

International Journal of Language, Literature and Gender Studies  
(LALIGENS), Bahir Dar- Ethiopia

VOL. 7(1), S/N 15, FEBRUARY, 2018: 126-140  
ISSN: 2225-8604(Print) ISSN 2227-5460 (Online)  
DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/laligens.v7i1.13>

---

**Développer l'interculturel Chez le Lycéen Kenyan du Fle: Cas des  
Dessins dans *Au Sommet***

**Okonda, Richard Arina**

Department of Linguistics and Foreign Language

P.O. Box 3900 – 30100

Moi University, Eldoret – Kenya

Email: [richmondarina@yahoo.com](mailto:richmondarina@yahoo.com)

Tel: +254733402912

**Abstract**

Language is always considered as an important cultural resource. Learners of a foreign language and in this case French as a Foreign Language (FFL) always have as an objective to communicate in this new language. It is however important that culture finds its place in the FFL class. The intercultural aspect is most recently treated with rising importance in the language didactics domain, due to the role that it plays in the development of the education system and due to the fact that it renders easy the learning of foreign languages. It is useful for us to know if the strategies used to learn parts of speech in a foreign language and in particular the use of drawings in the coursework book for Kenyan secondary schools *Au Sommet*, promote intercultural competence of the learner. Does the French culture that the learner is learning march his/her reasons for learning French? Is it important to provide the learning resources and teaching aids for FFL in an intercultural perspective? We have established in the conclusions that the juxtaposition of Kenyan and French cultures in the coursework book *Au Sommet* enhances the understanding of parts of speech targeted in the book. The intercultural aspects highlighted in the drawings conform to the reasons that lead the learners to choose to study French as a Foreign Language. Certain intercultural aspects that are highlighted concern universal contemporary issues and the cultural and intercultural issues highlighted in the drawings used to illustrate parts of speech in this book, prepare the learner for an interaction in a professional world and in day to day life.

**Key Words:** *Culture, interculture, stereotype, teaching/learning, French as Foreign Language.*

### Résumé

La langue est toujours considérée comme une ressource culturelle importante. Les apprenants d'une langue étrangère et dans ce cas du français langue étrangère (FLE) ont toujours pour objectif d'apprendre à communiquer dans cette nouvelle langue. Il est néanmoins indispensable que la culture ait sa place en classe (du FLE). Dans le domaine de la didactique des langues, on accorde aujourd'hui à l'aspect interculturel une importance grandissante, grâce au rôle qu'il joue dans le développement du système éducatif et au fait qu'il facilite l'apprentissage des langues étrangères. Il faut savoir si les stratégies impliquées dans l'apprentissage des actes de paroles en classe d'une langue étrangère, et surtout l'emploi des dessins et dans ce cas dans le manuel pour les écoles secondaires kenyanes *Au Sommet*, favorise l'interculturel chez l'apprenant. La nouvelle culture française pour cet apprenant, s'accorde-t-elle aux raisons conduisant un étudiant kenyan à poursuivre le français ? Est-il important de disposer les outils et les matériels pédagogiques utilisés en classe de FLE en perspective interculturelle ? Nous avons établi dans les conclusions que la juxtaposition de la culture kenyane et la culture française dans la méthode *Au Sommet* favorise la compréhension des actes de parole abordés dans cette méthode. Les éléments de l'interculturel traités dans ces dessins sont conformes aux raisons pourquoi les apprenants choisissent d'apprendre le français langue étrangère. Certains sujets de l'interculturel qui sont traités évoquent des problématiques contemporaines universelles et le traitement de la culture et de l'interculturel dans les dessins illustrant les actes de parole abordés dans ce manuel, favorise la préparation de l'apprenant pour une interaction dans une vie active (professionnelle) mondiale et dans la vie quotidienne.

**Mots-clés:** culture, interculturel, stéréotype, apprentissage/enseignement, français langue étrangère.

### Introduction

La langue est toujours considérée comme une ressource culturelle importante. Selon Lévi-Strauss (1963), la langue est une condition de la culture parce que nous apprenons la culture grâce à la langue. Bauman & Sherzer (1974) suggèrent que la langue n'est non seulement un moyen de transmettre les valeurs et les normes culturelles, mais qu'elle joue aussi un rôle fondamental de maintien des cultures et de changements culturels.

Les apprenants d'une langue étrangère et dans ce cas du français langue étrangère (FLE) ont toujours pour objectif d'apprendre à communiquer dans cette nouvelle langue qu'ils apprennent. Il est néanmoins indispensable que la culture ait sa place en classe (du FLE). L'objectif de l'enseignement de la langue et de la culture est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel ; il n'est donc pas possible de communiquer en situation de vie sans mettre en œuvre un certain nombre de compétences culturelles. En effet, apprendre une langue étrangère c'est

aussi appréhender une culture nouvelle, des modes de vivre et des façons de penser différents. Selon Barthelemy F., Groux D., et Porcher L., (2011, p.101), la communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place ces échanges et cela s'acquiert via la culture.

La langue est indissociable de la culture. Selon Benveniste (1976, p. 263), la langue et la culture sont les deux facettes d'une même médaille. En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Donc intégrer la dimension culturelle à la dimension langagière dans un cours de langues permet aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures et donc de favoriser une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant et plus respectueux. Grâce à cette interaction culturelle, les apprenants pourront alors combattre les stéréotypes et les généralités de la culture cible en les confrontant aux éléments culturels vus (ex: mode de vie, comportements conventionnels au sein de la culture cible) au cours du dispositif d'enseignement/apprentissage par exemple: le journal-télévisé, des livres, des journaux, des films, des romans, des chansons, des B.D, des dessins...

Dans le domaine de la didactique des langues, on accorde aujourd'hui à l'aspect interculturel une importance grandissante, grâce au rôle qu'il joue dans le développement du système éducatif et au fait qu'il facilite l'apprentissage des langues étrangères (Ghalem 2013, p. 29). L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » se donne alors pour mission de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuel. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère concerne aussi la nécessité de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée et notamment dans leur contexte usuel (notamment dans un autre pays). Blanchet (2004, p. 6), c'est l'option dite « communicative », très majoritaire aujourd'hui. Or, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. Colles (2005, p. 135), la didactique des langues doit dépasser le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants afin d'enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects: réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux et valeurs morales, etc. Il concerne donc de veiller à faire de cet apprenant un individu cosmopolite, capable de s'engager dans toutes situations de communication, en mettant à l'écart les clichés, les préjugés et les représentations qu'il s'est construit auparavant à propos de son interlocuteur. En effet, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère doit aussi avoir comme objectif la formation d'un individu capable de s'intégrer naturellement dans la vie sociale et de s'adapter avec les changements que connaît notre époque, surtout avec le mouvement de la mondialisation.

Mais un apprenant d'une langue étrangère surtout au Kenya, parle déjà d'autres langues et connaît déjà d'autres cultures, et il les connaîtra même après avoir appris avec succès (être capable de communiquer dans) la langue étrangère. La question que l'on pose est celle de savoir si les propres cultures de cet apprenant retrouvent leur place dans l'expérience nouvelle qui concerne apprendre une autre culture qui accompagne l'apprentissage d'une langue étrangère, et sans briser les objectifs d'apprendre cette dernière.

Il faut savoir si les stratégies impliquées dans l'apprentissage des actes de paroles en classe d'une langue étrangère, favorise l'interculturel chez l'apprenant. Les stratégies choisies pour aborder les actes de paroles (surtout ceux qui concernent les compétences de l'oral) en classe d'une langue étrangère notamment le français langue étrangère (FLE), sont importantes parce que les actes de paroles concernent toujours les « comment faire » en situation réelle. À la base des stratégies favorisées par l'approche communicative dans l'apprentissage, l'apprenant reproduit et se voit dans une simulation des situations de la vie réelle. Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 2), l'expression « acte de parole / acte du langage » désigne en tout état de cause, tout acte réalisé au moyen du langage, l'essentiel étant donc que chaque énonciation réalisée effectivement a un but communicatif. L'enseignement et à priori les manuels d'une langue étrangère doivent alors faire appel aux illustrations (dessins, photos, etc.) et aux supports pédagogiques (films, chansons, etc.) qui militent contre les préjugés de la culture de la langue cible, et qui préparent l'apprenant pour un monde plus tolérant, ouvert d'esprit et (multi)culturellement riche.

### **Problématique**

Selon Ruth Bénédicte, chaque société socialise ses enfants et est organisée selon un thème qui constitue toujours la valeur principale de la société. Le résultat est donc la formation d'une certaine culture (Benedict, 1959) Cela est beaucoup plus facile quand il s'agit d'une certaine homogénéité ethnique, raciale, religieuse ou bien culturelle, ce qui manque dans les pays africains surtout sub-sahariens dont Kenya. Les cultures africaines sont toujours préjugées d'être régressives et tribales, et, par conséquent, défavorables au développement, ce qui est contraire à la réalité. L'histoire montre que les cultures africaines ont une très grande capacité d'adaptation, qu'elles peuvent absorber un large éventail d'influences – et de contraintes – externes, et qu'elles sont capables de trouver des moyens de survivre dans des conditions naturelles, environnementales et sociales souvent difficiles.

L'impact du contact de culture peut affecter l'art culinaire, le vestimentaire, la façon de parler, voire même de penser. D'un côté, le changement peut être bénéfique dans la mesure où il améliore la qualité de vie, ce qui est toujours témoigné par les changements culturels liés aux innovations. Selon Persell (1987, p. 99), les innovations sont les nouvelles créations culturelles qui se produisent grâce aux combinaisons éventuelles des pratiques culturelles actuellement existantes et les nouveaux contacts. D'autre côté, Il peut également être négatif. Dans ce cas il prend le nom d'acculturation (emprunt culturel temporel) ou d'assimilation (emprunt culturel qui dure) (Reisinger 2009, p. 77). L'acculturation a lieu quand certaines pratiques nouvelles remplacent celles qui préexistaient avant le contact entre sociétés ayant

une force économique différente. Cette nouvelle adoption peut heurter les valeurs et les normes culturelles d'une société hôte. Chaque société a ses propres normes (les règles qui déterminent ce qui est acceptable par rapport à ce qui n'est pas acceptable dans un certain contexte dans la société). Il est toujours espéré que les gens de la société respective vont toujours se conformer à leurs normes (Persell, *ibid.* p. 87).

La langue est toujours considérée comme une ressource culturelle importante. Selon Lévi-Strauss (1963), la langue est une condition de la culture parce que nous apprenons la culture grâce à la langue. Bauman & Sherzer (1974, p. 8) suggèrent que la langue n'est non seulement un moyen de transmettre les valeurs et les normes culturelles, mais qu'elle joue aussi un rôle fondamental de maintien des cultures et de changements culturels. Aujourd'hui, la pensée linguistique en vient à réévaluer l'importance de la langue dans la genèse des structures mentales, culturelles et ethniques. Selon Martinet (1961, p. 21), chaque langue correspond à une organisation particulière des données de l'expérience. Alors autant de langues autant de civilisations (Mounin, 1963, p. 59).

D'après toutes ces idées, nous aimerions retrouver la place de l'interculturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment du français langue étrangère chez l'apprenant de celui-ci. Bien entendu, la culture de l'apprenant entre en contact avec une nouvelle culture (celle abordée par l'apprentissage du français), mais est-ce que ça vient contrarier ces valeurs culturelles déjà inculquées chez lui – acculturation – ou est-ce que l'apprentissage de nouveaux aspects culturels français mène aux nouvelles idées culturelles – innovation ? La nouvelle culture française pour cet apprenant, s'accorde-t-elle aux raisons conduisant un étudiant kenyan à poursuivre le français? Est-il important de disposer les outils et les matériels pédagogiques utilisés en classe de FLE en perspective interculturelle?

Kazadi (2006, p.18) liste en ordre d'importance 53 raisons qui conduisent les étudiants Kenyans à poursuivre l'apprentissage du français (à l'université). Les quinze premières raisons concernent devenir enseignant de français; communiquer en français; travailler dans les organisations internationales; amour de cette langue; obtenir facilement de l'emploi; assimiler profondément cette langue; devenir un traducteur-interprète; visiter la France; avoir été influencé par d'autres personnes; attiré par le statut internationale de cette langue; comprendre la culture et la civilisation francophones; poursuivre des études en cette langue; parler plus d'une langue internationale; poursuivre des études en France ou dans un pays francophone; et travailler dans un pays francophone. D'autres raisons citées qui vont concerner forcément la mobilité de l'apprenant à un milieu français/francophone et/ou un contact directe avec les Français/Francophones sont: devenir un diplomate; améliorer les relations internationales; contact avec les Congolais et les Rwandais; faire du commerce dans les pays francophones; comprendre le monde francophone; projet d'épouser une Française; obtenir une bourse d'étude de l'Ambassade de France; travailler dans des ONG; travail à l'étranger; travailler pour le Kenya à l'étranger; et voyager dans les pays francophones du monde.

Ces raisons citées remettent en cause effectivement la capacité interculturelle de l'apprenant parce qu'à l'avenir si ce n'est pas sous peu, cet apprenant va avoir besoin de réagir dans un contexte culturellement distinctif. Comment réussira-t-il à amalgamer sa culture à celle des Français et d'autres Francophones? Qu'est-ce qui est concrète comme approche d'apprentissage pour cet apprenant kenyan, intégrer la culture de l'apprenant à celle de la langue cible (le français); éliminer la culture de l'apprenant et seulement mettre en relief celle du français, ou bien présenter le contenu de la langue cible avec une approche favorisant principalement la culture de l'apprenant? Comment doit-on présenter des idées dans les manuels d'apprentissage du FLE afin de mieux aborder l'interculturel, s'il le faut?

Apprendre le FLE du niveau débutant jusqu'aux niveaux supérieures de performance langagière nécessite une approche méthodique et systématique. Pour cela, un manuel progressif d'un niveau à l'autre est essentiel. Il vaut mieux qu'un manuel choisi encadre aussi l'approche d'apprentissage adaptée par exemple approche communicative, approche actionnelle, etc. Bien entendu le rapport entre la langue et la culture, il arrive que les illustrations utilisées (dessins, photos, etc.) dans les manuels s'inclinent aussi aux perspectives (inter)culturelles. En tout état de cause, l'approche communicative d'apprentissage favorise l'emploi des actes de parole comme une unité minimale de communication dans une méthode (un manuel) utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Donc l'apprentissage de ces actes de parole doit être assez vivide pour l'apprenant.

L'apprentissage des actes de paroles cherche toujours à apprendre chez l'apprenant « quoi faire » au sein d'une communication dans la vraie vie ; qu'est que l'apprenant doit être capable de faire dans une situation de la vie actuelle? J. L. Austin (2005, p. 96) classe les actes de parole d'un manuel d'apprentissage en trois catégories: actes locutoires, actes illocutoires et actes perlocutoires. Ces trois catégories sont retenues par Cristina Malutan (2011, p. 84) dans la classification des actes de langage voire les actes de parole dans une méthode d'apprentissage du FLE: *Reflets 2*. Premièrement, un acte locutoire concerne l'acte de dire quelque chose dont le résultat est un produit linguistique, une phrase. Un acte illocutoire quant à lui concerne l'acte effectué en disant quelque chose; il est doté d'une force illocutoire d'une émission verbale grâce à laquelle cette émission verbale est reçue par le destinataire comme un acte de promesse, d'affirmation, de requête, etc. Finalement un acte perlocutoire se dit d'un acte effectué par le fait de dire quelque chose – un énoncé peut, dans des certaines situations, effrayer, impressionner ou irriter tout comme une promesse peut encourager ou amuser son interlocuteur. L'essentiel pour nous est de savoir comment la compétence de l'interculturel se positionne dans l'apprentissage de l'acte de parole dans un manuel d'apprentissage.

### Objectifs

Cette étude repose sur les parallèles entre la culture cible et la culture locale de l'apprenant de l'école secondaire du français langue étrangère (FLE) au Kenya comme traités dans les actes de parole dans le manuel *Au Sommet*. La recherche concerne les objectifs suivants:

- i. Déterminer l'efficacité des parallèles entre la culture française et la culture kenyane dans le manuel *Au Sommet*;
- ii. Étudier le traitement des stéréotypes de la culture française et de la culture kenyane dans le manuel *Au Sommet*;
- iii. Illustrer le traitement de l'interculturel dans les sujets des actes de parole du manuel *Au Sommet*.

### Cadre conceptuel

Dans le cadre de ce travail, quelques concepts méritent d'être définis. Tout d'abord, ce travail repose sur le concept de culture et celui d'interculturel. Taylor (1986: p.55) qui dit que la culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. Dans sa conception de la notion de culture, Taylor rejette totalement l'idée qui suppose l'existence d'une culture supérieure par rapport à une autre, comme il refuse de parler de peuple sauvage et peuple civilisé. Pour Claude Claret (1986, p.16), la culture signifie un ensemble de systèmes de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise et se différencie des groupes voisins. La culture joue un rôle principal dans la vie d'un être humain dès la naissance jusqu'à la mort de l'individu. Elle influence l'aménagement du territoire dans lequel la personne vit, son régime alimentaire, sa façon de s'habiller et sa conduite sociale. La culture n'est pas homogène même pour tout un peuple. Il y a toujours des différences régionales, langagières ou celles de structures sociales.

L'interculturel compte à lui, est due aux phénomènes de globalisation (Ghalem: 2013). Cette idée est aussi soutenue par Nandita (2013, p. 11) qui en élaborant l'importance de l'interculturel en classe de FLE, insiste que l'interculturel est un sujet de première importance parce que de nos jours la mondialisation se généralise et les frontières géographiques deviennent quasiment virtuelle. Selon Cuq (2003, p.136) c'est le préfixe inter qui permet de dépasser le multiculturel. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer); lors des rencontres des individus ayant des racines différentes, leurs cultures apparaissent à travers les actions qu'ils entretiennent et plus précisément à travers les sentiments que chacun éprouve. Cette affectivité, nous l'acquérons grâce à la formation culturelle que nous avons suivie et à l'histoire qui nous relie à l'autre. Dans le domaine de la didactique des langues, on accorde aujourd'hui à l'aspect interculturel une importance grandissante, grâce au rôle qu'il joue dans le développement du système éducatif et au fait qu'il facilite l'apprentissage des langues étrangères. Denis (2000, p. 62) affirme que le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de

découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, etc. Selon lui, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

La langue et la culture sont deux parties inséparables et l'apprentissage de l'une ne va pas sans l'autre. Selon Ghalem (ibid., p.38), c'est avec l'apparition de l'approche communicative et les nouveaux concepts qu'elle a introduits au domaine de l'enseignement, à l'instar de « compétence communicative », que les réflexions sur l'interculturel et les stratégies qui peuvent le prendre en compte ont commencé à faire émergence. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la compétence interculturelle fait partie intégrante de la compétence de communication que doit acquérir tout apprenant. Il s'agit, en effet, de veiller à faire de cet apprenant un individu cosmopolite, capable de s'engager dans toutes situations de communication, en mettant à l'écart les clichés, les préjugés et les représentations qu'il s'est construit auparavant à propos de son interlocuteur. Cette communication interculturelle doit se fonder donc, sur le rapport d'égalité, où chacun va construire une image de l'autre à partir de ce qu'il entend de lui et non pas à partir de ce qu'il a entendu sur lui (voire image stéréotypée).

La dépendance aux stéréotypes a tendance à envisager toutes les unités composantes d'un groupe sous le même angle, en les cernant dans un même classement. Ainsi tout individu sera jugé comme entité ayant les mêmes qualités et surtout les mêmes défauts des autres. Le stéréotype est donc, dans la plupart du temps, une généralisation d'une idée, plus ou moins, fautive à un groupe tout entier (Ghalem, ibid., p.51). Dans une certaine mesure, les stéréotypes peuvent être exploités pour créer des situations d'apprentissage. Selon Byram M. et al. (2002, p. 39), les stéréotypes fonctionnent à un autre niveau que d'autres types de connaissances: ce sont des agents « simplificateurs » qui pousse les individus à une forme de réaction très rapide. Autrement dit, il ne faut donc pas dépasser les représentations en classe de langue mais plutôt il faut avoir un savoir-faire pour les investir dans l'apprentissage (Ghalem, ibid., p. 55).

Il était judicieux d'être conscient de l'approche communicative dans cette étude. En effet, le manuel impliqué dans cette recherche *Au Sommet* s'adapte et préconise cette approche d'enseignement/apprentissage. Ce concept d'approche communicative met en scène les expériences quotidiennes de quelqu'un et la mise en œuvre de la connaissance linguistique d'une façon non-analytique. Celle-ci exige qu'on apprenne la langue en communiquant, donc la transmission du message est essentielle, ainsi que sa compréhension qui sera impossible / difficile si le message est exprimé d'une façon imprécise (Hymes 1971). Dans cette perspective, savoir-communiquer signifierait préparer l'apprenant aux échanges avec des interlocuteurs, par exemple pouvoir interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication (voire la situation interculturelle qui pourraient concerner intention, statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). L'apprentissage des actes de parole en classe de FLE permet d'aborder cette perspective de savoir-communiquer. Comme déjà cité

dans cet article, l'apprentissage des actes de paroles cherche toujours à apprendre chez l'apprenant « quoi faire » au sein d'une communication dans la vraie vie.

### Méthodologie

Dans cette étude, nous évaluons le traitement de la culture et de l'interculturel dans les actes de parole du manuel *Au Sommet*, qui s'appuie sur les dessins (tous les dessins sont en noir et blanc) comme illustration principale pour aborder les compétences de «savoir-faire/ savoir-communiquer». C'est le contexte de ces dessins (images, textes...) qui nous a intéressé. Nous avons voulu analyser comment le culturel/l'interculturel est abordé à l'enjeu des dessins et des textes qui les accompagnent, par rapport au savoir faire souhaité. Le manuel *Au Sommet* par Kenya Literature Bureau est une série de quatre livres principaux utilisés pour enseigner le français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires kenyanes. Les études d'école secondaire durent quatre ans. Pour chaque année d'étude, il existe un manuel *Au Sommet* qui y correspond donc *Au Sommet 1* (un volume de 223 pages); *Au Sommet 2* (un volume de 176 pages); *Au Sommet 3* (un volume de 241 pages); et *Au Sommet 4* (un volume de 155 pages); respectivement du niveau débutant jusqu'à la quatrième où l'apprenant passe enfin un examen national pour le français pour fin d'études secondaires. Le livre pour chaque niveau existe en deux parties: le livre de l'élève, et le guide de l'enseignant. Il est aussi accompagné par une cassette audio pour traiter les activités de la compréhension orale. Pour cette recherche, nous considérons les dessins dans le livre de l'élève.

Selon les concepteurs du manuel, celui-ci vise à rendre l'apprenant indépendant, de s'enseigner (auto-apprentissage) et de s'ajouter la connaissance de la langue française. Il vise aussi à rendre facile et intéressant l'apprentissage du français langue étrangère en traitant les quatre compétences langagières : la compréhension orale, celle de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite. Cette intégration des compétences est bien intentionnée d'assurer l'égalité appropriée dans l'agrandissement de méthodes qui concernent le domaine cognitif, le savoir faire et l'approche communicative. Ce manuel aborde aussi les sujets qui sont considérés d'être contemporains.

### Analyse

En tout (du livre d'étudiant *Au Sommet 1* au livre d'étudiant *Au Sommet 4*), il y a 240 dessins qui illustrent les actes de parole. La majorité des dessins se trouvent dans le manuel *Au Sommet 3* (33%), suivi par *Au Sommet 1* (27%), puis *Au Sommet 2* (26%) et en fin *Au Sommet 4* avec 14% des dessins. Nous avons groupé les scénarios présentés dans les dessins en neuf catégories et respectivement en ordre d'importance de fréquence pour tous les niveaux du manuel ensemble: scène à la maison (22%); en entreprise (21%); scènes générales - il s'agit de parole simple avec des images mais la scène pas bien définie (19%) ; dans la rue (16%); à l'école (13%); sport (5%); transport (2,5%); à la plage (1%); et au cinéma (0,5%). Presque tous les dessins concernent les personnages de l'origine africaine, avec un emploi très limité et ciblé des personnages d'autres origines (par exemple des personnages qui concernent les touristes européens). D'après cette analyse, il est évident que les dessins utilisés pour illustrer

les actes de paroles dans ce manuel favorisent la préparation de l'apprenant pour une interaction dans une vie active (monde du travail) et aussi dans une vie quotidienne (par exemple pour parler de la météo, encourager quelqu'un, etc.). La majorité des scènes à la maison concernent les moments de convivialité dans le salon et en dehors de la maison (par exemple sur la véranda, dans le jardin). Il est aussi remarquable que la plupart des dessins employés dans le manuel *Au Sommet 2* suscitent «le rêve» chez l'apprenant (on rêve de voyager plus loin de chez soi, des projets importants, de sortir avec quelqu'un, etc.).

En évaluant l'efficacité des parallèles (la juxtaposition) entre la culture française et la culture kenyane, la majorité des dessins concernent les scènes dites plutôt kenyanes/africaines. La culture kenyane (celle de l'apprenant) est décidément dominante. Les auteurs des dessins y ont également glissé un nombre important d'étiquettes portant des noms des lieux kenyans. Par exemple, pour traiter les actes de paroles qui concernent identifier un objet et énumérer dans *Au Sommet 1*, nous constatons les noms des doritoirs qui sont inspirés des lacs au Kenya: Bogoria, Turkana, Victoria et Elementaita. Les concepts trouvés dans le milieu immédiat de l'apprenant sont aussi utilisés, par exemple pour illustrer les actes de parole pour téléphoner (*Au Sommet 1*) et pour demander des informations (*Au Sommet 3*): « Simu ya jamii » et « Simu ya mwananchi » respectivement (en swahili pour désigner les cabines téléphoniques publiques); actes de parole qui concernent les questions et les réponses sur le temps (*Au Sommet 2*): « New Uchumi Supermarket » qui est un nom d'une chaîne de supermarché kenyan. Les noms de certains personnages sont les noms kenyans par exemple pour l'acte de parole qui concerne épeler dans *Au Sommet 1* : Musyoka. Les auteurs emploient aussi les mots venant du swahili et d'anglais – deux langues que les apprenants du FLE au Kenya parlent déjà (le swahili a le statut de la langue nationale et officielle au Kenya, et l'anglais porte le statut de la langue officielle) par exemple en swahili « Simu ya jamii/ Simu ya mwananchi » (déjà cités), et en anglais dans *Au Sommet 2*: « Form one, Form Two » (pour désigner respectivement première et deuxième années de l'école secondaire); « Principal's Office » (bureau du directeur) dans *Au Sommet 3*.

Nous constatons aussi un emploi des éléments de la culture française, même si ceux-ci ne sont pas aussi nombreux que les éléments qui reposent sur la culture kenyane. Le beaujolais (culture de vin) est cité dans le manuel *Au Sommet 3* dans le dessin qui illustre l'acte de parole pour proposer une sortie; nous constatons l'étiquette en français « Directeur de cours » accompagnée par une liste en français de toutes les matières enseignées à l'école secondaire (*Au Sommet 4*). Il y a aussi une plaquette pour la compagnie aérienne française « Air France » présentée dans *Au Sommet 2*. Encore dans *Au Sommet 2*, pour demander le moyen de transport utilisé, un personnage du dessin cite le métro, qui est évidemment caractéristique du transport parisien, tandis que la scène dans l'image se passe au Kenya.

Plus distinct est la juxtaposition des éléments de la culture kenyane et ceux de la culture française utilisés dans le même dessin. Il existe par exemple un mélange de la langue swahilie et française; anglaise et française, dans la même expression – dans *Au Sommet 3*: « Université masomo; « Cinéma poa » (dans *Au Sommet 1*); l'emploi de la monnaie kenyane dans la

phrase « Ça fait 20 shillings » (dans *Au Sommet 2* dans le dessin qui concerne demander et donner le prix); la juxtaposition des personnages de l'origine africaine et française dans la scène au magasin de souvenirs (*Au Sommet 2*); la juxtaposition d'un joueur de football pour l'équipe nationale kenyane portant un maillot marqué dessus « Harambee Stars » et celui de l'équipe de France portant un maillot marqué « Les Bleus » (*Au Sommet 1* pour le dessin de l'acte de parole pour exprimer l'admiration pour un capitaine d'équipe). Les auteurs essaient de dépasser le monde kenyan / français, en tentant d'y ajouter quelques concepts assez globales par exemple dans *Au Sommet 1* pour l'acte de parole qui concerne demander et dire quelle langue on parle, les personnages dans les dessins citent des langues diverses: dholuo (langue locale kenyane), chinois, français; les étiquettes utilisées dans les images pour une scène d'exposition dans *Au Sommet 4* (acte de parole pour demander des informations) présentent d'autres pays précisément l'Égypte. Quelques personnages dans les dessins employés dans le manuel *Au Sommet 2* portent les noms de l'origine sénégalaise : Mamadou, Seydou.

Nous étudions également le traitement des stéréotypes de la culture kenyane et de la culture française. En ce qui concerne le traitement des stéréotypes de la culture kenyane, nous voyons par exemple des images des femmes de l'origine noire-africaine voire kenyane qui portent des sacs pleins en rentrant du marché quand elles sont habillées en vêtements du style africain (dans *Au Sommet 2* dessin pour acte de parole concernant exprimer l'admiration et dans *Au Sommet 3* dessin pour acte de parole qui concerne exprimer son accord/désaccord); l'emploi dans les images de la faune africaine trouvées dans le folklore kenyan– lapin, tortue (dans *Au Sommet 1*); les images d'un bébé qui joue par terre devant la maison (*Au Sommet 1*); un parent qui donne des coups de fouet à son enfant pour l'encadrer qui est caractéristique à une correction kenyane pour discipliner les enfants (dans *Au Sommet 2* dessin pour acte de parole exprimer le caractère de quelqu'un, pour illustrer les propos de la mère de « Mamadou » qui le trouve très méchant). En ce qui concerne les stéréotypes sur la culture française, les clichés sur la France figurent par exemple la tour Eiffel (*Au Sommet 3*). Pour les images qui concernent les scènes sur la plage et les moments de vacances, ce sont des images des personnages des origines européennes qui sont utilisées (par exemple dans *Au Sommet 2*, un touriste européen demande le poids d'une statuette dans un magasin de souvenirs). Le Kenya accueille beaucoup de touristes européens y inclus français; les lieux littoraux (plages) et les parcs d'animaux sauvages sont fréquentés par les touristes de ce genre. La « dose » des stéréotypes kenyans et français sont plus ou moins proportionnellement employée dans le manuel.

Bien que les éléments sur la culture kenyane soient plus nombreux que les éléments sur la culture française, l'interculturel est traité dans plusieurs sujets qui figurent dans les actes de parole et illustrés par les dessins qui les accompagnent. Le manuel intègre la notion de la mobilité (pour les raisons de travail, études, commerce, etc.) qui repose en effet sur les raisons précitées dans la partie de la problématique de cette étude : pourquoi les apprenants kenyans choisissent apprendre le français langue étrangère. Pour en citer quelques illustrations, dans le livre *Au Sommet 4*, les éléments sur les actes de parole qui concernent comment assurer

quelqu'un sont illustrés par deux dessins où un jeune homme de l'origine noire-africaine téléphone à un bureau de la compagnie aérienne Air France pour dire à son employé (lui aussi de l'origine noire-africaine) qu'il y a envoyé une lettre de demande d'emploi. L'employé d'Air France l'assure que sa lettre de candidature va être considérée par le directeur. Les apprenants se voient alors dans l'avenir travaillant dans une entreprise française de grande réputation. Également, dans le manuel *Au Sommet 3*, à propos du dessin pour illustrer l'acte de parole pour exprimer son intérêt, un apprenant dit à l'enseignant que son intention à la fin de l'année est de commencer à apprendre le français à l'Alliance Française, ce qui est en effet le premier réseau mondial pour la promotion de la langue française et de la diversité culturelle, avec une présence dans quatre villes kenyanes. Dans *Au Sommet 4*, on aborde l'interculturel dans les actes de parole pour demander des informations. Les images des dessins présentent une scène d'une exposition de commerce internationale, avec beaucoup de stands de différents pays mis ensemble (Kenya, Egypte, Chine, etc.). Encore dans le même manuel d'*Au Sommet 4*, pour illustrer les actes de parole pour donner la raison de faire quelque chose, un personnage assis dans un bureau de renseignements demande aux clients pourquoi ils veulent changer de l'argent, les raisons citées: dans le but de voyager dans un pays étranger, pour importer une voiture de France, et pour aller à l'île Maurice pour ses vacances d'été. Les cas cités tentent à impliquer l'apprenant dans un sens interculturel au niveau de sa mobilité pour les raisons de travail, études, commerce, affrontement culturel, etc. Dans la plupart des images dans *Au Sommet 2*, les personnages rêvent toujours d'aller plus loin de chez eux, de sortir, de réaliser des projets importants, etc.

Aussi, les sujets contemporains d'une importance mondiale qui concernent l'interculturel émergent dans les dessins. Le sujet de l'égalité du sexe au travail s'impose quand nous voyons les images des femmes travaillant dans les bureaux, par exemple dans *Au Sommet 3* et *Au Sommet 4* les images des femmes au bureau et les hommes contents à côté d'elles. Le sujet de l'aide humanitaire et du traitement favorable aux personnes handicapées est intégré dans la méthode. Par exemple, dans les dessins dans *Au Sommet 3* (acte de parole: encourager quelqu'un), une jeune fille qui s'appelle Nduta (nom local kenyan) et qui est aveugle gagne le premier prix à l'école et le public applaudissent vivement; il y a aussi des images d'un garçon handicapé et sur un fauteuil roulant qui est en train de parler amicalement à son ami (pas handicapé, signalant une vie sociale normale pour les personnes handicapées). Les images sur la technologie (ce qui est une révolution mondiale) sont partout dans les dessins. Par exemple dans *Au Sommet 1* les personnages d'élèves dans un dessin expriment leur admiration pour une calculette, une machine à taper, un téléphone portable, un ordinateur et le message électronique. La vie sociale kenyane se voit aussi culturellement évoluée dans un dessin du manuel *Au Sommet 3* où un homme propose à une femme dans un bureau de sortir avec lui pour un beaujolais chez lui, et en lui offrant une fleur (un geste d'amour pas très commun dans la culture kenyane).

### Conclusion

À la limite de l'analyse faite, nous avons établi les conclusions ci-après:

- Le manuel *Au Sommet* présente les éléments de la culture kenyane (qui est la culture immédiate de l'apprenant) et ceux de la culture française, bien que la culture kenyane soit plus traitée que la culture française (qui est représentée surtout par les clichés).
- Le traitement de la culture et de l'interculturel dans les dessins illustrant les actes de parole abordés dans ce manuel, favorise la préparation de l'apprenant pour une interaction dans une vie active (professionnelle) mondiale et dans la vie quotidienne.
- La juxtaposition de la culture kenyane et la culture française dans la méthode *Au Sommet* favorise la compréhension des actes de parole abordés dans cette méthode.
- Les représentations stéréotypées de la culture kenyane employées dans les dessins illustrant les actes de parole valorisent une identité kenyane chez l'apprenant tandis que celles de la culture française suscitent l'intérêt d'en savoir plus chez l'apprenant.
- Les éléments de l'interculturel traités dans ces dessins sont conformes aux raisons pourquoi les apprenants choisissent d'apprendre le français langue étrangère en relation de la mobilité (études, travail, commerce international, etc.) et donc préparatifs pour un monde multi et interculturel et surtout de ce qui est considéré positif d'une perspective de la culture de l'apprenant (la culture kenyane). Ils suscitent de faire penser à un avenir optimiste chez l'apprenant.
- Certains sujets de l'interculturel qui sont traités évoquent des problématiques contemporaines universelles : monde de la technologie, égalité au travail, aide humanitaire et par extension droit de l'homme, etc.

### Recommandations

Ce serait mieux aussi d'ajouter dans les dessins illustrant les actes de parole dans le manuel *Au Sommet*, les scènes, les images et les textes qui concernent le monde d'un adolescent-apprenant kenyan par exemple l'influence des réseaux sociaux beaucoup utilisés dans le monde actuel, et qui cassent les barrières des frontières et de différentes cultures.

### Textes du corpus

Kenya Literature Bureau (2005a). *Au Sommet 1*. Nairobi: KIE

\_\_\_\_\_ (2005b). *Au Sommet 2*. Nairobi: KIE

\_\_\_\_\_ (2005c). *Au Sommet 3*. Nairobi: KIE

\_\_\_\_\_ (2005d). *Au Sommet 4*. Nairobi: KIE

### Références

- Austin, J. L. (2005). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Édition du seuil.
- Barthelemy, F., Groux, D., Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan
- Bauman, R. & Sherzer, J. (Eds). (1974). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benedict, R. (1959). *An anthropologist at work*. Boston: Houghton Mifflin.
- Benveniste, É. (1976). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Byram, M., Gribkova, B., Sarkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Clanet, C. (1986). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: CLA
- Colles, L., Condei, C., Lebrun, M., Dispagne, M. (2005). *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*. Coril-Wodon: EME
- Cristina, M. (2011). Actes de parole dans une méthode d'apprentissage du français langue étrangère. In *Studia Ubb Philologia*, Vol. 56 No. 2 p. 84
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langues. In *Dialogues et Cultures*, No 44, p.62.
- Ghalem, H. (2013). *La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE: Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire du Lycée Larbi Ben M'hidi*. Université Mohamed Khider Biskra. Mémoire de master.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Kazadi, M. I. (2006). Raisons conduisant les étudiants Kenyans à poursuivre l'apprentissage du français à l'université. In Iraki, F. (Ed). *Research on French Teaching in Eastern Africa, Opportunities and Challenges*. Nairobi: United States International University.
- Kerbrat-orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.
- Martinet, A. (1961). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.

- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Nandita, R. (2013). *L'enseignement d'une langue étrangère à travers les parallèles entre la culture locale et la culture cible dans un milieu scolaire en Inde*. Sèvres CIEP. Mémoire.
- Persell, C. H. (1987). *Understanding society: An introduction to sociology*. New York: Harper Collins Publishers.
- Reisinger, Y. (2009). *International tourism: Cultures and behavior*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Taylor, E. B. (1986). *Primitive culture*. Gloucester: Peter Smith Pub.