux (masculins et féminins) tant à l'oral qu'à l'écrit.
- f. Développement des compétences langagières pour améliorer tant à l'écrit qu'à l'oral et développer la capacité à communiquer dans des situations variées de la vie quotidienne.

Le volume 1 du manuel *Connexion* joue un rôle clé en assurant l'enseignement de tout le début du parcours d'apprentissage.

En deuxième année d'apprentissage, durant le troisième semestre, cette fois, le curriculum organise son contenu autour d'un unique module intitulé (français intensif 3). Le volume 2 du manuel *Connexion* constitue la principale ressource d'enseignement pour cette phase. À ce stade, le curriculum part du principe que l'apprenant a acquis une progression linguistique satisfaisante, notamment au niveau des compétences langagières. Les compétences visées à cette phase sont :

- a. Compréhension des dialogues riches en matière du contenu et en structures syntaxiques, surtout lors des premiers cours du semestre.
- b. Capacité à l'identification des temps verbaux associés à la conjugaison des verbes en fonction de leurs temps et de leur utilisation contextuelle.
- c. Amélioration de l'écriture, renforcer les compétences en écriture, notamment à travers des exercices de dictée et la rédaction des textes simples.
- d. Capacité de production : être capable de produire un texte simple en utilisant le vocabulaire appris en classe ou fourni par l'enseignant.
- e. Développement de la confiance et des compétences communicatives : améliorer les compétences en écriture et en expression orale, gagner la confiance en soi au moment de la prise de parole, développement l'esprit critique et la capacité de

communiquer efficacement et s'exprimer librement sur des thématiques liées aux savoirs acquis en contexte d'apprentissage.

En deuxième année, au cours du quatrième semestre, le curriculum poursuit son contenu d'enseignement en s'appuyant essentiellement sur le manuel Connexion 2, garantissant ainsi la continuité de la progression d'enseignement initiée précédemment. Le module central, intitulé français intensif 4, a pour objectifs de développer les compétences suivantes :

- a. Former l'apprenant à l'utilisation pratique de la langue de manière fonctionnelle et adaptée dans des situations concrètes.
- b. Développer la capacité à formuler des demandes claires et à décrire des objets, des situations ou des événements avec précision.
- c. Renforcer les compétences en communication sociale et en utilisant des expressions linguistiques appropriés au contexte et en adoptant un registre de langue adéquat selon la situation.

Au quatrième semestre, un module dédié à l'expression orale est également proposé. Ce module vise à améliorer les aptitudes suivantes :

- a. Encouragement davantage de l'apprenant à s'exprimer librement, tout en le stimulant à s'exprimer spontanément et avec fluidité, tout en réduisant progressivement les répétitions inutiles des phrases et des structures apprises en classe.
- b. Développer les compétences en communication orale, tout en favorisant une ouverture d'esprit, permettant à l'apprenant de s'adapter à des situations variées et d'intégrer de manière plus naturelle et confiante.

Vers la fin du quatrième semestre, un module dédié à l'expression écrite est introduit. Ce module a pour des objectifs principaux, tels que :

- a. Compréhension intégrale de texte à lire un texte en entier, à en comprendre le contenu et à répondre de manière pertinente aux questions qui s'y rapportent.
- b. Compréhension de la formulation du texte, ses objectifs, le langage utilisé, ainsi que sa signification globale, afin de mieux appréhender les intentions de l'auteur et le contexte de production.

En troisième année (cinquième semestre), deux modules phares sont maintenus qui ont dans le contenu du curriculum, tels que : l'expression orale et l'expression écrite. Cependant, une évolution remarquable dans l'organisation de l'enseignement a été opérée : la grammaire, autrefois intégrée dans le module Français intensif occupe désormais une position indépendante en tant que module à part entière. Cette réorganisation reflète l'importance accordée à l'approfondissement des notions grammaticales, essentielles pour maîtriser la structure de la langue française.

Pour compléter la progression, le curriculum prévoit d'ajouter d'autres modules au contenu, tels que : des textes littéraires, la phonétique et la civilisation française.

De plus, au cours de la même année (sixième semestre), la réflexion sur le curriculum conserve uniquement le module de grammaire dans son offre de continuité. Par ailleurs, de nouveaux modules appariassent au sein du curriculum, tels que : analyse de textes, littérature française et introduction à la linguistique.

À la fin du cycle de la licence, en quatrième année (septième semestre), le curriculum maintient le même rythme que celui de la troisième année. Ainsi, certains modules, tels que la grammaire, la littérature française et l'introduction à la linguistique, subissent des modifications dans leur intitulé et voient leur contenu élargi. Ils deviennent ainsi : grammaire avancée, littérature française, linguistique. De plus, de nouveaux modules apparaissent au sein du curriculum, tels que : résumé de textes, textes traduits et méthodologie de la recherche scientifique.

À La fin de la quatrième année (huitième semestre), il n'y a pas de changement par rapport au semestre précédent, il s'agit d'une continuité de dose de la formation dispensée par ce curriculum. Ainsi, les modules offerts sont les suivants : Grammaire avancée, littérature africaine d'expression française, Français pour objectifs spécifiques, textes traduits, analyse du discours, et mémoire de fin d'études.

Généralement, les composantes de ce curriculum peuvent offrir des bonnes perspectives, à condition d'ajuster un peu la réflexion curriculaire de ce programme. Cependant, certains modules de l'université et de la faculté perturbent l'ensemble du volume horaire total du curriculum. Ainsi, les modules de l'université (MU) occupent 37 heures du volume total du curriculum, tandis que les modules de la faculté des langues (MF) en occupent 22 heures, le total des heures de ce programme est 163 heures, ce qui signifie qu'un pourcentage de

plus de 39 % du volume horaire est consacré à des modules supplémentifs. En ce qui concerne les modules spécialisés offerts par le curriculum, ils représentent seulement 104 heures sur les 163 heures proposées, soit l'équivalent de 63,8 % du volume horaire total.

En somme, pour garantir l'adéquation et la cohérence de ce curriculum, il est nécessaire de mobiliser de grands efforts afin d'assurer un minimum de réussite ou de réalisation. La prestation du curriculum est largement diversifiée, notamment avec une répartition des modules entre trois instances scientifiques : (**MU** : 22,6 %), (**MF** : 13,4 %) et (**MSLF** : 63,8 %). Ainsi, l'harmonie de ce curriculum n'est pas facile à atteindre. Il est essentiel d'entreprendre des démarches conscientes et pratiques pour réaliser les objectifs de cette formation.

5.4.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?

Tout d'abord, pour comprendre comment le département déploie des efforts afin d'atteindre un minimum d'adéquation et d'efficacité du curriculum sur le terrain :

- a. L'université accueille des étudiants venus des quatre coins du monde. Dans la plupart des cas, ces étudiants sont des boursiers de l'État soudanaise, de l'organisation islamique internationale, ou de leurs pays respectifs.
- b. Un grand nombre d'heures de cours des modules est enseigné en langue arabe. Par conséquent, des compétences en arabe (à l'écrit et à l'oral) sont indispensables pour suivre l'enseignement et valider les modules.
- c. L'année de langue n'est pas obligatoire pour tous les étudiants, elle est proposée sur une demande des étudiants non-arabophones. Une fois, l'apprenant admis à une place pédagogique, il peut commencer directement ses études ou demander l'autorisation de s'inscrire à l'année de la langue arabe. Dès le début de ses études l'apprenant est considéré comme arabophone, et suit les cours directement avec des étudiants pour lesquels l'arabe est la langue maternelle.

Comme, mentionné précédemment, une grande partie du curriculum est enseignée en arabe. Par conséquent, cela crée des défis supplémentaires pour l'apprenant, surtout s'il est étranger à la langue arabe et à la culture soudanaise (le contexte soudanais étant pluriculturel et plurilingue). La situation ressemble à celle d'un double parcours : l'apprenant doit maîtriser l'arabe pour valider les modules de l'université et de la faculté des langues (59

heures sur 163 du volume total du curriculum). De plus, il doit maîtriser le français qui est la langue de son domaine d'excellence ou de spécialité (104 heures).

Au cours des quatre premiers semestres, le curriculum rencontre des difficultés en matière d'adéquation et d'efficacité sur le terrain. Les quatre compétences linguistiques sont prises en charge à travers le manuel de langue (connexion 1 et 2). Chaque semestre, un seul module, intitulé (français intensif), est chargé d'assurer tous les savoirs nécessaires à la maîtrise de la langue. Cependant, cette approche présente des limites : l'enseignant ne reçoit pas suffisamment d'orientation d'enseignement, en plus, le plan de travail ne définit pas clairement les priorités de progression dans le contenu du curriculum.

Les modules fondamentaux, tels que l'expression orale et écrite ne débutent qu'au quatrième semestre (à la fin de la deuxième année). De même, le module de grammaire ne commence qu'au cinquième semestre et se poursuit dans le curriculum jusqu'au huitième semestre (fin du cycle). Ainsi, pour assurer un minimum d'adéquation et d'efficacité, notamment au début de l'apprentissage, la stratégie consistant à regrouper toutes les compétences dans un seul module est remise en question. Cette approche peut poser des éventuelles difficultés, notamment pour les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue arabe, ne sont pas familiers avec la culture soudanaise et doivent en parallèle se spécialiser dans la langue française.

De la troisième à la quatrième année, le curriculum propose un programme relativement limité. Entre ces deux années, il n'y a incontestablement pas de diversité, et la même logique curriculaire poursuit à guider la progression. Le volume horaire est rétréci, et il manque une variété de modules couvrant toutes les spécialités de la langue française. Cela est d'autant plus problématique que le diplôme de licence est considéré comme formation générale.

L'adéquation et l'efficacité du curriculum sur le terrain nécessitent un renforcement des points forts et une prise en charge des points faibles, particulièrement en ce qui concerne les modules de l'université et de la faculté dispensés en langue arabe. Une bonne compréhension de la spécificité du contexte soudanais d'enseignement, ainsi que de la diversité culturelle des classes peut constituer un atout pour promouvoir les objectifs du programme. De plus, la motivation des apprenants joue un rôle clé dans la réussite de ce curriculum.

Une réforme curriculaire, tant sur le plan théorique que méthodologique est essentielle pour élaborer un curriculum adapté au public hétérogène (soudanais et étranger). Ce public est amené à suivre un programme où l'apprentissage de la langue arabe est indispensable pour valider les modules, tout en poursuivant une spécialisation en langue française. Il convient de noter que cette dernière n'est pas une langue d'usage courant dans le contexte soudanais, ce qui pose un défi supplémentaire à surmonter.

L'enseignant, grâce à son savoir-faire peut jouer un rôle moteur tout en analysant les besoins spécifiques de son terrain et de son public. Il peut concevoir des outils pertinents et pratiques afin de maximiser les chances de réussite de ce curriculum, contribuant ainsi au succès global du programme de licence.

5.4.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?

L'université, à travers sa faculté des langues s'efforce d'affirmer une identité d'avant-garde dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire. Sous l'appellation : Université Internationale d'Afrique, cette institution aspire à remplir une mission à la hauteur de son nom.

La faculté des langues se consacre principalement à la promotion de l'enseignement et l'apprentissage des langues africaines, asiatiques, européennes, ainsi que des sciences linguistiques. En plus, elle encourage et soutien également la formation dans les domaines de la traduction et de la recherche scientifique en langues vivantes. Son objectif est de former des cadres hautement qualifiés, capables de contribuer activement au développement des sociétés Africaine et soudanaise.

Ce curriculum reflète son attachement à la vocation islamique en s'appuyant sur un enseignement majoritairement dispensé en arabe. Par ailleurs, il cherche à offrir une formation de qualité dans la spécialité de la langue française.

Dans ce curriculum, la défense et la promotion des causes de l'Islam figurent parmi les principaux objectifs visés. Ce programme de licence (BAC+4) s'articule autour de grandes orientations, visant à développer chez l'apprenant les compétences nécessaires pour atteindre aux objectifs suivants :

- a. Réalisation des objectifs liés du message prédicatif et à la mission éducative pour laquelle l'université a été fondée ;
- b. Formation de haut niveau des cadres compétents dans le domaine des langues vivantes en mettant en avant leur importance, tout en encourageant une orientation vers la recherche scientifique et la traduction liées aux langues ;
- c. Motivation et encouragement des apprenants à poursuivre des études supérieures en langues vivantes et en traduction, notamment au niveau du master et du doctorat ;
- d. Renforcement des relations de coopération de la faculté des langues avec ses homologues nationaux et internationaux, particulièrement dans le domaine de l'enseignement supérieur ;
- e. Promotion de la recherche scientifique afin de répondre aux besoins des sociétés africaines et contribuer activement à la production et à la diffusion du savoir ;
- f. Contribution à la formation de cadres dotés de compétences distinctives dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes.

Pour atteindre les objectifs ambitieux fixés, le curriculum doit assumer des responsabilités en offrant un programme adapté aux objectifs visés. Ce curriculum confronte un défi avec le programme multidimensionnel proposé, notamment à travers ses modules, qui attendent des compétences spécifiques d'ordre linguistiques et scientifique (langue arabe, langue française et sciences de théologiques islamiques). Plus profondément, la formation curriculaire met l'accent sur la valeur du contexte soudanais et africain.

5.4.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?

Le curriculum s'étend sur quatre ans (BAC+4), et la faculté opte pour un système semestriel, chaque semestre se maintient en 15 semaines. Le curriculum de la spécialité en langue française adopte une évaluation sommative à la fin de chaque semestre. Le choix de la spécialité se fait dès la première année, au début des études.

Le système d'évaluation des performances des apprenants dans les modules fonctionne de la manière suivante : (système de notation basé sur la moyenne des modules et la moyenne générale) :

Tableau 34 : Système d'évaluation (notation de la moyenne)

A+	95	100
A	90	94
B+	85	89
B	80	84
C+	75	79
C	70	74
D	60	69
Admis (passable)	50	59
Rattrapage	0	49

Le contenu de ce curriculum s'évalue à travers ses trois grandes instances dans différentes unités ou doyens académiques :

- a. Modules de l'université (MU), L'évaluation de ces modules est à la charge de la faculté des modules supplémentifs (modules de vocation islamique)
- b. Modules de la faculté (MF)
- c. Modules de la spécialité de la langue française (MSLF)

L'unité des modules de la faculté (langue arabe et anglaise et études soudanaises) est responsable de l'évaluation. Cette unité se compose des enseignants du département de langue anglaise ou la faculté de langue arabe. Ainsi que l'évaluation des modules de la spécialité est confiée au département de langue française.

Pour certains modules de théologie islamique et de spécialiste en langue française, la faculté des langues et les départements peuvent organiser des examens oraux. Chaque examen est noté sur 100, et la note de l'examen oral pour les modules de l'université et de la faculté ne doit pas dans tous les cas dépasser le pourcentage de 30 % à 40 % de la moyenne générale (100), ainsi, le reste de ce pourcentage est complété par les épreuves écrites de chaque module. Toutefois, à l'exception des modules de la spécialité en langue française, ceux-ci peuvent représenter jusqu'à 50 % de la note finale l'examen.

Souvent, les contrôles continus n'ont pas de valeur officielle pour l'université. Pour ce curriculum, ils sont facultatifs, et n'ont donc pas une grande considération, sauf, si l'enseignant les utilise comme guide pour mesurer la qualité de son enseignement et la progression du contenu. Sous réserves de l'approbation de l'université, l'enseignant peut attribuer un pourcentage de 50 % pour les modules de la spécialité et de 30 % à 40 % pour les autres modules, tout en mettant une note explicative des raisons pour lesquelles cette note a été attribuée. Exceptionnellement, l'évaluation sommative est le seul moyen officiel autorisé par l'université.

Formellement, Le Sénat de l'université met des censures aux facultés et aux départements d'attribuer des notes ou de donner des faveurs dans les deux modules de théologie Islamique. En revanche, pour les autres modules, le comité scientifique ainsi que les instances de la faculté et du département ont le droit d'accorder jusqu'à 5 points supplémentaires pour aider les apprenants à valider un module, à condition que l'apprenant ait validé plus de 80 % de ses modules. Cette bienfaisance ne s'applique qu'à la validation d'un ou deux modules uniquement.

5.4.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?

Certainement, le Soudan avec sa société plurielle en termes de langue et de culturel a besoin de s'ouvrir davantage au monde francophone, notamment pour renforcer sa collaboration dans les secteurs suivants : économique, agricole, ressources naturelle (pétrole, mine d'or et eau naturelle avec ses fleuves et rivières) et ressources humaines. Cela constitue une forte motivation pour inaugurer de plus en plus de départements de langue française.

Le Soudan, comme tous les pays afro-arabes a été touché par le changement de système politique interne, la révolution du printemps arabe, la crise économique mondiale et pandémie de COVID, ainsi que la guerre civile soudanaise et les catastrophes naturelles qui ont frappé le pays. Par conséquent, il est difficile de déterminer et de préciser les besoins exacts de la société en termes de langue, notamment pour la langue française. Toutes ces raisons témoignent d'un changement profond et inconstable de la société.

Le Soudan à travers l'Université Internationale d'Afrique offre une destination attrayante pour les étudiants francophones. L'université attribue annuellement un nombre important

de bourses (bourses de l'État Soudanais et celles de l'Organisation Islamique Internationale pour la prédiction de l'Islam (DAW)). Cette organisation joue un rôle de principal parraina, et fournit continuellement des aides et des subventions à l'université.

Incontestablement, cet esprit d'ouverture envers la langue française contribue à mieux promouvoir les exigences et les défis de la société soudanaise. Alors, il peut ainsi ouvrir la voie à de meilleures perspectives d'avenir, notamment en créant de nouvelles opportunités dans les secteurs liés à l'enseignement et à l'apprentissage du français.

Dans le cadre de cette étude, ce curriculum tente d'offrir une formation adaptée aux besoins de la société, avec son programme de licence en langue française (BAC+4). En plus des raisons mentionnées précédemment, d'autres circonstances empêchent une bonne adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-cible, en lien avec l'évolution des différentes composantes de la société. Sans approfondir davantage pour rapport ce point, on note que le changement constant de la volonté politique soudanaise attribue à créer un climat désagréable au soutien et à la subvention de la langue française. Par le passé, la France à travers son ambassade à Khartoum, attribuait annuellement des bourses de formations, ainsi que des aides techniques et matérielles aux différents départements de français du Soudan. Toutefois, ces subventions sont désormais introuvables ou inexistantes.

Le curriculum de ce département de français offre une opportunité de mieux servir le Soudan, en prenant en compte les sollicitations et les besoins de la société. L'utilité de curriculum réside dans sa capacité à répondre positivement aux aspirations et ambitions du contexte local soudanais. De plus, il peut tirer d'énormes bénéfices en accueillant des étudiants internationaux, offrant ainsi une chance de faire connaître les atouts du pays en promouvant ses valeurs ainsi que ses ressources naturelles et humaines. Pour maximiser ses chances de réussite, ce programme peut en s'appuyant sur le soutien du contexte local de l'enseignement supérieur et de conseil des universités, car la société est considérée comme le principal acteur ou commanditaire de la prestation et dans la mise en œuvre de la formation de licence en langue française.

Ce curriculum peut s'appuyer sur les points de repère du contexte local et sur l'accueil des étudiants internationaux, ce qui représente un carrefour riche en termes d'échanges linguistiques et culturels mutuels, dans un sens pluriel. Ainsi, la conception du curriculum

doit s'inspirer de cette homogénéité dans la diversité de ces étudiants. Il est donc essentiel d'offrir un contenu adapté à ce public, en tirant parti des atouts que représente l'université et la spécialité choisie par l'apprenant.

Lorsque l'apprenant obtient sa place pédagogique dans le programme de licence en langue française, il nourrit de grandes ambitions à accomplir. Ainsi, un curriculum adéquat offrant une formation équilibrée entre compétences linguistiques et professionnelles, peut devenir son premier choix, surtout face à la concurrence des autres spécialités dans le domaine de l'étude des langues vivantes.

Le curriculum dans sa conceptualisation et sa composition doit prévoir des compétences linguistiques et professionnelles en lien avec le monde du recrutement et de l'emploi, où existent des demandes et exigences spécifiques pour l'insertion professionnelle. De plus, il doit prendre en compte la concurrence avec les autres départements de français, leurs diplômés et leurs formations, en créant un curriculum cohérent en termes de contenu et de compétences acquises.

5.4.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?

Le curriculum offre une expérience prometteuse dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes au Soudan, avec son offre de formation de licence en langue française, (BAC+4). La spécificité de cette formation réside dans sa multidisciplinarité proposée : elle combine la spécialité de la langue française avec des modules de théologie islamique, tout en incluant l'enseignement en langue arabe pour tous les modules supplétifs de l'université. La rénovation intelligente de ce curriculum repose sur les bénéfices tirés des idéologies conservatrices pro-islamique de la société soudanaise, ainsi que de la diversité des apprenants internationaux admis à la faculté des langues.

La rénovation de la proposition curriculaire de ce programme fait face à certaines difficultés techniques, telles que :

- a. Insuffisance de temps pour l'apprentissage de la langue arabe, compte tenu du nombre important de modules enseignés dans cette langue. De plus, la classe est souvent hétérogène, composée d'apprenants dont l'arabe est une langue maternelle, ainsi que de nouveaux apprenants inscrits principalement pour étudier le français.

- b. L'adéquation du volume horaire est compromise par les modules obligatoires de l'université et de la faculté, qui occupent une part importante de la totalité du curriculum. En conséquence, les modules spécifiques à la spécialité de la langue française sont réduits.
- c. La surcharge des cours réduit la motivation et la concentration de l'apprenant, surtout en ce qui concerne les modules supplétifs de l'université et de la faculté. Cela exige de grands efforts de la part des enseignants et notamment des apprenants, tout en nécessitant de déployer d'importants moyens financiers et techniques.
- d. L'évaluation et la rénovation du curriculum nécessitent une longue procédure. En période de difficultés pour trouver une solution, les démarches suivent plusieurs étapes académiques et administratives. Chaque instance transmet son rapport à la hiérarchie suivante : le département de français, le doyen de la faculté, le recteur chargé des affaires académiques, le recteur de l'université et enfin, un dossier certifié est envoyé au ministère de l'Enseignement supérieur.

Théoriquement, le curriculum inclut des travaux dirigés et des travaux pratiques (TP et TD), au sein de son volume horaire. Cependant, l'enseignant dispose d'une certaine liberté pour suivre ou non ces instructions. Dans la majorité des cas, la stratégie d'enseignement repose principalement sur les cours magistraux, une méthode largement répandue et pratiquée au Soudan, au détriment des (TP et TD). Ces derniers sont souvent abandonnés sous prétexte de classes surchargées ou d'un nombre exorbitant de cours hebdomadaires. Par ailleurs, d'autres obstacles compromettent la mise en œuvre des (TP et TD), notamment des problèmes techniques, tels que le manque de salles, de techniciens, de laboratoire de langues, ainsi que des coupures fréquentes d'électricité, etc.).

L'ensemble des modules proposés par ce curriculum présente un contenu qui varie légèrement d'un semestre à l'autre. Ainsi l'enseignement des compétences en première et en deuxième année dépend principalement sur le manuel de langue Connexion (volume 1 et 2 du manuel). C'est également le cas pour l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française au Soudan, où les départements de français privilégient les tomes 1 et 2 du manuel pour assurer le début de l'opération de l'enseignement. Cependant, à partir de la troisième et quatrième année, le contenu évolue progressivement, s'enrichissant avec un approfondissement de la spécialité de la langue.

Ce curriculum pourrait augmenter ses chances de réussite en mobilisant les efforts de la part des enseignants et des apprenants. Des bonnes stratégies didactiques efficaces, basées sur la réalité et la spécificité du contexte, favoriseraient des opportunités pour attirer de plus en plus des candidats de haute qualité, dotés d'une forte motivation à apprendre la langue française en tant que domaine de spécialité. Le contexte local pourrait ainsi servir de source d'inspiration pour un enseignement et un apprentissage innovants.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre une analyse des curricula de cinq facultés de langues : l'université de Soudan pour les sciences et la technologie, l'université Saint Coran et des sciences Islamiques, l'université Saint Coran et d'authentification des sciences, ainsi que l'université Internationale d'Afrique.

Il nous a ainsi permis de constater et de comprendre les causes et les sources de l'insuffisance, ainsi que les incohérences du curriculum. En effet, l'analyse des critères mentionnés précédemment a constitué le cœur de ce chapitre, en mettant notamment, l'importance du volume horaire au sein des curricula. Par la suite, l'examen des composantes curriculaires a offert des pistes pour mieux interpréter et inspecter explicitement le manque d'adéquations avec l'ensemble du curriculum proposé.

Nous nous sommes également interrogés sur la pertinence et l'efficacité des curricula, et les réponses ont dévoilé de nombreux indices sur la déformation de leur aspect globale. En effet, ces curricula ont envisagé de nombreuses difficultés et contraintes dans la réalisation de leurs objectifs initiaux, tout en cherchant à s'adapter aux contextes spécifiques. Ainsi ils ont préalablement circonscrit des finalités et des compétences convoités lors de leur conception.

Ce chapitre nous a également permis de faire un bilan sur l'attention accordée par ces curricula aux dispositions et directives figurant dans le document curriculaire. Nous avons ensuite examiné l'évaluation des mesures prises pour maintenir l'adéquation avec les besoins du contexte, en prenant particulièrement en compte de l'évolution des attentes et des nécessités indispensables de la société en matière d'enseignement et d'apprentissage du français à travers ces curricula.

Enfin, nous avons entrepris des démarches visant à vérifier le caractère novateur et l'aspect attractif de ces curricula. Nous avons également identifié des pistes permettant d'examiner les contenus des curricula et des manuels, surtout les pratiques curriculaires de l'enseignement novatrices de ce contexte.

Chapitre 6 : Propositions (socio)didactiques

Introduction

Les premiers chapitres de notre thèse, en particulier les trois derniers (chapitres 3, 4 et 5), ont mis en évidence plusieurs insuffisances dans les curricula actuels des facultés des lettres et des langues. Ils ont également permis de conclure que les manuels universalistes, tels que connexion et le Nouveau sans frontières, posent de nombreux problèmes aux enseignants et aux apprenants. Ces constats nous ont conduits à formuler des propositions didactiques susceptibles de remédier aux insuffisances et aux lacunes identifiées.

Dans un premier temps, nous allons synthétiser les résultats des chapitres précédents. Dans un second temps, nous énumérerons des propositions didactiques. Actuellement, l'ampleur des attentes, des demandes et des exigences concernant la forme et le contenu des composants curriculaires augmente considérablement, notamment de la part des commanditaires et des partenaires de la société soudanaise (apprenants, familles, entreprises, commerçants et administrateurs, etc.). Ces acteurs ont de nombreuses attentes et revendiquent des améliorations dans l'enseignement du français dans les universités soudanaises.

Dans ce contexte, les concepteurs des curricula soudanais subissent une forte pression de la part des décideurs, qui exigent une amélioration de leur qualité. Ces derniers insistent sur l'importance d'élaborer des curricula variés et cohérents, capables de répondre aux besoins d'une formation en adéquation avec les attentes de la société soudanaise à nos jours.

Ainsi, l'engagement et la contribution de ce travail s'inscrivent au cœur de la démarche entreprise pour atteindre une qualité curriculaire optimale. Il s'agit d'une approche réfléchie visant à intégrer les adaptations nécessaires afin de répondre aux besoins de la société. Les acteurs sont confrontés à des défis majeurs : satisfaire les attentes des apprenants tout en répondant aux exigences des commanditaires soudanais.

Il s'agit particulièrement :

- a. De développer un esprit de co-responsabilité et de renforcer l'engagement collectif afin d'améliorer efficacement les curricula.
- b. Ce défi implique également une participation active des enseignants qui deviennent des partenaires co-responsables aux côtés du ministère de tutelle dans l'amélioration de la qualité de la formation.

- c. Une refonte progressive et un réaménagement des structures curriculaires sont devenus indispensables pour permettre une meilleure adaptation et intégration de ces programmes dans le contexte universitaire soudanais.
- d. Les curricula soudanais sont présentés ici de manière succincte, ce qui peut entraîner des informations insuffisantes, voire lacunaires, notamment en ce qui concerne le contenu et la forme. Cependant, ces insuffisances reflètent certaines lacunes dans la qualité curriculaire.
- e. D'enrichir et d'éclairer la réalité et l'ampleur de la réforme des curricula des départements de français au Soudan. Son objectif principal est d'apporter une contribution significative pour mieux promouvoir ces curricula. Toutefois, ce contexte est marqué par de nombreuses difficultés et défis, car il ambitionne d'améliorer à la fois le contenu et la forme des curricula. Il s'agit également de promouvoir un travail exploitable, directement transposable et susceptible d'apporter des solutions concrètes et adaptées à la réalité curriculaire.

L'analyse des différents chapitres met en lumière les besoins et les critiques portant sur le contenu et la forme des curricula. Elle souligne l'importance croissante d'une orientation qualitative dans les efforts d'enseignement et d'apprentissage du français dans le contexte soudanais. Il est essentiel de noter que ces contenus nécessitent une réforme adaptée aux réalités locales. Actuellement, les manuels universalistes dominent largement l'enseignement en première et deuxième année. Or, cela représente pratiquement la moitié du parcours de licence (BAC+4).

Quels sont les repères essentiels à prendre en compte est indispensable pour élaborer des propositions sociodidactiques ?

Cette proposition sociodidactique s'inscrit dans la continuité des activités d'un enseignant et future chercheur ainsi formateur des formateurs dans les universités soudanaises. Elle porte sur l'élaboration de référentiels de curricula en FLE, avec pour objectif une réflexion curriculaire pertinente qui prenne compte des diversités linguistiques et culturelle du pays.

Cette démarche vise à accompagner un processus de rénovation des curricula des départements de français, tout en œuvrant pour une adaptation contextualisée aux besoins et aux défis spécifiques du Soudan. Elle aspire à favoriser la professionnalisation des

enseignants et des apprenants, en prenant en compte des réalités locales et des aspirations enseignantes du Soudan

Ce travail préalable vise à s'aligner sur les réalités propres aux curricula existants. Ainsi, les commanditaires au niveau des administrations universitaires expriment souvent des attentes et des objectifs spécifiques auxquels ces curricula doivent répondre. L'objectif est de proposer des contenus et des formes curriculaires adaptés, capables de conduire à la création des produits et d'actions transposables au contexte d'enseignement universitaire de la langue française.

Cette proposition vise à mieux guider l'enseignement et l'apprentissage à travers ces curricula, notamment en mettant en place un système de repérage curriculaire permettant d'évaluer les compétences tout au long du parcours (comment, pourquoi, quand et où). Ce travail aspire également à réconcilier les attentes et les réalités des pratiques de terrain, tout en prenant en compte des spécificités linguistiques et culturelles propres au contexte.

Cependant, ce travail ne prétend pas proposer une norme, ni prescrire une obligation. Il s'agit plutôt d'une réflexion issue d'une démarche pratique et de l'expérience vécue d'un enseignant.

Les curricula ont pour ambition de maintenir des relations professionnelles avec une large diversité de partenaires, qui fournissent des contenus et des formes curriculaires flexibles, capables de s'adapter aux objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils prévoient également de développer des liens en dehors du cadre universitaire. En effet, ces curricula visent à aider davantage l'apprenant à jouer divers rôles sociaux et à s'engager activement dans des contextes en lien de la réalité du terrain où ces formations de déploient.

6.1. Entre les résultats, l'observation la proposition sociodidactique : les curricula se prescrivent vers une réforme éventuelle

La proposition de cet axe repose principalement sur les résultats obtenus à travers les analyses des différents chapitres de la thèse, ainsi que sur une observation concernant le volume horaire des curricula. Nous souhaitons également proposer une autre piste de réflexion visant à améliorer la prise en compte des réalités contextuelles du terrain soudanais. Cela permettrait notamment de maintenir et de promouvoir une progression

curriculaire adaptée au contexte soudanais, tout en prenant en compte des contraintes et des défis qui y sont associés.

Étant donné que l'objectif principal des curricula est la formation, avec le développement de nombreuses compétences pour assurer un programme curriculaire de qualité, nous proposons une actualisation de ces curricula tout en prenant en considération les besoins et les exigences spécifiques du contexte soudanais. Nous sommes conscients de l'existence des nombreux défis et difficultés auxquels ces curricula sont confrontés, dont notamment l'absence d'un équilibre dans la répartition du volume horaire. De plus, des lacunes subsistent particulièrement dans l'architecture globale. Ainsi, nous proposons une tentative de remédiation curriculaire, intégrée tout au long des analyses développées dans cette thèse.

Comme nous l'avons précédemment souligné, la prise en compte du terrain est essentielle pour cette proposition. Ainsi, les démarches à suivre visent à proposer des étapes de réflexion pour une rénovation curriculaire. Nous nous intéressons aux curricula dans leur globalité, en tant qu'offre de formation. Cette approche permettrait de garantir leur réussite et d'assurer leur efficacité, notamment en actualisant le contenu des modules constituant ces curricula.

6.1.1. Université de la Mer Rouge, faculté des lettres

Bien que cela ne soit pas directement lié à la proposition, il est important de souligner que l'université de la Mer Rouge est située dans une région au climat imprévisible et extrême où la chaleur intense et l'humidité élevée rendent l'enseignement et l'apprentissage particulièrement éprouvants. Par conséquent, nous suggérons d'adapter le calendrier d'enseignement en dispensant, notamment les modules spécialisés pendant la saison froide de l'hiver.

En nous appuyant sur les résultats obtenus, au début de l'apprentissage, notamment au niveau de la première et à la deuxième année, nous proposons d'augmenter le nombre de modules dédiés au développement des compétences en écriture. Cela inclut en particulier, les activités axées sur la production et la compréhension écrites.

Le module de lecture simple est actuellement placé en deuxième année. Nous proposons de le programmer en première année. De plus, le curriculum pourrait intégrer un module

dédié aux activités phonologiques, car la compétence en lecture est étroitement liée à la maîtrise de la phonétique. Dans cette même logique curriculaire, il serait pertinent d'avancer les modules de rédaction et de morphosyntaxe, initialement prévus en troisième année vers la deuxième année, tout en adoptant une stratégie visant à sélectionner un contenu progressif adapté au niveau des apprenants. Par ailleurs, il serait envisageable d'introduire plusieurs modules offrant un contenu progressif, tels que (rédaction 1 et 2). Ce choix permettrait d'assurer une progression cohérente et alignée avec les objectifs du curriculum.

Nous proposons d'accorder une attention particulière aux modules dédiés au développement des quatre compétences linguistiques, tant à l'écrit qu'à l'orale afin d'assurer un meilleur équilibre entre la compréhension orale et écrite et ainsi qu'entre la production orale et écrite.

6.1.2. Université d'El-fachir, faculté des lettres, département de français

Ce département fait face à d'énormes défis climatiques, l'été qui dure plus de la moitié de l'année est marqué par une chaleur accablante, tandis que le reste de l'année est caractérisé par un froid intense accompagné de vents violents et de tempêtes de sable. Par conséquent, l'organisation de l'enseignement de ce curriculum devrait être adaptée à ces contraintes climatiques.

En outre, la forte présence milliaire dans la région constitue un autre défi majeur. De nombreuses troupes armées sont campées en permanence dans la zone, ce qui crée une instabilité susceptible de se déclencher de manière imprévisible.

Nous proposons de réformer le système d'attribution des places pédagogiques. Actuellement, le ministère de l'Enseignement Supérieur soudanais attribue à chaque université un quota d'étudiants admis pour les facultés des lettres, accompagné d'une liste d'étudiants, toutefois cette liste ne précise pas les spécialités attribuées à ces étudiants. Par ailleurs, un pourcentage significatif des apprenants admis postulants d'étudier la langue française sans avoir bénéficié d'une initiation préalable à cette langue.

Les spécialités proposées au sein de la faculté sont en nombre limité. Les apprenants ayant obtenu les meilleures notes au baccalauréat, notamment dans des matières telles que langue arabe et l'anglais et les études Islamiques, ces apprenants ont la priorité dans le choix de

leurs spécialités. Étant donné que le département de français est relativement récent et que ce type d'étude est encore peu connu dans le pays, une grande partie des apprenants qui n'ont pas pu obtenir leurs choix initiaux et se retrouvent contraints de choisir cette spécialité par défaut.

Pour remédier à cette situation, nous proposons d'offrir aux apprenants la possibilité de choisir leur spécialité dès leur admission dans une place pédagogique. Ce changement permettrait d'assurer que chaque apprenant intègre une spécialité correspondant à ses préférences ; ce qui pourrait favoriser sa motivation et améliorer les chances de réussite dans l'étude de la langue française.

Malgré l'importance du volume horaire accordé à ce département, l'offre curriculaire ne parvient pas à équilibrer efficacement les quatre compétences linguistiques. Cela est clairement illustré dans l'analyse que nous avons faite (cf. quatrième chapitre et au curricula dans les annexes).

Par conséquent, nous proposons de mieux se focaliser sur l'apprentissage de ces compétences dès la première et la deuxième année. De plus, nous suggérons de repenser la progression des modules, car le contenu des modules des deux premières années se ressemblent énormément, avec seulement des différences mineures. Une révision de cette progression permettrait de diversifier et de renforcer les apprentissages à chaque étape.

Nous proposons d'ajouter des activités de lecture et de rédaction, notamment en privilégiant des textes simples et accessibles. De plus, nous suggérons d'intégrer un module dédié aux activités phonétiques pratiques. Ce module pourrait inclure des exercices d'écoute de supports audio faciles, avec un débit stable et un contenu peu complexe afin d'aider les apprenants à s'habituer à écouter et à interagir de manière appropriée.

En somme, ce curriculum présente un potentiel prometteur, à condition de disposer d'enseignants et d'apprenants motivés, et de mettre en œuvre une amélioration significative des conditions d'enseignement et des environnements de classe.

6.1.3. Université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres, département de français

Cette faculté applique un système d'admission interne. Une fois, le ministère fédéral de l'Enseignement supérieur attribue la liste des étudiants à la faculté des lettres, celle-ci leur

demande de remplir un formulaire mentionnant trois vœux. Par la suite, la faculté procède au choix de l'une des trois options exprimées par l'étudiant.

Nous proposons de revoir ce processus d'attribution des places pédagogiques afin de mieux répondre aux aspirations des étudiants et d'optimiser leur engagement de ce choix d'études.

Évidemment, au sein du département, l'enseignement n'est pas mixte, ce qui implique alors une séparation entre les garçons et les filles. Cependant, le même curriculum et son contenu doivent être appliqués dans la réalisation de l'enseignement au sein de deux campus. L'université et la faculté exigent que le département organise des examens unifiés pour les garçons et les filles de manière similaire et simultanée. Par conséquent, nous proposons :

- a. Le maintien du même curriculum, avec la suggestion que le même module soit confié à un seul enseignant dans les deux campus. Malgré la contrainte que les femmes ne peuvent pas enseigner chez les garçons
- b. L'utilisation d'un contenu identique pour les deux campus, mais avec des examens distincts pour chaque campus.

L'université s'inscrit dans une vocation Islamique, ce qui rend obligatoire certains modules théologiques enseignés en langue arabe. Ces modules occupent un volume horaire conséquent. Afin de maintenir l'équilibre du curriculum, et d'assurer une progression adaptée, notamment, dans le cadre d'une licence en langue française, c'est pourquoi, nous proposons d'enseigner en français ces modules de théologie afin de contribuer à l'amélioration de toutes les compétences nécessaires à cette langue.

Plutôt que de les répartir sur les huit semestres, ils pourraient être regroupés au début de la troisième année. Cela permettrait de garantir un niveau suffisant en langue française pour comprendre les différentes terminologies religieuses. Ainsi, le curriculum progresserait de manière globale, en mettant l'accent sur les compétences en langues française qui sont ici essentielles.

La diversité des modules vise à enrichir les savoirs à atteindre les objectifs de l'offre de la formation de l'université. Nous recommandons de limiter ces modules au strict minimum afin de ne pas démotiver les apprenants. Ces derniers sont là avant tout pour apprendre une

langue, sans pour autant négliger ou sous-estimer la valeur et l'importance de l'offre de formation et du curriculum.

Nous proposons de travailler davantage pour établir un équilibre entre les quatre compétences de compréhensions et de productions orales et écrites dès le début de l'apprentissage. Lors de l'analyse du curriculum, nous avons constaté que, pour la première année, seuls l'expression orale et l'expression écrite sont enseignées. En revanche, en deuxième année, le curriculum se concentre uniquement sur la compréhension orale et la compréhension écrite.

C'est pourquoi, nous suggérons d'introduire de nouveaux modules avec un contenu révisé. La proposition s'organiserait comme suit :

En première année :

- Compréhension et production orale 1
- Compréhension et production écrite 1
- Grammaire 1.

En deuxième année :

- Compréhension et production orale 2
- Compréhension et production écrite 2
- Grammaire 2.

Cette approche vise également à permettre un équilibre de l'acquisition des compétences nécessaires tout au long du parcours d'apprentissage, afin d'assurer une progression harmonieuse et complète pour les apprenants. Ces compétences ne sont pas facilement dissociables, car elles présentent une interdépendance significative. C'est pourquoi la progression curriculaire devrait organiser son contenu tout en prenant en compte de cette structure de progrès interdépendante.

Cependant, le contenu du manuel utilisé et sa grammaire proposée continue de suivre le curriculum jusqu'à la troisième année. Par conséquent, nous proposons de concentrer l'enseignement du manuel sur les deux premières années uniquement. Pour la phase

suiuante, l'enseignement pourrait se concentrer sur des modules plus approfondis en sciences du langage, en littérature, etc.

6.1.4. Université de Kordofan, Faculté des lettres, Département de français

Nous proposons, dans un premier temps de remplacer le manuel le Nouveau Sans Frontières. À ce jour, ce manuel ne garantit plus une cohérence suffisante, notamment en ce qui concerne les quatre compétences linguistiques. De plus, le monde de l'enseignement évolue en permanence, ce qui rend l'intégration de nouvelles approches didactiques volontairement ou involontairement une obligation une nécessité.

Autrement dit, les objectifs des commanditaires et des apprenants changent constamment. Alors, une adaptation du matériel de l'enseignement permettrait de répondre à ces évolutions tout offrant une progression qui répondrait davantage aux attentes actuelles.

Avant de procéder à la sélection d'un nouveau manuel, celui-ci doit répondre aux critères d'une progression équilibrée, notamment en ce qui concerne les quatre compétences linguistiques. De plus, ce choix doit prendre en compte des contraintes et des défis du contexte soudanais, ainsi que du fait que l'apprenant entre en contact pour la première fois avec la langue française en première année de licence.

Ainsi, les modules des première et deuxième années devraient intégrer ces compétences au sein du curriculum : compréhension et production orales, compréhension et production écrites, ainsi que la grammaire.

Malgré le caractère prometteur du curriculum en termes de compétences, nous suggérons d'ajuster légèrement le volume horaire en fin de cursus. Toutefois, ce curriculum conserve un équilibre global et offre un potentiel intéressant, notamment avec la continuité prévue pour la cinquième année.

6.1.5. Université de Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues

Ce curriculum souffre d'une surcharge importante en termes de volume horaire. En conséquence, il est alourdi par de nombreux modules qui sont principalement enseignés en langue arabe. Les différentes analyses effectuées révèlent une difficulté à maintenir un enseignement équilibré des quatre compétences linguistiques. Cette problématique est particulièrement visible au cours des deux premières années du cursus.

La double spécialité réduit considérablement le nombre d'heures allouées aux modules de français. L'apprenant se retrouve face à un choix : le français en tant que spécialité majeure accompagné soit de l'arabe (25 heures), soit de l'anglais (25 heures) comme spécialité mineure. Cette organisation perturbe la cohérence de l'intégralité du volume horaire consacré à la spécialité principale. Par conséquent, enseignants et apprenants sont contraints de redoubler d'efforts pour répondre aux exigences et atteindre la progression souhaitée.

Nous proposons également d'instaurer une seule spécialité de licence en français. L'élimination de la double spécialité permettrait de mieux concentrer les efforts sur la progression et la maîtrise de la langue française. Cette proposition s'inscrit davantage dans une démarche visant à accomplir pleinement les objectifs du curriculum.

Cependant, ce type de curriculum n'est pas simple à mettre en œuvre. La mise en pratique sur le terrain nécessite une adaptation constante dans la remédiation des erreurs, ainsi qu'une recherche active de solutions face aux défis éventuels. Ainsi, ce curriculum exige des efforts considérables pour garantir son succès.

Dans ce cadre curriculaire, nous proposons une refonte complète du curriculum, notamment pour les deux premières années d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, nous suggérons de rééquilibrer le volume horaire afin d'assurer une meilleure intégration des quatre compétences linguistiques.

6.1.6. Université de Saint Coran et des sciences Islamiques, École des langues, Département de français

Le curriculum de ce département de français présente des particularités spécifiques. L'apprenant est tenu d'étudier d'autres modules dispensés en langue arabe, notamment des modules de théologie. Pour mieux comprendre la nature de ce mécanisme curriculaire, nous proposons d'améliorer la structure initiale du curriculum, notamment au début de l'apprentissage. En effet, l'analyse du manuel utilisé a révélé des lacunes dans l'enseignement des quatre compétences linguistiques. Cela s'explique par un volume horaire réduit et déséquilibré, qui nuit énormément à une progression harmonieuse.

L'analyse que nous avons réalisée révèle que ce curriculum présente de nombreux déséquilibres et contraintes, notamment en raison des modules à vocation théologique-

islamique, qui sont enseignés en langue arabe. Ces modules impactent négativement l'équilibre global du volume horaire et se poursuivent jusqu'à la fin du cursus.

C'est pourquoi, nous proposons de les enseigner directement en français. De plus, il serait avantageux de regrouper ces modules sur une seule année. Ce choix permettrait à l'apprenant de bénéficier doublement, en enrichissant à la fois ses connaissances et ses compétences linguistiques.

Étant donné que l'enseignement n'est pas mixte, les garçons et les filles sont répartis dans deux campus différents. Nous proposons donc d'organiser deux examens distincts, tout en maintenant le même contenu pour les modules. Nous sommes conscients de la complexité d'un examen unifié, d'autant plus que cela soulève des contraintes pratiques pour enseigner un contenu identique tout en préservant une progression équilibrée.

De plus, nous suggérons de revoir le système d'évaluation des modules de théologie. Actuellement, la note de validation est fixée à 60 sur 100, ce qui est excessivement bas et démoralisant pour les apprenants.

6.1.7. Université de Saint Coran et authentification des sciences, Faculté des langues et de la traduction, Département de français

Afin de valoriser davantage la concentration sur la spécialité et d'approfondir la maîtrise de la langue, nous proposons d'élargir le volume horaire du curriculum. Cela permettrait de combler les lacunes existantes et d'améliorer l'ensemble de l'offre curriculaire.

Autrement dit, cette réforme du curriculum améliorerait particulièrement les quatre compétences linguistiques, surtout au début de l'apprentissage, et offrirait ainsi à l'enseignant davantage d'opportunités pour assurer une progression équilibrée. Les modules devraient suivre une stratégie qui complète l'ensemble des capacités de l'apprenant comme unité cohérente.

En termes de complémentarité curriculaire, certains modules pourraient mieux soutenir cette étape, tels que les activités pratiques de grammaire, ainsi que des exercices orthographiques et phonologiques.

Ce curriculum comporte plusieurs dysfonctionnements similaires à celles repérées dans les curricula d'autres institutions telles que l'université du Coran, l'école des langues,

université du Soudan, faculté des langues et l'université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres. La double spécialité (majeure et mineure) crée un déséquilibre et menace la cohérence de l'ensemble du curriculum. De plus, l'université impose un système d'enseignement non-mixte, avec un examen unifié simultanément, pour les garçons et les filles, tout en interdisant aux enseignantes de travailler chez les garçons. Cela entraîne un risque d'une progression incohérente pour les apprenants.

En outre, le curriculum prescrit la mémorisation de certaines parties du Saint Coran (à la fois écrites et orales), et la validation de ces deux modules repose sur une note de 65 sur 100. Par conséquent, l'effort de l'apprenant est réparti entre la maîtrise de la langue française, la validation des modules du Saint Coran et d'autres modules enseignés en langue arabe.

Ce curriculum propose une formation de licence en langue et traduction. Cependant, bien que des frontières interdisciplinaires existent entre ces deux domaines, les modules à vocation islamique et les modules dispensés en langue arabe imposés par l'université et le ministère de l'Enseignement supérieure soudanais alourdissent la progression de la spécialité en langue française.

C'est pourquoi, nous proposons de séparer la licence en langue et la licence en traduction. Cette distinction offrirait une meilleure opportunité de renforcer cohérence et cohérence de l'offre de formation du curriculum.

6.1.8. École des langues, Université Internationale d'Afrique

Ce département prépare l'apprenant à devenir une personne active, notamment en promouvant la théologie islamique et en maîtrisant l'art du prêche en langue française. Cette vocation exige une solide préparation linguistique ainsi que le développement de compétences très spécifiques.

Ce curriculum s'adapte difficilement en raison du grand nombre des modules enseignés en langue arabe, ce qui crée un déséquilibre dans le développement des compétences linguistiques. Nous proposons de revoir l'ensemble des modules dès le début de l'apprentissage, afin de mieux répondre aux besoins et aux objectifs de la composition curriculaire.

Ce changement permettrait d'intégrer un volume horaire plus conséquent tout en offrant une orientation plus claire et objective à la formation.

Nous proposons de consacrer les deux premières années exclusivement à la formation linguistique. En suite à partir de la troisième et de la quatrième année, les autres modules pourraient être enseignés directement en langue française, plutôt qu'en langue arabe. Cette approche permettrait à l'apprenant d'améliorer ses compétences dans sa spécialité.

De plus, le département accueille des apprenants dont les profils sont hétérogènes sur le plan des langues parlées et de leur parcours d'enseignement. Certains de ces apprenants internationaux n'ont pas reçu d'enseignement en langue arabe ou ne disposent que de bases limitées. Pour cette raison, nous suggérons de convertir tous les modules en langue française afin de réduire les écarts de niveau entre eux. Cela favoriserait également la progression des compétences liées à la spécialité.

Ce curriculum vise à développer des compétences de nature linguistique, culturelle et sociale. Ainsi, sa structure devrait se recentrer pour atteindre pleinement les objectifs d'enseignement fixés.

Étant donné le nombre considérable de modules interdisciplinaires au sein de ce curriculum, cela représente un double défi, tant pour le contenu curriculaire que pour sa mise en œuvre. En conséquence, l'enseignant et l'apprenant doivent redoubler d'efforts pour s'adapter.

Nous proposons de consulter en perméance l'avis des enseignants et des apprenants afin de mieux répondre aux besoins réels de la formation. De même, l'implication des différents partenaires sociaux qui participent activement à la promotion et à la réussite de la formation est essentielle. Leur contribution est d'autant plus importante que l'insertion professionnelle motive de manière significative l'admission de nouveaux apprenants.

6.2. Les conditions favorables à l'implantation et à la réussite d'un curriculum peuvent être divisées en deux grandes catégories :

6.2.1. Modules supplétifs

Les curricula des départements de français sont contraints d'inclure modules additionnels dans leurs offres de formation, de modules souvent imposés par la faculté ou de

l'université. Par ailleurs, certaines proposent des formations à double spécialité. Ainsi, d'autres universités intègrent une orientation en théologie islamiques tout en offrant des formations en langue française. Cependant, au sein des mêmes curricula, une formation complémentaire en langue arabe est également proposée, visant à renforcer les connaissances en science islamique. Ces modules sont alors dispensés en langue arabe.

L'analyse effectuée a révélé que ces modules supplétifs occupent un volume horaire assez considérable. Par conséquent, l'ensemble des curricula subit un alourdissement supplémentaire, comme le témoignent les deux les tableaux suivants : (cf. tableaux 35 et 36).

Tableau 35 : Modules de l'université et de la faculté

Modules	Études ou cultures Islamiques	Langue arabe	Langue anglaise	Informatique	Études ou Sociétés soudanaises	Total
Volume / heures	4	4	4	4	4	20 H

Ces modules constituent une surcharge supplémentaire pour les curricula, et sont perçus comme des contraintes subsidiaires perturbant la cohérence globale des composants curriculaires. En d'autres termes, ces difficultés d'ordres curriculaire liées à l'intégration de ces modules supplétifs occupent une part importante des horaires dans les programmes. Ainsi, afin de minimiser leur impact et les intégrer efficacement, les curricula adoptent une approche pratique visant à préserver une progression équilibrée.

Pour surmonter la surcharge liée à ces modules, qui ne présentent pas de lien significatif avec la promotion de la progression des apprenants en langue française, nous proposons d'augmenter leur motivation. Cela pourrait notamment en leur offrant davantage d'explications sur l'interdisciplinarité des savoirs. Ces intégrations pourraient alors être perçues comme des atouts, contribuant à de meilleurs résultats à la fin de la formation en licence.

Volume horaire des modules supplétifs :

VHF : volume horaire des modules enseignés en français

VHA : volume horaire des modules de l'université et de la faculté enseignés en arabe ou en anglais

VHM (AN, AR, VO) : Volume horaire des modules de spécialité mineure en langue anglaise ou arabe et vocation islamique

Tableau 36 : volume horaire des modules supplétifs

N°	Université	VHA	VHM	100%
1	Mer rouge/lettres	20	-	10,8
2	Elfachir/lettres	12	-	7,5
3	Omdurman Islamique/lettres	12	30	27,1
4	Kordofan/lettres	12	-	16
5	Nileen/lettres	16	-	8,9
6	Soudan/langues	30	25	35,5
7	Saint Coran Omdurman/langues	18	46	38,1
8	Saint Coran el- Hoche /langues et traduction	26	60	50,6
9	Afrique-langues	22	37	36,2

Nous reconnaissons que certains modules, comme l'anglais ou l'arabe, ne peuvent après être facilement supprimés, en raison de leur nature linguistique. Cependant, d'autres modules, tels que l'informatique, les études islamiques et les études soudanaises,

pourraient être enseignés en français. Ces modules pourraient être déplacés vers les niveaux avancés en troisième ou quatrième année. Afin de permettre aux apprenants de développer des compétences linguistiques suffisantes.

Nous proposons que les curricula axés sur des formations en langue française avec une vocation islamique intègrent ces modules. Ces derniers pourraient être dispensés en langue française, car l'objectif principal est l'acquisition d'un large éventail de compétences et de connaissances.

Comme le montrent les statistiques des deux tableaux ci-dessous, ces curricula font face à des défis, tant en termes de progression de la langue que d'intégration de ces modules supplémentaires. Ainsi, une réforme orientée vers l'atteinte des objectifs pour lesquels le curriculum a été conçu en tant que formation en licence s'avère nécessaire. Notamment, les efforts doivent se concentrer sur le développement des quatre compétences nécessaires pour un apprenant en langue. Nous proposons que les différents départements de français réfléchissent de manière diversifiée, car une lourde responsabilité repose sur leurs épaules pour former la future génération.

6.2.2. Phase introductive de l'apprentissage : première et deuxième année

L'analyse des différents curricula a révélé une grande insuffisance dans l'apprentissage des quatre compétences linguistiques, malgré le fait que les deux premières années soient consacrées à l'acquisition de ces compétences. La logique curriculaire rencontre de nombreuses difficultés, et la progression montre des déséquilibres et des incohérences.

Ces curricula assurent l'enseignement des deux premières années en utilisant des manuels universalistes de l'ancienne et de la nouvelle génération (comme le Nouveau sans frontières, Connexion, Édito, Alter égo, Alter égo plus, Zénith, etc.). Nous approfondirons ces points-là ultérieurement. Cependant, ici, nous souhaitons mettre l'accent sur les compétences à acquérir dès le début de la formation en licence.

Ces curricula proposent à travers ces modules une progression des compétences suivantes :

- a. Compréhension et production orale et écrite
- b. Grammaire

Ces modules sont proposés sous différentes dénominations curriculaires, telles que : Expression orale et écrite, avec grammaire, ou parfois sous le nom de Français de base 1 et 2.

Cependant, d'autres curricula ajoutent des modules supplémentaires pour renforcer et maintenir l'intégralité de l'offre, tels que : orthographe et dictée, lecture facile, société ou civilisation française, activités de communication et lecture.

Nous proposons que ces modules soient enseignés à travers des manuels qui adaptent une logique fondée sur les principes des fondements théoriques et méthodologiques du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000)ⁱ. Ainsi, l'intervention de cette recherche s'inspire de ces repères. La proposition s'articule autour de l'approfondissement de ces compétences, de la manière suivante : Le curriculum se focalise sur le développement de ces compétences linguistiques, celles-ci permettent à l'apprenant d'acquérir des aptitudes, notamment en ce qui concerne la diversité de la structure de la langue (syntaxique-grammaticale, sémantico-lexicale, Phonologique-Orthographiques). Ces compétences contribuent à soutenir et à amorcer l'apprentissage et tout en préparant le niveau intermédiaire. Dans ce cadre, nous proposons d'intégrer continuellement les activités suivantes aux curricula, tout en respectant la progression et l'adaptabilité contextuelle de l'apprenant :

6.2.2.1. Compréhension orale

La compréhension orale fait partie des compétences indispensables dans l'apprentissage d'une telle langue. Elle permet à l'apprenant de développer sa capacité à interpréter des messages variés et à interagir efficacement dans différentes situations de communication. Pour cela, afin d'améliorer les curricula soudanais, nous proposons de prendre en compte les axes suivants visent à guider l'élaboration d'activités pédagogiques adaptées aux curricula.

- a. Initiation au développement de la compréhension du sens global du discours, en utilisant leurs connaissances pour repérer et s'orienter
- b. Renforcement des compétences en compréhension orale, notamment en stratégies d'écoute en explorant une grande variété de genres discursifs

- c. Activités qui prennent en compte l'hétérogénéité des situations de communication, en formant l'apprenant à s'habituer à la diversité des voix humaines, de leurs intonations, rythmes et débits de parole, afin de permettre une compréhension intégrale de chaque tâche demandée, que ce soit en situation réelle ou en situation de classe
- d. Activités visant à faciliter la compréhension des mots complexes et peu familiers pour l'apprenant.

6.2.2.2. Production orale

La production orale est une compétence clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise à développer la capacité des apprenants à s'exprimer avec aisance et pertinence dans divers contextes de communication. Pour cela, nous proposons d'inclure plus d'activités aux curricula pour renforcer les compétences de la langue, car cette activité de production orale :

- a. Elle Stimule et incite à la prise de parole, contribuant ainsi à la progression des compétences (notamment dans gestion de situations de communication diverses et des demandes variées), tout en renforçant la motivation et la confiance en soi et l'engagement dans la formation) Elle aide à l'acquisition et à la mise en œuvre de nombreuses stratégies de communication, notamment pour développer les interactions verbales. Ainsi, l'apprenant pourra formuler ses points de vue et ses opinions de manière appropriée
- b. Elle permet de maîtriser différents genres de discours afin d'améliorer l'aisance, notamment pour assimiler et comprendre une grande diversité de situations de communication
- c. Diversifier les activités audiovisuelles afin de sensibiliser la perception et d'encourager la culture de l'écoute chez l'apprenant, particulièrement aux différents sons, accents et rythmes et intonations de la langue française.

6.2.2.3. Compréhension écrite

La compréhension écrite est une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une telle langue, notamment pour les renforcer leurs stratégies de lecture des apprenants et à les aider à surmonter les obstacles linguistiques, tout en développant leur capacité à interpréter

et analyser différents genres textuels. Pour cela, nous proposons d'intégrer plus d'activités de production écrite sur les curricula telles que :

- a. Insertion d'activités textuelles adaptées aux besoins et au niveau linguistique de l'apprenant afin d'améliorer ses compétences en compréhension.
- b. Intégration d'activités textuelles qui accompagnent l'apprenant à se guider, favorisant ainsi le développement de stratégies individuelles et collectives en classe pour surmonter les éventuels obstacles liés au vocabulaire au sein de l'apprentissage ou les tâches.
- c. Renforcement des stratégies de relecture dans le but d'améliorer la lecture de textes.
- d. Activités de compréhension des aspects textuels, contribuant à améliorer les aptitudes réflexives et interprétatives face à la diversité des genres textuels.

6.2.2.4. Production écrite

La production écrite est une compétence grâce à laquelle l'apprenant peut organiser et exprimer ses idées de manière claire et structurée. Ces activités peuvent stimuler la créativité, renforcer la cohérence et la cohésion des écrits, et améliorer la maîtrise des règles orthographiques adaptées. Pour cela, nous proposons d'intégrer davantage ces activités au sein des curricula soudanais :

- a. Les activités d'écriture créative stimulent et enrichissent davantage l'esprit de l'apprenant
- b. Renforcer les activités d'écriture qui favorisent la cohérence et la cohésion, notamment en veillant à l'utilisation correcte des structures de la langue
- c. Activités visant à stimuler la maîtrise des règles orthographiques adaptées au niveau linguistique de l'apprenant.

6.2.2.5. Vocabulaire

- a. Cette activité de vocabulaire contribue à l'amélioration de la compréhension et de l'expression de l'apprenant, tout en lui permettant d'enrichir son répertoire Linguistique

- b. Cette activité de vocabulaire favorise l'utilisation de nouveaux mots et expressions, en contribuant notamment à instaurer une compréhension et une utilisation correcte de l'écrit et de l'oral. Elle permet également une utilisation appropriée des registres de langue en excluant les diversités et leurs différentes tournures.

6.2.2.6. Grammaire

La grammaire permet à l'apprenant de comprendre et structurer correctement des compétences nécessaires à l'apprentissage d'une langue. Nous proposons d'intégrer plus des activités grammaticales afin de mieux progresser en langue, car :

- a. Cette activité grammaticale fournit à l'apprenant des aptitudes pour mieux structurer et analyser les phrases et les textes, notamment en les utilisant dans des contextes appropriés.
- b. Cette activité grammaticale contribue au décryptage du métalangage grammatical des phrases et des textes afin de les explorer et les comprendre.

La réalité du terrain met en évidence la difficulté de concevoir un manuel adapté spécifiquement au contexte soudanais. Par ailleurs, il n'est plus aisé d'abandonner les manuels universalistes du jour au lendemain, d'autant plus qu'ils sont supposés et attendus pour assurer l'ensemble de la progression des quatre compétences (compréhension et production écrites et orales, ainsi que la grammaire) durant les deux premières années.

Dans l'optique de soutenir les manuels, notamment pour renforcer les compétences conventionnelles à l'aide d'une stratégie pratique, et dans le même esprit de soutien visant à combler les lacunes des manuels universalistes, l'enseignant pourrait intégrer des activités supplémentaires. Ces activités accompagneraient les curricula en offrant un appui adapté. Nous proposons des activités facilement intégrables, capables de stimuler l'apprentissage et de s'adapter aux besoins et contrainte spécifiques au contexte soudanais :

- a. Intégration de dialogues pour aider l'apprenant à mieux comprendre différentes situations de communication
- b. Activités de lecture visant à améliorer la prononciation

- c. Activités de transfert, permettant de transférer particulièrement les acquis en classe vers une application concrète dans la vie, au-delà de l'environnement universitaire
- d. En suivant la progression, pour mieux prospérer, l'enseignant pourrait s'appuyer sur de nombreuses activités similaires. Nous proposons cette étape pour compléter et approfondir les activités précédentes
- e. Activités audiovisuelles, surtout avec de petits segments contenant des phrases simples
- f. Lecture et compréhension de textes simples (introduction aux genres textuels et à leurs spécificités)
- g. Remédiation et développement à l'ensemble des compétences langagières, tant à l'écrit qu'à l'oral, en fonction des besoins et des difficultés contextuelles rencontrées en classe.

Cette proposition vise à promouvoir l'ensemble des quatre compétences linguistiques de l'apprenant, en prenant en compte du fait qu'il s'agit de son premier contact avec la langue française. Nous espérons que ces activités permettront de compléter les lacunes du manuel (volume 1 et 2), et d'assurer un parcours d'apprentissage fluide. Elles offriront à l'apprenant une progression suffisante et adaptée à cette étape, tout en proposant des soutiens modulables et contextualisés pour renforcer ses compétences langagières.

Une formation équilibrée accorde une attention particulière à la cohérence entre les connaissances théoriques et à la fois pratiques. Les curricula adaptés au contexte soudanais visent principalement à améliorer les compétences tout en adoptant une démarche axée sur la qualité. En d'autres termes, ces curricula sont conçus pour servir une offre de formation diplômante, d'où l'importance accordée à la crédibilité des contenus. Cela vise à réduire les risques d'échec et à maximiser les chances de réussite de ces curricula. Par conséquent, la préparation à un future métier et l'insertion dans la société figurent au cœur de leurs objectifs.

6.3. Phase avancée : troisième et quatrième année

Cette phase avancée qui prépare l'apprenant à l'obtention de son diplôme impose l'intégration de plus en plus d'activités pratiques aux curricula. Cette phase des troisième

et quatrième années demande une augmentation considérable du volume horaire et une prise en compte du tempérament de l'apprenant tels que les difficultés confrontées et ses motivations, ainsi que les objectifs du curriculum et du programme de formation y jouent un rôle central, notamment pour assurer un équilibre de compétences à acquérir durant le programme.

Nous proposons d'intégrer davantage de textes variés en dehors du curriculum. Cette phase vise également à maîtriser les différents genres et formes de rédaction (objectif, langage et signification textuelles) afin de mieux améliorer la lecture et la compréhension des textes. De ce fait, l'apprenant pourra développer des compétences dans les quatre dimensions linguistiques tout en cultivant une ouverture d'esprit.

Nous proposons des activités curriculaires pour mieux encadrer efficacement les compétences communicatives, tant orales qu'écrites, afin de favoriser la progression et le renforcement de la confiance en soi des apprenants en situation de prise de parole. Ainsi, l'apprenant pourra acquérir et développer des capacités d'aisance et de familiarité avec des thématiques liées à ce niveau et à son contexte d'apprentissage.

De plus, les curricula contribueraient principalement à enrichir les compétences en communication sociale, en permettant aux apprenants de maîtriser des expressions et des structures usuelles adaptées aux contextes universitaires ou professionnels appropriés.

Cette proposition vise à offrir une nouvelle vision et une revalorisation adaptée des composantes curriculaires au sein des universités soudanaises, notamment en renforçant leur adéquation et leur cohérence. Il s'agit ainsi d'une initiative visant à réévaluer la faisabilité des orientations et des réflexions autour de ces curricula.

Par ailleurs, ces efforts, une fois mobilisés, pourraient diminuer les éléments perturbateurs affectant l'ensemble des curricula. De manière raisonnable, ces améliorations permettraient à ces curricula de produire de meilleurs résultats à l'issue de la formation proposée pour la licence de français.

À partir de la troisième et de la quatrième année, la forme et le contenu curriculaires évoluent considérablement, marquant une distinction dans leurs offres du volume horaire et de la progression du contenu proposé, ainsi la progression transforme profondément l'offre de contenu, permettant aux modules spécialisés de se développer pleinement.

Pour répondre aux exigences de progression, les curricula à cette étape commencent à proposer un contenu favorisant une initiation plus approfondie à divers axes de spécialisation, tels que les sciences du langage, la linguistique, la littérature et la traduction. Cette orientation se manifeste à travers des modules spécifiques, notamment : Initiation à la linguistique, Initiation à la littérature française, Lecture et compréhension des textes littéraires (français, africaine, soudanaise), compréhension des textes écrits, Phonétique, et Culture française.

Nous proposons, en nous inspirant des réalités du terrain et en visant l'atteinte d'une cohérence dans la pratique en classe, de recentrer notre réflexion sur le savoir-faire de l'enseignant et sur la proportion à accorder aux différentes priorités d'enseignement à ce stade. La troisième et la quatrième année nécessitent un équilibre des compétences de l'apprenant. Ces compétences exigent un ajustement rigoureux, car une fois, le cursus achevé, la remédiation devient une tâche délicate.

Nous soulignons également sur l'importance de prendre conscience de la nécessité d'harmoniser le contenu dans une forme contextualisée. En effet, ces curricula confrontés à une grande diversité, demandent une adaptation qui permette de les interpréter efficacement en pratiques curriculaires cohérentes, assurant ainsi une progression harmonieuse et fluide.

Bien que cette formation de licence soit généraliste en langue française, le changement convoité, par l'ajout des modules additionnels vise à élargir le champ de connaissances de l'apprenant. Ces curricula ont notamment, pour objectif de former une génération capable de maîtriser des compétences variées en français, qu'il s'agisse de préparer des enseignants, des traducteurs, des interprètes, des diplomates, etc.

Ainsi, le contenu proposé explore une nouvelle ampleur curriculaire. De ce fait, pour enrichir des fondements curriculaires, nous suggérons l'insertion et l'intégration de modules supplémentaires tels que : Morphologie et syntaxe, Phonétique et phonologie, sociolinguistique, Linguistique appliquée, Sémantique et sémiologie, Communication pratique, Argumentation orale et écrite, Études interdisciplinaires, littérature (soudanaise, maghrébine, et africaine, Traduction, Français sur objectifs spécifiques, Analyse du discours, Déontologie et éthique et Initiation à la recherche.

Les curricula pourraient proposer une formation équilibrée, en s'appuyant particulièrement sur des modules adaptés aux besoins spécifiques du public soudanais en français, tout en renforçant une meilleure amélioration du niveau des quatre compétences linguistiques. Nous proposons une prise de conscience et une responsabilité accrue, en prenant en compte du contexte particulier du FLE au Soudan, qui constitue un point de repère essentiel.

Pour que ces curricula contribuent à servir efficacement le contexte soudanais et ses besoins en termes de langue française, il est crucial de reconnaître que la société soudanaise est en perpétuel essor, avec des progrès dans les domaines socioéconomique, culturel, éducatif, politique et stratégique. En conséquence, l'enseignement et l'apprentissage du français sont remis en question quant à leur crédibilité et leur pertinence. Par ailleurs la langue elle-même subit des transformations tant internes qu'externes, influencées à la fois par les curricula et par l'environnement universitaire.

En d'autres termes, les curricula doivent viser à préparer les apprenants de manière adéquate aux exigences du marché de l'emploi et à ses évolutions. Cela représente une opportunité unique pour les curricula de proposer des programmes cohérents, adaptés et prometteurs en phase avec le contexte soudanais.

Tout au long de ce travail, en formulant cette proposition, nous reconnaissons les défis et les difficultés majeures auxquels ces curricula sont confrontés. Cependant, il est nécessaire de maintenir et rénover ces offres de formation. Cette démarche exige une ambition de réaménagement complet des objectifs initiaux, ainsi qu'une mobilisation des compétences pratiques pour surmonter les obstacles et de s'adapter à un rythme de progression logique, en prenant en compte des contraintes du contexte soudanais.

Pour la phase avancée ou la fin du cursus, nous proposons que les curricula mettent fortement l'accent sur la progression des compétences, tout en intégrant d'autres composantes, telles que la sociolinguistique, la communication et la pragmatique. Ces deux dernières compétences sont particulièrement essentielles, car l'apprenant se retrouve souvent dans des contextes extra-universitaires nécessitant une compréhension approfondie et une capacité à interpréter des séances et des textes variés. Ces éléments contribuent directement à l'amélioration et à l'entretien des compétences linguistiques.

De manière plus rationnelle, notre proposition vise à travailler ces compétences de manière horizontale et verticale, en mobilisant des savoirs diversifiés : savoir, savoir-faire, savoir-

être et savoir-social, car l'apprenant est un acteur à part entière de la société dans laquelle il évolue. Par ailleurs, il est amené à assumer des responsabilités, à respecter certaines prescriptions et à nourrir des ambitions tout en développant des projets variés à prospecter.

Autrement dit, ces éléments entretiennent des relations d'interdépendance qui les lient au cœur même des curricula. Ces capacités et aptitudes transversales se nourrissent mutuellement, enrichissant ainsi l'ensemble des composantes de ces curricula. Par conséquent, cette vision globale pourrait au moins permettre d'atteindre une étape significative vers la réalisation de l'objectif principal de la structuration du contenu curriculaire.

Cette proposition repose sur la potentialité de transformer les curricula en acteurs essentiels pour la société, cette dernière jouant le rôle de commanditaire grâce auquel la formation pourrait obtenir l'accréditation universitaire. En effet, sans l'apprenant, qui est le principal bénéficiaire de la formation, les curricula perdent leur valeur.

Ainsi, lorsque, les curricula parviennent à offrir une formation jugée conforme aux objectifs de ces publics, il devient essentiel de mettre l'accent sur le développement des compétences linguistiques. Pour ce faire, il est crucial de s'appuyer sur des approches et des contenus pertinents adaptés aux besoins de l'apprenants, comme le soulignent Coste, Moore et Zarate, 1998 :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. ».

Ce n'est pas seulement cela. En effet, cette complexité et cette interdépendance des compétences dépassent largement cet aspect. Ils ont également souligné que :

« L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible l'acteur social concerné. ».

Cette proposition s'inspire également des réflexions sur la disposition curriculaire actuelle, tout en intégrant les compétences nécessaires que l'apprenant soudanais devrait acquérir. À l'issue de la formation avec les curricula envisagés, il est évident que l'apprenant sollicite des aptitudes essentielles. Notamment, il acquerrait des dispositions qui l'encouragent de s'exprimer de manière claire, spontanée et avec une aisance adaptée à son niveau linguistique.

De plus, ces curricula contribuent à enrichir les capacités d'argumentation et de persuasion dans le cadre de discussions et des débats en classe ainsi que dans son futur environnement professionnel. Dans cette perspective, l'apprenant aspire à posséder des compétences, suffisantes pour utiliser et identifier une large variété de registres de langue, s'engager efficacement dans une conversation et comprendre des sujets liés au niveau acquis grâce à ces curricula.

En somme, ce travail ne vise pas à former un enseignant expérimenté dans un sens traditionnel, mais plutôt à encourager la mise en place de curricula flexibles. L'enseignant est ainsi formé pour adopter des démarches conscientes sur les difficultés propres au contexte, et pour prendre des initiatives visant à proposer des solutions ou des améliorations. Cela inclut, notamment la maîtrise des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires en lien avec les curricula soudanais.

6.4. Propositions : Questions d'enseignement avec les manuels universalistes entre rejet et changements potentiel

L'objectif est de mener une analyse concrète sur l'utilisation des manuels universalistes dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au Soudan. Cette démarche inclut notamment la diffusion d'un questionnaire destinés aux enseignants sur le terrain, dans le but de recueillir leurs perspectives et opinions concernant ces manuels. L'accent sera mis sur la manière dont le rejet de ces supports est exprimé et justifié.

Cette analyse vise à explorer différents aspects, tels que le contenu des manuels, leur adéquation au niveau des apprenants, ainsi que la manière dont la progression y est intégrée et assurée.

Cette démarche permettrait d'obtenir un aperçu détaillé des points forts et des lacunes des manuels actuellement utilisés dans le contexte universitaire soudanais. En partageant leurs

expériences et leurs opinions, les enseignants pourraient mettre en évidence ce qui fonctionne bien dans ces manuels, ce qui nécessite des améliorations et formuler des recommandations pour enrichir les contenus, adapter le niveau des exercices ou repenser les activités complémentaires à intégrer.

6.4.1. Contextualisation dans les pratiques des enseignants de français en question des manuels et quels sont les engagements accompagnements de ces gestes

Le débat sur l'utilisation des manuels universalistes dans le contexte soudanais suscite des controverses complexes, notamment en raison de l'absence d'un manuel véritablement contextualisé. En effet, dans l'état actuel des choses, concevoir un manuel spécifiquement destiné à un tel public exige de multiples compétences bien précises. Cela nécessite également de mobiliser diverses expertises et aptitudes en dehors du cadre strictement contextuel de l'enseignement pour parvenir à l'élaboration d'un manuel adapté.

L'analyse approfondie des curricula et les résultats obtenus constituent un processus essentiel dans l'évaluation des choix des manuels universalistes. Ces derniers s'imposent souvent au contexte soudanais, notamment en raison de l'absence d'une conception locale adaptée. C'est pourquoi nous proposons de repenser et de réformer le choix de ces manuels universalistes.

Notre proposition vise à effectuer un examen rigoureux et conscient des différentes composantes de ces manuels, notamment les choix effectués concernant leurs contenus. Nous suggérons également de réajuster le volume horaire alloué à la mise en œuvre de la progression ainsi qu'aux éléments spécifiques du contenu. En d'autres termes, nous préconisons une évaluation continue de la pertinence et de l'adéquation de ces manuels pour garantir leur efficacité dans le contexte soudanais.

D'un autre côté, nous recommandons de ne pas hésiter, à tout moment, à remplacer ces manuels par une alternative mieux adaptée qui prend en considération les différents paramètres et contraintes du contexte local. Par ailleurs, cette évaluation doit inclure une analyse approfondie pour déterminer si le volume horaire prévu dans ces manuels répond aux besoins d'apprentissage, et si leurs composantes choisies favorisent une progression enrichissante dans toutes les compétences linguistiques.

En outre, nous proposons de revoir et de repenser sur des relations et des liens adéquates reliant les manuels et les curricula qui accompagnent le programme au sein des universités soudanaises, en veillant à ce qu'ils soient appropriés et cohérents au contexte local et aux défis curriculaires attendues. Il est essentiel de vérifier régulièrement si les manuels répondent effectivement et adéquatement aux besoins du public-cible. En examinant ces aspects, nous pourrions comprendre dans quelle mesure ces manuels s'alignent sur les objectifs curriculaires et les attentes spécifiques du contexte soudanais.

En effet, il est crucial d'adopter un raisonnement structuré pour évaluer l'adéquation et de ces manuels et identifier leur potentiel d'amélioration, tout en anticipant la conception d'une alternative plus adaptée à long terme.

6.4.2. Préférence de continuer à travailler avec les manuels de FLE communément appelés « manuels universels » (Aller égo, Connexions, etc.) ou qu'il serait meilleur de concevoir des manuels propres aux étudiants soudanais ? Pourquoi ?

Comme nous l'avons constaté dans le troisième chapitre, ainsi que tout au long de ce deuxième aspect de la proposition sociodidactique, nous proposons, dans un premier temps de réajuster l'utilisation des manuels universalistes pour mieux les adapter au contexte soudanais. Toutefois, nous ne nous limitons pas à cette démarche : nous aspirons également exploiter toute opportunité de concevoir un manuel spécifiquement dédié à ce contexte local.

En effet, ces manuels universalistes présentent de nombreuses contraintes, qu'il s'agisse d'aspects culturels, du choix des contenus et des thèmes, de leur efficacité, ou encore du niveau de difficulté souvent mal ajusté au niveau réel des apprenants. Ces limites compromettent la progression et la réussite des apprenants, posant un enjeu crucial pour l'avenir de cette génération.

Par ailleurs, nous espérons que cette proposition apportera des éclaircissements concrets fondés à la fois sur des faits existants et sur des analyses approfondies. Entre outre, nous cherchons à refléter nos propres expériences dans ce domaine et de ce contexte tout en offrant des pistes de réflexion tangibles et ancrées dans la réalité du terrain.

Ce qui rend l'enseignement particulièrement difficile, surtout avec l'utilisation des manuels universalistes, est le fait que le premier contact de l'apprenant avec la langue

française se fait généralement en première année de licence. En outre, la démarche initiale de contextualisation de ces manuels se heurte à une problématique majeure : le français est en quelque sorte, détaché du tissu linguistique naturel du Soudan. En effet, l'arabe, l'anglais et des langues nationales dominent largement la scène sociolinguistique, ce qui complique davantage l'assimilation des contenus proposés par ces manuels universalistes.

De plus, certains enseignants estiment que ces manuels manquent de flexibilité, rendant difficile l'adaptation de contenus aux besoins spécifiques des apprenants et des réalités du contexte local (pour ce point, les résultats du troisième chapitre présentent davantage d'approfondissements).

Les démarches et les perspectives adoptées lors du choix ou du changement des manuels universalistes, négligent totalement l'importance du rôle et de la consultation de l'avis de l'apprenant. De surcroît, les préférences de ces derniers ne sont pas prises en compte, ce qui contribue à un rejet croissant de l'utilisation de ces manuels universalistes.

6.4.3. Utilisation d'autres ressources que le manuel ou pas et pour quelle raison

Au début de l'apprentissage, l'apprenant a besoin d'activités complémentaires pour bien comprendre et progresser. Ainsi, quelle que soit la qualité du manuel et de l'enseignant, un appui et un renforcement des contenus et des activités restent indispensables pour assurer une progression cohérente à travers l'ensemble du manuel. L'adaptation des contenus avec des ressources complémentaires pertinentes est donc essentielle.

Grâce à son expérience et à sa connaissance du public, l'enseignant peut identifier des moyens adaptés pour faciliter le processus d'enseignement de ses leçons. La souplesse dans l'utilisation des ressources est essentielle pour atteindre les objectifs d'enseignement, notamment en intégrant des supports adaptés au niveau linguistique et au profil des apprenants.

À partir d'une réflexion inspirée de l'analyse faite par cette thèse à travers les curricula soudanais et de leur terrain d'exploration, nous reconnaissons que ces manuels universalistes représentent des lacunes apparentes et des contradictions, cependant malheureusement le contexte soudanais ne possède pas d'autres alternatives qui pourraient remplacer ces manuels universalistes. Par conséquent, des ressources de renforcement sont nécessaires pour combler les lacunes et améliorer le contenu.

Cette proposition soutient la démarche d'un accompagnement engagé dans le choix de ressources complémentaires. En effet, c'est une opportunité de promouvoir au minimum le développement des compétences essentielles pour l'apprenant.

Afin de mieux diagnostiquer les besoins langagiers des apprenants et de déterminer la nature des ressources complémentaires à utiliser, en particulier en ce qui concerne les contenus enseignables et leur progression, nous proposons une révision approfondie des ajustements nécessaires. Cela inclut notamment une démarche visant à intégrer efficacement ces ressources complémentaires ou correctives.

En effet, cet aspect est étroitement lié aux pratiques didactiques de l'enseignement. Il englobe les méthodologies employées, les stratégies d'évaluation, ainsi que le genre et les critères des supports utilisés. L'utilisation de ces ressources complémentaires doit s'inscrire dans des modalités variées dont l'efficacité peut améliorer leur intégration.

Autrement dit, nous préconisons une utilisation adaptée et réfléchie de ces ressources, en prenant en compte des besoins réels et concrets des apprenants. Une telle approche pourrait contribuer de manière significative à la rectification et à la réforme des pratiques actuelles.

6.4.4. Manuels universalistes au contexte soudanais et le CECR : motive incitant au rejet

Nous estimons que le rejet des manuels universalistes est fortement inévitable, compte tenu de la réalité des curricula actuels. Ces manuels, dont certains sont basés sur les principes le CECR (Cadre Européen comme des Références pour les Langues) et son approche actionnelle sont initialement conçus et préparés pour un public ayant des caractéristiques, des besoins et des objectifs différents de ceux du contexte soudanais.

Cette divergence entre les principes qui sous-tendent ces manuels et les réalités du terrain au Soudan rend leur intégration complexe, les difficultés rencontrées étant loin d'être faciles à surmonter. Ainsi, nous proposons d'explorer des solutions visant à intégrer au moins un manuel qui tienne compte des spécificités locales et de la dimension contextualisée du public cible.

Par ailleurs, l'existence des diverses contraintes nous pousse à envisager la possibilité de rejeter ou de remplacer ces manuels universalistes. En effet, le contexte soudanais repose sur un système d'évaluation distinct. Où les critères d'évaluation des performances des

apprenants et de leur suivi dans le temps diffèrent significativement de ceux pour lesquels ces manuels ont été initialement conçus.

En admettant que ces manuels universalistes visent à préparer l'apprenant à s'insérer dans les communautés européennes, il est évident que, le profil d'entrée et de sortie qu'ils proposent ne correspondent en rien au contexte soudanais. Par conséquent, la rupture entre les réalités locales soudanaises et les contenus offerts par ces manuels demeure évidente et indiscutable. C'est dans cette optique que Cuq (2003)ⁱⁱ a défini le niveau-seuil comme étant :

« Qui garde suffisamment de flexibilité pour répondre à ce qu'on estime être les besoins des différents publics inventoriés », de plus, il a aussi mentionné que « la prise en compte de la diversité des publics et la volonté de s'adresser à une catégorie précise à déterminer l'élaboration des méthodes même si certaines, jouant notamment sur l'âge des apprenants (adolescent /adultes), pèchent dans le choix des supports d'apprentissage et dans la progression qu'elles établissent »,

Cela sera expliqué à travers des tableaux conçus pour répertorier les apprenants selon leur niveau et les étapes qu'ils doivent franchir afin de valider une certaine durée d'apprentissage.

En définitive, nous recommandons, à moyen ou à long terme, le rejet des manuels universalistes, car, chaque manuel propose un cadre méthodologique et calendrier de mise en œuvre, ainsi qu'un canevas général pour la réalisation des cours. Le manuel fournit également un schéma d'évaluation et un suivi de la progression des niveaux hétérogènes. Bien que le niveau seuil vise à atteindre des objectifs communicatifs, notamment par des activités de parole adaptées à des vastes domaines sociaux, c'est dans ce cadre que les circonstances d'utilisation de la langue émergent. Les relations socio-professionnelles, commerciales et civiles constituent des motivations essentielles pour l'apprentissage de la langue. Toutefois, dans le contexte soudanais les besoins et les réalités spécifiques rendent ces manuels universalistes souvent inadaptés, difficilement exploitables.

Conclusion

En somme, lors du choix du manuel et de son contenu curriculaire, nous proposons de porter une grande attention à plusieurs considérations essentielles. Notamment, il s'agit de centrer davantage l'enseignement sur l'apprenant, tout en prenant en compte la culture éducative locale et les pratiques enseignantes. Des éléments tels que les situations-problèmes, les tâches, les activités, les travaux dirigés et les travaux pratiques (TD et TP) doivent être soigneusement intégrés, car ils jouent un rôle déterminant dans l'acceptation ou le rejet du manuel. Ces aspects s'ils sont bien adaptés peuvent contribuer de manière positive à l'enseignement et à l'apprentissage. Inversement, leur inadéquation pourrait avoir des impacts négatifs sur l'efficacité de la formation.

Un manuel adapté devrait inclure une progression claire et précise. À cet égard, nous proposons d'élargir l'investigation sur les besoins concrets et réels de l'apprenant soudanais, en identifiant les difficultés potentielles et en suggérant des solutions adaptées et contextualisées. Chaque manuel de langue nécessite un ancrage dans la société à laquelle il est destiné, en intégrant un contenu d'enseignement pertinent. Ainsi, l'orientation et implication du public peuvent contribuer efficacement dans le processus de sélection du manuel.

En d'autres termes, l'échange occasionnel et structuré entre les différents commanditaires (apprenants, enseignants, concepteurs de curricula et administrateurs) peut offrir des perspectives précieuses sur les réalités, et les défis du terrain. Les modifications proposées par ce travail favorisent également l'élaboration des stratégies adaptées et envisageable permettant d'apporter des solutions concrètes aux problématiques soulevées, notamment en ce qui concerne l'utilisation des manuels universalistes.

Le volume horaire des curricula soudanais est loin d'être adéquat pour permettre une mise en œuvre efficace des manuels universalistes. Ce manque de temps compromet la capacité des enseignants et des apprenants à exploiter pleinement les contenus proposés. De plus, la problématique des classes surchargées aggrave cette situation rendant difficile la réalisation des diverses activités et tâches prévues par ces manuels. Ces contraintes cumulées entravent sérieusement la progression de l'enseignement et de l'apprentissage, qui demeure souvent insatisfaisante par rapport aux objectifs initiaux.

En résumé, le contexte soudanais se caractérise par une grande complexité. Le rejet de ces manuels universalistes peut semble-t-il s'expliquer par rapport aux points suivants :

- a. La formation de l'enseignant n'est pas conforme et adaptée à l'utilisation des manuels universalistes
- b. Le temps consacré à la mise en œuvre pratique de la méthode choisie, notamment en termes de volume horaire est inadéquat et demeure insuffisant.
- c. La motivation de l'enseignant et de l'apprenant envers ces manuels universalistes est considérablement réduite.
- d. La politique linguistique de l'État est floue, imprécise et vulnérable.
- e. Les besoins réels et les exigences du marché de l'emploi ne coïncident pas avec les contenus de ces manuels universalistes.
- f. Les conditions de financement, les équipements, et les contraintes liées à l'environnement restent des causes concrètes de situations perpétuelles, restreintes pour l'enseignement et l'apprentissage du contexte soudanais.

Conclusion générale

Au terme de ce travail, quelles conclusions pourrions-nous tirer ? Notre étude a consisté à s'interroger sur les aboutissements réflexifs susceptibles de contribuer à une meilleure promotion des curricula dans les départements de français au Soudan. Ce travail vise à décrire la réalité du terrain afin d'identifier les difficultés et les inconvénients envisageant à ces curricula. En outre, cette thèse s'intéresse à proposer une réflexion approfondie sur la qualité curriculaire, ainsi que des propositions de solutions alternatives et les plus possiblement pratiques.

Afin de mieux cerner notre problématique, nous avons prospecté trois axes indispensables, en prenant en compte des spécificités du contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Soudan. L'un de ces axes concerne l'étude des curricula exploités dans les départements de français où l'apprennent entre pour la première fois en contact avec la langue française. Toutefois, l'utilisation de manuels universalistes et l'absence de manuels contextualisés se révèlent être des problématiques récurrentes et souvent inévitables.

Le corpus de ce travail se compose principalement des curricula des facultés des lettres et des langues, qui visent à former des étudiants en cycle de licence en langue française, ainsi que d'un questionnaire distribué aux enseignants de français. À l'issue des principaux résultats obtenus et des repères recueillis sur le terrain, nous avons pu mettre en évidence de nombreuses lacunes avant de proposer des pistes de réflexion et des remédiations contextualisées.

Axe 1 : curricula

Notre étude a révélé que les curricula soudanais sont confrontés à de sérieuses difficultés, mises en évidence par l'analyse réalisée dans les chapitres quatre et cinq. Ces difficultés se résument comme suit : une disparité des systèmes d'études au cours des années de licence (BAC+4 et BAC+5), une importante variation des volumes horaires consacrés à la mise en œuvre des curricula, et une place prépondérante occupée par les modules supplétifs. Nous recommandons donc une prise en compte consciente des besoins et attentes spécifiques du contexte, qui ne sont actuellement pas clairement définis. Ces lacunes affectent significativement la qualité de l'enseignement dispensé dans le cadre de ces curricula.

Aujourd'hui, plus que jamais, la conception de curricula contextualisés se confirme et s'impose comme étant une action inévitable et une nécessité incontournable. Dans cette

perceptive, la révision ou la réforme des curricula pourrait encourager et renforcer une meilleure insertion de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française. C'est dans cet esprit que nous souhaitons contribuer à proposer à travers cette thèse en didactique, en partageant notre expérience et nos réflexions.

Ce travail a exploré la possibilité d'intégrer des nouvelles théories et pratiques curriculaires, en mettant particulièrement l'accent sur les repères et l'analyse des lacunes dans les curricula des facultés de langues et de lettres. Il vise à renforcer et diversifier les pratiques curriculaires liés à la progression des compétences linguistiques et professionnels. Autrement dit, en vue de construire la compétence de l'apprenant, nous avons proposé des démarches à suivre pour concevoir des curricula contextualisés, cohérents et cohésifs. Cela coïncide convenablement à notre objectif de sensibiliser l'apprenant et d'enrichir leur univers de compétences, lesquelles pourront leur être utiles dans leur vie professionnelle.

Aujourd'hui, l'enjeu majeur des curricula actuels est de contribuer à meilleur enseignement du français face aux défis considérables, nous supposons qu'ils nécessitent probablement une adaptation et une réconciliation avec les objectifs d'enseignement, en prenant en compte la diversité des besoins, des attentes, des défis et des difficultés de l'apprenant et de leur contexte.

Quels sont les principaux résultats obtenus concernant les curricula ?

Ces curricula et leurs expertises de formation pourraient répondre aux besoins et attentes du contexte. Ce dernier exprime des souhaits et des exigences ; ainsi, la garantie et la continuité de ces curricula dépendent principalement de leur capacité à satisfaire les commanditaires (apprenant, enseignant et la société soudanaise).

Suite aux résultats obtenus, nous disposons désormais de suffisamment d'éléments pour mieux comprendre certains aspects des curricula. Ces pistes nous ont été avantageusement utiles dans notre analyse. Il convient de rappeler que les curricula comportent de nombreux disfonctionnements et limites qui rendent l'ensemble de la progression globale de l'apprentissage difficile. Les résultats obtenus nous ont permis d'établir des repères curriculaires essentiels :

- a. Grande disparité des volumes horaires dispensés dans les curricula.
- b. Différence dans le système d'études entre BAC+4 ou BAC+5, d'autant que les places pédagogiques de la cinquième année sont réservées exclusivement aux majeurs de la promotion, ayant obtenu la mention très bien ou excellente.
- c. Les modules supplétifs (communément appelés modules de l'université ou de la faculté) prennent une place trop importante dans les volumes horaires des curricula.
- d. Les modules de théologie (vocation Islamique) et la double spécialité (Modules enseignés en langue arabe) occupent une grande place dans les curricula.
- e. Les curricula proposent une formation essentiellement axée sur les compétences linguistique, bien que ces dernières présentent des lacunes qui peuvent être aisément critiquées, ainsi ces lacunes nuisent à l'ensemble de l'équilibre de la formation proposé par ces curricula.
- f. Les changements de lois et de directives universitaires représentent un défi subsidiaire à relever.
- g. L'évaluation des modules demeure un obstacle pour un grand nombre des départements de français. En outre, tous les curricula adoptent uniquement l'évaluation sommative.

Axe 2 : manuels exploités

L'analyse faite au troisième chapitre a révélé que les manuels universalistes utilisés au Soudan soulèvent de nombreuses problématiques, tant dans le choix des contenus proposés que dans la prospection d'un équilibre adéquat pour soutenir une progression harmonieuse, notamment en ce qui concerne le développement des quatre compétences linguistiques visées par ces curricula. Ces manuels sont largement rejetés par les enseignants soudanais, car ils présentent des difficultés liées aux contenus et soulèvent des problématiques interculturelles et socioculturelles. Face à ces défis, les enseignants préconisent des adaptations contextualisées pour mieux répondre aux besoins locaux.

Ces dernières années, face aux évolutions majeures dans le domaine des manuels, le recours aux manuels déjà existants est devenu indispensable, notamment dans un contexte comme le nôtre où les outils didactiques locaux et contextualisées sont peu nombreuses.

Dans cette même optique, de nombreux manuels universalistes offrent un contenu démesurément diversifié. Toutefois, ils nécessitent des adaptations contextualisées en fonction de l'environnement et des contraintes du contexte soudanais. Bien que ces manuels présentent certains avantages, ils peuvent pareillement arborer de nombreuses difficultés et des inconvénients. Cela nous incite à nous interroger sur la manière d'adapter convenablement ces outils.

Pour mieux exploiter ces manuels universalistes dans contexte soudanais, nous nous interrogeons, à travers notre corpus et le questionnaire distribué aux enseignants sur l'utilité et les contraintes de ces manuels. Notamment nous nous interrogeons plus en profondeur sur la question du rejet de ces manuels à la fois par les enseignants et les apprenants. Ainsi, les résultats obtenus nous ont permis de dégager des pistes de réflexion indispensables, contribuant à une meilleure compréhension des réalités basées sur le terrain.

Actuellement, le mécanisme et la structure des manuels nécessitent une réflexion approfondie, notamment en ce qui concerne le choix des contenus proposés (la nature des documents et types d'activités, etc.). Il est souvent difficile de trouver un manuel proposant un contenu parfaitement et convenablement adapté aux besoins spécifiques, pourtant, l'adaptation reste essentielle dans un tel contexte socioculturel. Alors, un manuel idéal devrait au minimum répondre à des critères de cohérence et de pertinence, afin de satisfaire les attentes et les aspirations de ses différents commanditaires et utilisateurs, tels que : (apprenants, enseignants et le contexte d'usage).

Tout au long de ce travail, nous avons visé à explorer et proposer de meilleures possibilités pour intégrer des théories et pratiques de ces manuels au Soudan. Également, nous visons à nous proposer des solutions efficaces face au contenu proposé, en particulier pour faire face aux difficultés et imprévues rencontrés sur le terrain.

Il nous a apparu nécessaire de soulever certains questionnements afin de mieux comprendre l'exploitation des manuels dans le contexte soudanais :

- a. Dans quelle mesure le contenu est-il convenable aux particularités de ce contexte et à ses contraintes ? (Choix des contenus, des thèmes, et efficacité, etc.).

- b. La valorisation de la spécificité de l'apprenant est-elle prise en considération lors de choix du contenu du manuel ?
- c. Entre préférence et rejet de l'exploitation des manuels universalistes ou la conception des manuels locaux ? pourquoi ?

Quels sont les principaux résultats obtenus concernant les manuels ?

- a. Les manuels universalistes sont largement utilisés dans le contexte soudanais, tous les départements de français exploitent des manuels comme *Alter égo*, *Alter égo plus*, *Zénith*, *Connexion*. etc., pour l'enseignement en première et en deuxième année de licence.
- b. 63% des enseignements ne sont pas satisfaits de ces manuels et recommandent donc la conception de manuels propres au contexte soudanais. En revanche, un pourcentage de 37 % des enseignants sont favorable à l'utilisation de ces manuels.
- c. 84% des enseignants déclarent qu'ils ont le droit d'utiliser des documents complémentaires en cas des lacunes repérées dans le contenu d'une leçon ou d'une séquence. Cependant, 16 % des enseignants ne sont pas autorisés à recourir aux documents complémentaires et se limitent exclusivement au contenu proposé dans le manuel.
- d. 47 % des enseignants acceptent de prendre en compte l'avis de l'apprenant lorsqu'il s'agit de choisir le contenu à enseigner. En revanche, 53 % rejettent strictement cette prise en compte de l'avis de l'apprenant.
- e. Pour certains enseignants, la langue française symbolise l'ouverture aux savoirs, à la culture, à la civilisation, à la littérature et à l'art. Pour d'autres, le français est un outil de communication fructueux, notamment pour développer des opportunités commerciales.
- f. Les enseignants estiment qu'il existe un fossé important entre les cultures française et soudanaise, ce qui pose des difficultés interculturels et socioculturelles pour l'apprenant soudanais. Par conséquent, ils préconisent une adaptation du contenu (culturel, civilisationnel, orthographique et phonétique).

- g. 63% des enseignants ont préféré faire des tries tout en sélectionnant le contenu désiré pour faire progresser l'apprentissage. Cependant, 37 % des enseignants ont préféré enseigner le manuel dans son intégralité, de A à Z sans modification.
- h. 58 % des enseignants considèrent que l'enseignement du français au Soudan est inefficace. En revanche, 42 % le jugent efficace.

En somme, pour faire avancer le secteur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française, nous préconisons une amélioration de l'environnement afin de réformer plus efficacement et contribuer à la réussite des curricula. Nous souhaitons adapter des pratiques curriculaires et stratégies convenables aux défis et contraintes du contexte. Autrement dit, les curricula souhaiteraient contribuer à la progression de toutes les compétences linguistiques et à l'insertion de l'apprenant dans le monde du travail.

La question du choix et de l'usage de ces manuels universalistes devient de plus en plus complexe. En effet, une diversité d'obstacles perturbe encore leur exploitation, notamment en ce qui concerne la question d'adaptation du contenu. Alors, le rejet de leur utilisation se fonde sur divers considérations, telles que le choix du contenu, la remédiation des obstacles, la motivation, ainsi que les ressources accompagnateurs. Autrement dit, ces manuels envisagent des nombreuses conséquentes obstructions, notamment en ce qui concerne les besoins du public, les pratiques enseignantes, la progression, le temps consacré à leur réalisation, la motivation de l'enseignant et de l'apprenant, le manque de moyens techniques et financiers, l'absence d'équilibre dans les compétences, et l'évaluation). Ainsi, d'une manière ou d'une autre, une réfection et une réforme des curricula et des manuels s'impose inévitablement dans le contexte soudanais.

Compte tenu de la complexité du contexte socio- culturel et linguistique soudanais, le contenu curriculaire à offrir n'est pas une tâche aisée, ainsi, une meilleure connaissance de la nature et des caractéristiques du public contribuerait convenablement à avancer de manière plus appropriée.

Une flexibilité curriculaire est indispensable afin de rénover, et de remédier aux difficultés perpétuelles, tout en promouvant et en traçant un chemin clair et précis pour la progression de ces curricula.

Perspectives de la thèse

Cette thèse ne prétend jamais d'être exhaustive. Comme tout enseignant de français, nous restons dans l'espoir de travailler et contribuer à un monde meilleur, notamment dans les salles des classes tout bénéficiant de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage. Nous présentons les perspectives de notre thèse, qui visent à améliorer les curricula au contexte soudanais. Nous mettons en lumière les lacunes identifiées à travers l'analyse faite au sein des chapitres (3,4, et 5), ainsi, nous proposons des pistes de réflexion afin de réfléchir une réforme qui prend en compte la spécificité du contexte soudanais et de ces difficultés confrontées. Ces perspectives s'articulent autour de la qualité curriculaire, de l'adaptation des contenus des manuels aux besoins des apprenants. Nous souhaitons également explorer les obstacles rencontrés sur le terrain et proposer des solutions contextuelles pour renforcer l'insertion socioprofessionnelle des apprenants, tout en enrichissant leur progression en compétences nécessaire à un apprenant en langue française.

- a. Mettre en évidence toutes les lacunes des curricula de français au Soudan. À travers ce travail, nous envisageons de saisir cette opportunité pour proposer une autre réflexion alternative. Ainsi, nous nous sommes focalisés sur la qualité curriculaire et une remédiation pratique afin de mieux réformer les curricula actuels.
- b. Offrir des pistes de réflexion sur le choix du contenu des manuels, notamment, en prenant en compte des besoins et des attentes de l'apprenant et ainsi de son contexte. Il s'agit de repérer un meilleur équilibre entre le contenu et la qualité (choix des thèmes et des activités, etc.).
- c. Proposer des pistes didactiques susceptibles de remédier aux difficultés et d'orienter vers des stratégies et des pratiques adaptables et efficaces.
- d. Vérifier les besoins, les réalités et les obstacles rencontrés par ces curricula sur le terrain afin de proposer des solutions convenables et contextualisées.
- e. Ces curricula contribueraient à une meilleure insertion socioprofessionnelle (nécessitant un équilibre entre profils d'entrée et de sortie), notamment, vers une réflexion d'une manière pratique aux compétences indispensables au développement professionnel de l'apprenant.

- f. De nouvelles activités supplémentaires seront intégrées aux curricula afin de renforcer la progression des compétences de l'apprenant.

Références bibliographiques

- ABDALLA ELKHARBEJI, Abdelkani, (1983), «la politique éducative et la culture arabe au Sud du Soudan », le centre Islamique africaine, Khartoum, p 30.
- ABDELGADIR, Hafiza, (2009), « Le développement des programmes et des cursus universitaires et scolaires au Soudan », Dialogues et Cultures Numéro 55, décembre 2009, presses de Zakład Graficzny Colonel s.c. – Pologne.
- ABOMANGA, Elamin et MOHAMMED, Kamal, (2011), « langues au Soudan : introduction présentatif », bibliothèque nationale soudanaise, sous l'égide de la présidence soudanaise, A493, Soudan.
- AHMED MOHAMMED IBRAHIM, Siham (2021), « L'apport des documents authentiques audio-visuels dans l'amélioration des compétences de l'oral en troisième année licence de français, Université de Khartoum », Thèse de doctorat de l'université d'Alger 2 Abou el Kacem Saad Allah, soutenue en 2021.
- ALESSIO, Michel et BAUDE Olivier, (2011), « Culture et recherche, Diversité des langues et plurilinguisme, introduction », Culture et recherche, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2011, Diversité linguistique et plurilinguisme, 124, pp.4-5. HAL Id : halshs-01165964 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01165964> soumis le 22 Juin 2015.
- ALI MIRGHANI, Suad, (2012), « Vers une contextualisation du Cadre européen commun pour les langues (C.E.C.R.) au Soudan », thèse de doctorat, soutenue en juin-2012, Université de Khartoum-Soudan.
- AMMOUDEN, Aamr. Et AMMOUDEN, M'hand. (2010). « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». Synergies Algérie, n° 9, pp. 37-44. Disponible en ligne. <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/ammouden.pdf>.
- AMMOUDEN, M'Hand et CORTIER, Claude (2016), « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit ». Recherches en didactique des langues et des cultures, ACEDLE, mis en ligne le 12 octobre 2016, URL : <http://rdlc.revues.org/900> ; DOI : 10.4000/rdlc.900.

- AMMOUDEN, M'hand, (2015), « Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques », Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/>.
- AMMOUDEN, M'hand. (2012). « L'apprentissage actif de l'écrit et /ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée ». Thèse de doctorat de l'université de Bejaia, soutenue le 03 juin 2012.
- ANNEMARIE, Dinvaut, (2012), « Penser De Concert L'ergologie, La Sociolinguistique, La Sociodidactique », revue, Ergologia, n° 8, Décembre 2012, pp. 23-59.
- ANTONIW, Adele, (2013), « le changement de manuel pour les cours de niveau à l'alliance française de pristina : homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du FLE », Mémoire de Master 2 à l'université de Stendhal, France, archives ouvertes, soumis le 16 octobre 2013, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00873826>.
- BAHARELDEEN, Esameldeen, (2023), « Les représentations culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français chez des étudiants universitaires en contexte soudanais ». Thèse de doctorat de l'université de Bejaia, soutenue en 2023.
- BALÉO, Jean-Noël, ICHARD, Geneviève, (2014), « Organisation de l'enseignement supérieur au Soudan », rapport publié et date de réactualisation : 30 novembre 2014, Ambassade de France à Khartoum – Soudan, 13, rue Louveau. 92438 Châtillon cedex, Khartoum-Soudan.
- BASHIR MANSOUR SALIH Malak, (2022), « Approche interculturelle de l'enseignement apprentissage du français deuxième langue étrangère au Soudan. Analyse pratiques et perspectives pédagogiques : Cas des étudiants de l'Université Islamique d'Omdurman », Thèse de doctorat de l'université d'Alger 2 Abou el Kacem Saad Allah, soutenue en 2022.
- BENIAMINO Michel, (2006), « enjeux de la pluriculturalisme dans le monde », Congrès de 40° anniversaire de la société japonaise de didactique du français table ronde, université de Kyoto au Japon, samedi, 6 novembre 2006. https://sjdf.org/pdf/2010_aki_kyoto_colloque_programme.pdf.

- BENTO, Margaret, (2015), « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants », Recherches en didactique des langues, soumis le 12 /02/ 2015. <https://doi.org/10.4000/rdlc.739>. Consulté le 10/02/2024.
- BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO Edvige, (1989), « manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues », Hachette FLE, France.
- BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO Edvige, (2008), « manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE », CLE internationale, France.
- BERTOLETTI Maria Cecilia, (1984), « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse », Le Français dans le Monde n° 186, publié en juillet 1984, pp. 55-63.
- BILLY Sophie et CASTILLO désirée, MIEKANSKI Maud, (2003), « nouvelles perspectives pour l'enseignement /apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire, le plurilinguisme en construction dans le système éducatif ; contexte-dispositifs-acteurs », publié en septembre 2003, LIDIL, revue de linguistique et de didactique des langues, université Stendhal de Grenoble, France.
- BLANCHET Philippe et AL, (2009), « perspectives pour une didactique des langues contextualisée », Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- BLANCHET Philippe et ASSELAH RAHAL Safia,(2009), «introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues?», revue dirigée par BLANCHET, MOORE et ASSELAH RAHAL : perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), Paris (France), Cultures, Les cahiers de l'Acedle, Édition électronique, URL <http://journals.openedition.org/rdlc/739>. Consulté le 10/02/2024.
- BLANCHET Philippe et BULOT Thierry, (2015), « module méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme ». Module, Université Jean-Monnet-Saint-Étienne, Année académique : 2015/2016, <https://www.studocu.com/fr/document/universite-jean-monnet-saint-etienne/entretiens-individuels/cours-methodo-blanchet-bulot/39860212> .

- BLANCHET Philippe et RISPAIL Marielle, (2012), « La Contextualisation Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures », Séminaire Recherches en Didactique des Langues, au Centre de linguistique appliquée « : Ingénierie de la formation et ingénierie pédagogique : Concevoir une formation d’enseignants », publié en mai 2012, Lima, Pérou.
- BLANCHET Philippe (2010), « La Francophonie et le plurilinguisme », diversité des langues et plurilinguisme, Recherche et politique des langues, revue : Culture et recherche N° 124, hiver 2010-2011. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Enseignement-superieur-et-Recherche/La-revue-Culture-et-Recherche/Diversite-des-langues-et-plurilinguisme> .
- BLANCHET, Philippe, (2016) « Contextualisation didactiques et didactologiques : questions en débat », Contextes et Didactiques Revue, n°7, juin 2016.
- BOUOUD, Ahmed, (2017), « La sociodidactique des représentations linguistiques de la langue amazighe », revue : Faits de langue et société, n° 2, années 2015 -2016 ; p, 75.93. PRSM : portail des revues scientifiques marocaines, visibilité – valorisation-pérennité. <https://revues.imist.ma/index.php/FLS/article/view/11946> .
- BRAUER, Markus, (2011), « enseigner à l’université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques », Armand Colin, 21, rue du Montparnasse, 75006 Paris, France.
- CARTIER Sylvie, (2006), « l’apprentissage autorégulé (autonome) en soutien aux pratiques de plurilinguisme et pluriculturalismes ». Table ronde, université de Kyoto au Japon, samedi, 6 novembre 2006.
- CHARAUDEAU, Patrik et MAINGUENEAU, Dominique, (2022), dictionnaire d’analyse du discours, édition de seuil, France-paris, p113.
- CHAUVET, Aude, (novembre 2010), « référentiel de programmes pour l’alliance française, élaboré à partir du cadre européen comme, des contenus d’apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du conseil de l’Europe, à l’usage des enseignants du FLE ». Cordonné par NORMAD isabelle et ERLICH Sophie, CLE internationale et nouvelle imprimerie LABLLERY, France.

- CHNANE-DAVIN, Fatima, (2012), « Méthodologie de la recherche en didactique des langues le cas du FLE », revue de la faculté des lettres, université de Khartoum - Soudan, numéro spécial. Publié le 12- décembre 2012.
- CHRISTIAN Puren, (2002), « perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective Co-actionnelle Co-culturelle », Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » : Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes.
- CHRISTIAN Puren, (2016), « La formation des enseignants à/dans une perspective actionnelle », BLOG- notes Puren, *vendredi, 08 janvier 2016 13 :17*. <https://www.christianpuren.com/2013/05/16/la-formation-des-enseignants-%C3%A0-dans-une-perspective-actionnelle/>.
- CLAUDE Cortier, (2009), « Propositions sociodidactique face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », synergies Italie n° 5 - 2009 pp. 109-118.
- CLERC Stéphanie, (2011), « Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues. », Rapport de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenue à l'Université de Provence le 30 juin 2011.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », Didier, Paris, France.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, Comité de l'Éducation, (2000) « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », Cadre européen commun de référence pour les langues, DIVISION DES LANGUES VIVANTES, STRASBOURG, Didier -France.
- CORTIER Claude, (2014), « minorités linguistiques et culturelles à l'avant-garde de l'interculturalité nord/sud : quelles potentialités à partir de l'exemple corse », minorités linguistiques, Multilinguales N°3 - 1 er semestre 2014.
- CUQ, Jean Pierre et GRUCA Isabelle, (2002), « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », presses universitaires de Grenoble- France.

- CUQ, Jean Pierre, (2003), « Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde », ASDIFLE et Clé international, France-paris, P 64,65,203.
- DABÈNE Louise, (1994a), « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues », Hachette, Paris, France.
- DABENE, Louise, (1997), « L'image des langues et leur apprentissage ». Dans Matthey Marinette (dir.), Les langues et leurs images, IRDP Éditeur : Neuchâtel, p 19-23.
- DANIEL Coste, DANIELE Moore et ZARATE Geneviève, (1997), « compétence plurilingue et pluriculturelle », Parution initiale : 1997, et Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire en 2009, Division des politiques linguistiques, Strasbourg-France, www.coe.int/lang/fr. Et https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compotence_plurilingue_et_pluriculturelle .
- DE PIETRO Jean-François et GAGNON Roxane, (2013), « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école », Bulletin suisse de linguistique appliquée © 2013 Centre de linguistique appliquée No 98, 2013, 155-179 • ISSN 1023-2044.
- DE PIETRO Jean-François et MARINETTE Matthey, (2001), « l'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence », revue : Langage et pratiques, p 28,31-44.
- DUBOIS Jean et al. (2002), « dictionnaire de linguistique », Larousse, Paris, France, P 504.
- ELAMIN, Yonis, (2009), « enseignement et apprentissage des langues étrangères », paru, le 6 juin 2009, imprimerie de l'université de Khartoum- Soudan. ISBN 529-2009.
- ELBADAWI, Eissa, (2014) « La question de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Soudan : historique, perspectives et propositions pédagogiques et didactiques », thèse de doctorat, soutenue en janvier 2014, Université de Kordofan, Soudan.
- ELSADIG, Ahmed, (2009), « le plurilinguisme et l'éducation au Soudan », revue respect de la culture des droits de l'Homme et les enjeux pluriculturels, numéro 10, paru en mars 2009, P3.

- EMBARKI, Mohamed, (2017), « Grille de lecture et d'analyse des programmes de formation initiale des professeurs de français des facultés de pédagogie des universités au Soudan », projet NAPATA : Formation des Enseignants de Français et Refonte Curriculaire : les nouveaux défis des facultés de pédagogie au Soudan (FEFReC), Soudan.
- EMBARKI, Mohamed, (2019), Création et harmonisation du référentiel de compétences pour la formation des enseignants FLE au Soudan, Mission de formation-action au sein des départements universitaires de français des facultés de pédagogie du Soudan. Cahier des charges, Mission de formation-action, Commanditaires PETITHORY François, de l'ambassade de France à Khartoum, Service de coopération et d'action culturelle et KHALAF Mirande, AUF bureau de Mouen Orient.
- EMBARKI, Mohamed, (2019), Référentiel de compétences pour la formation initiale des Professeurs de Français langue étrangère au Soudan (ReCoFIPFS), Projet de référentiel de compétences pour les départements de français des facultés de pédagogie au Soudan. Laboratoire ELLIADD EA 4661, Université de Franche-Comté (Besançon, France).
- EMBARKI, Mohamed, 2017, « Formation des Enseignants de Français et Refonte Curriculaire : les nouveaux défis des facultés de pédagogie au Soudan », (FEFReC), PHC NAPATA (projet de partenariat), Soudan.
- ÉTAT SOUDNAISE (2008), « rapport nationale sur le développement de l'éducation au Soudan », présenté le 25/11/2008 au centre international de l'éducation à Genève, Suisse.
- FARACO Martine, (2006) « La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques ». Collection, revue de linguistique et de didactique des langues, Publications de l'université de Provence, LPL, UMR 6057. Aix-en-Provence, France. <https://doi.org/10.4000/lidil.38> et <https://journals.openedition.org/lidil/38> .
- HAMEZ, Marie-Pascale, (2020), « Les tâches d'écriture proposées dans les manuels de langues : Qu'en disent des enseignants de FLE au niveau universitaire en France ? », revue TDFLE, N° 76, publié le 09/07/2020, https://doi.org/10.34745/numerev_1291. Consulté le 10/02/2024.
- HAMID MOHAMED, Ahmed, (2009), « Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression

- thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE », thèse soutenue le 28 novembre 2009, faculté des lettres, université de FRANCHE-COMTÉ- France.
- HOLTE, Gisèle, (2005), « Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain », Presse Universitaire de Franche-Comté, p 139.
 - JALAL HACHIM Mohamed, (2022), «la politique linguistique soudanaise : défis et promotion des langues nationales menacées de disparation », Atelier sur l'identité, la diversité, la richesse, la centralisation, la terre, la gouvernance et les lois, réunion d'experts sur les dossiers de négociation à la plateforme de la paix de Juba, Du 16 au 19 mars 2022, sponsorisé par l'Organisation des partenaires de développement, Juba - Soudan du Sud. P 2,3.
 - KAHRMA Naif, HAJAJ Ali, (1988), « langues étrangères : enseignement et apprentissage », le monde de savoir, le conseil national de la culture, des arts et des lettres, volume 126, publié en juin 1988, Koweït.
 - KAMAL ELDIN, Asim, (2020), « Les langues en présence au Soudan après 2011 : étude descriptive », publié en juin 2020, Revue Langues, cultures et sociétés, volume 6, n°1.
 - KERN Richard, (2005), « introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Du contexte scolaire aux divers contextes du monde social ». university of california at berkeley, Etats Unis. Et Éditions des archives contemporaines 41, rue Barrault, France, P 27. Index disponible sur le site <http://precis.berkeley.edu> et <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf> .
 - KLETT, Estela, (2012), « Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus », Synergies Venezuela n° 7 - pp. 7-16, L'enseignement des langues, Hachette, Paris.
 - KRAMSCH, Claire et AL, (2009), « Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires ». Version révisée en 2009, University of California at Berkeley, États-Unis.
 - LE GAL Damien et VILPOUX, Claire, (2012), « La sociodidactique comme didactique de l'intervention », MALE, Numéro 6, p. 107-118.
 - LE GAL Damien, (2012), « Une approche sociodidactique pour des curricula adaptés » Synergies Chine n° 7, p. 35-42.

- LE GAL, Damien, (2010), « contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil », thèse de doctorat, soutenue le 5 novembre 2010, Volume 1, Université Européenne de Bretagne, France, soumise le 21 Mars 2011, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00578684>.
- LUANGLAD Soulisack, (2014), « Un questionnement sociodidactique sur l'enseignement du français médical au Laos », thèse de doctorat soutenue le 13 octobre 2014, Université Jean-Monnet de Saint-Etienne, France.
- MAINGUENEAU, Dominique, (1996), « Les termes clés de l'analyse du discours », édition de Seuil, France-Paris, p 19.
- MARC Demeuse et CHRITINE Strauven (2013), « Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage ». Perceptives en éducation et information, 2e édition revue et actualisée, De Boeck Supérieur, Rue des Minimes 39, B – 1000 Bruxelles, Imprimé en Belgique.
- MARGHANI Hachim (2022), « questions sur l'identité et la pluri-culturalité soudanaise : approche épistémologique », centre culturel Abdelkrim Marghani, prix de la créativité romanesque d'Eltaib Salih, conférence scientifique sur le roman soudanais, tenue en octobre 2022, 18ème session, Khartoum-Soudan.
- MESCHONNIC Henri, (2008), « Le plurilinguisme, Dans le bois de la langue », Éditions de Corlevour, publié le 16 octobre 2008, www.observatoireplurilinguisme.eu.
- MICHEL, Dabène et MARIELLE, Rispaïl, (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». Revue : La Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008/1. pp. 10-13, <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>. www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769. Consulté le 10/02/2024.
- MILHET, Prescillia, (2016), « oser une didactique actionnelle du CECRL dans les manuels de FLE en Italie », Séminaire d'études doctorales sur les manuels scolaires et journées Pierre Guibert- Université de Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3, tenue le 3/02/2016.
- MOHAMED ADAM, Bachir, (2013), « la situation de l'enseignement du français au Soudan (bilan d'une expérience décevante) », revue internationale de commerce et

- humanités, grand Bretagne, Shields de sud, publié le 17 juin 2013, www.ijsch.uk. Consulté le 10/02/2024.
- MOLINIÉ Muriel, (2013), « pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative », Le HARMATTAN cognition et formation. Contextualisations didactiques approches théoriques, contextualisations didactiques approches théoriques. HAL Id : hal-01474583 <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474583> soumis le 22 Février 2017.
 - MOREAU, Marie-louise (1997), « sociolinguistique : concepts de base », Mardaga, Hayen 11- B 4140 Sprimont.
 - MUSA HAMID ABUSHLOKH, Omer (2024), « La pragmatique lexiculturelle dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Soudan ». Thèse de doctorat de l'université d'Oran 2, soutenue en 2024.
 - NUBI, Danis ET all, traduit à l'arabe par MOHAMED Hajaj, (2006), « Portfolio européen pour les futurs enseignants de langues : outil de réflexion pour la formation des enseignants de langues, conseil de l'Europe », www.Coe.int. www.book.int. Consulté le 10/02/2024.
 - OSMAN ELFIL Khalid, (2016), « guide de l'étude pour les étudiants de licence et des études supérieurs au Soudan, fondation des chercheurs et des lauréats soudanais ». Publié en octobre 2016, Khartoum- Soudan Sous l'égide de ZAIN, www.zain.com, Soudan. Consulté le 10/02/2024.
 - PENLOUP Marie-Claude, (2015) « approche sociodidactique des contacts de langue dans les écrits ordinaires », Séminaire de didactique du français du 15 avril 2015, Université d'Orléans – Laboratoire Ligérien de Linguistique – Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français.
 - PENNACCHIO, Catherine, (2021), « La conception d'un manuel de FLE contextualisé dans un pays arabophone : l'exemple du manuel Allons-y ! pour les écoles du secondaire au Soudan », Mémoire de master 2, Didactique des langues, université Grenoble Alpes, archives ouvertes, soumis le 3 février 2022, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554659>. Consulté le 10/02/2024.
 - PLATA, Daniel Rojas, (2020), « Représentation de la culture dans trois manuels de FLE », Litera : Journal of Language, Literature and Culture Studies, volume 30, publié

- le novembre,2020, p63-83, <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0029>. Consulté le 10/02/2024.
- PUREN, Christian, (1994), «la didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes ». Essai sur l'éclectisme, Les Langues Modernes, la revue de l'APLV, 19, rue de la Glacière, 75013 Paris, www.aplv-languesmodernes.org , Édition originale : Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », Mars 1994, 206 p. réédité en Octobre 2008. Consulté le 10/02/2024.
 - PUREN, Christian, (2011), « de l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 », Mise en ligne février 2011. <http://www.christianpuren.com>. Consulté le 10/02/2024.
 - RAVAOARIMALALA Elisabeth, (2008), « Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme », sous la direction de Geneviève Zarate, de Danielle Lévy et de Claire Kramsch, Éditions des archives contemporaines / AUF, p 440.
 - RIQUOIS Estelle, (2009) « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman l'légitime au roman policier », Thèse de doctorat nouveau régime en linguistique, soutenue en Juillet 2009 à l'Université de Rouen en France, soumise le 9 juillet 2009, HAL Id : tel-00403124 <https://theses.hal.science/tel-00403124> .
 - RISPAIL Marielle « introduction générale à une sociodidactique des langues », Département de Communication, M1, année universitaire, 2012-2013.
 - RISPAIL_Marielle, (2004), « Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement : Pour une socio-didactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative », Dossier d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du Langage, Université Rennes 2-Haute-Bretagne, 13 septembre 2005. *La Lettre de l'AIRDF* Année 2006 38 p. 37, https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1693.
 - RISPAIL, Marielle, (2017), « abécédaire de sociodidactique », publication de l'université de Saint Etienne-France, (30).
 - ROBIN Jésabel, (2015), « Ils aiment pas le français » : Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la phbern dans leurs récits de formation et de mobilité. Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Vol. 42, Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic, aux éditions : PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford lien. <http://dnb.dn.de>.

- ROCHA DOS SANTOS, Jaqueline Oliveira, (2014), « Le manuel Alter Ego A1 : un regard Pédagogique sur les documents authentiques et l’approche actionnelle pour l’enseignement-apprentissage du FLE », Revista Ao pé da Letra – Volume 16.2.
- SADIG AHMED, Sadig, (2009), « plurilinguisme et éducation au Soudan », revue Respect (revue soudanaise pour la culture des droits de l’Homme et les questions de l’interculturelle) », publié en mars 2009, volume 10, www.Sudan-forall.org, Soudan. Consulté le 10/02/2024.
- TOUMI Abderrahmane, (2016), « l’essentiel en didactique du français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques, guide méthodologies à l’usage des enseignants et des formateurs ». Première édition, Mars 2016, dépôt légal : 2026 MO 0823. ISBN : 978-9954-37-326-2. Éditeur : ELmaarif aljadida - Rabat- Maroc.
- YAOYAO, dong, (2012), « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois », Synergies Chine n° 7, pp. 81-95.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Carte de Soudan et ses pays voisins (tiré de Google) :.....	28
Figure 2 : Carte illustrative pour les langues soudanaises (source google prise en 2018).....	34
Figure 3 : crédits du curricula.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Groupes WhatsApp des enseignants soudanais du FLE	24
Tableau 3 : Langues majoritaires au Soudan et nombre de leurs locuteurs	33
Tableau 4 : langues, nombre de locuteurs et pourcentage.....	34
Tableau 5 : nombre d'étudiants, instituts et enseignants (rapport national sur les statistiques de l'éducation pour la rentrée scolaire 2007	71
Tableau 6 : système scolaire Soudanais	72
Tableau 7 : Départements de français et leurs systèmes	78
Tableau 8 : Moyenne d'admission annuelle des places pédagogiques aux départements de français et le nombre d'enseignants	83
Tableau 9 : Nouveaux départements de français pour la rentrée 2022/2023 et 2023/2024	85
Tableau 10 : Facultés proposant le français comme module supplétif.....	86
Tableau 11 : alliances et centres franco-soudanais.....	87
Tableau 2 : Notation et validation de mentionne	89
Tableau 12 : Tranche d'âge des enseignants de l'échantillon	170
Tableau 13 : Proportion des années d'expérience des enseignants de l'échantillon	170
Tableau 14 : Les manuels en usage	171
Tableau 15 : Manuels exploités	172
Tableau 16 : Modules de l'université et de la faculté.....	205
Tableau 17 : modules en français et le volume horaire	205
Tableau 18 : volume horaire de l'université et de la faculté	213
Tableau 19 : modules en français et le volume horaire	213
Tableau 20 : volume horaire des modules de tronc communs de l'université et de la faculté (enseignés en langue arabe).....	220
Tableau 21 : modules en français et le volume horaire	220
Tableau 22 : validation des modules.....	225
Tableau 23 : volume horaire de l'université et de la faculté	228
Tableau 24 : modules en français et le volume horaire	228
Tableau 25 : volume horaire de l'université et de la faculté	236
Tableau 26 : modules en français et le volume horaire	237
Tableau 27 : volume horaire des modules de l'université et de la faculté.....	248
Tableau 28 : modules en français et le volume horaire	249
Tableau 29 : volume horaire de l'université et de la faculté	261
Tableau 30 : modules en français et le volume horaire/ les coefficients	261
Tableau 31 : volume horaire de l'université et de la faculté	274
Tableau 32 : modules en français et le volume horaire / les coefficients	275
Tableau 33 : modules en français et le volume horaire	288
Tableau 34 : Système d'évaluation (notation de la moyenne)	299
Tableau 35 : Modules de l'université et de la faculté.....	320
Tableau 36 : volume horaire des modules supplétifs	321

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale.....	6
Émergence de la problématique	7
Choix théoriques.....	8
Objectifs de l'étude, questions de recherche et hypothèses de départ.....	18
Corpus et méthodologie d'analyse	20
Quelques obstacles sur le terrain	21
Plan de la thèse	24
Chapitre 1 : Contexte de l'étude	26
Introduction	27
1.1. Caractéristiques sociolinguistiques du Soudan.....	28
1.1.1. Données générales sur le Soudan	28
1.1.2 Principaux caractères de la situation sociolinguistique au Soudan	30
1.1.3. Classification des langues soudanaises.....	36
1.2.1.1. Section des langues kordofaniennes	37
1.2.1.2. Famille des langues Nilo-saharienne	37
1.2.1.3. La famille des langues Afro-asiatiques.....	39
1.2.1.4. La famille des langues Nigro-kordofanienne	39
1.1.4. Zones linguistiques Soudanaises	40
1.1.5. Éléments linguistiques	44
1.1.6. Situation de la langue arabe au Soudan	46
1.1.6.1. Généralités sur l'arabe au Soudan	46
1.1.6.2. Arabe soudanais.....	48
1.1.7. Politique linguistique coloniale (1898-1956)	49
1.1.7.1. Soudan du Nord (arabo-musulmans).....	50
1.1.7.2. Le Soudan du Sud (Négro-Africains, chrétiens)	51
1.1.8. L'arabisation au lendemain de l'indépendance (1956).....	52
1.1.9. L'anglais.....	61
1.1.10. Le français au Soudan.....	62
1.2. Système éducatif soudanais	69
1.2.1. Éducation au Soudan	69
1.2.2. Philosophie et objectifs de l'éducation au Soudan	70
1.2.3. Le système éducatif soudanais et ses structures	71
1.2.4. Éducation préscolaire	72
1.2.5. École primaire.....	73
1.2.6. École secondaire	73
1.2.7. État actuel de l'enseignement du français aux écoles secondaires.....	74
1.3. L'enseignement supérieur soudanais.....	74
1.3.1. Organisation de l'enseignement supérieur	74
1.3.2. Aperçu sur les départements de français au Soudan.....	76
1.3.3. Points supplémentaires d'éclaircissement sur les départements de français	80
1.3.4. Moyenne d'admission	83
1.4. Départements de français nouvellement inaugurés	84
1.5. Les départements où le français est proposé comme module supplétif.....	85

1.6. Enseignement du français en dehors des institutions scolaires	87
1.7. Caractères spécifiques et remarques sur les curricula	89
1.8. Composition de semestre.....	90
1.8.1. Plan de déroulement du semestre	91
1.9. Création des curricula soudanais	92
1.10. Curricula soudanais : entre éthique et conscience	95
Conclusion.....	97
Chapitre 2 : aspects théoriques de la sociodidactique	99
Introduction	100
2.1. Sociodidactique : naissance et principaux fondements	100
2.1.1. Sociodidactique : un long chemin de réflexion pour en arriver à aujourd'hui	102
2.1.2. Naissance de la sociodidactique	104
2.1.3. Méthodologie d'investigation sociodidactique.....	105
2.1.4. Sociodidactique et sociolinguistique : relation d'alliance ou mutualité.....	107
2.1.5. Sociodidactique : réflexion sociale pour mieux comprendre l'utilité des langues	110
2.1.6. Société et scolarité dans une conception sociodidactique	112
2.2. Autres fondements théoriques de la sociodidactique	115
2.2.1. Notion du plurilinguisme et représentation d'une approche sociodidactique .	115
2.2.2. Multilinguisme et pluri-contextualisation sur la sociodidactique.....	116
2.2.3. Adaptation sociodidactique et théorie sociolinguistique des pratiques	117
2.2.4. Interrogations sur la sociodidactique : affectations	119
2.2.5. Endurances et orientations.....	119
2.2.6. Questionnements conceptuels sur la sociodidactique.....	121
2.2.7. Effets et prolongations en sociodidactique	123
2.2.8. L'approche sociodidactique et l'approche par compétence	125
2.3. Questionnement sur la sociodidactique : Mise en œuvre de contexte et situations	127
d'apprentissages	127
2.3.1. Interroger la situation d'apprentissage	127
2.3.2. Notion du contexte et de la contextualisation en sociodidactique.....	129
2.16.1. Concept et délimitation de la notion.....	129
2.16.2. Contextualisation confusion en didactique et en didactologie	132
2.16.3. La question de l'objectification et du fatalisme.....	133
2.16.4. Disciplines contextualisantes : relation d'autonomisation didactologique.	133
2.16.5. Perspectives et impossibilité de la perfection du contexte et de la	135
contextualisation.....	135
2.3.3. Niveau macro et micro du contexte et de la contextualisation	136
2.3.4. La règle du sept de la sociodidactique de terrain (Dolz)	138
2.3.5. Conception de Dinvaux : penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la	148
sociodidactique	148
2.3.5.1. Une approche pluridisciplinaire de l'ergologie	149
2.3.5.2. Les savoirs en coopération à travers l'ergologie	150
2.3.6. Vers une égalité des savoirs et la pression vers l'agir en ergologie,	151
sociodidactique, et sociolinguistique.....	151
Conclusion.....	152

Chapitre 3 : Finalités de l'enseignement du français et manuels	154
Introduction	155
3.1. Visions des facultés des lettres et des langues.....	156
3.1.1. Visions des départements de français aux facultés des lettres.....	156
3.1.2. Visions des départements de français aux facultés des langues	157
3.2. Messages des facultés des lettres et des langues	158
3.2.1. Messages des facultés des lettres.....	158
3.2.2. Messages des facultés des langues	158
3.3. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres et facultés des langues.....	160
3.3.1. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres	161
3.3.1.1. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de Kordofan.....	161
3.4.1.2. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de la Mer Rouge	161
3.4.1.3. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université de Nileen	162
3.4.1.4. Objectifs de département de français, faculté des lettres, Université Islamique d'Omdurman.....	163
3.3.2. Objectifs des départements de français aux facultés des lettres	163
3.3.2.1. Objectifs de département de français, école des langues, Université Internationale d'Afrique	163
3.4.2.2. Objectifs de département de français, faculté des langues, Université de Soudan pour les sciences et la technologie.....	164
3.4.2.3. Objectifs de département de français, école des langues, Université de Saint Coran et des sciences Islamiques.....	164
3.4.2.4. Objectifs de département de français, école des langues et de la traduction, Université de Saint Coran et de l'authentification des Sciences	165
3.4. Manuels universalistes du FLE au contexte universitaire soudanais : entre rejet, inefficacité et absence d'un alternatif convenable.....	166
3.4.1. Échantillon.....	169
3.5.2. Présence et permutation entre nouveaux et anciens manuels	170
3.4.3. Manuel actuel et efficacité au contexte soudanais.....	172
3.4.4. Les manuels universalistes au contexte Soudanais du FLE : débat sur contenu culturel et besoins langagiers.....	173
3.4.5. Motivation de changement persévérant des manuels du FLE au Soudan	176
3.4.6. Prise en considération de l'avis de l'apprenant et ses préférences ou le monopole de l'enseignant.....	177
3.4.7. Manuels du FLE au contexte soudanais : débat entre connaissance, usage, préférence et rejet	179
3.4.8. Choix d'enseignement complet du contenu ou une sélection possible	181
3.4.9. Entre autorisation ou restriction d'utilisation de plus des documents accompagnants le manuel au Soudan	184
3.4.10. Vers un enseignement conceptualisé par des manuels spéciaux pour le contexte soudanais ou maintenir l'exploitation de ces manuels universalistes.....	185
3.4.11. Efficacité ou inefficacité de l'enseignement du français au Soudan.....	187

3.4.12. Représentation du français et comparaison de la relation de voisinage au contexte soudanais.....	190
3.4.13. Atouts motivants et obstacles du français au Soudan.....	192
3.4.14. Récapitulation des résultats d'analyse.....	195
Conclusion.....	199
Chapitre 4 : Analyse des curricula des facultés de Lettres	201
Introduction	202
4.1. Curriculum de l'université de la Mer Rouge.....	204
4.1.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?.....	204
4.1.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	206
4.1.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles assurées sur le terrain ?.....	206
4.1.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?	208
4.1.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?.....	209
4.1.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?	209
4.1.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?	210
4.2. Université d'El-Fachir, faculté des lettres, département de français.....	211
4.2.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?.....	212
4.2.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	214
4.2.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?.....	215
4.2.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?.....	216
4.2.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?.....	217
4.2.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-ciblé, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?	217
4.2.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à renouer avec les anciennes pratiques ?	218
4.3. Université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres, département de français ..	219
4.3.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?.....	220
4.3.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	221
4.3.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles réalisées sur le terrain ?.....	222
4.3.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?	223
4.3.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?.....	224
4.3.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-ciblé, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?	226
4.3.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et que les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à revenir aux anciennes pratiques ?	227
4.4. Université de Kordofan, Faculté des lettres, Département de français	227
4.4.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?.....	228
4.4.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	229
4.4.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-ils accomplis sur le terrain ?	230

4.4.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?	231
4.4.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?.....	233
4.4.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-ciblé, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il incorporé ?.....	233
4.4.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et que les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à revenir aux anciennes pratiques ?	234
4.5. Université de El-Nileen, Faculté des lettres, Département de français	235
4.5.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?	236
4.5.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	237
4.5.3. L'adéquation et l'efficacité du curriculum sont-elles accomplies sur le terrain ?	238
4.5.4. Les directives figurant dans le document curriculaire sont-elles correctement comprises et appliquées ? Sont-elles suffisantes ?	239
4.5.5. L'évaluation des performances de l'apprenant est-elle maintenue dans le temps ?.....	241
4.5.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public-ciblé, en relation avec l'évolution des différentes composantes de la société est-il..	242
4.5.7. Le caractère novateur du curriculum est-il attractif et les utilisateurs, consciemment ou non, tendent-ils à renouer avec les anciennes pratiques ?	243
Conclusion	244
Chapitre 5 : Analyse des curricula des facultés des langues.....	246
Introduction	247
5.1. Université de Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues.....	248
5.1.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?	248
5.1.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	250
5.1.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?.....	251
5.1.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?	254
5.1.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?.....	255
5.1.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?	256
5.1.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?	257
5.2. Université de Saint Coran et des sciences Islamiques, École des langues, Département de français	259
5.2.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?	260
5.2.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?.....	262
5.2.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?.....	263
5.2.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?	264
5.2.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?.....	265
5.2.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?	267
5.2.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?	268

5.3. Université de Saint Coran et authentification des sciences, Faculté des langues et de la traduction, Département de français	270
5.3.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?	273
5.3.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?	277
5.3.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?	277
5.3.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?	280
5.3.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?	281
5.3.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?	283
5.3.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?	285
5.4. Université Internationale d'Afrique, École des langues	287
5.4.1. Les volumes horaires fixés par le curriculum sont-ils bien choisis ?	288
5.4.2. Les composantes du curriculum sont-elles cohérentes entre elles ?	291
5.4.3. Le curriculum est-il réalisable et efficace ?	295
5.4.4. Les directives du curriculum sont-elles correctement appliquées et sont-elles suffisantes ?	297
5.4.5. Les évaluations diagnostique et formative sont-elles prévues ?	298
5.4.6. L'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins des apprenants et de la société est-elle effectuée ?	300
5.4.7. Le curriculum véhicule-t-il des particularités comparées aux autres curricula ?	302
Conclusion	304
Chapitre 6 : Propositions (socio)didactiques	306
Introduction	307
6.1. Entre les résultats, l'observation la proposition sociodidactique : les curricula se prescrivent vers une réforme éventuelle	309
6.1.1. Université de la Mer Rouge, faculté des lettres	310
6.1.2. Université d'El-fachir, faculté des lettres, département de français	311
6.1.3. Université Islamique d'Omdurman, faculté des lettres, département de français	312
6.1.4. Université de Kordofan, Faculté des lettres, Département de français	315
6.1.5. Université de Soudan pour les sciences et la technologie, faculté des langues	315
6.1.6. Université de Saint Coran et des sciences Islamiques, École des langues, Département de français	316
6.1.7. Université de Saint Coran et authentification des sciences, Faculté des langues et de la traduction, Département de français	317
6.1.8. École des langues, Université Internationale d'Afrique	318
6.2. Les conditions favorables à l'implantation et à la réussite d'un curriculum peuvent être divisées en deux grandes catégories :	319
6.2.1. Modules supplétifs	319
6.2.2. Phase introductive de l'apprentissage : première et deuxième année	322
6.2.2.1. Compréhension orale	323
6.2.2.3. Compréhension écrite	324
6.2.2.4. Production écrite	325
6.2.2.5. Vocabulaire	325
6.2.2.6. Grammaire	326

6.3. Phase avancée : troisième et quatrième année	327
6.4. Propositions Manuels : Questions d'enseignement avec les manuels universalistes entre rejet et changements potentiel	332
6.4.1. Contextualisation dans les pratiques des enseignants de français en question des manuels et quels sont les engagements accompagnements de ces gestes	333
6.4.2. Préférence de continuer à travailler avec les manuels de FLE communément appelés « manuels universels » (Aller égo, Connexions, etc.) ou qu'il serait meilleur de concevoir des manuels propres aux étudiants soudanais ? Pourquoi ?.....	334
6.4.3. Utilisation d'autres ressources que le manuel ou pas et pour quelle raison	335
6.4.4. Manuels universalistes au contexte soudanais et le CECR : motive incitant au rejet	336
Conclusion	338
Conclusion générale	340
Références bibliographiques.....	349
Table des figures	362
Table des tableaux	363
Table des matières	364
Résumés.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexes	1

Annexes

Université de la Mer Rouge
Faculté des lettres, Département de français**Première année : Premier semestre****Deuxième semestre**

N°	Module	Crédits	N°	Module	Crédits
1	Français de base (méthode) I	6	1	Français de base (méthode) II	6
2	Grammaire I	2	2	Grammaire II	2
3	Expression écrite I	2	3	Expression écrite II	2
4	Expression orale I	2	4	Expression orale II	
Total		12	Total		12

Deuxième année : Troisième semestre**Quatrième semestre**

N°	Module	Crédits	N°	Module	Crédits
1	Français Intermédiaire (méthode) I	6	1	Français Intermédiaire (méthode) II	6
2	Grammaire III	2	2	Grammaire IV	2
3	Expression écrite III	2	3	Compréhension et expression écrites I	2
4	Expression orale III	2	4	Compréhension et expression orales I	2
5	Lecture simple	2	5	Civilisation Française	2
Total		14	Total		14

Troisième année : Cinquième semestre**Sixième semestre**

N°	Module	Crédits	N°	Module	Crédits
1	Français Avancé (méthode) I	6	1	Français Avancé (méthode) II	6
2	Syntaxe	2	2	Civilisation française II	2
3	Compréhension et expression écrites II	2	3	Rédaction	3
4	Compréhension et expression orales II	2	4	Initiation à la littérature	3
5	Initiation à la Linguistique	4	5	Phonétique	2
6	Textes variés	2	6	Morphosyntaxe	2
Total		18	Total		18

Quatrième année : Septième semestre**Huitième semestre**

N°	Module	Crédits	N°	Module	Crédits
1	Analyse textuelle	3	1	Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)	3
2	Littérature Française 2	3	2	Littérature Française 3	3
3	Traduction I	4	3	Littérature Francophone I	3
4	Sociolinguistique II	2	4	Traduction (Français/Arabe) II	4
5	Linguistique	4	5	Sémantique	3
6	Rédaction II	3	6	Méthodologie de la recherche	2
Total		19	Total		18

Cinquième année : Neuvième semestre**Dixième semestre**

N°	Module	Crédits	N°	Module	Crédits
1	Analyse de discours	3	1	Théories et analyse des textes littéraire II	4
2	Littérature Française 4	3	2	Littérature Soudanaise	3
3	Littérature Francophone II	3	3	Phonétique et phonologie	3
4	Sociolinguistique II	3	4	Documents authentiques	3
5	Linguistique énonciative et pragmatique	4	5	Linguistique appliquée	3
6	Théorie et analyse des textes littéraires I	4	6	Mémoire de fin d'études	4
Total		20	Total		20

Université de l'el-Fachir

Faculté des lettres département de français

Premier semestre					Deuxième semestre				
Nº	Code	Module	Coefficient	Remarque	Nº	Code	Module	Coefficient	Remarque
1	Fr1014	Français de base – grammaire 1	4		1	Fr1024	Français de base grammaire 2	4	
2	Fr1034	Français de base expression oral 1	2		2	Fr1044	Français de base-expression orale 2	4	
3	Fr1052	Français de base – expression écrite 1	2		3	Fr1064	Français de base expression écrite 2	4	
4	Fr1072	Français de base-compréhension orale et dictée 1	2		4	Fr1082	Français de base-compréhension orale et dictée 2	2	
Total 10					Total 14				

Troisième semestre					Quatrième semestre				
Nº	Code	Module	Coefficient	Remarque	Nº	Code	Module	Coefficient	Remarque
1	Fr2014	Français niveau intermédiaire-grammaire 1	4		1	Fr2024	Français niveau intermédiaire-grammaire 2	4	
2	Fr2032	Français niveau intermédiaire-expression orale 1	2		2	Fr2042	Français niveau intermédiaire - expression orale 2	2	
3	Fr2054	Français niveau intermédiaire-expression écrite 1	4		3	Fr2064	Français niveau intermédiaire - expression écrite 2	4	
4	Fr2072	Français niveau intermédiaire-compréhension orale et dictée	2		4	Fr2082	Français niveau intermédiaire-compréhension orale et dictée 2	2	
5	Fr2092	Compréhension des textes écrits1	2						
Total			15		Total			12	

Cinquième semestre					Sixième semestre				
N°	Code	Module	Coefficient	Remarque	N°	Code	Module	Coefficient	Remarque
1	Fr3014	Français niveau avancé-grammaire 1	4		1	Fr3022	Français niveau-avancé – grammaire 2	2	
2	Fr3032	Français niveau avancé - expression orale 1	2		2	Fr3062	Français-niveau avancé-expression orale 2	2	
3	Fr3054	Français niveau avancé expression écrite 1	4		3	Fr3042	Français niveau avancé-expression écrite 2	2	
4	Fr3072	Lecture et compréhension des textes littéraires	2		4	Fr3084	Initiation à la littérature française	4	
5	Fr3092	Culture française	2		5	Fr3122	Textes non-littéraire	2	
6		Compréhension des textes écrits	2		6	Fr3102	Initiation à la linguistique	2	
					7		Phonétique	2	
Total			16		Total			16	

Septième semestre					Huitième semestre				
N°	Code	Module	Coefficient	Remarque	N°	Code	Module	Coefficient	Remarque
1	Fr4014	Littérature française 1	4		1	Fr4024	Littérature francophone	4	
2	Fr4032	Traduction	2		2	Fr4042	Traduction 2	2	
3	Fr4052	Rédaction	2		3	Fr4062	Littérature soudanaise	2	
4	Fr4072	Analyse du discours 1	2		4	Fr4082	Analyse des textes	2	
5	Fr4092	Sociolinguistique	2		5	Fr4102	Linguistique	2	
6	Fr4112	Méthodologie de la recherche	2		6	Fr4126	Mémoire de fin d'études	6	
Total			14		Total			18	

Neuvième semestre					Dixième semestre				
N°	Code	Module	Coefficient	Remarque	N°	Code	Module	Coefficient	Remarque
1	Fr5014	Littérature française	4		1	Fr5024	Littérature comparée	4	
2	Fr5032	Traduction 3	2		2	Fr5042	Analyse du discours 2	2	
3	Fr5052	Linguistique	4		3	Fr5062	Linguistique	2	

		énonciative et pragmatique					énonciative et pragmatique 2		
4	Fr5072	Linguistique appliquée	2		4	Fr5082	Français sur objectifs spécifiques 2	2	
5	Fr5092	Français sur objectifs spécifiques 1	2		5	Fr5106	Mémoire de fin d'études	6	
6	Fr5112	Phonétique et phonologie	2						
Total			16		Total			16	

**Université Islamique d'Omdurman
Faculté des lettres
Département de français**

Premier semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théories	Pratique	
1	F1/1	Saint Coran	2		
2	F1/2	Langue arabe	2		
3	F1/3	Langue anglaise	2		
4	F1/4	Grammaire	2		
5	F1/5	Méthode 1	6	2	
6	F1/6	Expression écrite	2		
7	F1/7	Expression orale	2		
Total			18	2	20

Deuxième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F1/8	Doctrine Islamique	2		
2	F1/9	Jurisprudence de cultes	2		
3	F1/10	Initiation à l'informatique	2		
4	F1/11	Grammaire	2		
5	F1/12	Méthode 2	6	6	7
6	F1/13	Expression écrite 2	2		
7	F1/14	Expression orale 2	2		
Total			18	2	19

Troisième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F12/1	Saint Coran	2		
2	F2/2	Langue arabe	2		
3	F2/3	Langue anglaise	2		
4	F2/4	Grammaire	2		
5	F2/5	Méthode 3	4	2	
6	F2/6	Expression écrite 3	2		
7	F2/7	Compréhension écrite	2		
8	F2/8	Civilisation française	2		
9	F2/9	Compréhension orale	2		
Total			20	4	22

Quatrième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F2/10	Jurisprudence des transactions	2	-	
2	F2/11	Interprétation des textes Islamiques	2	-	
3	F2/12	Grammaire	2	4	
4	F2/13	Méthode 4	1	6	
5	F2/14	Expression écrite 4	-	4	
6	F2/15	Expression orale 4	-	4	
7	F2/16	Initiation à la littérature française	2	2	
Total			9	20	19

Cinquième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F3/1	Saint Coran	2		
2	F3/2	Langue arabe	2		
3	F3/3	Langue anglaise	2		
4	F3/4	Grammaire	2		
5	F3/5	Méthode 5	4	2	

6	F3/6	Linguistique	2		
7	F3/7	Littérature française 2	2		
8	F3/8	Traduction 1	2		
9	F3/9	Littérature Soudanaise 1	2		
10	F3/10	Expression écrite avancé	2		
Total			20	2	22

Sixième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F3/11	Principes de la jurisprudence	2		
2	F3/12	Prêche Islamique	2		
3	F3/13	Science de paroles prophétique (hadith)	2		
4	F3/14	Grammaire	2		
5	F3/15	Méthode 6	4	2	5
6	F3/16	Phonétique	2		
7	F3/17	Littérature française 3	2		
8	F3/18	Littérature Soudanaise 2	2		
9	F3/19	Traduction 2	2		
10	F3/20	Étude de textes	2		
11	F3/21	Exposés	2		
Total			24	2	25

Septième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F4/1	Saint Coran	2		
2	F4/2	Jurisprudence de cultes	2		
3	F4/3	Littérature française 4	4		
4	F4/4	Linguistique	2		
5	F4/5	Mémoire de fin d'études	2		
6	F4/6	Analyse de textes 1	2		
7	F4/7	Traduction 3	2		
Total			16		

Huitième semestre

N°	Code	Module	Crédits		Total
			Théorie	Pratique	
1	F4/8	Langue arabe	2		
2	F4/9	Jurisprudence des transactions	2		
3	F4/10	Littérature africaine	4		
4	F4/11	Méthodologie de la recherche	2		
5	F4/12	Analyse de textes 1	2		
6	F4/13	Traduction 4	2		
7	F4/14	Français sur objectifs spécifiques	2		
Total			16		

Université de Kordofan
Faculté des lettres, Département de français

Premier semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	ISL.S.170	Études islamiques	(0+2) 2
2	EL01	Langue anglaise	(0+2) 2
3	UE01	Grammaire française I	(1+2) 3
4	UE56	Grammaire française II	(1+2) 3
5	UE02	Français de base I	(1+2) 3
6	UE55	Français de base II	(1+2) 3
7	UE03	Expression orale	(1+2) 3
8	UE04	Expression écrite	(1+2) 3
Total		22-16	

Deuxième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	ARAB.L271	Langue arabe	(0+2) 2
2	EL02	Langue anglaise	(0+2) 2
3	UE05	Grammaire française III	(1+2) 3
4	UE58	Grammaire française IV	(1+2) 3
5	UE06	Français de base III	(1+2) 3
6	UE57	Français de base IV	(1+2) 3
7	UE07	Expression orale	(1+2) 3
8	UE08	Expression écrite	(1+2) 3
Total		22-16	

Troisième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	ISL.S.370	Études islamiques	(0+2) 2
2	ARAB.371	Langue arabe	(0+2) 2
3	UE09	Grammaire française V	(1+2) 3
4	UE60	Grammaire française VI	(1+2) 3
5	UE10	Français de base V	(1+2) 3

6	UE59	Française de base VI	(1+2) 3
7	UE11	Expression orale	(1+2) 3
8	UE12	Expression écrite	(1+2) 3
9	UE13	Société française	(1+2) 3
Total			25-18

Quatrième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	ISL.S.470	Études islamiques	(0+2) 2
2	EL03	Langue anglaise	(0+2) 2
3	UE14	Grammaire française VII	(1+2) 3
4	UE62	Grammaire française VIII	(1+2) 3
5	UE15	Français de base VII	(1+2) 3
6	UE61	Française de base VIII	(1+2) 3
7	UE16	Expression orale	(1+2) 3
8	UE17	Expression écrite	(1+2) 3
9	UE18	Société française	(1+2) 3
10	UE19	Initiation à la littérature française	(1+2) 3
Total			28-20

Cinquième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	ARAB.L.571	Langue arabe	(0+2) 2
2	EL04	Anglais	(0+2) 2
3	UE20	Expression orale	(1+2) 3
4	UE21	Expression écrite	(1+2) 3
5	UE22	Phonétique	(1+2) 3
6	UE23	Linguistique	(1+2) 3
7	UE24	Littérature française	(1+2) 3
8	UE25	Texte non- littéraire	(1+2) 3
Total			22-16

Sixième semestre

N°	Code	Module	Crédits
	ISL.S.670	Études islamiques	(0+2) 2
	ARAB.L.671	Langue arabe	(0+2) 2
	UE26	Expression orale	(1+2) 3
	UE27	Expression écrite	(1+2) 3
	UE28	Phonétique	(1+2) 3
	UE29	Linguistique	(1+2) 3
	UE30	Littérature française	(1+2) 3
	UE31	Texte non- littéraire	(1+2) 3
Total			22-16

Septième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	UE32	Expression orale	(1+2) 3
2	UE33	Expression écrite	(1+2) 3
3	UE34	Linguistique	(1+2) 3
4	UE35	Méthodologie de l'enseignement	(1+2) 3
5	UE36	Littérature française	(1+2) 3
6	UE37	Littérature africaine	(1+2) 3
7	UE38	Traduction	(1+2) 3
8	UE39	Texte non- littéraire	(1+2) 3
Total			24-16

Huitième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	UE40	Expression orale	(1+2) 3
2	UE41	Expression écrite	(1+2) 3
3	UE42	Linguistique	(1+2) 3
4	UE43	Littérature française	(1+2) 3
5	UE44	Littérature africaine	(1+2) 3
6	UE45	Traduction	(1+2) 3
7	UE46	Texte non- littéraire	(1+2) 3
Total			21-14

Neuvième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	UE47	Didactique du FLE	(1+2) 3
2	UE48	Littérature comparée	(1+2) 3
3	UE49	Linguistique	(1+2) 3
4	UE50	Traduction	(1+2) 3
Total			12-8

Dixième semestre

N°	Code	Module	Crédits
1	UE51	Didactique du FLE	(1+2) 3
2	UE52	Contes soudanais	(1+2) 3
3	UE53	Linguistique	(1+2) 3
4	UE54	Français sur objectifs spécifiques (FOS)	(1+2) 3
Total			12-8

Université de Nileen
Faculté des lettres, Département de français

Premier semestre

N°	Module	Crédits
1	Études islamiques	2
2	Langue arabe	2
3	Langue anglaise	2
4	Études soudanaises	2
5	Français de base 1	8
6	Grammaire 1	2
7	Activités de communication 1	4
8	Lecture 1	4
Total		26

Deuxième semestre

N°	Module	Crédits
1	Études islamiques 2	2
2	Langue arabe 2	2
3	Langue anglaise 2	2
4	Études soudanaises 2	2
5	Français de base 2	8
6	Grammaire 2	2
7	Activités de communication 2	4
8	Lecture 2	4
Total		26

Troisième semestre

N°	Module	Crédits
1	Français de base 3	10
2	Initiation à l'écrit 1	2
3	Compréhension orale et audiovisuelle 1	2
4	Communication pratique 1	4
5	Lecture 3	4
Total		22

Quatrième semestre

N°	Module	Crédits
1	Français de base 4	10
2	Initiation à l'écrit 2	2
3	Compréhension orale et audiovisuelle 2	2
4	Communication pratique 2	4
5	Lecture 4	4
Total		22

Cinquième semestre

N°	Module	Crédits
1	Français niveau avancé 1	8
2	Grammaire 3	4
3	Civilisation française 1	2
4	Arguments oraux	4
5	Rédaction 1	2
6	Lecture 4	4
Total		24

Sixième semestre

N°	Module	Crédits
1	Français niveau avancé 2	2
2	Grammaire 2	2
3	Rédaction 2	2
4	Initiation à la littérature française 1	4
5	Documents authentiques	2
6	Lecture 4	4
Total		16

Septième semestre

N°	Module	Crédits
1	Littérature française	8
2	Pièce de théâtre	4
3	Histoire des méthodes en enseignement/apprentissage du FLE	2
4	Rédaction 3	2
5	Méthodologie de la recherche	2
Total		18

Huitième semestre

N°	Module	Crédits
1	Littérature africaine, maghrébine et caraïbe francophone	8
2	Poésie française	4
3	Traduction	4
4	Arguments oraux 2	4
5	Initiation à la linguistique	2
6	Mémoire de fin d'études	2
Total		24

Université de Soudan pour les sciences et la technologie

Faculté de langues, Département de français

Spécialité -Français majeur : 1- anglais 2- arabe

Premier Semestre :

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	ARB 101 ENG 102	Langue arabe 1(1) Langue anglaise 1(2)	2	1	-	3	2	2
2	ISC 103	culture islamique 1 Société Soudanaise 1	2	1	-	3	2	2
3	LIS 104 ILS 105	Compréhension orale Initiation à la linguistique	3	1	-	4	4	2
4	LIC 106	Compréhension et expression orale 1	3	1	-	4	3	3
5	BFG 107	Grammaire de base1	3	1	-	4	3	3
6	SGD 108	Orthographe et dictée 1	2	1	-	3	2	2
7	RES 109	Lecture et expression orale 1	2	1	-	3	2	2
8	INW 110	Initiation à l'écrit 1	2	1	-	3	2	2
Total			19	8	-	27	20	18

Deuxième semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	ARB 201 ENG 202	langue arabe 2 Langue anglaise 2	2	1	-	3	2	2
2	ISC 203	culture Islamique 2 Société Soudanaise 2	2	1	-	3	2	2
3	REW 204 ALS 210	Lecture et expression écrite Compétences langagières	3	1	-	4	4	2
4	LIC 205	Compréhension et expression orale 2	3	1	-	4	3	3
5	BFG 206	Grammaire de base 2	3	1	-	4	3	3
6	SGD 207	Orthographe et dictée 2	2	1	-	3	2	2
7	RES 208	Lecture et expression orale 2	2	1	-	3	2	2
8	INW 209	Initiation à l'écrit 2	2	1	-	3	2	2
Total								

Troisième Semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	ARB 301 ENG 302	langue arabe 3 Langue anglaise 3	2	1	-	3	2	2
2	ISC 303	culture Islamique 3 Société Soudanaise 3	2	1	-	3	2	2
3	INL 304 ENG 305 ARB 306	Grammaire anglaise et initiation à la littérature Grammaire de l'arabe	4	1	-	5	4	4
4	COM 311	Informatique	2	1	-	3	2	2
5	FOC 307	Compréhension orale I	3	1	-	4	3	3
6	IFG 308	Grammaire intermédiaire	3	1	-	4	3	3
7	WRP 309	Pratique de l'écrit	2	1	-	3	2	2
8	WRC 310	Compréhension écrite	2	1	-	3	2	2
Total			20	8	-	28	20	20

Quatrième Semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	ARL 401 SRL 402	Littérature arabe 1 Littérature anglaise 1	3	1	-	4	4	2
2	COP 403	Informatique (pratique)	-	1	2	3	2	2
3	SDS 404	Études Soudanaises	2	1	-	3	2	2
4	FOC 405	Compréhension orale II	3	1	-	4	3	3
5	AFG 406	Grammaire avancée	3	1	-	4	3	3
6	TEW 407	Production écrite	2	1	-	3	2	2
7	VAR 408	Lectures variées	2	1	-	3	2	2
8	DEN 409	Rédaction	2	1	-	3	2	3
Totaux			17	8	2	27	20	19

Cinquième Semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	SRL 501	littérature anglaise 2 Grammaire de l'arabe 2	3	1	-	4	4	2
2	INL 502	Initiation à la linguistique	2	1	-	3	2	2
3	GRA 503	Analyse Grammaticale	2	1	-	3	2	2
4	PHP 504	Phonétique et phonologie	3	1	-	4	3	3
5	LIR 505	Lectures littéraires	2	1	-	3	2	2
6	WRI 506	Rédaction1	3	1	-	4	3	3
7	ORE 507	Expression orale	2	1	-	3	2	2
Total			17	7	-	24	18	16

Sixième Semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	PHP 601 SUC 602 ARL 603	Phonétique et phonologie et compréhension écrit Littérature arabe	3	1	-	4	4	4
2	GEL 604	Linguistique générale	2	1	-	3	2	2
3	MOS 605	Morphologie et syntaxe	2	1	-	3	2	2
4	VAT 606	Textes variés	3	1	-	4	3	3
5	INT 607	Initiation à la traduction	2	1	-	3	2	2
6	FRL 608	Littérature française	2	1	-	3	2	2
7	WRI 609	Rédaction2	2	1	-	3	2	2
Totaux			15	6	-	21	16	16

Septième semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	INL 702 BUC 703 ARG 701	Anglais des affaires et initiation à la linguistique Grammaire de l'arabe 3	3	1	-	4	4	4
2	FRL 704	Littérature francophone	3	1	-	4	3	3
3	SOL 705	Sociolinguistique	3	1	-	4	3	3
4	APL 706	Linguistique appliquée	2	1	-	3	2	2
5	TRA 707	Traduction	2	1	-	3	2	2
6	REM 708	Méthodologie de la recherche	2	1	-	3	2	2
Total			51	6	-	12	16	16

Huitième semestre

N°	Code	Module	Heures par semaine				Crédits	Duré d'examen
			Cours	TD 1	TD 2	Total		
1	ARL 801 TRA 802 VOU 803	Littérature arabe Traduction et vocabulaires utilisés	3	1	- - -	4	4	4
2	COL 804	Littérature comparée	3	1	-	4	3	3
3	SES 805	Sémantique et sémiologie	3	1	-	4	3	3
4	DIA 806	Analyse du discours	2	1	-	3	2	2
5	INS 807	Etudes interdisciplinaires	2	1	-	3	2	2
6	FSP 808	Français sur objectifs spécifiques (FOS)	2	1	-	3	2	2
7	DIS 809	Mémoire de fin d'études	-	3	1	4	4	-
Total			15	9	1	25	20	16

Université de Saint Coran et des sciences Islamiques
École des langues, Département de français

Première année

N°	Module	Crédits	TD	Total	N°	Module	Crédits	TD	Tot
1	Saint Coran	2	2	3	1	Saint Coran	2	2	3
2	Récitation du Coran (tjwyd)	2	-	2	2	Jurisprudence de culte (figh de culte)	2	-	2
3	Jurisprudence de culte (figh de culte)	2	-	2	3	Pédagogie et purification de soi	2	-	2
4	Initiation aux principes de la jurisprudence	2	-	2	4	Langue anglaise	2	-	2
5	Langue anglaise	2	-	2	5	Langue arabe	2	-	2
6	Langue arabe	2	-	2	6	Compréhension et expression orales	4	-	4
7	Compréhension et expression orales	2	2	3	7	Compréhension et expression écrite	4	-	4

8	Compréhension et expression écrite	2	2	3	8	Grammaire +travaux pratiques au laboratoire de langue	2	2	3
9	Grammaire +travaux pratiques au laboratoire de langue	2	2	3					
Total des crédits		18		22			20		22

Deuxième année

N°	Module	Crédits	TD	Total	N°	Module	Crédits
1	Saint Coran	2	2	3	1	Saint Coran	2
2	Doctrine islamique	2	-	2	2	Initiation à l'interprétation et sciences de Coran (tafsseir)	2
3	Jurisprudence de culte (figh de culte)	2	-	2	3	Initiation aux sciences des Hadiths islamique (paroles interprète ou explique le Coran)	2
4	Langue anglaise	2	-	2	4	Biographie prophétique et l'histoire des califes	2
5	Langue arabe	2	-	2	5	Culture française + préparation de dossier lié à ce sujet	2
6	Compréhension et expression orales	4	-	4	6	Compréhension et expression orales	2
7	Compréhension et expression écrite	4	-	4	7	Compréhension et expression écrite	2
8	Grammaire avancée+ travaux pratiques au laboratoire de langue	2	2	3	8	Lecture en français facile	2
					9	Grammaire avancée+ travaux pratiques au laboratoire de langue	2
Total		20		22	Total		18

Troisième année

N°	Module	Crédits	TD	Total	N°	Module	Crédits
1	Saint Coran	2	2	3	1	Saint Coran	2
2	Culture islamique en français 1	2	-	2	2	Culture islamique en français 2	2
3	Introduction à la littérature	2	-	2	3	Informatique 1	2

	française							
4	Compréhension et expression orales	2	2	3		4	Littérature française	2
5	Compréhension et expression écrite	2	2	3		5	Méthodologies de recherche	2
6	Initiation à la linguistique	2	-	2		6	Initiation à la traduction	2
7	Grammaire avancée+ travaux pratiques au laboratoire de langue	2	2	3		7	Compréhension et expression écrite	2
8	Phonétique	2	-	2		8	Sociolinguistique	2
						9	Phonétique	2
Total		16		20				18

Quatrième année

N°	Module	Crédit	TD	Total		N°	Module	Crédits
1	Saint Coran	2	2	3		1	Saint Coran	2
2	Culture islamique en français 3	2	-	2		2	Culture islamique en français 4	2
3	Expression orale avancée	2	-	2		3	Expression orale avancée	2
4	Littérature francophone (africaine et maghrébine)	4	-	4		4	Mémoire de fin d'études	2
5	Traduction version (du français vers l'arabe)	2	2	3		5	Traduction thème (du français vers l'arabe)	2
6	Français sur objectifs spécifiques (FOS)	2	-	2		6	Littérature comparée	3
7	Analyse des textes	2	-	2		7	Informatique	2
8	Informatique	2	-	2		8	Français sur objectifs spécifiques (FOS)	2
Total		18		20		Total		17

Université de Saint Coran et authentification des sciences

Faculté des langues et de la traduction, Département de français

Semestre	Modules de l'université		Modules de faculté		Modules de spécialité		Total	
	Modules	Crédits	Modules	Crédits	Modules	Crédits	Modules	Crédits
1	6	14	1	2	3	6	10	22
2	6	14	1	2	3	6	10	22
3	5	12	1	2	4	8	10	22
4	4	10	1	2	4	8	9	20
5	1	4	1	2	7	14	9	20
6	1	4	1	2	7	14	9	20
7	1	4	1	2	8	16	10	22
8	1	4	1	2	8	16	10	22
Total	25	66	8	16	44	88	77	170

Premier semestre				Deuxième semestre			
Nº	Code	Module	Crédits	Nº	Code	Module	Crédits
1	101	Saint Coran 1	4	1	206	Saint Coran 2	4
2	102	Récitation du Coran 1 (tjwyd)	2	2	207	Introduction aux sciences du Coran	2
3	103	Introduction aux principes de la jurisprudence	2	3	208	Introduction à l'interprétation du Coran (tafsseir)	2
4	104	Jurisprudence de culte 1 (figh de culte)	2	4	209	Jurisprudence de culte 2 (figh de culte)	2
5	105	Langue arabe 1 (compétences linguistique)	2	5	210	Langue arabe 2 (compétences linguistique)	2
6	101	Langue anglaise 1	2	6	202	Langue anglaise 2	2
7	101	Informatique 1	2	7	202	Informatique 2	2
8	101	Méthode 1	2	8	214	Méthode 2	2
9	102	Grammaire de base 1	2	9	205	Grammaire de base 2	2
10	103	Activités phonologiques 1	2	10	206	Activités phonologiques 2	
Total			22	Total			22

Deuxième année

Troisième semestre				Quatrième semestre			
N°	Code	Module	Crédits	N°	Code	Module	Crédits
1	311	Saint Coran 3	4	1	415	Saint Coran 4	4
2	312	Doctrine et courants de pensées intellectuelles	2	2	416	Objectifs de droit islamique (charia)	2
3	313	Jurisprudence de la biographie prophétique et l'histoire des califes		3	417	Initiation aux sciences des Hadiths islamique (paroles interprète ou explique le Coran)	
4	314	Méthodes de l'authentification des sciences	2	4	418	Initiation aux sciences des miracles du Coran	2
5	303	Études soudanaises	2	5	404	Compétences de langue anglaise 2	2
6	303	Compétences de langue anglaise 1	2	6	411	Orthographe 2	2
7	307	Orthographe 1	2	7	412	Méthode 4	2
8	308	Méthode 3	2	8	413	Compréhension et expression orale 2	2
9	309	Compréhension et expression orale 1	2	9	414	Compréhension et expression écrite 2	2
10	310	Compréhension et expression écrite 1	2				
Total			22	Total			20

Troisième année

Cinquième semestre				Sixième semestre			
N°	Code	Module	Crédits	N°	Code	Module	Crédits
1	519	Saint Coran 5	4	1	620	Saint Coran 6	4
2	505	Compétences de langue anglaise 3	2	2	606	Compétences de langue anglaise 4	2

3	515	Expression orale 1	2	3	622	Expression orale 2	2
4	516	Compréhension écrite des textes variés (1)	2	4	623	Textes littéraires choisies	2
5	517	Initiation à la traduction	2	5	624	Traduction	2
6	518	Méthodologie de recherche	2	6	625	Phonétique	2
7	519	Initiation à la linguistique	2	7	626	Littérature française	2
8	520	Stratégies Rédactionnelles	2	8	627	Linguistique générale	2
9	521	Grammaire niveau intermédiaire	2	9	628	Grammaire niveau avancée	2
Total			22	Total			22

Quatrième année

Septième semestre				Huitième semestre			
N°	Code	Module	Crédits	N°	Code	Module	Crédits
1	721	Saint Coran 7	4	1	822	Saint Coran 8	4
2	707	Compétences de langue anglaise 5	2	2	808	Compétences de langue anglaise 6	2
3	729	Traduction des Textes islamiques 1	2	3	837	Traduction des Textes islamiques 2	2
4	730	Analyse du discours	2	4	838	Études interdisciplinaires	2
5	731	Sociolinguistique	2	5	839	Compréhension des Textes variées 2	2
6	732	Conversation 1	2	6	840	Conversation 2	2
7	733	Culture Islamique 1	2	7	841	Culture Islamique 2	2
8	734	Morphologie et Syntaxe	2	8	842	Littérature comparée	2
9	735	Littérature francophone	2	9	843	Sémantique et Sémiologie	2
10	736	Mémoire de fin d'études	2	10	844	Français sur objectifs spécifiques (FOS)	2
Total			22	Total			22

Université internationale d'Afrique

Facultés des langues département des langues étrangères, section : de la française

Table n° 1 : Cours exigés par l'Université (leurs titres, leurs codes et leurs heures du crédit)

Code	Cours	Heures du crédit	Heures de classe
Isl. 101	Études islamiques : récitation et perfectionnement de récitation	2	2
Isl. 102	Études islamiques : mémorisation	2	2
Isl. 103	Introduction aux sciences du Coran I	1	2
Isl. 107	Introduction aux sciences de Sunna	1	2
Isl. 104	La pensée islamique et les concepts contemporains	1	1
Isl. 105	Daawa (appel à l'Islam)	2	2
Isl. 106	Aqida (crédo islamique)	2	2
Chr. 101	Introduction à la jurisprudence de culte islamique	2	2
Chr. 102	Introduction à la Charia islamique	2	2
Chr. 103	Introduction à la jurisprudence des transactions islamiques	1	2
Hist. 101	Histoire de la civilisation islamique	2	2
Sas. 101	La réalité du monde islamique	1	2
Trb101	Introduction à la pédagogie et à la psychologie	1	2
Arb. 101	Compétences linguistiques (1)	2	2
Arb. 102	Compétences linguistiques (2)	2	2
Arb. 103	Langue arabe spécialisée	2	2

Code	Cours	Heures du crédit	Heures de classe
***	Langue étrangère (1)	3	2
***	Langue étrangère (2)	3	2
***	Langue étrangère (3)	3	2
Exiuni. 402	Études Soudanaises	2	2
Total		37	39

Cours de spécialisation distribués sur les semestres universitaires :

Code	Cours	Heures du crédit	Heures de classe
Premier semestre			
LANF. 101	Français intensif (1)	8	16
Total		14	10
Deuxième semestre			
.102 LANF	Français intensif (2)	8	16
Total		14	10
Troisième semestre			
LANF. 201	Français intensif (3)	8	16
Total		18	13
Quatrième semestre			
LANF.202	Français intensif (4)	8	16
LANF.204	Expression orale (1)	3	2
LANF.206	Expression écrite (1)	3	2
Total		14	20
Cinquième semestre			
LANF.301	Expression orale (2)	3	2
LANF.303	Expression écrite (2)	3	4
LANF.305	Textes littéraires	3	4
LANF.307	Grammaire (1)	2	4
LANF.309	Phonétique	3	4
LANF.311	Civilisation française	2	4
Total		16	22
Sixième semestre			
LANF.302	Analyse de textes	3	6
LANF.304	Grammaire (2)	2	4
LANF.306	Littérature française (1)	3	4
LANF.308	Introduction à la linguistique	3	4
Total		11	18
Septième semestre			

Code	Cours	Heures du crédit	Heures de classe
LANF.401	Grammaire avancée (1)	3	4
LANF.403	Littérature française (2)	3	4
LANF.405	Linguistique	3	2
LANF.407	Résumé de textes	3	4
LANF.409	Textes traduits (1)	3	4
LANF.411	Méthodologie de la Recherche Scientifique	2	4
Total		17	22
Huitième semestre			
LANF. 402	Grammaire avancée (2)	3	4
LANF. 404	La littérature française et littérature d'expression française	3	4
LANF. 406	Français pour objectifs spéciaux	3	4
LANF. 408	Textes traduits (2)	3	4
LANF. 410	Analyse de discours	2	4
LANF. 412	Dissertation	4	4
Total		18	24

Questionnaire destinée aux enseignants du FLE aux universités soudanaises

Ce travail sera dans le cadre d'une recherche de thèse en didactique du français.

Nom et prénom (facultative) :

Niveau d'études : A-Licence B-master C-doctorat D -post-doctorat

Faculté de formation initiale (licence) :

A-Lettres B- langues C-pédagogie D-traduction E-autres.....

Année d'expérience d'enseignements ?

.....

1- Actuellement, Vous travaillez avec quel manuel pour enseigner le français et quel est le manuel précédant ?

.....

2-si vous décidez de changer le manuel d'enseignement dans votre département, vous pouvez cités les motifs éventuels de ce changement ?

.....

3- Quand, vous changez le manuel, est ce que vous consultez ou vous demandez l'avis de vos apprenants ?

.....

4-Qu'est-ce que vous pensez sur cette phrase (ce manuel est démodé et ancien) ?

.....

5-Qu'est-ce que vous pensez sur cette phrase (ce manuel a eu beaucoup de réussite dans tels pays) ?

.....

6-Quand, vous enseignez avec un manuel désigné ou choisi au paravent par le département (la faculté) là où vous travaillez, vous enseignez de A à z ou vous pouvez faire une sélection de certaines séquences que vous jugez nécessaire ?

.....

7-Est-ce que vous faites une évaluation pour votre manuel d'enseignement ? Comment ?
Chaque combien d'année ?

.....

8- Les membres de comité qui prend la responsabilité pour évaluer le manuel et proposez
un nouveau manuel, Sont –ils des membres de département :

Membres internes Membres externes Membres mixtes

Ou autre ?

9-Vous enseignez combien de tome (volume1,2,3) de manuel et pourquoi ?

Tome1 tome2 tome3

.....

10-Quand, vous travaillez avec un tel manuel, vous utilisez un autre manuel
complémentaire pour s'appuyer et atteindre à la progression visée selon les objectifs
d'enseignements et du curricula ?

.....

11- qu'est-ce que vous pensez sur les manuels communément appelés (manuels
universelles), qui sont faites pour tout le public au monde entier ?

.....

12- est ce que vous encouragez à faire un manuel conçu spécialement pour le contexte
universitaire soudanais ? Si oui ou non, donnez-nous vos arguments ?

.....

13- les formations continues dans votre département, sont-ils assurés par des formateurs ?

Soudanais étrangers autres et quelle formation, voulez-vous et pourquoi ? la durée de
chaque formation ?

.....

15- les futures formations, quelle équipe de formation, vous préférez et pourquoi ?

Une équipe soudanaise une équipe étrangère une équipe mixte

16- est ce que vous pensez que le système de licence actuelle (BAC+4) est suffisant pour
que l'apprenant ait un bon niveau (compétences) en langue française

Résumé

Quels sont les finalités assignées à l'enseignement-apprentissage du français dans les facultés des lettres et des langues dans le contexte universitaire soudanais ? Quels sont les contenus proposés dans les curricula des départements de français de ces facultés ? Quels sont les manuels utilisés par les enseignants ? Dans quelle mesure les contenus et les manuels sont-ils conformes aux profils linguistiques et aux besoins langagiers des étudiants soudanais ? A quel point les enseignants de français sont-ils satisfaits des contenus proposés dans les manuels ? Comment peut-on remédier aux insuffisances et aux incohérences mises en évidence ? Ce sont les principales questions auxquelles cette thèse apporte des éléments de réponses. L'analyse des curricula officiels, des manuels utilisés actuellement et des résultats issus d'une enquête par questionnaires remplis par des enseignants de français a permis de conclure, entre autres, que ni les objectifs et les contenus proposés, ni les manuels choisis ne conviennent suffisamment au public dont il s'agit.

Mots clés : Curricula, manuels universalistes, sociodidactique, français langue étrangère, enseignement universitaire.

Abstract

What are the aims assigned behind teaching-learning of French language in the Sudanese faculties of arts and languages within Sudanese universities' context? What content has been proposed by the French departments of these faculties in their curriculum? Which textbooks do the teachers use? To what extent the contents and textbooks consistent with the Sudanese students' linguistic needs? To what extent are French teachers satisfied with the content presented in these textbooks? How can these highlighted inadequacies and inconsistencies be remedied? The above points are the main questions that the research seeks to provide answers. In this regard, and according to the analysis of official curriculum of the textbooks currently used as well the results of the survey, the research concludes among other things that neither the objectives nor content proposed, nor the textbooks chosen are sufficiently suitable to the public in question.

Key words: Curriculum, universal textbooks, sociodidactics, French as a foreign language, university teaching.

مخلص

ما هي الأهداف المنتظرة للتعليم وتعلم اللغة الفرنسية في كليات الآداب واللغات في الإطار الجامعي؟ ما هي محتويات المناهج المقترحة في أقسام اللغة الفرنسية في هذه الكليات؟ ما هي مناهج اللغة الفرنسية التي يستخدمها الأستاذة؟ الي اي مدي يتوافق هذا المحتوى والمناهج المستخدمة مع المستوي اللغوي والاحتياجات اللغوية لهؤلاء الطلاب؟ ألي اي مدي يرضي أستاذة اللغة الفرنسية لمستوى المحتوى المقترحة من هذه المناهج؟ كيف يمكن معالجة أوجه القصور والتناقضات التي تم تسليط الضوء عليها؟ هذه هي الأسئلة الرئيسية تجيب عليها هذه الأطروحة. تحليل هذه المناهج الجامعية الرسمية، ومناهج تدريس اللغة الحالية ونتائج دراسة عن طريق استبانة طرحت الي أستاذة اللغة الفرنسية سمح لنا أن نختم هذه النتائج، في مجمل الأمر لا الأهداف ولا المحتوى المقترح من هذه المناهج ولا مناهج تدريس هذه اللغة كلها لا تتوافق بشكل كافي في تلبية احتياجات هذا الجمهور.

الكلمات المفتاحية: مناهج دراسية، مناهج عالميه، اللغويات الاجتماعية التعليمية، الفرنسية كلغة أجنبييه، التعليم الجامعي

Agzul

Acu n tigra immugen almend n uselmed/almad n tefransist deg tsegwa n tsekla d tutliwin deg Asatal tesdawiwin n tmurt n Ssudan ? Acu n igburen ittusummeren deg igethilen deg tzeqqiwin n tefransist n tsegwa-ya ? Acu n yidlisfusen i sseqdacen iselmaden ? Anida I tewwed tririt n yegburen d yedlisfusen i wassaren utlayanen d yinelmaden isudaniyen d imkilen-nsen utlayanen ? Arma d anda i cerhen iselmaden s igburen ittusummeren deg yedlisfusen ? Amek i yezmer yiwen ad iseggem ayen i sen-d-ittusukkesen ? Tigi d tuttriwin tumasin iwumi d-iwwi unadi-ya kra n iferdisen n tririt. Tasleqt n igethilen unshiben, tin n idlisfusen illan akka tura, ukk d igemmaq i d-yufranen seg isataren iyef i d-rran iselmaden n tefransist, tesseken-ed iswiyen, igburen ittusemmeren, d idlisfusen ittufernen ur ttemtawan ara akken ilaq d inelmaden umi mmugen.

Awalen ijejdanan : agethil, adlisfus, tesnalmudmettit, tafransist tutlayt taberjanit, almud asdawan.