

## Le Manuel Scolaire et l'exploitation de la Compétence Interculturelle à Partir des Documents Authentiques Dans les TTC de la Province de l'est du Rwanda

Rugigana Aimable<sup>1</sup>  
Ndibnu-Messina Julia<sup>2</sup>  
Carole Fleuret<sup>3</sup>

<sup>1</sup>rugiganaaimable@yahoo.com /rugiganaaimable18@gmail.com

<sup>2</sup>jundibnu@gmail.com

<sup>3</sup>cfleuret@uottawa.ca

<sup>1</sup>University of Rwanda, Rwanda <sup>2</sup>Université de Yaoundé, Cameroon, <sup>3</sup>Université d'Ottawa, Canada

### RESUME

*Cette recherche est essentiellement basée sur l'analyse de la place des documents authentiques dans les manuels des TTC et leur rôle dans l'exploitation de la compétence interculturelle. Dans cette recherche, la théorie de la communication interculturelle et le modèle KVP (Knowledge, Values & Practice), nous ont permis d'interpréter les résultats obtenus par la grille d'analyse des manuels du français langue étrangère. Les résultats obtenus nous ont montré que les manuels de français utilisent les dessins, les extraits des textes littéraires et des bandes dessinées comme documents déclencheurs. Ces manuels ne sont pas interactifs car ils ne recourent pas aux documents audio-visuels et ne donnent pas accès aux ressources numériques. Bien que les documents existants dans ces manuels soient puisés de différents contextes culturels, la compétence interculturelle n'y est pas exploitée. Grâce au modèle KVP, nous avons proposé les fiches analytiques qui permettraient d'exploiter la compétence interculturelle à partir des documents déclencheurs existants dans les manuels de français des TTC. Ayant constaté que les manuels existants pour l'enseignement de français dans les TTC du Rwanda peuvent être adaptés et exploités pour intégrer la compétence interculturelle, cette recherche recommande de les réécrire en y intégrant les documents et les activités qui intègrent la compétence interculturelle. Nous recommandons également d'adapter ces manuels au Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (CECRL), de les rendre interactifs en y associant des ressources numériques.*

**Mots-clés :** Compétence Interculturelle, Documents Authentiques, Français Langue Etrangère, Manuels Scolaires

### ABSTRACT

*This research is essentially based on the analysis of the role of authentic documents in textbooks for French as a foreign language in TTCs and their role in developing intercultural competence. In this study, the theory of intercultural communication and the KVP model (Knowledge, Values & Practice) allowed us to interpret the results obtained from the analysis grid of French language textbooks. The results showed that French textbooks use drawings, excerpts from literary texts, and comics as triggering documents. However, these textbooks are not interactive as they do not use audio-visual materials or provide access to digital resources. Despite the diverse cultural contexts of the existing documents in these textbooks, intercultural competence is not effectively utilized. Through the KVP model, we have proposed analytical sheets that would enhance the exploitation of intercultural competence. Having observed that existing manuals for teaching French in the TTCs of Rwanda can be adapted and utilized to incorporate intercultural competence, we recommend rewriting them to include documents and activities that integrate intercultural competence. We also recommend adapting these manuals to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and making them interactive by incorporating digital resources.*

**Keywords:** Authentic Documents, French as a Foreign Language, Intercultural Competence, Textbooks

## I. INTRODUCTION

L'objectif de l'enseignement-apprentissage du français au Rwanda est de former des citoyens capables de s'adapter à des situations nationales, régionales et internationales. Selon l'Organe Rwandais de l'Education de Base/Rwanda Education Board (REB) :

L'apprentissage du français permettra à l'élève qui termine le premier cycle du secondaire de s'ouvrir au monde et de s'intégrer davantage dans la société, notamment par la lecture des journaux, l'écoute des informations radiodiffusées. Cet élève gardera ainsi le contact régulier avec les différents genres de vie, les us et coutumes tant nationaux qu'internationaux, l'actualité scientifique et technologique, principalement à travers les divers textes qui lui seront proposés (REB, 2015, p.5).

Ces objectifs du premier cycle de l'enseignement secondaire devraient être poursuivis aux cycles supérieurs suivant différentes sections suivies par les élèves. Cet objectif qui corrèle avec l'enseignement de la francophonie selon lequel l'exploitation de la compétence interculturelle s'avère nécessaire. Il permet d'intégrer l'apprenant dans le monde francophone avec toutes ses bénéfices dont l'ouverture au monde francophone, l'adaptation et la décentration parmi tant d'autres compétences et savoirs (inter) culturels (Candelier et al. 2007 ; Conseil de l'Europe, 2001). Pour Chnane-Davin et Cuq (2021, p.92), ces objectifs permettent de développer l'équilibre des quatre compétences : les compétences linguistiques, les compétences communicatives, les compétences culturelles /interculturelles, les compétences scolaires. Les activités fondamentales telles que la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit et l'interaction contribuent au développement de ces compétences (Rosen & Reinhardt, 2010).

L'immersion interculturelle étant difficilement réalisable, les documents authentiques joueraient un grand rôle dans le contexte rwandais. Le document authentique permet une initiation à l'approche d'une autre culture ; c'est un outil déclencheur de motivation. Il permet l'autonomie des apprenants et le croisement de la langue et de la culture. Comme le note Puren (2004), l'utilisation de documents authentiques favorise une approche interculturelle, en permettant aux apprenants d'établir des liens entre la langue et les pratiques culturelles du pays cible.

Les collèges de formation des enseignants/ Teachers Trainings Colleges (TTC) forment les enseignants des écoles primaires et suivent les options : Enseignement pré-primaire et primaire (ECLPE) & les Etudes des Sciences Sociales (SSE), Sciences-Maths-Education (SME) et Langues -Education (LE) (Journal Officiel n° Spécial du 20/10/2021). Si ces élevés sont bien formés en langue française et culture francophones, ils formeront efficacement les élèves qu'ils rencontreront dans leur carrière enseignante.

Les manuels scolaires de français destinés à ces différentes sections présentes dans les TTC sont bâtis sur une thématique culturellement diversifiée et qui se classe suivant les contextes. Sous la rubrique des contextes, ces thèmes sont répartis en sous-thèmes ou unités didactiques et à chaque unité correspondent les activités afférentes. Les documents et supports didactiques sont puisés de différentes cultures et principalement la culture rwandaise.

Cette recherche tâche d'analyser les documents exploités dans ces manuels de français des sections littéraires afin de déterminer leur rôle dans l'exploitation de la compétence interculturelle dans la classe de langues des TTC.

### **1.1 Énoncé du Problème**

Depuis le changement du statut linguistique du français au Rwanda, à partir de 2008, son enseignement ne s'est pas encore adapté à celui d'une langue étrangère. C'est un enseignement qui prend en compte l'équilibre des compétences linguistiques, communicatives et socio-culturelles (Chnane-Davin et Cuq, 2021, p.92). Pour atteindre cet objectif, les supports didactiques afférents devraient permettre l'interaction des apprenants avec le monde réel de la langue cible. Cependant, on remarque une certaine incohérence entre les objectifs du curriculum dans les TTC, les contenus des manuels de français, et les supports didactiques pour la réalisation de ces objectifs.

Les objectifs globaux de l'enseignement du français au Rwanda tels qu'envisagés par le curriculum prévoit qu'à la fin de la sixième année des écoles secondaires, les apprenants atteignent le niveau B2 pour les sections littéraires et B1 pour les sections scientifiques (REB, 2020, p.91). Pour atteindre les niveaux ci-mentionnés, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a prévu un enseignement interculturel (Conseil de l'Europe, 2001, pp.81-84). Cette approche est implicitement mentionnée dans les manuels et le curriculum de français, au Rwanda, mais elle n'est pas efficacement exploitée. Par conséquent, les élevés des TTC n'apprennent pas dans des conditions réelles de communication et ne sont pas en perpétuelle contact avec la langue cible. Ils sont ainsi privés de la culture cible, ipso facto, privés de la culture francophone.

### **1.2 Objectifs de la Recherche**

Cette recherche a pour l'objectif d'analyser les opportunités que présentent les manuels scolaires de français des TTC quant à la possibilité de l'intégration de la compétence interculturelle en classe de FLE. Elle est essentiellement basée sur une recherche documentaire afin de pouvoir analyser la présence des documents authentiques et la compétences interculturelles dans les manuels de français des TTC du Rwanda.

## **II. REVUE DE LITTÉRATURE**

Ce point aborde les concepts clés de notre recherche à savoir les documents authentiques, la diversité culturelle et interculturelle, l'exploitation de la compétence interculturelle à partir des documents authentiques. Il s'agit, également, de présenter les théories qui ont appuyé notre recherche à savoir la théorie de la communication interculturelle et le modèle KVP (Knowledge, Values and Practices).

## 2.1 Revue Empirique

Différents chercheurs consentent qu'un document soit tout outil utilisé en classe. Ce document devient authentique lorsqu'il a une réelle utilité en dehors de l'école, lorsqu'il n'a pas été créé spécifiquement pour un usage scolaire. Ce sont par exemple des films, des albums, des affiches, des journaux, etc. (Dumortier et al., 2007 ; Bailly, 1998 ; Quivy & Tardieu, 1997, et Martinez, 2004). Les didacticiens comme Cuq et Gruca affirment que les documents authentiques émergent dans une période de transition entre la méthodologie SGAV et la méthodologie communicative. Au cours des années 70, il y avait « la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de mettre en contact l'élève avec la langue *réelle* » (Cuq & Gruca, 2003).

Le recours à ces documents authentiques permettent l'accès à la diversité culturelle et l'interculturelle ainsi que les valeurs, croyances et attitudes afférentes.

Par la diversité culturelle on entend l'existence d'une grande variété de cultures dans le monde aujourd'hui. La diversité culturelle permet – et les compétences interculturelles exigent – la compréhension de chaque culture comme une option seulement parmi de nombreuses possibilités. Pour l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2002, p.11), la diversité culturelle est donc « un mécanisme pour organiser le dialogue le plus productif possible entre des passés pertinents et des futurs désirables ».

Les valeurs, croyances et attitudes, qui sont des aspects essentiels de la culture, sous-tendent toute la communication avec autrui, que ce soit à l'intérieur d'une même culture ou entre des personnes appartenant à des cultures différentes. On peut les distinguer en considérant que les valeurs s'entendent comme vraies ou fausses, que les croyances sont supposées bonnes ou mauvaises, et que les attitudes sont des caractéristiques individuelles comme la curiosité et l'intérêt pour autrui (Gudykunst, 2005 ; Spitzberg & Chagnon, 2009 ; Ting-Toomey, 1999). Valeurs, croyances et attitudes sont le plus souvent tenues pour acquises : elles ne sont pas normalement remises en cause, simplement acceptées par les membres d'un groupe culturel comme des présupposés fondamentaux rarement explicites, apprises pendant l'enfance et considérées comme des vérités d'évidence par les adultes (UNESCO, 2013).

Est interculturel ce qui se produit lorsque des personnes appartenant à deux ou plusieurs groupes culturels différents (quelle qu'en soit la taille et à quel niveau que ce soit) interagissent ou s'influencent les uns les autres, soit directement en personne, soit indirectement sous d'autres formes. Une définition large de ce terme engloberait les interactions politiques ou économiques internationales dans le cadre desquelles des personnes de deux ou plusieurs pays agissent ou exercent une influence les uns sur les autres de quelque façon (UNESCO, 2013).

### 2.1.1 Pourquoi Exploiter la Compétence Interculturelle A Partir des Documents Authentiques?

Selon Defays et Deltour (2003, p. 67) l'émergence de cette nouvelle donne pédagogique peut s'expliquer par trois types de raisons. Tout d'abord, parce que « le principe et la finalité de l'apprentissage d'une langue résident dans la rencontre de l'Autre et le questionnement sur soi ». Ensuite, parce que la linguistique, depuis plusieurs années, démontre que la communication dépasse largement le cadre des mots et de la structure des phrases (connotations, sous-entendus, implications, etc.). Finalement, en raison des conflits armés, interethniques et interreligieux contemporains, les systèmes éducatifs de la plupart des pays misent sur le développement des compétences langagières et, de plus en plus culturelles, afin de rapprocher les individus et les peuples. Autrement dit, de nos jours, la culture en classe de langue joue un rôle non négligeable en tant que voie vers la tolérance, la compréhension et la paix. L'enseignement d'une langue comporte nécessairement des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on extrait la langue en question (Byram, 1992, p. 66).

Tout d'abord, l'enseignant doit bien déterminer et fixer les objectifs pour que les apprenants arrivent aux buts souhaités. Ce sont les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels. Mais ce qui est important ici, c'est de créer une atmosphère efficace dans la classe pour attirer l'attention des apprenants. L'augmentation de motivation des élèves et la soutenance de leur la concentration sur les sujets étudiés sont deux objectifs primordiaux. Dans ce sens,

L'enseignant stratégique est aussi un motivateur. En vue de soutenir la motivation, l'enseignant stratégique rend évidents pour l'élève la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies et leur lien avec le monde réel, l'extérieur de la classe, où l'élève aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises (Germain, 1998, p. 117).

Germain insiste sur deux points essentiels ; l'un est la motivation et l'autre est le lien entre la classe et la société. Dans ce cas, l'utilisation de la caricature comme un document authentique peut contribuer à exploitation des cours en créant une interaction entre le monde social et les activités de classe. Enseigner une langue n'est pas seulement une transmission des connaissances par les activités réalisées dans la classe, il est inévitable d'avoir aussi des missions qui ont pour but de pratiquer les acquis dans le monde extérieur. Dans le milieu où on effectue l'enseignement des langues, on connaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue étudiée), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données (Byram et al., 2002, p.7).

## 2.2 Théories de la Recherche

Cette Recherche s'appuie sur la Théorie de la Communication Interculturelle ainsi que le Modèle KVP. Pour Shan (2012), la communication interculturelle est un phénomène historiquement culturel: accompagnant le développement de l'être humain, elle constitue également un mode de vie de celui-ci. Selon ce que disent les anthropologues culturels, la ressemblance culturelle de chaque nation pourrait s'expliquer en grande partie, même si pas en totalité, par la communication ou «l'emprunt» qui s'est passée dans l'histoire par le contact.

Par ailleurs, les travaux de Bennett (1998) et ceux de Byram (1997) précisent que la communication interculturelle tend à devenir un enjeu important pour un nombre grandissant d'acteurs sociaux. Cela tient à l'intensification des contacts entre cultures due notamment à l'internationalisation de l'économie, à l'immigration, au tourisme, aux colloques scientifiques qui multiplient les occasions de rencontre. L'ampleur même de ce phénomène appelle une réflexion sur la nature et les mécanismes spécifiques de la communication interculturelle; celle qui s'instaure, en situation de rencontre, entre des personnes appartenant à des cultures différentes. La communication dans ce cas présente bien sûr les caractéristiques de toute relation interpersonnelle, mais il s'y ajoute une dimension propre, due à la différence culturelle.

La situation de contact ou de rencontre entre personnes appartenant à des cultures différentes ne garantit pas en elle-même que la communication s'établisse. Les obstacles dans ce sens ne sont pas seulement linguistiques et la bonne volonté, l'acceptation du principe de la différence et le désir de communiquer ne suffisent pas. Ces attitudes sont, bien sûr, des éléments favorables; mais la communication interculturelle suppose aussi la prise en compte de la disparité des codes et la prise de conscience des attitudes et des mécanismes perceptifs suscités par le rapport à l'altérité.» (Camilleriet al., 1990, p.1).

Le modèle KVP (Clément, 2010), quant à lui, permet d'analyser les conceptions en tant que possibles interactions entre trois pôles: les connaissances scientifiques (K comme Knowledge), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P). Ce modèle nous permet de percevoir la place de la compétence interculturelle dans la conception d'un manuel qui serait elle aussi une interaction entre les trois pôles (connaissances scientifiques, système des valeurs et pratiques sociales).

C'est pour identifier les implicites qui étayent des connaissances qui devraient être renouvelées, que nous utilisons le modèle KVP: analyser les conceptions comme de possibles interactions entre trois pôles: les connaissances scientifiques (K comme Knowledge en anglais), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P). Pour le KVP MORALE: K = connaissances morales (convictions éthiques, personnelles ou collectives), V = valeurs: respect des droits de l'homme, égalité, etc., P = pratiques individuelles et sociales. De même, ceux qui conçoivent les manuels de français et ceux qui les utilisent (les enseignants et les élèves) devraient être à la hauteur, à partir d'un document déclencheur dans le manuel, déceler cette interaction en répondant à trois questions essentielles: Quelles connaissances véhicule ce document? quelles sont les valeurs culturelles dans ce document? Dans quelles pratiques sociales ces valeurs culturelles de réalisent-elles? comme le précise Clément (2004): «Dans une recherche en didactique des sciences, les conceptions sont toujours relatives à un thème précis, qui est souvent un objectif d'enseignement. On parle donc des conceptions d'une personne, ou d'un groupe de personnes, sur ce thème» (p.4).

Nous ne pouvons pas prétendre que le sens donné aux documents retrouvés dans les manuels de français est unique, d'autres analyses sont possibles selon la position de chacun. Afin de trouver différentes informations dans ces manuels plusieurs moyens sont à mettre en œuvre afin de l'exploiter à fond. Clément précise que: Un chercheur ne doit donc pas prétendre connaître les conceptions d'une personne sur un thème à partir d'une seule situation de recueil de données, que celle-ci soit une situation de travail pratique, ou de résolution de problème, ou une partie d'entretien ou de débat, ou encore la réponse à une question au sein d'un questionnaire». (Clément, 2004, p.5).

## III. METHODOLOGY

La démarche suivie dans cette analyse est fondée sur une analyse des manuels scolaires de français. Elle est constituée par une grille répartie en différents thèmes et sous-thèmes. ( Bertocchini & Costanzo, 2008, pp. 233-236).

### 3.1 Le Corpus: Les manuels Scolaires

Notre corpus est constitué des manuels scolaires de français des sections des langues-éducation et des sections non littéraires. Ces manuels sont rédigés par l'Organe Rwandais de l'Éducation de base / Rwanda Education Board (REB) en concertation avec les professionnels du domaine de l'enseignement du français dans les écoles secondaires et universitaires. Ces manuels sont répartis sur trois ans d'apprentissage et selon les sections. Ils comportent un livre de l'élève et un guide de l'enseignant. La structure interne des manuels est presque identique et les différences sont plus remarquables pour la section langue-éducation car bénéficiant d'une particularité littéraire et un nombre d'heures avancé que celui des autres sections. Cet article va se baser les manuels de la section langue-éducation qui offrent les avantages d'analyser la possibilité d'intégrer la compétence interculturelle en classe de français à partir des documents authentiques.

### 3.2 La grille d'analyse du manuel scolaire de français dans les TTC

L'analyse des manuels de français des TTC a été réalisée à partir d'une grille d'analyse des manuels adapté de la grille d'analyse attestée par Bertocchini et Costanzo (2008). Cette grille nous a permis d'obtenir les données sur la présentation globale (description, matériaux complémentaires, heures de cours prévues, objectifs déclarés, méthodologies affichées, référence au Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues). À partir de cette grille, nous avons obtenu aussi les données sur les documents et supports (supports visuels, documents sonores, documents écrits ou scriptovisuels, type de langue proposée, les supports informatiques et télématiques). La même grille nous fournit les informations sur les contenus linguistiques et communicatifs (lexique, phonétique, approche méthodologique) ainsi que l'évaluation. Cette grille d'analyse agencée avec le modèle KVP (Clément, 2004, 2006) nous a permis de mesurer à quel point les manuels de français des TTC et le curriculum donne l'opportunité d'exploiter la compétence interculturelle à partir des documents authentiques.

## IV. RESULTATS

L'analyse des manuels de français des TTC du Rwanda permettent de présenter les données sur la présentation globale (description, matériaux complémentaires, heures de cours prévues, objectifs déclarés, méthodologies affichées, référence au Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues). À partir de cette grille, nous avons obtenu également les données sur les documents et supports (supports visuels, documents sonores, documents écrits ou scriptovisuels, type de langue proposée, les supports informatiques et télématiques). La même grille nous fournit les informations sur les contenus linguistiques et communicatifs (lexique, phonétique, approche méthodologique) ainsi que l'évaluation.

### 4.1 Présentation Globale

La présentation globale des manuels de français de la section littéraire comprend la thématique des manuels de français dans les TTC, articulation des contenus, organisation des contenus et matériaux complémentaires.

#### 4.1.1 La Thématique des Manuels de Français Dans les TTC

Les manuels scolaires de français destinés aux différentes sections présentes dans les TTC, sont bâtis sur une thématique diversifiée et qui se classe suivant les contextes. Sous la rubrique des contextes, ces thèmes sont répartis en sous-thèmes ou unités didactiques et à chaque unité correspondent les activités afférentes. Les documents et supports didactiques sont puisés de différentes cultures et principalement la culture rwandaise. Ce sont surtout les textes et rares sont les supports audio-visuels bien que prévus par le programme. Le tableau qui suit résume la thématique des manuels de français dans les sections : Langues et Education.

**Tableau 1**

*La Thématique Pour l'option Langues -Education*

Année	Options	Contexte	Unités
Première année	Langues et Education	Ma famille	Les événements en familles Les liens de parenté Les tâches familiales, devoirs des parents et des enfants
		Au marché	Achats et ventes Les articles de ventes Les paiements et les taxes
		Les fêtes et les loisirs	Les fêtes nationales Les loisirs scolaires Les sports scolaires
		Les contraintes de l'éducation	Education familiale Education scolaire Education nationale
Deuxième année	Langues et Education	Ma vie professionnelle	Demande d'emploi Ethique professionnelle
		Travail et chômage	Création d'emploi Les conditions de travail Travail et progrès techniques
		Religion et actualités	Les confessions religieuses au Rwanda Actualités sportives Actualités politiques

		Les médias, techniques d'informations et de communication en éducation	Les médias au Rwanda Technologie et éducation
Troisième année		La vie conjugale	Choix du conjoint Fiançailles et mariage Amour conjugale
		Urbanisme et technologie	La vie en ville et à la campagne Les moyens de communications en ville et à la campagne Services et technologie

Source : *Notre analyse des manuels scolaires des TTC* (REBa, 2020; REBb, 2020; REBc, 2020)

### Articulation Des Contenus

La structure du livre de l'élève de la première année à la troisième année montre qu'il est organisé en contexte (par exemple : la vie conjugale), en unités didactiques (par exemple, unité 1 : le choix du conjoint), en évaluation du contexte et en activités ludiques. Ces unités didactiques sont organisées en activités : activités de mise en situation, activités de compréhension, activités d'exploitation lexicale, activités d'exploitation grammaticale, activités d'exploitation phonétique et orthographique, activités d'exploitation littéraire et de production écrite.

Le titre du contexte est suivi de la compétence à développer ; par exemple communiquer oralement et par écrit dans des situations en rapport avec la vie familiale. L'affichage de ces compétences est suivi d'une série de documents (images et textos). (Livre de l'élève, première année, LE, p.3-6)

#### 4.1.2 Organisation Des Contenus Et Matériaux Complémentaires

Les contenus didactiques sont organisés en activités d'abord à être effectuées par les élèves, ensuite dans l'appellation « j'apprends et je dégage l'essentiel », l'auteur donne les notes de récapitulation sur l'usage d'un vocabulaire ou d'une notion grammaticale. Enfin, dans « je comprends et j'applique », les activités sont bouclées par des tâches de production.

Parmi les matériaux prévus, figure le guide du professeur. Il n'existe ni le cahier d'exercices, ni le livret de tests, ni de cassette vidéo, ni de cédérom collectif, ni cédéroms individuels, ni de DVD. Les livres ne donnent pas de liens aux sites internet pour les exercices en ligne.

### Objectifs Déclarés

Les objectifs dans les manuels scolaires ne sont pas directement affichés ; ils sont lisibles dans l'introduction générale. Ce sont des objectifs d'apprentissage et des objectifs linguistiques.

“Ce manuel t'aidera à développer ta capacité de compréhension et de production orale et écrite, et à accroître ton bagage linguistique et littéraire” (LE, niveau 2, p.11)

Dans la même introduction les objectifs communicatifs et interculturels sont aussi exprimés :

“Les activités proposées visent à te faire acquérir des compétences qui te permettront non seulement de communiquer aisément en français mais aussi de te comporter comme un bon citoyen responsable et libéré des préjugés discriminatoires et imprégné des valeurs positives rwandaises et universelles” (LE, niveau 2, p.11)

Dans les manuels de français, l'exploitation des contextes variés permet d'aboutir à une symbiose entre les compétences disciplinaires en français et les thèmes transversaux applicables à d'autres domaines. Ces compétences communicatives consistent à écouter et saisir la signification de différents types de textes et à s'exprimer oralement avec aisance et assurance dans une gamme de situations socioculturelles variées. Elles consistent également à lire correctement les extraits de textes et les œuvres complètes, en saisir le message et formuler son appréciation. Ces compétences permettent aussi de créer des textes cohérents et cohésifs sur des sujets variés, d'identifier et analyser les problèmes d'actualité et proposer des solutions ainsi que de se comporter selon les principes des valeurs morales et socioculturelles nationales et universelles.

Dans ce guide de l'enseignant (Guide de l'enseignant, niveau 2), les objectifs communicatifs (inter)culturels sont exprimés. Il manque des activités qui répondent aux objectifs culturels et interculturels tels qu'exprimés dans le guide de l'enseignant. Dans les livres des élèves, l'insistance est mise sur les compétences linguistiques, les compétences communicatives et les compétences d'apprentissage en général. Les compétences interculturelles sont seulement exprimées dans les livres de l'enseignant et ne sont pas exploités dans les livres des élèves.

### Clarté des Informations/ Explications

Des informations et des explications données par les manuels sont bien claires. Pour des suggestions méthodologiques, seuls les livres de l'enseignant disposent de suggestions méthodologiques. Les démarches méthodologiques consistent notamment en développement des compétences, comment s'occuper des apprenants avec

des difficultés d'apprentissage ou de besoins spéciaux, procédés méthodologiques, promotion de l'enseignement-apprentissage, et orientation sur l'évaluation. Les guides de l'enseignant donnent aussi des indications sur le déroulement de différentes leçons. Il s'agit des leçons sur le déroulement de la séance de lecture et de compréhension du texte. Ces guides de l'enseignant donnent également des orientations sur le déroulement de la séance d'exploitation lexicale et le déroulement de la séance de grammaire. Le déroulement de la séance de phonétique et orthographe, le déroulement de la séance d'exploitation littéraire, ainsi que le déroulement de la séance de production (activité de production orale et d'expression orale) sont également indiqués dans ces guides.

Toutes fois, les exercices ne sont pas solutionnés. Une activité de production orale ou écrite est lancée sans aucun renvoi à la solution qui devrait être prévue à la fin du livre de l'élève. L'élève n'a pas droit à l'autocorrection et à la vérification de ses réponses.

### *Méthodologie Affichée et Référence au CECRL*

La méthodologie affichée est puisée de l'approche par les compétences en vogue au Rwanda pour toutes les matières enseignées. Elle est observable sur la fiche pédagogique élaborée sur chaque déroulement de la séance selon différentes compétences. Les manuels de français ne se réfèrent pas au cadre commun de référence pour l'enseignement bien que cela soit évoqué implicitement par le curriculum par la simple mention des niveaux des compétences à atteindre à la fin du cycle. Les niveaux des apprenants ne sont pas indiqués par les manuels, ils suivent un classement par promotion ou année d'étude.

### *Documents et Supports*

Les documents et supports didactiques concernent, ici, les documents visuels, c'est-à-dire les images (bandes dessinées, vignettes, et dessins) et leurs fonctions (illustrations, complémentarité, ...), les documents sonores (conversations informelles, conversations formelles, coups de téléphones, interview/sondage, émissions radio, conférences, chansons et poèmes), les documents écrits ou scriptovisuels et les supports télématiques.

Les manuels de français des TTC utilisent les documents visuels notamment les dessins et les extraits des bandes dessinées. Ces documents ont pour fonctions d'introduire ou d'illustrer un contexte ou une unité didactique. C'est l'exemple des « retrouvailles » qui introduisent un scénario de l'aéroport à la maison. D'autres exemples sont les extraits de Bandes Dessinées, Tintin et le temple du soleil<sup>1</sup>. Ces manuels exploitent aussi une diversité de documents scriptovisuels notamment les textes de différents auteurs, les extraits des textes littéraires et de différents genres littéraires (poèmes, théâtre, roman). Ces textes servent comme appui pour exploiter et développer certaines habiletés (l'écrit et l'orale). Il n'existe pas de documents sonores, ni de références aux documents sonores mais l'oral est quelques fois transcrit dans la leçon par exemple pour la chanson. Il n'existe pas d'audio mais les textes. Il est impossible pour les enseignants et des apprenants de juger le débit, la prononciation, le bruit de fond des documents sonores et de reconnaître le type de langues proposées (standard, familiers, soutenu, argotiques, variantes régionales).

Ces manuels de français ignorent certains documents scriptovisuels notamment les billets d'avions, ou de trains, carte de restaurants, étiquettes, et panneaux informatifs, les dépliants, les recettes, les modes d'emploi, les publicités, les courriels, articles de journal qui sont aussi des documents nécessaires à l'apprentissage de l'interculturelle en classe de français langue étrangère.

Les supports informatiques et télématiques ne sont pas aussi pris en compte. On ne trouve pas de références en ligne d'exercices tutoriels, de lien pour les activités de compréhension orale et écrite, pas d'hypertexte, de jeux, de tests de contrôle (QCM, Vrai/Faux, tests à trous). Il n'existe pas de banque de données sur internet ou sites internet pour des activités de type langagier, sites internet pour des activités de type culturel. L'activité de réception orale est rendue impossible.

Bref, les documents prévus ne concernent que les images et les textes. Ces documents sont bien exploités car ils donnent accès aux activités lexicales, et aux activités de production orale et écrites. Toutefois, la compétence interculturelle que ces documents véhiculent n'est pas explicitement exploitée.

### *Représentation de la société étrangère*

Il existe beaucoup de textes tirés des cultures étrangères mais aucune leçon sur l'exploitation de stéréotypes. Aucune référence n'est faite à la méthodologie sociologique, sémiologique, anthropologique, interculturelle ou éclectique. En l'absence des représentations de la société étrangère, certaines activités dans le cours de français (dans les manuels de français) sont impossibles notamment analyses des images, questionnaires, identifications de connotations culturelles, identifications de stéréotypes, confrontation avec la culture d'origine.

En fin, l'adéquation thématique à l'âge des apprenants, aux problèmes de l'actualité est difficile. Les choix thématiques fonctionnels aux objectifs d'apprentissages déclarés dans le curriculum et les manuels scolaires ne sont pas

<sup>1</sup> <http://eclipse-91600.e-monsite.com/pages/partie-3/tintin-et-le-temple-du-soleil.html>

adéquats. Certains objectifs (socio-culturels et communicatifs) ne sont pas atteints. Les choix thématiques ne sont pas représentatifs des phénomènes artistiques les plus importants tels que le cinéma, l'art, et la musique.

### *Evaluation*

Quant à l'évaluation, notons en passant qu'il n'existe pas de cahier d'exercices ni de livres de tests. Les manuels de français ne prévoient pas de test pronostic ni de test de niveau.

Pour le test de progrès (évaluation formative), toutes les activités et l'évaluation de chaque contexte y sont liées. Le test de profit (évaluation sommative) n'existe pas dans le manuel. Il est prévu à la fin du trimestre ou d'une période précise et est préparé par l'enseignant en fonction des attentes à évaluer. Les questionnaires ou les grilles d'auto-évaluation n'existent pas non plus dans les manuels de français. Ces manuels présentent des tests discrets (qui évaluent une seule compétence), et les épreuves intégrées qui évaluent deux ou plusieurs compétences. Les épreuves critériées ne sont pas consignées dans les manuels.

Bref, il existe des activités qui assurent l'évaluation de chaque unité et l'évaluation de chaque contexte assure le progrès de l'apprenant. Il manque un test sommatif pour tout le manuel et des solutions pour que les apprenants puissent tester leur niveau et s'autoévaluer.

#### **4.1.3 Les Opportunités Existantes Dans les Manuels Scolaires de Français des TTC**

L'analyse didactique du manuel nous a permis de constater que les manuels existants pour l'enseignement de français au Rwanda peuvent être adaptés et exploités pour intégrer la compétence interculturelle au Rwanda. Selon le modèle KVP, l'analyse du manuel scolaire de la première année Langues-Education du TTC montre que l'objectif d'apprentissage est déclaré juste au début de chaque contexte. Il est exprimé en compétence-clé. Pour le premier contexte « Ma famille », il s'agit de *communiquer oralement et par écrit dans des situations en rapport avec la vie familiale*. Comme la structure de ce manuel est constituée du contexte subdivisé en unités didactiques, ces unités rangées en différentes activités. Cette compétence-clé devrait être reprise ou reformulée en d'autres objectifs ou compétences sous-jacentes notamment les objectifs linguistiques, les objectifs communicatifs et les objectifs culturels. Ces objectifs émergent de l'exploitation de différentes activités de mise en situation, activités de compréhension et de production, activités d'exploitation grammaticale, lexicale et littéraire. Ces activités sont faites à partir des documents proposés (textes, images, dessins, extraits des bandes dessinées, etc.). Ces documents sont disposés suivant leurs fonctions dans le manuel, celle de mise en situation de tout le contexte, celle d'introduire l'unité. Ils jouent aussi le rôle de complémentarité. Un texte (une simple composition des auteurs, extrait de roman ou de BD, des poèmes) vient corroborer le sens des dessins ou des images.

L'analyse qui suit concerne les documents des premiers contextes des manuels scolaires de la première année à la troisième année. Ces contextes convergent vers une même thématique « la vie », La vie familiale (1<sup>ère</sup> année), ma vie professionnelle (2<sup>ème</sup> année) et la vie conjugale (troisième). Suivant le modèle KVP (K=connaissance, V=valeurs, P=pratiques), à partir des documents prévus par ces manuels dans les mêmes contextes nous allons montrer quelles compétences ou connaissances l'apprenant devrait acquérir de ces documents, quelles sont les valeurs culturelles et interculturelles inspirent ces documents et quelles sont les pratiques sociales afférentes.

Les données dans les tableaux 2 et 3 nous montrent que les documents présentés sous cette rubrique *des événements en famille* peuvent être exploités davantage. La question « quelles sont les compétences culturelles l'apprenant gagne de ces documents ? » nous conduit à élargir le champ des connaissances des élèves dans le domaine des événements en famille. Il est observable que l'apprenant aura appris à interagir avec le monde environnant que ce soit dans les situations heureuses (naissance, réussite, promotion) ou malheureuses (mort, échec). Il aura aussi appris à poser les gestes de salutation selon les contextes interculturels différents. Ces connaissances révèlent les valeurs culturelles différentes (unité, communion, empathie, etc.) et sont associées à différentes pratiques sociales qui y correspondent (les fêtes, les cérémonies de mariage, les voyages, les retrouvailles).



**Tableau 2***Analyse des Documents Pour Les Activités Introductives*

Contexte	Ma famille
Unité didactique	0
Activité	Activité introductive
Titre de document	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.
Type de document	A : texte (carte d'invitation pour le mariage) B : texte (carte d'invitation pour l'anniversaire) C : image, Carte postale pour l'anniversaire D : image, carte postale pour l'anniversaire de mariage E : image, carte postale pour le mariage F : image, carte postale le nouvel an G : texto, carte postale pour le nouvel an H : image, carte postale pour le nouveau-né I : carte postale pour le nouveau-né J : texto sur la carte postale dans les moments difficiles
Auteur	Anonyme
Origine de l'auteur	Inconnu
Références	REBa (2020). <i>Manuel de français, au TTC, première année, livre de l'élève, option : Langue et éducation</i> , pp.3-6
Connaissances/compétence-clé /compétences (inter)culturelles	Communiquer oralement et par écrit dans des situations en rapport avec la vie familiale
Valeurs culturelles	-Unité -Communion -Joie -Bonheur -Compassion
Pratiques sociales	-Partage, communications intergroupes, mariage -Anniversaire, naissances, cérémonies, adresser ses vœux, souhait, adresser ses condoléances, invitation.

Source : Notre analyse des manuels scolaires des TTC (REBa, 2020,pp.3-6)

**Tableau 3***Analyse des Documents Pour Les Activités De Mise En Situation*

Contexte	Ma famille
Unité didactique	Les événements en famille
Activités	-Activités de mise en situation & activité d'exploitation lexicale
Titre de document	-Inconnu -Les retrouvailles
Type de document	-Images/Dessins -Texte
Auteur	-Anonyme - A l'Unisson 6 <sup>ème</sup> Pp. 93-95
Origine de l'auteur	-Inconnue -Rwandaise
Références	REB (2020). <i>Manuel de français, au TTC, première année, livre de l'élève, option : Langue et éducation</i> , pp.6-7
Connaissances/compétence-clé/compétences (inter)culturelles	Inviter quelqu'un aux cérémonies, adresser ses vœux aux autres, exprimer un compliment, adresser ses condoléances aux autres, reconforter quelqu'un, féliciter quelqu'un, se saluer. Les moyens de transport (aérien, maritime, terrestre), voyages, la vie en ville.
Valeurs culturelles	Unité, communion, joie, bonheur, compassion, empathie, sympathie, Réception, accueil, nostalgie, politesse.
Pratiques sociales	Partage, communication intergroupe, mariage, anniversaire, naissances, épreuves malheureuses, réussite, promotion, voyages, retrouvailles, sortie/ excursion, don/cadeaux, remerciements, les gestes de salutation, etc.

Source : Notre analyse des manuels de français des TTC (REBa, 2020, pp.6-7)

Les données du tableau 4 montrent que les documents utilisés pour l'exploitation grammaticale tels que le poème « demain dès l'aube ... » et le récit « Ndagaba » peuvent servir de supports didactiques pour l'exploitation de la compétence interculturelle. Les connaissances à gagner par les apprenants seraient identifier les éléments culturels

relatifs aux situations malheureuses, comparer l'attitude des gens vis-à-vis des épreuves douloureuses telles que la mort. Les mêmes documents permettraient de parler de l'héroïsme dans différentes cultures. Ces connaissances nous conduisent vers les valeurs culturelles véhiculées par ces connaissances telles que l'amour, la compassion, la bravoure et le patriotisme. Ces valeurs culturelles sont réalisées à travers les pratiques sociales telles que la défense du pays et la sécurité régionale et internationale.

**Tableau 4***Les Documents Pour L'exploitation Grammaticale*

Contexte	Ma famille
Unité didactique	Les événements en famille
Activités	Activités d'exploitation grammaticale
Titre de document	-Demain dès l'aube -Ndabaga
Type de document	-poème -récit
Auteur	- Victor Hugo, Les Contemplations - Smith Pierre
Origine de l'auteur	-française -traduction par un(e) rwandais(e)
Références (Pages)	REBa (2020). <i>Manuel de français, au TTC, première année, livre de l'élève, option : Langue et éducation</i> , pp.12-13, pp.18-21.
Connaissances/compétence-clé /compétences (inter)culturelles	-Identifier les éléments culturels relatives aux épreuves malheureuses. -Comparer l'attitude des gens face ces épreuves -Caractériser les voies de l'héroïsme au Rwanda et ailleurs
Valeurs culturelles	Amour, compassion, solidarité, attachements aux défunts, attitude envers les morts Patriotisme, bravoure, héroïsme, l'audace, discrétion, résilience, respect.
Pratiques sociales	Champ de bataille, défendre son pays/ une nation, sécurité nationale, régionale et internationale.

Source : Notre analyse des manuels de français des TTC (REBa, 2020, pp.12-13, pp.18-21)

**4.3 Discussion Des Résultats**

Cette recherche s'est fixée l'objectif de présenter la place de l'interculturalité et des documents authentiques dans les manuels scolaires de français pour les TTC du Rwanda. Les résultats de notre analyse, obtenus à partir de la grille d'analyse des manuels adaptée de la grille d'analyse attestée par Bertocchini et Costanzo (2008, pp. 233-236), nous ont permis d'obtenir les données sur la présentation globale (description, matériaux complémentaires, objectifs déclarés, méthodologies affichées, référence au Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues). À partir de cette grille, nous avons également obtenu les données sur les documents et supports (supports visuels, documents sonores, documents écrits ou scriptovisuels, type de langue proposée, les supports informatiques et télématiques). La même grille nous a fourni les informations sur les contenus linguistiques et communicatifs (lexique, phonétique, approche méthodologique) ainsi que l'évaluation.

De cette étude, nous avons constaté que les manuels scolaires de français destinés à différentes sections présentes dans les TTC, sont bâtis sur une thématique diversifiée et qui se classe suivant les contextes. Sous la rubrique des contextes, ces thèmes sont répartis en sous-thèmes ou unités didactiques et à chaque unité correspondent les activités afférentes. Les documents et supports didactiques sont puisés de différentes cultures et principalement de la culture rwandaise. Ce sont surtout les textes et rares sont les supports audio-visuels bien que prévus par le programme. Les contenus didactiques sont organisés en activités, d'abord, à être effectuées par les élèves, ensuite dans l'appellation « j'apprends et je dégage l'essentiel », l'auteur donne les notes de récapitulation sur l'usage d'un vocabulaire ou d'une notion grammaticale. Enfin, dans « je comprends et j'applique », les activités sont bouclées par des tâches de production. Dans les manuels de français, l'exploitation des contextes variés permet d'aboutir à une symbiose entre les compétences disciplinaires en français et les thèmes transversaux applicables à d'autres domaines.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) est étroitement lié à l'usage du manuel. Cuq définit le terme manuel comme « un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq, 2003, p.161). Ainsi, le manuel devient un outil d'enseignement et d'apprentissage important pour la transmission des aspects linguistiques et culturels étrangers.

Dans le contexte rwandais le manuel s'avère un document incontournable pour l'enseignement de français dans les TTC. Dans les livres des élèves, l'insistance est mise sur les compétences linguistiques, les compétences communicatives et les compétences d'apprentissage en général. Les compétences interculturelles sont seulement

exprimées dans les livres de l'enseignant et ne sont pas exploitées dans les livres des élèves. Selon Defays et Deltour (2003, p. 67) « le principe et la finalité de l'apprentissage d'une langue résident dans la rencontre de l'Autre et le questionnement sur soi ».

Quant aux suggestions méthodologiques, seuls les livres de l'enseignant disposent de suggestions méthodologiques. Les démarches méthodologiques consistent notamment en développement des compétences, comment s'occuper des apprenants avec des difficultés d'apprentissage ou de besoins spéciaux, procédés méthodologiques, promotion de l'enseignement-apprentissage, et orientation sur l'évaluation. Les manuels de français des TTC ne se réfèrent pas au cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues bien que cela soit évoqué implicitement par le curriculum par la simple mention des niveaux des compétences à atteindre à la fin du cycle. Les objectifs globaux de l'enseignement du français au Rwanda tels qu'envisagés par le curriculum prévoit qu'à la fin de la sixième année des écoles secondaires, les apprenants atteignent le niveau B2 pour les sections littéraires et B1 pour les sections scientifiques (REB, 2020,p.91). Il n'existe pas de niveau de référence tels qu'exprimés par le CECRL. Les niveaux des apprenants ne sont pas indiqués par les manuels, ils suivent un classement par promotion ou année d'étude.

Par ailleurs, les manuels de français des TTC utilisent les documents visuels notamment les dessins et les extraits des textes et des bandes dessinées. Ces textes servent comme appui pour exploiter et développer certaines habiletés comme l'écrit et l'orale. Il n'existe pas de documents sonores, ni de références aux documents sonores mais l'oral est quelques fois transcrit dans la leçon par exemple pour la chanson. Il n'existe pas d'audio mais les textes. Il est impossible pour les enseignants et des apprenants de juger le débit, la prononciation, le bruit de fond des documents sonores et de reconnaître le type de langues proposées. Il existe beaucoup de textes tirés des cultures étrangères mais aucune leçon sur l'exploitation de stéréotypes. Aucune référence n'est faite à la méthodologie sociologique, sémiologique, anthropologique, interculturelle ou éclectique. En l'absence des représentations de la société étrangère, certaines activités dans le cours de français sont impossibles notamment analyses des images, identifications de connotations culturelles, identifications de stéréotypes, confrontation avec la culture d'origine. Pour Germain (Germain, 1998), ces documents devraient permettre à l'enseignant la motivation des apprenants et le lien entre la classe et la société.

Le modèle KVP nous a permis de proposer les fiches analytiques qui permettraient d'exploiter la compétence interculturelle à partir des documents déclencheurs existants dans les manuels de français des TTC. L'analyse didactique du manuel nous a permis de constater que les manuels existants pour l'enseignement de français au Rwanda peuvent être adaptés et exploités pour intégrer la compétence interculturelle au Rwanda. Ceci demanderait aux enseignants de faire une analyse poussée des documents disponibles dans leurs manuels de français. Comme le précise Clément (2004).

Un chercheur ne doit donc pas prétendre connaître les conceptions d'une personne sur un thème à partir d'une seule situation de recueil de données, que celle-ci soit une situation de travail pratique, ou de résolution de problème, ou une partie d'entretien ou de débat, ou encore la réponse à une question au sein d'un questionnaire ( p.5).

Les données de cette recherche nous montrent que les documents présentés sous la rubrique des événements en famille peuvent être exploités davantage. La question « quelles sont les compétences culturelles l'apprenant gagne de ces documents ? » nous conduit à élargir le champ des connaissances des élèves dans le domaine des événements en famille. Il est observable que l'apprenant aura appris à interagir avec le monde environnant que ce soit dans les situations heureuses (naissance, réussite, promotion) ou malheureuses (mort, échec). Il aura aussi appris à poser les gestes de salutation selon les contextes interculturels différents. Ces connaissances révèlent les valeurs culturelles différentes (unité, communion, empathie, etc.) et sont associées à différentes pratiques sociales qui y correspondent (les fêtes, les cérémonies de mariage, les voyages, les retrouvailles).

De même, certains documents permettraient aux apprenants d'identifier les éléments culturels relatifs aux situations malheureuses, comparer l'attitude des gens vis-à-vis des épreuves douloureuses telles que la mort. Les mêmes documents permettraient de parler de l'héroïsme dans différentes cultures. Pour Shan (2012), la communication interculturelle est un phénomène historiquement culturel accompagnant le développement de l'être humain, elle constitue également un mode de vie de celui-ci :

C'est ainsi qu'il est proposé aux enseignants de travailler sur différents aspects des traits caractéristiques de la culture d'une société : la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage corporel. (Robert, 2009, p. 111).

## V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

### 5.1 Conclusions

Cette analyse des manuels scolaires de français montre la place des documents authentiques dans le manuel scolaire de français dans les TTC. Certains documents sont exploités tandis que les autres types de documents ne sont pas pris en compte. Les documents présents dans les manuels seraient une opportunité d'exploiter la compétence interculturelle dans la classe de français.

Sur ce, il faut combler des lacunes révélées par cette analyse afin de pouvoir intégrer les compétences interculturelles à partir des documents et des approches existantes. Dans la même optique, les compétences transversales peuvent servir d'appui. Elles reçoivent une place très limitée dans la leçon. Par ailleurs, il est possible de développer une leçon entière sur la compétence interculturelle partant d'un document dont le thème est essentiellement l'une des compétences transversale (le genre, la paix, la tolérance).

Les documents existants dans les manuels peuvent également contribuer à l'interculturel (textes littéraires, les textes sur les croyances, les images). L'exploitation de différentes approches de l'analyse du texte littéraire (le paratexte, relation entre les personnages, le schéma narratif et actanciel) peut être un outil efficace pour les apprenants de pouvoir exploiter la démarche comparative (Chnane –Davin & Cuq, 2021) sur lequel est fondée l'interculturel. Partant de leur culture, ils comparent ce qu'ils connaissent déjà dans leur culture et ce qu'ils découvrent des cultures étrangères. Les thèmes comme la famille, l'éducation, et tant d'autres peuvent susciter l'intérêt de savoir comment cela se passe en dehors du Rwanda. Cela est rendu possible par l'exploitation des documents authentiques qui permettent de vivre la vie réelle de la culture nationale ou étrangère.

### 5.2 Recommandations

Si le Rwanda a choisi la voie d'utilisations des manuels faits-maison, il convient que cette entreprise soit adaptée et contextualisée pour le cas de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Rwanda. Il convient que l'Organe Rwandais pour l'éducation de Base (REB) actualise les manuels de français et les adapte à l'enseignement du FLE. L'adaptation de ces manuels partirait des opportunités qu'offrent le curriculum et les manuels de français existants quant à la place de l'interculturalité et les documents authentiques dans le cours de français. Cette recherche recommande de les réécrire en y intégrant les documents et les activités qui intègrent la compétence interculturelle. Nous recommandons également d'adapter ces manuels au Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (CECRL), de les rendre interactifs en y associant des ressources numériques.

## RÉFÉRENCES

- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*. Paris: Ophrys.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours activités corrigés*. Paris: CLE International.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Camilleri, C., Kastarsztejn, J., Lipiansky, E. M., Tap, P., Vinsonneau, G., & Graf, E. M. (1989). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Candelier, M., et al. (2007). *À travers les langues et les cultures, CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)*. Autriche: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Domont, France: Hachette.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. In *Actes du Colloque Sciences, Médias et Société* (pp. 53–69). Lyon: ENS-LSH.
- Clément, P. (2010). *Conceptions, représentations sociales et modèle KVP*. Paris, France: Éditions Maison des Sciences de l'Homme.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Division des langues modernes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Defays, J., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Bruxelles: Mardaga.
- Dumortier, J.-L., Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. La Lettre de l'AIRDF, 40(1), 35.
- Germain, C. (1998). *L'enseignement stratégique : l'apprenant et le savoir*. Montréal: Centre Educatif et Culturel Inc.
- Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MINEDUC. (2021). *Journal Officiel n° Spécial du 20/10/2021. Arrêté Ministériel N° 002/MINEDUC/2021 du 20/10/2021 établissant le programme d'éducation dans l'enseignement de base général, professionnel et de formation technique et vocationnelle*. Kigali: Ministère de l'Éducation.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues à l'aube du XXIe siècle*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Quivy, M., & Tardieu, C. (1997). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris: Ellipses.
- Rosen-Reinhardt, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.
- REB. (2015). *Programme de français au tronc commun*. Kigali: Rwanda Education Board.
- REB. (2020a). *Competence-Based Curriculum: Curriculum framework for teacher training colleges*. Kigali: Rwanda Education Board.
- REB. (2020b). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève première année. Option : Langues et Education*. Kigali: Rwanda Education Board.
- REB. (2020c). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève deuxième année. Option : Langues et Education*. Kigali: Rwanda Education Board.
- REB. (2020d). *Manuel de français au TTC, livre de l'élève troisième année. Option : Langues et Education*. Kigali: Rwanda Education Board.
- Shan, B. (2004). La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement. *Communication et Organisation*, (24). <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2928>
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). *Handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford Press.
- UNESCO. (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris: UNESCO.